



Celso Wilmer

TRABALHO E DESEMPREGO: UMA TENTATIVA DE ENTENDIMENTO

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Aparecida Mamede Neves

Rio de Janeiro
Outubro de 2002



Celso Wilmer

TRABALHO E DESEMPREGO: UMA TENTATIVA DE ENTENDIMENTO

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Maria Aparecida Mamede Neves
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Leandro A M C Konder
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Alicia M Catalano de Bonamino
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Lino de Macedo
USP

Prof. Ana Maria Jacó Vilela
UERJ

Prof. Jürgen Heye
Coordenador Setorial de Pós-Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 7 de de outubro 2002

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Celso Wilmer

Graduou-se em Desenho Industrial (Bacharelado), 1985, PUC-Rio. Coursou Matemática (Licenciatura), 1972, PUC-Rio. Obteve o título de Mestre em Matemática, 1976, PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Wilmer, Celso

Trabalho e desemprego : uma tentativa de entendimento / Celso Wilmer; orientadora: Maria Aparecida Mamede Neves. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2002.

[8], 215 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Trabalho. 3. Desemprego. 4. Representação de si-no-mundo. 5. Psicologia topológica. 6. Cidadania. 7. Auto-interesse. I. Neves, Maria Aparecida Mamede. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A meus pais, Rodolpho e Lourdes;
Meus filhos, Luisa e Gabriel;
e a Karl-Otto Stöhr.

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Maria Aparecida Mamede, por toda a ajuda inestimável e, em especial, pela sensibilidade e compreensão. Também pela providencial lembrança da obra de Lewin, que se mostrou determinante nesta tese.

Ao Prof. Leandro Konder, cujas estimulantes aulas nas três disciplinas de Filosofia da Educação abriram minha visão sobre esse campo, por sua constante atenção e pelas indicações preciosas dos trabalhos de Elias e Habermas.

Ao Prof. Fernando Vidal, por suas diversas contribuições, sob a forma de comentários, pesquisa bibliográfica e livros presenteados; em particular por seu artigo sobre Piaget, que me mostrou a abrangência e atualidade da questão moral e do aspecto da formação democrática dos indivíduos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa do Juízo Moral, da PUC-Rio, não esquecendo as outras colegas acadêmicas cujas contribuições também se somaram nessa pesquisa, como Adelaide Alves Dias e Luciana Corrêa do Lago.

Aos alunos de Design que participaram das entrevistas, por me permitirem conhecer suas histórias pessoais e sobre elas trabalhar. E aos professores e funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio, cujos saberes e competências se espalham por todo este trabalho, tornando-o possível.

Às diretoras da Escola Parque, pela parceria; especialmente a Patrícia Lins e Silva, cujo interesse por meus projetos educativos me foi muito estimulante.

A Claudia Brandão Mattos pela cuidadosa versão do resumo ao *abstract*.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

A meus familiares e amigos, pela constante atenção comigo.

Resumo

Wilmer, Celso; Mamede; Neves, Maria Aparecida Mamede. **Trabalho e desemprego: uma tentativa de entendimento**. Rio de Janeiro, 2002, 223p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O tema central desta tese refere-se aos aspectos morais da questão do trabalho e do desemprego, procurando articular a inserção do indivíduo em seu contexto social com a sua dimensão interna. O trabalho foi realizado partindo-se de um estudo de campo que investigou, junto a estudantes universitários, os valores e problemas do jovem de hoje, e que apontou essa problemática da sociedade como merecedora de uma tentativa de melhor compreensão na linha da articulação proposta.

O diálogo constante com os resultados empíricos – tanto sob a forma de dados quantitativos, quanto de elementos discursivos, oriundos das respostas a questionários e entrevistas – orientou a estruturação teórica na busca de autores cujos conceitos e proposições lançassem luz sobre tais achados de campo. Assim sendo, além do pioneiro estudo científico da moralidade conduzido por Piaget, ponto de partida dessa teorização, outros autores como Smith, Elias, Rawls, Habermas e Lewin iluminaram este caminho da investigação.

Além disso, as respostas dos estudantes pesquisados apontaram, também e principalmente, a necessidade de buscar uma estruturação dos termos-chave da pesquisa – cidadania e auto-estima (depois, auto-interesse) – que não apenas fosse compatível com uma interpretação atual de sociedade democrática moderna, mas que, sobretudo, integrasse esses conceitos como contrafaces das relações intersubjetivas do indivíduo/jovem.

Desse desafio de integração resultou a proposta de uma conceituação do indivíduo, na linha da psicologia topológica de Kurt Lewin, que, partindo do conceito de representação de si-no-mundo, parece atender a esta tentativa de entendimento da problemática do trabalho/desemprego, bem como servir a futuras abordagens que igualmente procurem articular os âmbitos pessoal e contextual do indivíduo.

Palavras-chave

Trabalho; desemprego; representação de si-no-mundo; psicologia topológica; cidadania; auto-interesse.

Abstract

Wilmer, Celso; Mamede; Neves, Maria Aparecida Mamede. **Trabalho e desemprego: uma tentativa de entendimento**. Rio de Janeiro, 2002, 223p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The leading argument in this thesis concerns the moral aspects of work and unemployment, in an attempt to relate the insertion of the individual in his/her social context with his/her personal inner dimension. We started our research conducting some field work with university students, where we aimed to investigate the values and problems of young people today. The result of our investigation pointed to the need for a better understanding of society in the line of the proposed theme.

The constant dialogue with the empirical results – both under the form of quantitative data and of discursive elements, resulting from the answers to questionnaires and interviews – directed the theoretic framework in search of authors whose concepts and propositions would throw a light over such field findings. Thus, besides the pioneer scientific study of morality conducted by Piaget, which was the starting point of this framework, other authors such as Smith, Elias, Rawls, Habermas and Lewin have shed some light over this investigation path.

Furthermore, the answers from the university students also, and especially, pointed to the need for structuring the key points of the research – citizenship and self-esteem (later, self-interest) – that would not only be compatible with an actual interpretation of the modern democratic society, but that, above all, would integrate these concepts as counter-faces of the inter-subjective relations of the individual/youngster.

The result of this challenge for integration is our proposal of a conception of the individual, in the line of the topological psychology of Kurt Lewin. Thus, the concept of representation of the-individual-in-the-world – *representação de si-no-mundo* – seems to satisfy our attempt of understanding the issue of work/unemployment, and perhaps of contributing to future approaches that also aim to relate the personal and contextual dimensions of the individual.

Keywords

Work; unemployment; representation of the-individual-in-the-world; topological psychology

Sumário

Introdução	9
1. Começando por ir ao campo	17
1.1. Metodologia da pesquisa-base	17
1.2. Resultados encontrados na pesquisa-base	20
1.3. Indo além da pesquisa-base	26
1.4. Usando um novo instrumento, a entrevista	31
1.5. Procedimentos para a análise das entrevistas	38
2. O campo das entrevistas	43
2.1. Introdução à análise das entrevistas	43
2.2. Análise dos núcleos temáticos <i>gostar</i> e <i>fazer</i>	45
2.3. Análise dos núcleos temáticos <i>design</i> e <i>trabalho</i>	50
2.4. Análise dos núcleos temáticos <i>mundo vivido</i> e <i>sistema</i>	64
3. Articulando dados e referencial teórico	80
3.1. O campo de problematização moral do trabalho/desemprego	80
3.2. Democracia na ótica do indivíduo, para Piaget	88
3.3. Democracia na ótica da sociedade, para Rawls	94
4. Desemprego, cidadania e auto-estima	99
4.1. Desemprego vs. cidadania	99
4.2. Governo: em que medida a auto-estima lhe concerne	103
4.3. Uma abordagem sobre a democracia no Brasil	109
5. Auto-estima ou auto-interesse?	114
5.1. Amor de si, para Adam Smith	114
5.2. Amor de si, trocas e divisão do trabalho	117
5.3. Limites do amor de si, ou auto-interesse	123
5.4. Auto-interesse, nos achados das pesquisas realizadas: melhorar de condição	125
6. Sociedade e trabalho - em torno da visão de Habermas	130
6.1. Mundo vivido, trocas, divisão do trabalho... e sistema	130
6.2. Uma tentativa de entendimento do trabalho/desemprego	138
6.3. Mundo vivido e sistema, nos dados das entrevistas	144
7. Fora, cidadania; dentro, auto-interesse	156
7.1. Kurt Lewin e a psicologia topológica	156
7.2. Da Topologia como a “geometria elástica” à Psicologia Topológica	157
7.3. Indivíduo: realidade exterior e representação de si-no-mundo	166
7.4. Momento e memória da representação de si-no-mundo	170
7.5. Cidadania e auto-interesse	180
Considerações finais	188
Referências bibliográficas	204
Anexo A Modelo da ficha da entrevista	207
Anexo B Exposição da teoria de Habermas, nas entrevistas	209
Anexo C Lista resumida das unidades de registro das entrevistas	212

Introdução

A questão moral ocupa lugar central entre os problemas com que se defrontam as sociedades atualmente. Falemos da sociedade brasileira, à qual pertencemos: sem nos determos em tentativas de se caracterizar o que seria uma “crise moral”, não há dúvida de que algo de grave em toda essa problemática da violência pode ser visto como de ordem moral. A violência é o autoritarismo exacerbado ao extremo: por exemplo, quando alguém seqüestra alguém, reduz esta outra pessoa a um puro valor material – torna-a mercadoria, instrumento de uma troca comercial, de dinheiro.

Mas a violência e a banalização da instrumentalização do outro não se limitam a esses casos, como do seqüestro: é o uso de uma pessoa por outra, em todos os tipos de relações sociais, que tem se generalizado – segundo a análise do sociólogo Jürgen Habermas (1981).¹ O ser humano é também usado pelo outro em certas relações do cliente com a empresa: por exemplo, na relação cliente-banco, na forma de algumas cobranças “extras” e avanços de sinal (como cartões de crédito que chegam sem terem sido solicitados pelo cliente, criando-lhe transtornos e perdas materiais), bem como no uso que certo tipo de propaganda de produto faz dos sentimentos da criança – por exemplo, transformando a conhecida figura natalina do bom velhinho em “homo mercadologicus”, vendedor especialista em “pescar” as crianças para mostrar os produtos mais caros da loja.

Há utilização do ser humano por outro, de modo crescente, inclusive nas relações familiares – como ressalta a filósofa, socióloga e psicóloga brasileira Barbara Freitag (1992), estudiosa de Habermas, em *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*.² Por exemplo, no trabalho infantil, que instrumentaliza a criança como mercadoria de troca. E, de modo radical, na atitude do pai que prostitui sua filha:

Exemplificarei essa patologia, recorrendo à instituição da família. (...) A colonização dessa instituição (que segundo Habermas pertenceria ao mundo

¹ HABERMAS, J. *The theory of communicative action*, Boston, Beacon Press, 1989.

² FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*, Campinas, Papirus, 1992.

vivido) pelo mundo sistêmico significa a substituição da ação comunicativa pela ação instrumental. A perversão ou patologia instaura-se quando, em lugar de entendimento, da argumentação, do respeito mútuo, os membros passam a agir instrumental ou estrategicamente, usando uns aos outros para fins técnicos, econômicos ou políticos. (...) Há denúncias de casos no Terceiro Mundo, em que pais vendem seus filhos e filhas, com a finalidade do lucro, ou admitem e favorecem a prostituição de suas filhas e a exploração de seus filhos com fins financeiros. (p.239-40)

É, portanto, lícito dizer que o estudo da moralidade tem lugar importante na compreensão de nosso momento histórico-social – e essa reflexão trazida por Habermas será um dos guias da presente “tentativa de entendimento”, na dimensão moral da problemática do trabalho.

Para situarmos esse estudo da moralidade no tempo, acompanhemos Yves de La Taille no prefácio que escreveu para a versão brasileira de *O juízo moral na criança* de Piaget (1932),³ obra de que já falaremos.

Ao analisar o ponto de ruptura da reflexão sobre a questão moral ao longo da história, La Taille situa-o no pensador francês Levy-Bruhl. Seu livro de 1902, *La morale et la science des moeurs*,⁴ pode ser tomado como fundamento para a abordagem científica da moralidade – e, embora sem ter sido citado pelo mestre suíço, pode-se dizer que a obra Piagetiana segue o programa científico de seu colega francês.

Entre os pontos críticos apontados por Levy-Bruhl em relação ao estudo da moralidade até então, estava o de que “não há nem pode haver moral teórica” (Piaget, p.7). Nessa reflexão, é preciso distinguir, com clareza, o universo do “ser” do universo do “dever ser”. O que Levy-Bruhl afirma é que toda moral teórica – quer dizer, toda reflexão filosófica sobre a moralidade – não consegue escapar desse aspecto normativo.

Outra crítica sua a esses estudos filosóficos do assunto é que todos eles sempre pareciam refletir o *status quo* da sociedade, as condutas e os juízos vigentes, que não desafiavam a moral hegemônica, mais tradicional. E, finalmente, ainda uma terceira crítica importante incidia sobre a crença, contida nas reflexões filosóficas da moralidade, na existência de uma “natureza humana”, idêntica em si mesma em qualquer tempo e lugar.

³ PIAGET, J. *O juízo moral na criança*, São Paulo, Summus, 1994.

⁴ LEVY-BRUHL, L. *La morale et la science des moeurs*, Paris, PUF, 1971.

Com isso, simplesmente estava comprometido todo o estudo filosófico da moralidade, pois tais reflexões eram até então as únicas existentes no que diz respeito a esse tema, segundo La Taille. Por esse ponto de vista inovador o trabalho de Levy-Bruhl criou polêmica, já que suas idéias apontavam para a necessidade de uma abordagem isenta de normatividades implícitas na reflexão, livre de imposições da moral hegemônica da sociedade onde a reflexão se insere, e não oriunda da assunção *a priori* de uma natureza humana universal.

Em outras palavras, para o autor, era necessária uma reflexão científica sobre a moralidade, de ênfase maior nas práticas – pensamento que vem a inaugurar nova fase do estudo desse tópico, como mostra La Taille, no prefácio citado, referindo-se a essa postura científica em Piaget:

O próprio fato de ele afirmar que as diferentes morais decorrem de uma abstração das práticas efetivamente realizadas mostra o quanto ele acreditava dever pensar o homem datado historicamente e situado geográfica e culturalmente. (p.12)

Apesar do livro de Levy-Bruhl ter recebido acaloradas críticas, conforme La Taille nos mostra, suas idéias deram o tom da pesquisa sobre a moralidade a partir de então. Toda a dimensão prática cotidiana da questão moral, bem como seu aspecto empírico, ganham vulto novo em sua relação com a teoria em elaboração. Se Levy-Bruhl valoriza o estudo histórico e antropológico, que envolvem a moral enquanto experiência concreta e de pessoas historicamente localizadas, em contraposição às reflexões filosóficas *per se*, também Piaget pesquisa a moral enquanto articulação de teoria e prática, a partir de dados obtidos nos diálogos que manteve com crianças.

De fato, o mestre suíço - que reencontraremos quando estudarmos seu ponto de vista sobre a construção do juízo democrático - pode ser bem considerado como o inaugurador da abordagem científica da moralidade, que prevalece até hoje nas pesquisas de todo o mundo. Seu livro *O juízo moral na criança* é o primeiro na linha dessa abordagem, e serve de fundo para as conquistas teóricas de outros autores importantes de nossa época, em diversos campos – como destaca La Taille, nesse prefácio à edição brasileira da obra Piagetiana:

Muitos lamentam que a “paixão” epistemológica tenha levado Piaget a não voltar sobre o tema da moralidade: neste campo também ele foi um poderoso pensador. Basta ler o livro aqui apresentado para se convencer do fato. Tanto é verdade que, embora estrela isolada na obra piagetiana, JM [O juízo moral na criança] serviu de base para a grande maioria das pesquisas e reflexões posteriores, sobretudo, é

claro, na Psicologia, mas também na Filosofia (Habermas), no Direito (Rawls), na Educação (Kamii e vários outros). (p.17)

Sendo assim, continuando esta introdução sobre as condições que antecederam este trabalho de tese, explico agora como pessoalmente cheguei a Piaget, Habermas, Rawls, Smith, Puig e Lewin, que são os principais autores que pontuarão minha linha de trabalho.

Tudo começou com o projeto de tese em sua versão inicial, à época de sua submissão para ingresso no doutorado, que tinha já o caráter de um estudo da moral aplicado ao campo educacional. Mas que ainda não falava de campo de problematização moral, tampouco especificava o campo do trabalho/ desemprego em particular. Àquela altura, o interesse era estudar os valores do jovem, em busca de eventuais traços de diferença de valores segundo os cursos dos alunos.

Contudo, o rumo do projeto de tese mudou quando conheci a análise dessa obra fundante de Piaget feita pelo pesquisador Fernando Vidal, em seu artigo “Immanence, affectivité et démocratie dans *Le jugement moral chez l’enfant*” – naquela época, ainda no prelo para o *Bulletin de psychologie*.⁵ Nesse artigo, Vidal explicita toda a dimensão da idéia de democracia no pensamento de Piaget, cuja pesquisa, entre outras coisas, mostra como as raízes da formação democrática remontam aos jogos da infância.

O que inicialmente fôra para mim o interesse nos valores do jovem complementou-se ali com o interesse pelos problemas que esses jovens estariam atravessando nessa sociedade “pós-moderna”, supostamente democrática. Pouco depois, valores e problemas viriam a constituir facetas de campos de problematização moral, na linguagem de Josep Maria Puig⁶

Por outro lado, o projeto da tese mudaria seu foco, também, após os resultados colhidos na pesquisa a respeito dos valores e problemas do jovem, na visão de estudantes universitários⁷ - pesquisa essa que se iniciava na PUC-Rio, nos idos de 2000, e de cuja equipe eu fazia parte. Em seus resultados, mesmo parciais na época, já se destacava uma grande concentração de respostas no valor

⁵ Atualmente, artigo já publicado: VIDAL, F. “Immanence, affectivité et démocratie dans *Le jugement moral chez l’enfant*”. In: Bulletin de Psychologie, 51 (5) no. 437, 1998.

⁶ PUIG, J.M. *A construção da personalidade moral*, São Paulo, Ática, 1998.

⁷ MAMEDE-NEVES M.A. “A construção do juízo moral em grupos de jovens pertencentes a ‘sociedades emergentes’: Um estudo na Barra da Tijuca”, Rio de Janeiro: PUC-Rio (relatório de pesquisa CNPq), 2001.

trabalho e no problema *desemprego* – tomando-se essas categorias como núcleos para todo um grupo de respostas envolvendo: de um lado, a valorização da segurança gerada por se ter um trabalho; de outro, o problema ameaçador da falta de trabalho (“origem de todo o mal”, como diz o senso comum).⁸

Foi, portanto, a partir desses resultados, articulados às considerações feitas por Vidal no artigo já mencionado, que o interesse da pesquisa se deslocou até a questão do *trabalho/desemprego* na sua relação com a democracia. A trajetória de entendimento dessa questão permitiu que eu chegasse a desenvolver algumas idéias a respeito de como esse aspecto da cidadania, da relação do indivíduo com a sociedade democrática, tem ligação com o aspecto da auto-estima, ou do auto-interesse.

E, para analisar essa passagem, no indivíduo, do aspecto exterior, que é de sua relação de cidadania, para a dimensão interna do auto-interesse, propus o conceito de *representação de si-no-mundo*, o que foi feito na linha da psicologia topológica de Kurt Lewin. Considero que o desenvolvimento desse conceito e sua interação com a problemática do trabalho/desemprego talvez constituam a principal contribuição da presente tese ao debate das questões aqui estudadas.

Neste período, que vem desde a elaboração e primeira aplicação do questionário da pesquisa desenvolvida com os jovens universitários, em 1999, até estes últimos meses, de análise das entrevistas, paralela e dialeticamente com o trabalho de campo, desenvolveu-se o trabalho teórico. A compreensão mais apurada a respeito das conclusões da presente tese pode ser facilitada se os próximos capítulos conseguirem mostrar com clareza o modo como essa dialética empiria/teoria se deu.

E se falamos deste par, não há como esquecer a metáfora proposta por Norbert Elias, sobre o nadador e o astronauta - que percebem uma mesma realidade, o mar, a partir de duas perspectivas diferentes, representando com isso a complementaridade necessária entre a empiria e a teoria, numa pesquisa. Inspirado nela, pretendo, nos próximos capítulos, ilustrar como esses dois personagens da metáfora, o nadador empirista e o astronauta teórico, estiveram todo o tempo contactados, trocando informações sobre as condições do “mar” - no caso, no mar das questões de interesse (palavra-chave!) desta tese.

⁸ Os resultados colhidos nessa mesma pesquisa, apontados no capítulo 1, mostrarão isso com clareza.

Assim é que, como mencionei, já na primeira ida ao campo, as respostas concretas de nossos alunos levaram a equipe a perceber uma articulação entre os valores e os problemas apontados que sugeriam a necessidade de algum conceito estruturador dessas duas entidades. Isso nos conduziu à idéia dos campos de problematização moral, do pesquisador catalão Josep Maria Puig, como veremos no capítulo 3.

Outro exemplo deste diálogo entre o “nadador” e o “astronauta”, nesta pesquisa, temos em seguida, quando, ao focar no campo do trabalho/desemprego, evidenciou-se o aspecto que inicialmente chamamos de “auto-estima”. Quer dizer: na contraface de uma problemática do trabalho e da vida social do jovem – problemática no âmbito da *cidadania* desse indivíduo, de seu direito ao trabalho, numa sociedade democrática, surgiu uma outra dimensão, a do *indivíduo consigo mesmo*, no convívio com seus problemas. Novamente, caberia à teoria caracterizar e articular esses dois conceitos; o que foi feito, como disse, seguindo Lewin.

Concluindo esta introdução, indico o caminho que segui com minha própria investigação. Para começar, a pesquisa-base forneceu os dados gerais. A riqueza do material coletado foi tanta que acabou por ampliá-lo na sua importância, levando, como consequência, ao aprofundamento do estudo sobre valores/problemas, propriamente dito, envolvendo as possíveis articulações e consequências dentro desse binômio.

Por outro lado, a própria pesquisa mostrou, também, que o par trabalho/desemprego era, de fato, muito mais expressivo do que havia sido inicialmente apontado. Portanto, optei por estudar esta problemática específica inserida na complexidade da sociedade. Resumindo, a pesquisa sobre juízo moral discutiu valores e problemas; e, dentro desse campo, escolhi o par trabalho/desemprego.

Assim sendo, para a realização desse estudo, três caminhos seriam tomados. Primeiro: repetir a pesquisa-base, fazendo uma segunda aplicação de seu instrumento, com resultados a serem comparados e discutidos em contraponto com os da primeira aplicação. Segundo: buscar, no campo teórico, elementos referentes a uma questão que emergia, quando se analisava mais detidamente o binômio trabalho/ desemprego - a questão da auto-estima, do auto-interesse; ou seja, o modo como o sujeito se vê (por exemplo, como capaz ou não, nessa luta pelo trabalho). Terceiro: acrescentar, nesse campo empírico, entrevistas com

alunos de Design, tendo sido escolhido este campo profissional por motivos que serão explicados a tempo.

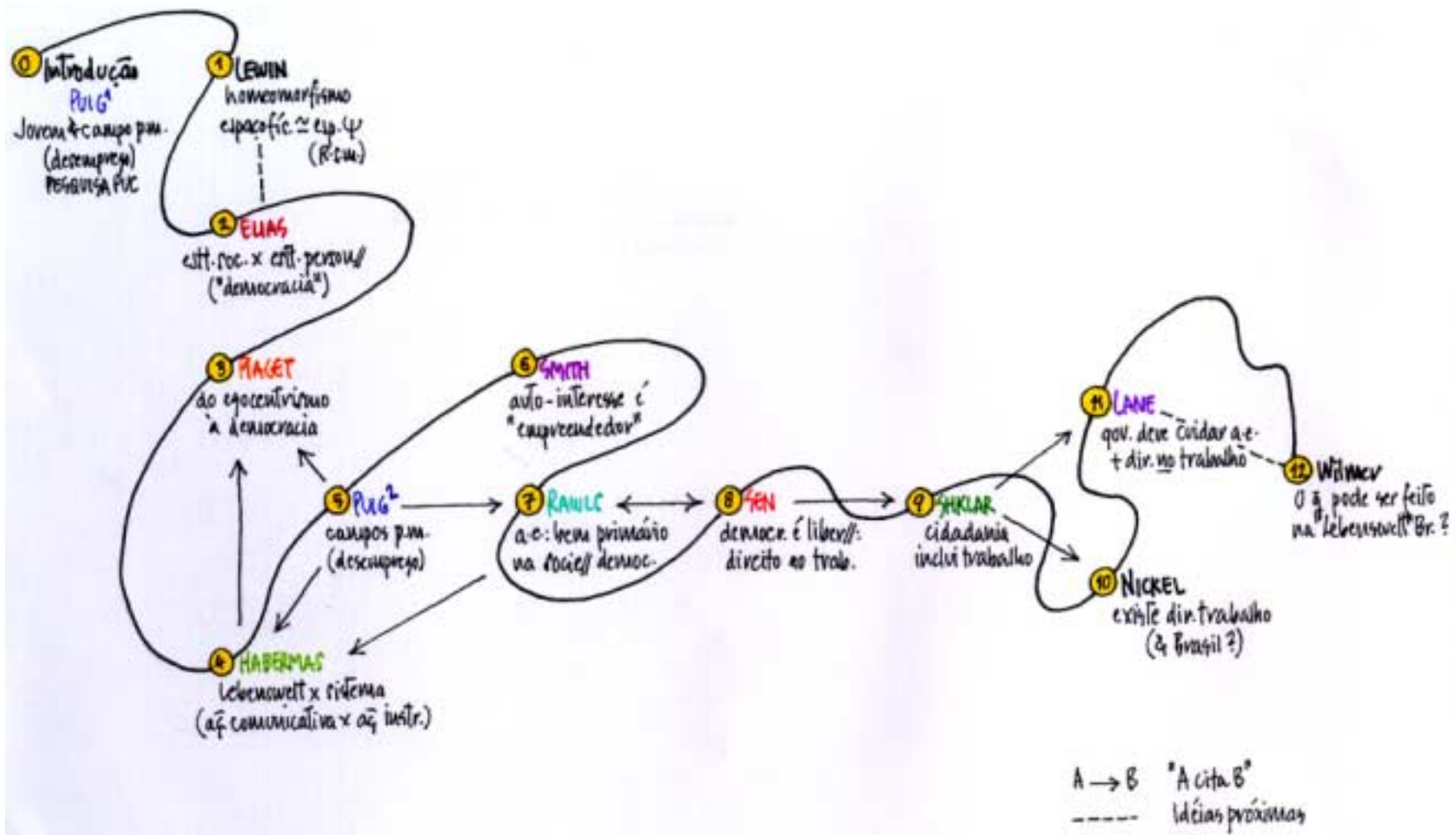
Os três caminhos irão, de certa forma, iluminar a trajetória da tese.

Para finalizar esta Introdução, cabe um esclarecimento quanto à presente tentativa de articulação de idéias provenientes dos autores trazidos – como Piaget, Habermas, Rawls, Elias, Smith e Lewin. À primeira vista, pode parecer que tal tentativa correria o risco de demasiado ecletismo; no entanto, tal caminho foi seguido em função das necessidades teóricas levantadas pela empiria, todo o tempo.

Assim é que, por exemplo, a certa altura foi preciso dar conta de uma conceituação da auto-estima que procurasse escapar da fragilidade desse conceito em grande parte da literatura, onde prevalecem definições baseadas em dados estatísticos e tipologias. Neste trabalho, procurei adotar uma conceituação que, além de responder às indicações da empiria, também atendesse a um ponto de vista mais na linha Lewiniana, mais topológico. Por outro lado, como sugerido pela pesquisa, aquela “auto-estima” que surgia nas respostas dos jovens tinha elementos que remetiam à idéia do amor de si para Smith: como o sentido empreendedor desse sentimento, que se manifestava quando o indivíduo perseguia seu auto-interesse.

Essa conceituação é um exemplo que, sem incorrer em ecletismo, buscou atender a uma demanda empírica articulando, na justa medida, os saberes desenvolvidos por esses estudiosos com quem dialoguei. Entendido esse aspecto, pode-se mesmo dizer que o número de autores trabalhados é pequeno, para tal empreitada.

Este mapa conceitual abaixo, elaborado a certa altura da tese, relaciona os principais teóricos dessa construção, junto àqueles conceitos e idéias de suas teorias que melhor responderam, quanto a lançar luz sobre os dados da pesquisa.



1. Começando por ir ao campo

1.1. Metodologia da pesquisa-base

Como foi dito na Introdução, a pesquisa que realizei como base empírica de meu trabalho de tese consiste num desdobramento de uma linha de investigação maior, apoiada pelo CNPq, realizada no Departamento de Educação da PUC-Rio, e de cuja equipe faço parte. A primeira investigação foi concluída em março de 2001 e teve por objetivo estudar os valores morais e os problemas da juventude atual na ótica de universitários provenientes de meios culturais distintos no Rio de Janeiro. Na verdade, o que a pesquisa pretendeu foi comparar a visão de jovens universitários pertencentes ao que costumamos chamar de “bairro emergente” com a visão de jovens moradores em bairros que deram origem à migração para este lugar. Ressaltemos, antes de tudo - seguindo as palavras de um recente artigo escrito pelo grupo da pesquisa - que: “o termo ‘sociedade emergente’ costuma ser atribuído a grupos sociais constituídos por pessoas que ascenderam economicamente, mas que não trazem uma estrutura de estirpe em suas histórias de vida e que se formam, pelo processo migratório entre os bairros de uma cidade ou entre estados de um país, a partir de demandas que geralmente representam essa ascensão sócio/econômica; essas sociedades são vistas, pelos grupos sociais tradicionais, como sendo formadas por ‘novos ricos’ ”.⁹

No caso específico de nossa pesquisa, foi considerado que, no Estado do Rio de Janeiro, a Barra da Tijuca representa, hoje, esse tipo de “sociedade emergente”.

Como objetivo específico, a pesquisa pretendia estudar as possíveis relações entre a mobilidade espacial de um grupo social, morador de um bairro mais antigo de uma cidade, para um outro bairro mais novo e, portanto, apresentando características diferentes, e o modo de vida do bairro para onde se mudou,

⁹ MAMEDE-NEVES, M.A., VIDAL, F., WILMER, C. “Problemas e valores apontados por jovens universitários pertencentes a ‘sociedades emergentes’: um estudo sobre a Barra da Tijuca”, Rio de Janeiro, p.1. (No prelo)

diferente daquele que tinha em suas origens. Dito de outro modo, isso equivalia à pergunta: Até que ponto a bagagem ética de quem emite um juízo de valor é um resultante de normas universais que independem do contexto onde se está vivendo ou é resultante das influências diretas e atuais do ambiente em que essa pessoa está vivendo?

Na verdade, essa hipótese inicial que se extraía, principalmente, das convicções de muitos educadores, quanto a uma possível existência de uma relação entre os valores dos jovens e a influência do ambiente em que eles moram, não se sustenta como sendo uma relação causal simples, e isso era muito claro para a equipe. Ainda na formulação de nossos objetivos, já tínhamos a idéia de que era possível, como exercício de pensamento, imaginar também quase o inverso, ou seja, que mentalidades e valores que já são diferentes dos que predominariam no bairro de origem determinam o desejo das pessoas de morar no bairro que combina com aquela mentalidade. Dito de outro modo: aqueles que querem morar na Barra seriam as pessoas cujos valores correspondem aos que, pelo menos na opinião deles, definem a Barra. Nesse caso, não haveria "influência" nenhuma, nem "adaptação" das pessoas que emigram para a Barra.

Na escolha dos atores dessa pesquisa, optou-se por estudar o grupo de alunos da PUC-Rio matriculados nos diferentes Centros e Departamentos dessa Universidade.¹⁰ Na busca de elementos que possibilitassem responder as questões sobre a mobilidade espacial, tomaram-se dois sub-grupos desse grande grupo: (a) Grupo Barra, formado pelos estudantes moradores da Barra da Tijuca; (b) Grupo formado pelos universitários moradores de bairros de onde se originaram as famílias daqueles outros do Grupo Barra.

Vale lembrar, como fizemos no artigo citado, que: “Embora não tenhamos tido a pretensão de trabalhar com amostragens estatisticamente determinadas, tendo em vista a natureza metodológica da pesquisa, foram, por isso mesmo, tomados alguns cuidados (...) para determinar se o grupo estudado poderia ser representativo do universo do qual foi extraído o grupo do estudo.” (p.14)

Quanto ao instrumento e aos procedimentos dessa pesquisa de campo, foi adotado um pequeno questionário, de uma página. Esse questionário foi aplicado pela primeira vez em janeiro de 1999, no ato de matrícula, tendo sido entregue a

todos os alunos da PUC-Rio (10.242 alunos); e foi solicitada a devolução do questionário respondido junto com o material da matrícula. Duas eram as perguntas centrais do questionário: *Para você, quais são os principais valores da juventude hoje? Que problemas você acha que os jovens enfrentam, hoje, no seu dia-a-dia?* – deixando claro o significado que se dava ao termo “valor”.¹¹

A orientação seguida na elaboração do questionário foi de modo a possibilitar, mais tarde, que as respostas dos alunos fossem tratadas, tanto numericamente, permitindo dados quantitativos, como qualitativamente. Pois vale assinalar que essas respostas foram dadas espontaneamente e devolvidas com o material de matrícula; e que no questionário havia espaço suficiente para que, a partir das duas perguntas (sobre os valores e problemas do jovem), o aluno respondente pudesse ampliar suas posições. Assim sendo, o conteúdo dessas respostas como discurso foi sugestivo, no sentido de orientar a pesquisa para as respostas de tipo discursivo.

Um aspecto da elaboração do questionário que merece ser comentado é sobre o que pode ter contribuído para que os alunos se estendessem mais freqüentemente sobre os problemas do que sobre os valores do jovem. Isso pode ter se dado assim em função de uma variedade de fatores: um deles, mais trivial, porque havia mais espaço na folha do questionário para responder sobre os problemas do que sobre os valores - até porque os problemas, vindo por último, dispunham de ainda mais espaço contínuo no verso. Outro fator para isso pode ter sido uma maior disponibilidade natural das pessoas, de modo geral, para falarem sobre problemas do que sobre valores.

Contudo, para encerrar este comentário, ainda que houvesse mais espaço para se falar de problemas no questionário (ou mesmo que os problemas incomodem mais, de fato), o que o estudo dos campos de problematização moral mostrou é que *não se pode separar valores de problemas*, pois ambos são dimensões desses campos que os integram. Isso, por conseguinte, afasta a idéia de que o questionário pudesse ter qualquer direcionalidade por alguma dessas dimensões.

¹⁰ A PUC-Rio está organizada academicamente em três Centros: Centro de Ciências Sociais (CCS), Centro Técnico-Científico (CTC) e Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH).

¹¹ Valor: aquilo que norteia o modo de viver de uma pessoa e pelo qual ela luta.

Concluamos a descrição dos procedimentos de campo. Foram realizadas duas aplicações do questionário, no ato de matrícula (semestral) da PUC-Rio: em janeiro de 1999 e janeiro de 2001, ambas tendo como atores os alunos desta Universidade, que opinaram sobre valores e problemas do jovem.

1.2.

Resultados encontrados na pesquisa-base

Mesmo não havendo a exigência burocrática da devolução do questionário, sendo portanto livre a contribuição do aluno à pesquisa, houve um bom retorno de questionários respondidos. A esta primeira aplicação do questionário responderam 1202 alunos – o que, em janeiro de 1999, representou 11,73 % do total de alunos então matriculados na PUC-Rio nesse semestre. Pode-se dizer que, em termos de pesquisa exploratória, trata-se de uma resposta satisfatória.

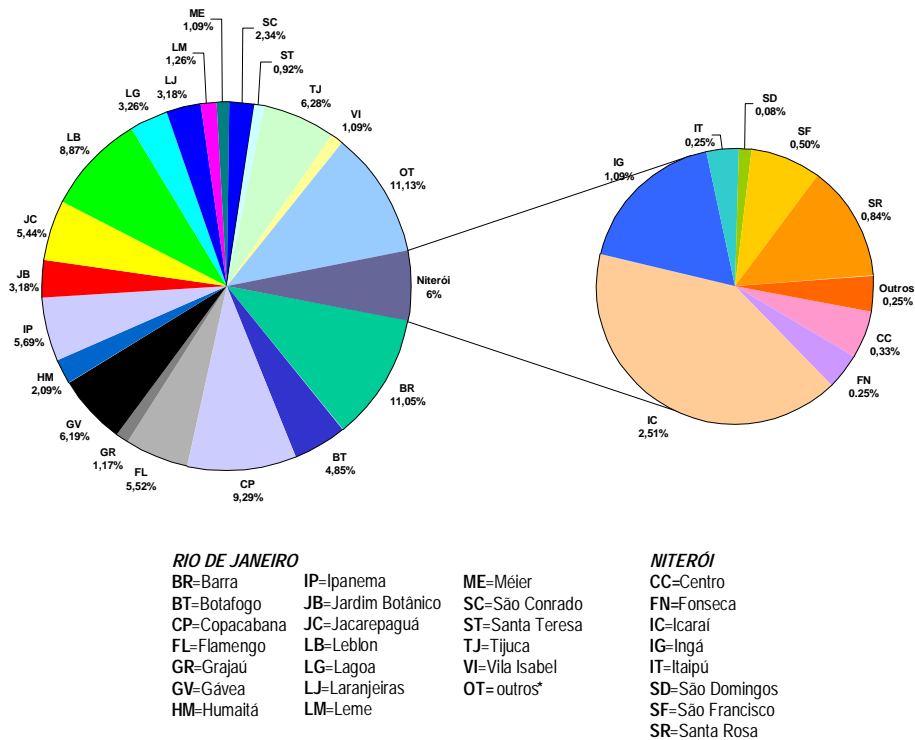
Vejamos algumas características desse grupo de alunos que respondeu o questionário.

Quanto à idade dos respondentes, observemos que a significativa faixa de idade entre os 18 e os 22 anos corresponde a 65,8 % dos alunos estudados – dado que é compatível com o mesmo universo etário entre todos os alunos da PUC-Rio, que é de 66,7 %.

Por outro lado, quanto à idade dos alunos do bairro de referência, não houve diferença estatística entre estes dois resultados. Portanto, o Grupo Barra era representativo do universo estudado, em termos etários.

Em relação à variável moradia, o gráfico abaixo apresenta como se distribuíram os alunos que responderam o questionário. Como se vê (na cor verde cobalto do gráfico), uma porcentagem de 11,05 % dos alunos que formaram o grupo estudado pela pesquisa morava no bairro da Barra da Tijuca. É um percentual significativo: isoladamente, este é o bairro da maioria dos alunos desse universo de nossos pesquisados.

Distribuição dos alunos da PUC-Rio que opinaram sobre os valores morais e problemas da juventude, segundo o bairro onde moram.



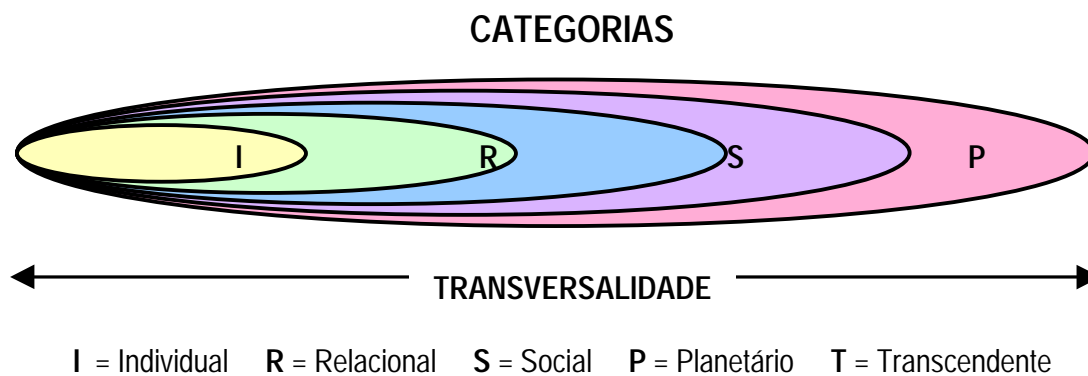
* Outros locais com menos de 1% de representação. Neste setor estão computados os moradores do Rio e Grande Rio, excetuando-se Niterói.

N = 1202 (sendo N o n^o real total de alunos da PUC que opinaram)

Assim sendo, além de estudarmos as respostas em geral obtidas dos dados coletados, fizemos um estudo específico do grupo da Barra da Tijuca, uma vez que, como sabemos, o objetivo principal dessa pesquisa contemplava o desejo de tentar saber se haveria variação entre os valores/problemas assumidos pelos que moram em um bairro emergente como a Barra da Tijuca e os valores/problemas assumidos por jovens dos bairros de origem dos primeiros. Dizendo em outras palavras, procuramos saber se a entrada da variável *moradia* no tratamento dos resultados obtidos no grupo estudado, como um todo, alterava a distribuição desses resultados. O fato de podermos ter em mãos uma amostra significativa de jovens morando na Barra deu-nos a possibilidade de alguns resultados interessantes que, longe de permitirem uma generalização, ofereciam, entretanto, subsídios para proveitosas reflexões.

Para a determinação das categorias de análise do material coletado, foi adotado o seguinte procedimento: em primeiro lugar foram lidas, por toda a

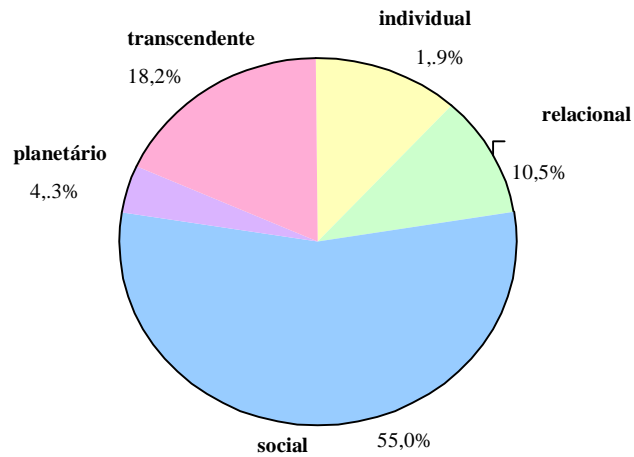
equipe, todas as respostas dadas pelos alunos, quer relativas aos valores apontados, quer relativas aos problemas levantados, procurando-se aglutinar as respostas em torno de algumas palavras-chave como referencial. A seguir, tomando-se como base as premissas teóricas de José Bleger, do campo da Psicologia Social, procurou-se agrupar essa imensa gama de palavras-chave segundo estivessem as respostas a elas referentes mais pertinentes: ao campo *individual*, ao campo das *relações interpessoais*, ao campo *socio-contextual*, ao campo dos valores *planetários* ou ao campo dos valores universais ou *transcendentes* – um acréscimo à teoria desse autor, que explicarei a tempo. O gráfico abaixo ilustra melhor esses campos, com base nas premissas de Bleger (1983):¹²



Tomando-se, para apreciação, o campo total de respostas dadas - tanto relativo aos valores que os jovens de hoje apresentam, quanto aos problemas -, destacamos a semelhança dos resultados na sua tendência geral, no sentido de uma preponderância da dimensão *social*, sendo que, no que se refere aos problemas, essa categoria se acentua ainda mais. Se não vejamos. Em relação ao total de respostas dadas sobre os valores que os jovens de hoje teriam, verificamos que, como *valor primordial*, 55,0 % dos alunos da PUC-Rio que responderam o questionário colocaram aqueles referentes a valores ligados ao campo *social*; 18,2 % a valores *universais*; 11,9 % a valores ligados ao campo *individual*; 10,5 % ao campo das *relações interpessoais* e 4,3 % a valores ligados ao *planeta*. A visualização desses dados é mais significativa:

¹² BLEGER, J. *Psicologia da conduta*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

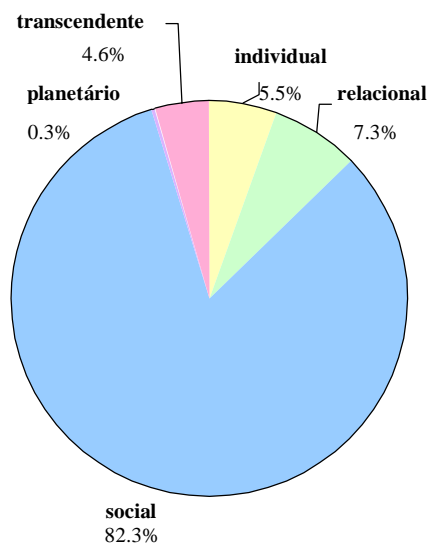
Distribuição dos alunos da PUC-Rio que opinaram sobre os valores morais e problemas da juventude, segundo o **tipo de valor dado como primeira opção**



N = 1202 (sendo N o n^o real total de alunos da PUC que opinaram)

Vejamos também como os alunos responderam o questionário, em termos do tipo de *problema* apontado como primeira opção:

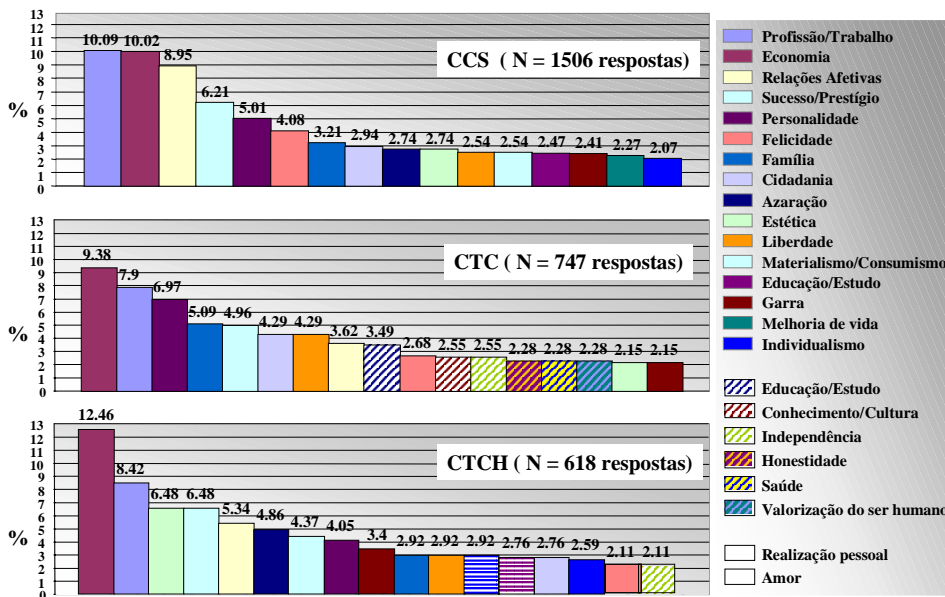
Distribuição dos alunos da PUC-Rio que opinaram sobre os valores morais e problemas da juventude, segundo o **tipo de problema dado como primeira opção**



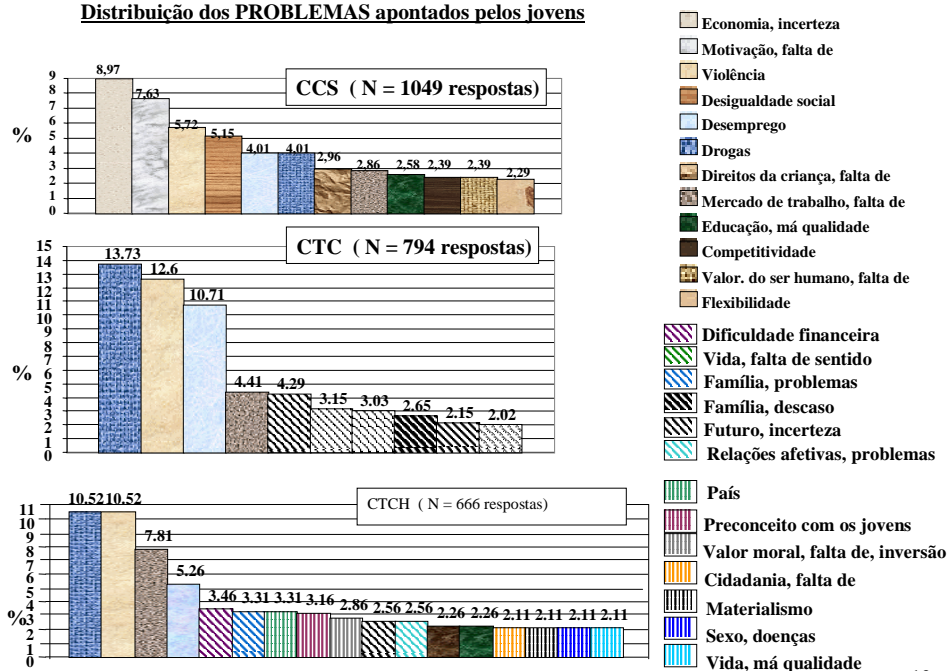
N = 1202 (sendo N o n^o real total de alunos da PUC que opinaram)

Como se vê, o contingente de 55,0 % que apontou a dimensão *social* para os valores em primeira opção sobe para 82,3 % quando se trata de apontar o *problema primordial*. Um estudo qualitativo da imensa gama de valores e problemas apontados pelo grupo, agora levando-se em conta todas as respostas dadas, nas três opções que foram pedidas, abriu a possibilidade de se ter uma nova distribuição. Ela está traduzida nestes dois quadros abaixo, tomadas todas as respostas dadas pelos diferentes Centros dentro da PUC-Rio:

Distribuição dos VALORES apontados pelos jovens



Distribuição dos PROBLEMAS apontados pelos jovens



Com todo este material em mãos, foi realizada a análise das respostas dos alunos que moravam na Barra, tendo como contraponto a posição de todos os alunos de outros bairros e, principalmente, dos bairros que foram o ponto de partida para a migração para a Barra da Tijuca. Pudemos notar que, também para esses moradores, as respostas se concentraram mais em torno do âmbito social, fato já comprovado em relação aos dados gerais da pesquisa acima discutidos.

Para completar o que aconteceu em relação à questão que investigávamos: a inserção desta variável – bairro de origem – *não modificou a distribuição* que se apresentou nos gráficos de valores e de problemas. Foi encontrado um consenso de opiniões, quando foram cotejados os dados encontrados no Grupo Barra, com os achados gerais da pesquisa, ou seja, com todas as informações colhidas nos 1202 questionários e, especificamente, com os relativos aos moradores dos bairros de onde saíram as famílias que integram a Barra da Tijuca.

Consideramos, assim, que este resultado poderia indicar uma abrangência maior do problema, que transcende os limites geográficos de uma cidade, talvez apontando para o fato de que o Rio de Janeiro já não apresenta mais tanta diferença entre a configuração de seus bairros.

Repetindo o que a equipe de pesquisa concluiu: os resultados analisados na investigação apontavam - muito mais do que para a *não-diferença* entre as opiniões dos jovens de uma “sociedade emergente” e as fornecidas pelos jovens provenientes dos bairros considerados tradicionais – para a recomendação de que outras investigações dessem continuidade a esta presente. Na verdade, tínhamos em mãos um número incrível de dados objetivos cuja análise, como um hipertexto, abriu novos eixos e sugeriu aprofundamentos que emergiram ao longo de todo este caminhar.

Quanto ao rumo específico desta tese, ele seguirá por aqueles três caminhos já citados na Introdução, sendo a réplica da pesquisa-base o primeiro deles, cujo resultado passamos agora a comentar.

1. 3. Indo além da pesquisa-base

Ao analisarmos qualitativamente os dados coletados, nós, do grupo de pesquisa, verificamos que o problema da *incerteza econômica* estava, na verdade, mais ligado à questão de conseguir um efetivo emprego do que a uma discussão política: o jovem, na figura daquele informante da pesquisa, quando queria falar de política, o fazia explicitamente, em relação à falta de atitudes do governo. Portanto, a incerteza econômica não era uma questão ligada às atitudes do governo: *era uma incerteza econômica do jovem por não saber se vai haver numerário para ele se manter financeiramente.*

Uma conseqüência importante disso é que, se observarmos nesse gráfico da *Distribuição dos Problemas*, o próximo nível de aproximação que se empreenda com essas categorias de problemas (incerteza econômica, falta de motivação, violência etc.) faz com que (por exemplo, no CCS) o par de categorias correlatas do *desemprego* (4,01 %) e da *falta de mercado de trabalho (MT)* (2,86 %), possa ser reunido como *desemprego/falta de MT*. Além da proximidade óbvia entre essas duas categorias, o comentário acima, sobre a qualidade dessa “incerteza econômica” tão apontada pelos respondentes, reforça o aspecto de que trata-se de um só campo abrangente, ligado diretamente à questão do emprego (por exemplo, no CCS).

Assim sendo, esse par *desemprego/falta de MT* passa a alcançar um contingente de 6,9 % das respostas, atrás apenas, especificamente, de *incerteza econômica e falta de motivação*, ambos problemas também ligados à problemática de origem no trabalho. Da mesma forma, consultando o gráfico (não disponível aqui) dos *Problemas segundo jovens moradores da Barra*, o grupo de pesquisa notou que a identificação desse par do *desemprego* (6,3 %, naquele gráfico) e da *falta de MT* (10,9 %) dava a essa categoria reunida o percentual-soma de 17,2 % - o mais alto entre as respostas desses jovens, empatado com a categoria *violência*.

Esta tabela reproduz, em números arredondados, o resultado dessa aglutinação de categorias, nos três Centros da PUC-Rio, a partir do último gráfico da seção anterior.¹³

Problemas (em 1999)	CCS	CTC	CTCH
	%	%	%
Desemprego/Falta de MT	6,9	15,1	12,3
Violência	5,7	12,6	10,5
Drogas	4,0	13,7	10,5
Incerteza econômica	9,0	–	–
Falta de motivação	7,6	–	–
Desigualdade social	5,2	–	–

Como vimos na seção 1.1 (*Metodologia da pesquisa-base*), uma segunda aplicação do mesmo questionário, sob a forma de uma réplica, foi realizada por mim, passados dois anos, na mesma PUC-Rio. Responderam a essa réplica 609 alunos, e, como nosso foco de atenção passou a ser mais forte em relação aos problemas apontados, vamos nos deter nesses resultados. Obtivemos 1717 respostas quanto aos problemas. Como vemos nesta outra tabela, abaixo, as respostas a essa nova aplicação do questionário confirmaram as altas incidências, encontradas especialmente entre os problemas dos jovens, da categoria *desemprego/falta de mercado de trabalho*. Os problemas mais apontados foram os seguintes, assim distribuídos pelos três Centros e listados segundo sua posição final global:

Problemas (em 2001)	CCS	CTC	CTCH
	%	%	%
Desemprego/Falta de MT	8,4	12,3	11,8
Violência	5,4	15,5	15,1
Drogas	5,3	12,0	11,6
Educação	2,7	4,7	6,5
Incerteza econômica	3,4	2,8	4,0
Problemas do jovem	2,8	2,5	5,3

¹³ Nesta tabela acima, estou assinalando com um travessão quando o problema citado alcançou uma cota de votos insuficiente para competir com os outros problemas constantes na tabela, em termos do mesmo Centro.

No cômputo geral, reunindo-se os três Centros da PUC-Rio, o universo de nossos pesquisados respondeu com estas indicações percentuais globais:

Valores	%	Problemas	%
Sucesso	7,5	Desemprego/Falta de MT	9,9
Valores econômicos	7,4	Violência	9,5
Personalidade	4,8	Drogas	8,0
Relações afetivas	4,7	Educação	4,0
Garra	4,0	Incerteza econômica	3,4
Liberdade	3,7	Problemas do jovem	3,3

Ficava claro, assim, que a nossa idéia de desenvolver uma investigação direcionada especificamente a essa problemática particular ligada ao valor *trabalho*, dada a enorme importância dessa questão para o campo educacional, era promissora. Feito esse foco, as respostas ao questionário – em suas duas aplicações, de 1999 e 2001 – passaram a ser vistas, não mais quantitativamente, mas qualitativamente, enquanto respostas discursivas.

Para que se tenha uma idéia desse material discursivo, aqui estão alguns exemplos dessas respostas, quanto aos principais valores e principais problemas do jovem atual:

		Valores	Problemas
Materialismo e consumo	1999	(1) <i>materialismo</i> ; (2) dinheiro (19 anos, Economia)	Preconceitos por classe social, <i>valorização de bens materiais</i> e ignorando aspectos como solidariedade, companheirismo e amizade.
	2001	(1) Estar <i>sempre na moda</i> ou acompanhando-a. (2) <i>Consumir</i> desenfreadamente (não importa o quê ou como) (20 anos, Psicologia)	A exigência (...) da sociedade em geral que diz que você tem que <i>ter e ser o melhor</i> .
Violência vs. segurança	1999	(1) crença; (2) fé; (3) <i>esperança</i> (25 anos, Geografia)	Violência – resultado da desesperança no futuro e da falta de companheirismo.
	2001	Direito de viver num país democrático e sério, que conceda chances de <i>sucesso e segurança</i> . (21 anos, Psicologia)	A pressão de viver constantemente com medo, dada a violência que o cerca. (...) fica cada vez mais difícil acreditar em <i>sucesso e uma posterior segurança</i> , gerando uma constante angústia.
MT e dignidade	1999	(1) moral; (2) ética; (3) <i>dignidade</i> (24 anos, Geografia)	O <i>mercado de trabalho</i> está muito saturado (jovens desempregados e tendo que receber <i>salários baixos</i>).
	2001	Lutar por um emprego que dê <i>boa remuneração salarial</i> . (18 anos, Comunicação)	Medo de <i>não ser aproveitado no MT</i> . [grifos meus]

Este quadro acima coloca lado a lado valores e problemas conforme foram percebidos pela pesquisa-base, como dimensões articuladas de campos de problematização moral. Mostra também como estes campos permanecem presentes na réplica do questionário, em 2001. No primeiro exemplo, no campo que chamei de *materialismo e consumo*, a valorização do materialismo tem como contrapartida a disseminação do preconceito que, por privilegiar bens materiais e distinção social, acaba ignorando a solidariedade e o companheirismo. Assim, para esse estudante que respondeu a réplica do questionário, “consumir desenfreadamente” é uma exigência de prosperidade material imposta pela sociedade.

No segundo campo exemplificado no quadro, que trata de *violência vs. segurança*, a esperança numa vida em segurança, tranqüila, esbarra na violência gerada pela desesperança no futuro e pela falta de companheirismo (outra vez), na opinião desse aluno de 1999. Um sentimento próximo àquele de seu colega de 2001, logo abaixo, para quem a violência gera medo e inflama o recurso ao

“direito de viver num país democrático e sério, que conceda chances de sucesso e segurança”. Na verdade, este aluno problematiza, no conjunto de sua resposta, aspectos relevantes da complexa situação do jovem. Por conseguinte, investigaremos, no capítulo 4, esse vínculo, ilustrado em sua resposta, entre a democracia e a angústia de uma auto-estima fragilizada.

Já no terceiro exemplo dessa constância de temáticas morais entre as duas aplicações do questionário, nomeado como *mercado de trabalho e dignidade*, o aspecto da remuneração salarial aparece claro, como concretização de um conceito de dignidade do indivíduo. O terror da indignidade está associado à exclusão de um mercado profissional que já está saturado (tanto ontem como hoje). Como veremos no capítulo 5, com os autores com os quais dialogaremos a esse respeito, a defesa da dignidade do indivíduo está na base da dimensão positiva do auto-interesse. Vale a pena, todavia, adiantarmos aqui a forma como Adam Smith - o filósofo da economia que defendeu esse “amor de si” – pensava sobre as necessidades de cada um, segundo as palavras do economista indiano Amartya Sen, em *Desenvolvimento como liberdade*.¹⁴

O que se considera “necessidade” em uma sociedade deve ser determinado, na análise smithiana, pelo requisito de que sua satisfação gere algumas liberdades minimamente requeridas, como por exemplo a capacidade de aparecer em público sem se envergonhar ou de participar da vida da comunidade. (p.94)

Nos próximos capítulos, veremos muitos exemplos, como estes do quadro acima, das respostas discursivas dadas pelos estudantes quanto aos valores e problemas do jovem. Tais exemplos concretos são um contraponto empírico importante ao desenvolvimento teórico empreendido; em particular, as respostas dos alunos referentes aos problemas ligados à auto-estima serão relevantes na discussão sobre esse tópico, na seção 3.1 (*O campo de problematização moral do trabalho/desemprego*).

Aqui estão algumas dessas respostas de problemas do jovem:

- .Falta de auto-confiança. (21 anos, Artes e Design)
- .Identidade própria (uma busca em descobrir seu valor). (21 anos, Engenharia Elétrica) .
- .Baixa auto-estima. (18 anos, Administração)

¹⁴ SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*, São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

Entre os capítulos 3 e 5, outros exemplos serão abundantes, e se articularão com discussões teóricas referentes a diversas facetas dessa problemática do trabalho/desemprego. Tais exemplos se articularão com aspectos como: a questão da educação pública gratuita (seção 4.1, *Desemprego vs. cidadania*); o problema da exigência sobre o jovem (seção 4.2, *Governo: em que medida a auto-estima lhe concerne*); e aspectos ligados à idéia de auto-interesse (seção 5.4, *Auto-interesse, nos achados das pesquisas realizadas: melhorar de condição*), tais como o interesse em promover a si e aos seus, a dimensão da auto-afirmação, e a dinâmica da ascensão e queda social.

1.4. Usando um novo instrumento, a entrevista

Como vimos, a essa altura o meu trabalho já contava com dois momentos, num estudo de ênfase quantitativa, sobre o número de ocorrências dos valores e problemas respondidos pelos alunos na aplicação do questionário, em dois momentos distintos, como também a análise qualitativa do conteúdo das respostas.

Desde que considerei que precisava estar mais perto dos jovens, para poder levantar dados de conteúdo discursivo particularmente relacionados ao aspecto do *trabalho* para o jovem, minha pesquisa entrou num terceiro momento, com a utilização de um outro instrumento, agora para ser usado em entrevistas que me permitissem obter mais informações sobre a faceta do valor trabalho, na problemática que o liga ao desemprego. Assim sendo, optei por abordar essa questão dentro do campo profissional onde me situo: o campo de Design, ou Desenho Industrial. Ambos estes termos são usados pelos profissionais dessa área (os designers, ou desenhistas industriais), que inclui – como no curso de Design do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio – as habilitações em: Comunicação Visual, que é o design da informação bidimensional, e Projeto de Produto, cuja ênfase é o objeto tridimensional.¹⁵

¹⁵ Sou professor do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio, o mesmo onde me graduei em 1985 como Bacharel em Comunicação Visual. A disciplina que, até o momento do início deste doutorado, lecionei por quase uma década foi a de Projeto Conclusão. Este se constitui no projeto final do aluno: o tema e eventual parceiro de projeto são de sua escolha pessoal, e o projeto é

As entrevistas, conduzidas por mim e centradas no tema do trabalho, foram realizadas também com jovens universitários da PUC-Rio, jovens prestes a concluir o curso de Design em dezembro de 2001, ou em julho de 2002. Como entrevista-piloto, o conteúdo básico das questões que interessavam à pesquisa abordar com o entrevistado foi testado em 4 jovens desse grupo, num total de aproximadamente 22 minutos para cada entrevista-piloto dessas. Ajustes foram feitos e a entrevista propriamente dita foi conduzida então com 12 jovens formandos de Design, no final de novembro e início de dezembro de 2001, totalizando aproximadamente 270 minutos de gravação em fita cassete. Seleccionadas as entrevistas que melhor atendiam à pesquisa, 10 entrevistas foram transcritas na íntegra.

Meus entrevistados receberam estes nomes fictícios: para as moças, nomes de três letras (Clô, Déa, Eva, Flô, Gui, Hil); para os rapazes, nomes de quatro letras (Aldo, Beto, Igor, João). Com estas convenções, penso que fica fácil memorizar, tanto o número de ordem do entrevistado (pela inicial do nome), quanto seu gênero (pelo número de letras). Vejamos agora algumas características individuais deste grupo estudado.

Quanto à faixa etária, estes entrevistados, seis moças e quatro rapazes, têm idade em torno de 22 anos (exceto pela aluna Gui, com pouco mais de trinta anos). Seus relatos de vida foram ouvidos por mim em quatro manhãs, em novembro e dezembro de 2001, no espaço entre orientações de projeto, na disciplina Planejamento, Projeto e Desenvolvimento Conclusão (ou Projeto Conclusão). Com o conteúdo dos relatos, destaquei três dados iniciais para apresentar estes atores da Pesquisa: (1) uma frase do entrevistado, em geral sobre sua “infância de designer”; (2) uma idéia de seu projeto de conclusão; e (3) um breve comentário meu, antecipativo, sobre como o aluno está vendo o projeto e o mundo do trabalho.

Entrevista 1 – **Aldo**

Eu gostava muito de pegar desenhos prontos e copiar, e ampliava...

Projeto: CD de alfabetização para crianças deficientes auditivas

geralmente realizado em dois ou mesmo mais semestres. Isso ilustra o alto nível de envolvimento do aluno com seu projeto final, fato que será relevante na análise que faremos das entrevistas.

Aldo está confiante de que o mercado profissional, em termos da instituição onde o projeto está se realizando, pode absorver os frutos desse projeto de conclusão – especialmente com o apoio (leia-se entendimento, mundo vivido) do professor orientador. Quer se formar nas duas habilitações do Departamento: comunicação visual e projeto de produto. Faz o projeto com uma colega.

Entrevista 2 – **Beto**

(...) foi uma coisa engraçada, assim, porque foi coisa de colégio...

Projeto: Site sobre culturas pré-hispânicas

Beto, a partir da experiência adquirida com o trabalho final, já se sente dentro do (“gra-ande”) mercado de trabalho aberto pela jovem tecnologia da computação gráfica e multiplicado pelo surgimento da internet. Faz o projeto sozinho.

Entrevista 3 – **Clô**

(...) eu sempre gostei de... [estava] sempre fazendo alguma coisa.

Projeto: Animação sobre curso de Design da PUC-Rio

Clô considera que, com certeza, usará na vida profissional o que aprendeu a respeito de animação: este trabalho, que demonstra seu envolvimento com a faculdade, estará em seu *port-folio*. Faz o projeto com duas colegas.

Entrevista 4 – **Déa**

(...) apesar de não achar que eu desenho essas maravilhas, eu gostava de desenhar.

Projeto: Infografia aplicada ao ensino de Geografia

Déa manifesta interesse em vir a trabalhar, no futuro profissional, com a área recém-criada da Infografia (o design da informação), a qual ela deseja aplicar no campo educacional. Isso a levou, inclusive, a estudar o processo de construção do conhecimento na criança, coisa que hoje a fascina, a partir do envolvimento com sua pesquisa. Faz o projeto sozinha.

Entrevista 5 – **Eva**

E eu sempre sonhei, achava lindo aquilo [a criação em publicidade].

Projeto: Brinquedo para alfabetização de crianças

Eva responde que “a gente está louca pra continuar”, com relação a prosseguir com seu trabalho final no mercado profissional. Nesse projeto, seu

grupo foi levado a estudar o desenvolvimento infantil na obra de Piaget – como ela disse rindo, o “melhor amigo nosso”. Faz o projeto com uma colega.

Entrevista 6 – Flô

(...) e eu ficava desenhando a minha casa, como que ia ser; eu gostava muito.

Projeto: Design de mapas urbanos japoneses

Flô é uma das mais entusiastas, quanto a vir a usar o trabalho que realiza com sua irmã, Hil (outra entrevistada), na vida profissional: ambas haviam visitado o Japão antes desse trabalho final e sofreram forte influência da cultura local. Entretanto, já adiantando, a diferença entre as expectativas das duas merecerá um comentário, a tempo. Como seu colega Aldo, quer se formar nas duas habilitações do Departamento: comunicação visual e projeto de produto. Faz o projeto com a irmã, Hil.

Entrevista 7 – Gui

“Meu Deus, acabou? Vou ficar só trabalhando?!...” (risos)

Projeto: Experimentações sobre três momentos da história do design

Gui é a única do grupo que fez faculdade quando já tinha filhos. Depois de, quando jovem, ter morado na França por alguns anos, voltou como fotógrafa; e só veio a entrar na PUC mais tarde, quando estava certa de que não era essa a sua profissão. Vê grande relação entre sua vida profissional, daqui em diante, com o que escolheu fazer como trabalho final. E pretende continuar na vida acadêmica, com o mestrado e a docência de design. Faz o projeto sozinha.

Entrevista 8 – Hil

(...) sempre fui aficionada em matemática, desenho geométrico.

Projeto: Design de mapas urbanos japoneses

Já conhecemos Hil, logo acima, quando falamos de Flô. Diferente de sua irmã mais nova, que é mais empolgada, bem como da maioria destes entrevistados, Hil tem ressalvas quanto a vir a utilizar seu projeto como *port-folio*, o que nos levará a refletir sobre as razões para isso. Faz o projeto com a irmã, Flô.

Entrevista 9 – Igor

Sempre desenhei. (...) na sala, assim, durante a aula. Sempre de brincadeira.

Projeto: Sinalização, uma abordagem teórica

Igor é o menos entusiasmado de todos com o que vem fazendo de projeto final. Não pelo conteúdo, cuja escolha foi de seu grupo; mas quanto à abordagem desenvolvida. Seu relato nos dará subsídios para um questionamento e uma hipótese, quanto às brechas pelas quais o sistema pode vir a se infiltrar nas relações do indivíduo com o trabalho que escolhe fazer. Faz o projeto com uma colega.

Entrevista 10 – João

Meu conhecimento da profissão era nulo, nenhum...

Projeto: Cartazes políticos russos no século XX

João veio da engenharia de computação, e é alguém que se encontrou em termos profissionais. Ele nos ajudará a - na contraposição com seu colega Igor - formular outra consideração sobre os reflexos desse encontro íntimo do aluno com seu desejo (ou interesse, para usarmos a terminologia da tese). O modo como chegou a trabalhar com o seu interesse nos mostrará detalhes relevantes sobre como o conhecimento, ou o entendimento, de amigos e professores a nosso respeito pode nos guiar na escolha do trabalho de nossa vida. Faz o projeto sozinho.

Passemos agora ao instrumento. O novo instrumento da pesquisa, diferente de uma entrevista livre de direcionamentos (do tipo que os pesquisadores americanos se refeririam como casual), seguia de fato um roteiro preciso. Tal roteiro incluía, tanto momentos de maior liberdade, para dar oportunidade ao entrevistado de fazer seu relato de vida como quisesse, quanto momentos mais direcionados, como na exposição teórica e nos exemplos do cotidiano abordados pelo entrevistador. Para cada entrevistado, o entrevistador preenchia uma espécie de ficha com as respostas referentes à parte quantitativa da entrevista, ou seja, cuja resposta do aluno era numérica, e não discursiva – como no Bloco 2, abaixo.¹⁶

O instrumento era, pois, um roteiro dividido em cinco blocos. No Bloco 1, pedia-se ao aluno um breve relato de sua vida em relação ao Design, sua área acadêmica e campo de ingresso no mercado profissional. Abordava-se a memória de fatos e opiniões de familiares e amigos de sua infância, adolescência ou da época do vestibular, bem como as influências, investigações vocacionais, palpites

¹⁶ O Anexo A exibe um modelo dessa ficha individual, para que se tenha uma idéia mais clara do conteúdo da entrevista.

de colegas etc., na escolha do curso de Design da PUC-Rio. Em seguida, a conversa levava o aluno a falar de seu percurso acadêmico e, eventualmente, de sua satisfação ou contrariedades ao longo dele. E concluía-se esse primeiro bloco conversando-se sobre o Projeto Conclusão do aluno e sua expectativa de uso profissional desse trabalho de fim de curso.

No Bloco 2, apresentava-se seis *formas de trabalho* que um designer ou um profissional de outra área, que chamarei de “não-designer”, pode escolher para si no mercado: (1) *autônomo sem empregados*; (2) *autônomo com empregados*; (3) *sócio de grupo*; (4) *empregado de empresa*; (5) *pós-graduação e/ou ensino*; e (6) *trabalho cooperativo* (ou outra forma de trabalho, opção que não foi apontada por nenhum aluno). Solicitava-se do entrevistado que atribuísse, a cada uma dessas doze formas de trabalho (como designer e como não-designer), uma nota inteira entre 0 e 5 (ou seja: 0, 1, 2, 3, 4, 5) que expressasse a possibilidade que o entrevistado via de ele vir a trabalhar dessa forma.

As opções de trabalho como não-designer também eram oferecidas a esse aluno formando de Design, de modo que todas as possibilidades lógicas de trabalho lhe estivessem disponíveis à escolha – condição que a pesquisa achou importante cumprir, para representar corretamente as diversas opções do mercado profissional. Estas seis formas, ou modos de trabalho, pareceram-me cobrir adequadamente o mundo profissional do designer, nosso público - já que, quando indagado, nenhum dos dez entrevistados sentiu falta de outro modo de trabalho diferente, como apontei.

A motivação para a inclusão deste bloco sobre as formas de trabalho está no fato de que elas representam as diversas maneiras como o aluno formando possivelmente irá trabalhar. Na verdade, foi o relato das experiências de duas jovens estudantes, ex-alunas minhas, na busca de estágio um pouco o responsável pelo meu desejo de me aprofundar nas idéias de Habermas para melhor entender como as estruturas de *mundo vivido* e *sistema*¹⁷ eram percebidas em cada uma das formas de trabalho, nas formas de trabalho mais escolhidas e nas menos escolhidas. Assim, este segundo bloco será articulado ao quarto bloco da entrevista, que abordará esses conceitos Habermasianos, utilizados na conversa conduzida com o entrevistado.

¹⁷ O capítulo 6 trata desses dois conceitos.

No Bloco 3, o *entrevistador expunha essa teoria*, desenvolvida pelo sociólogo alemão Jürgen Habermas, que constituiu-se em poderoso instrumento de análise, nesta abordagem aqui empreendida. A exposição era breve, em torno de dez minutos de duração, de modo a não cansar o aluno. Utilizava-se um vocabulário simples, coloquial, para facilitar a compreensão dos conceitos, lançando-se mão, aqui e ali, de três ou quatro exemplos inspirados no cotidiano (que já comentarei). Dois exemplos dessa exposição estão incluídos no Anexo B, ao final da tese, onde o acompanhamento do exposto, pelo aluno, pode ser confirmado cada vez que ele concordava (com um “Ahã”) com o que ouvia.

Utilizando-se dos conceitos de mundo vivido e sistema, correspondentes a cada uma das duas estruturas de relacionamentos que se formam em qualquer sociedade – conforme a lógica desses relacionamentos seja o entendimento (mundo vivido) ou a eficiência e o sucesso (sistema) -, essa proposta teórica de Habermas possibilita toda uma leitura de nossa sociedade global no momento atual.

Vejamos, resumidamente, os exemplos que eu utilizava para expor essa teoria da sociedade. O Exemplo 1 (“Conversa entrevistador-entrevistado”) ilustrava uma relação típica de entendimento: a própria situação da entrevista, onde cada uma das partes tenta entender a outra para que a entrevista tenha sucesso. Já o Exemplo 2 (“Pai e filha debutante”) comparava um relacionamento de entendimento, onde pai e filha estudam a possibilidade dele oferecer a ela uma festa de quinze anos, com um relacionamento de eficiência, quando o pai e o gerente do seu banco examinam a viabilidade de um empréstimo bancário, para esse pai financiar a festa.

Os exemplos seguintes procuravam ilustrar a caracterização Habermasiana do sistema, quando este se constitui a partir de relacionamentos em que alguém usa alguém como instrumento para seus próprios fins. Assim, no Exemplo 3 (“Turistas e camponeses”), turistas estrangeiros, em um país latino-americano, fazem uso de camponeses locais como adereço de suas fotografias, evitando o envolvimento pessoal. O Exemplo 4 (“Índio Galdino e jovens agressores”) foi inspirado no caso jornalístico ocorrido há coisa de poucos anos, quando um índio foi queimado vivo por jovens, usado por “brincadeira”. Finalmente, o caso citado por Freitag (1992), que está na Introdução da tese (“Pai que prostitui a filha”), foi

o quinto dos cinco exemplos de situação do cotidiano eventualmente empregados nas entrevistas.

No Bloco 4, então, solicitava-se ao entrevistado, tendo ouvido a exposição, que em cada uma daquelas *doze formas de trabalho* do Bloco 2, dividisse uma barra, totalizando 100 %, numa parte correspondente ao *mundo vivido* e outra parte ao *sistema*, conforme cada uma dessas duas estruturas estivesse mais ou menos presente nessa forma de trabalho, na opinião do aluno.

Finalmente, no Bloco 5, era pedido ao entrevistado que – depois de ter ouvido e conhecido essa perspectiva teórica sobre a sociedade - *outra vez* desse uma nota inteira de 0 a 5 a cada uma das *doze formas de trabalho* já avaliadas no Bloco 2, sem ver as notas anteriores. Entre outras motivações para esta nova atribuição de notas às formas de trabalho, tratava-se de um momento investigativo ligado à questão da conscientização, qual seja: entender em que medida a consciência da existência desses dois mundos, do entendimento e da eficiência, alteraria ou não as notas dadas pelo aluno a cada uma daquelas formas de trabalho. Retornaremos a esta questão logo no início da seção 6.3 (*Mundo vivido e sistema, nos dados das entrevistas*), quando fizermos a análise dos dados e examinarmos a conveniência ou não de distinguirmos os resultados destes dois blocos da entrevista.

1.5 Procedimentos para a análise das entrevistas

De posse do material transcrito dessas entrevistas, realizei o trabalho de análise das mesmas, cujos procedimentos logo serão comentados. Para isso, pelo menos como base inicial, tomei algumas idéias de Laurence Bardin em sua obra *Análise de conteúdo*.¹⁸

É importante assinalar que, numa análise qualitativa, deve-se evitar a compreensão ingênua dos dados, adotando-se - nesse esforço de interpretação do que nem sempre está necessariamente escrito ou dito - procedimentos técnicos e sistemáticos na descrição do conteúdo do discurso. É a partir dessas técnicas controladas de descrição de registros, da preocupação em ver a frequência de

¹⁸ BARDIN, L. *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 1991.

ocorrências e da estruturação de categorias que nos aproximamos da compreensão do emissor da mensagem (no caso, o jovem pesquisado) e do ambiente com o qual se relaciona.

Diante de uma primeira leitura do real que não ultrapassa um conhecimento ainda simplista e intuitivo, esta segunda leitura, pautada num posicionamento crítico diante desse real, dá um passo além. Esse esforço investigativo será agora empreendido sobre o material das falas dessas entrevistas individuais.

A análise dos relatos de vida de nossos entrevistados (Bloco 1) foi feita da seguinte forma: cada relato de vida foi analisado a partir da ênfase em *seis momentos* de sua trajetória. Tais momentos foram destacados para ajudar no entendimento da relação do entrevistado com o campo do design, no sentido cronológico de etapas dessa relação. Foram eles: (1) *infância* do aluno; (2) *influências* para estudar design; (3) *cursando design* na PUC-Rio; (4) *projeto de conclusão*; (5) *uso do projeto* na vida profissional. A estes cinco momentos reuniu-se um sexto, relativo à resposta do entrevistado àquela questão central do Bloco 4, qual seja, se as proporções de mundo vivido (MV) e sistema (S) para os relacionamentos do designer, em cada uma das seis formas de trabalho propostas, eram as mesmas das proporções para o caso dos relacionamentos de um não-designer. Isso foi perguntado do seguinte modo: (6) *Há algo que aproxime mais os relacionamentos profissionais de um designer, seja do mundo vivido, seja do sistema, em relação aos relacionamentos de um não-designer?*

As dez entrevistas foram consideradas como as *unidades de contexto*. Como *unidades de registro*, foram considerados os trechos considerados mais significativos das falas dos entrevistados, em função dos temas que estava tratando. Para facilitar a organização dessas futuras unidades de registro, elas foram destacadas das unidades de contexto e nomeadas com letras e algarismos do nosso alfabeto.

Com isso, cada unidade de registro do relato de cada um dos dez entrevistados foi nomeada seguindo esta ordem: primeiro, a letra *inicial do entrevistado, em minúscula* (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j); segundo, a letra do *momento do relato, em maiúscula* (A, B, C, D, E, F); terceiro, o *número de ordem* da unidade de registro (1, 2, 3, ...) dentro de seu momento do relato. Assim, por exemplo, a unidade de registro nomeada por (eD3) é: da entrevistada Eva, em seu

quarto momento (projeto de conclusão), e consiste na terceira unidade de registro desse momento.¹⁹

Mas vejamos com que critérios essas unidades de registro foram destacadas dos relatos de vida. O raciocínio foi o seguinte. Interessava-me, com a proposta de análise desses relatos, aproximar-me de uma maior compreensão dos motivos que podiam estar por trás das respostas dos entrevistados àquela questão que motiva o sexto momento da entrevista, descrito acima (sobre MV vs. S, para designers e não-designers).

Na tentativa de responder essa questão de por que esses entrevistados estariam encontrando mais mundo vivido nos relacionamentos de um profissional do design do que nos de um não-designer, o relato na íntegra das entrevistas foi relido criticamente e os termos-chave da pesquisa – *design, trabalho, mundo vivido e sistema* – acabaram por se tornar os núcleos temáticos iniciais da análise.

Feitos os destaques no texto de cada entrevista, sob a perspectiva destes quatro núcleos temáticos, mais duas categorias emergiram do trabalho de análise dos relatos, essas agora mais relacionadas à constituição do sujeito. Elas se apresentaram, ou pela alta frequência com que ocorreram, ou porque tinham uma estreita relação com os outros núcleos já destacados: foram elas o *gostar* e o *fazer*.

Algumas derivações desse *gostar*, com bastante frequência empregado para exprimir a relação do entrevistado com o design, apareceram nos relatos quando ele se expressava sobre diferentes momentos de sua trajetória, desde a infância até hoje. É importante deixar claro que, durante toda a entrevista, com qualquer dos entrevistados, o entrevistador sempre esteve atento e consciente para não perguntar diretamente se o aluno gostava de qualquer desses momentos de sua relação com o design. Tratou-se sempre de apenas solicitar do entrevistado um relato de sua “vida de designer” até aquele momento do seu projeto final.

O outro núcleo temático - *fazer* - também se mostrou fundamental quando o aluno falava da sua relação com o campo em que está se formando na universidade; e é, a meu ver, o próprio verbo característico dessa atividade humana, o design - que é fazer coisas.

A partir do processo de análise das entrevistas, a justeza na identificação, pela Pesquisa, destes núcleos temáticos do *gostar* e do *fazer* será devidamente

¹⁹ O Anexo C apresenta uma lista das unidades de registro dessa análise.

apreciada, pois tal análise irá revelar aspectos e manifestações daquele sentimento íntimo que será central nas próximas discussões a serem conduzidas na tese: o auto-interesse.

Assim sendo, o relato de vida de cada entrevistado teve palavras e grupos de palavras assinalados com cores convencionadas por este *modelo cromático para análise de falas*, que atribui a cada núcleo temático uma cor específica, como abaixo:²⁰

<i>Núcleo temático:</i>	<i>Palavras ou grupos de palavras:</i>
<i>Gostar</i>	gostar, adorar, amar, querer, interessar, ter “a ver”, fazer “de brincadeira”, detestar, desinteressar
<i>Fazer</i>	fazer, desenhar, criar, expressar, inventar, pesquisar, dar aula, investir em, tentar usar
<i>Design</i>	design, comunicação visual, projeto de produto, designer, não-designer, fotografia, publicidade, propaganda, arquitetura, lógica, computação, comunicação, direito, letras, carreira militar
<i>Trabalho</i>	trabalho, mercado de trabalho, estágio, vida acadêmica, curso de design, professores de design, orientador, empresa, escritório, diretor
<i>Mundo vivido</i>	mundo vivido, entendimento, entender, conversar, orientar, aconselhar, apoiar, conhecer, saber, estimular, transmitir, fazer sentido, aprender, ver se, capacidade de detectar, ser “humano”, reunião, discussão, construção do pensamento, relação pessoal, pai, tio, amigo, colega, conhecido, influência pessoal, influência cultural, teste vocacional
<i>Sistema</i>	sistema, eficiência, sucesso, dinheiro, preço, ter, não ter tempo (para o outro), chegar “no máximo”, falar mal (de alguém), produtividade, formalidade

²⁰ Um *modelo cromático* é uma atribuição de cores aos objetos de um campo que está sendo estudado, de tal modo que essas cores facilitem a identificação de objetos específicos desse campo; e, principalmente, essas cores sugerem relações entre esses objetos coloridos pelo modelo cromático. Um modelo cromático é, portanto, um modelo para aprendizagem, em termos pedagógicos. (Vide *Modelos na aprendizagem da matemática*, tese de mestrado deste Autor, Departamento de Matemática, PUC-Rio, 1976.) Mais adiante, na nota referente ao Anexo C, defino com mais detalhes a questão da *escolha das cores* usadas no modelo, aqui representadas por estas seis cores, na ordem em que aparecem: azul escuro, amarelo escuro, vermelho, azul claro, verde, rosa.

Para efeito do registro da análise que realizei das entrevistas, convencionei escrever entre colchetes (apenas nos casos menos óbvios), logo após cada palavra que está colorida segundo um núcleo temático, uma breve *explicação - na qual se apoia a análise das entrevistas* - de por que tal palavra foi considerada dentro desse campo. Como foi feito, por exemplo, logo no início do próximo capítulo, na unidade de registro (cA2), com a palavra “inventava”, do campo temático *fazer*, colorida em amarelo escuro: *inventava* [fazia algo novo].

Um último comentário metodológico. Como, daqui em diante, estarei desenvolvendo uma linha de discussão, buscando sempre ter como pano de fundo a situação profissional e sua estabilidade (ou não), optei por pontuar esse desenvolvimento segundo itens de argumentação, tendo cada item um *cabeçalho* sugestivo sobre o que contém esse momento do raciocínio. Essas unidades argumentativas, mais do que diretamente as falas dos indivíduos, constituem a estrutura da análise.

2. O campo das entrevistas

2. 1.

Introdução à análise das entrevistas

A proposta deste trabalho de análise das entrevistas é lançar luz sobre o pano de fundo das possíveis razões para os entrevistados afirmarem, na resposta ao Bloco 4 da entrevista, que *existe mais mundo vivido nos relacionamentos de um designer do que de um profissional de outra área, ou não-designer*.

Diante dessa resposta, o conjunto total dos dez entrevistados foi, para essa análise, dividido em dois: Grupo A, dos entrevistados (3 alunos: Aldo, Beto, Clô) que responderam que é a “mesma coisa”, que designers e não-designers têm essencialmente o mesmo em relacionamentos do mundo vivido e em relacionamentos do sistema; e Grupo B, dos entrevistados (7 alunos: Déa, Eva, Flô, Gui, Hil, Igor, João) que acreditam que são “coisas diferentes”, que designers e não-designers têm “quantidades” diferentes de relacionamentos do mundo vivido (logo, também de relacionamentos do sistema).

É importante fazer uma observação: *todos* os sete entrevistados deste segundo grupo afirmaram que designers teriam, em média, mais relacionamentos do mundo vivido, fundados sobre o entendimento entre as pessoas, do que não-designers. Nenhum entrevistado afirmou o contrário, que não-designers teriam mais mundo vivido.

Pois bem. Vimos que o resultado numérico foi que os dez entrevistados, em média, atribuíram: ao designer - MV = 45,3 % ; S = 54,7 % - e ao não-designer - MV = 38,3 % ; S = 61,7 %. Isso significa que o designer teria, em relação ao não-designer, um quinto da quantidade de relacionamentos do mundo vivido do não-designer a mais do que este. Esta resposta se deve, claro, não ao Grupo A, dos três entrevistados que responderam que os mundos profissionais do designer e do não-designer são “a mesma coisa”; mas ao Grupo B, dos sete entrevistados que apontaram uma diferença, ou seja, “coisas diferentes”, da ordem dos números acima, e sempre atribuindo mais mundo vivido ao designer.

Assim, na última seção deste capítulo, quando formos analisar a fala de todos os dez entrevistados diretamente em relação à questão proposta, dividiremos a análise em termos da ordem: Grupo A, Grupo B – lembrando que este segundo grupo foi o responsável maior pela resposta global que obtivemos, tanto numérica quanto discursivamente. Quanto às seções anteriores a essa última, nas quais o conjunto todo dos dez alunos ainda será analisado junto, será fácil identificarmos cada entrevistado como pertencente a um destes dois grupos acima, ou ao outro: basta que recordemos que os entrevistados cuja inicial do nome é uma das três primeiras letras do alfabeto são os do grupo “mesma coisa” e os outros são os do grupo “coisas diferentes”. Lembremos que, no código de uma unidade de registro, a inicial do *entrevistado* aparece logo no início, em *minúscula*; como em cA2, segunda unidade de registro do primeiro momento do relato de Clô, entrevistada do primeiro grupo.

Por outro lado, lembremos também que as dez entrevistas foram recortadas, no interesse de cada análise, e apresentadas segundo unidades de registro referentes a seis *momentos* (A, B, C, D, E, F) do relato de vida de cada entrevistado. É fundamental não esquecermos que *tais momentos seguem uma ordem cronológica, da infância ao momento atual e futuro do entrevistado, e incluem a perspectiva desse aluno em relação aos relacionamentos profissionais no mundo do trabalho*. Ou seja, veremos aqui pequenos resumos da vida do entrevistado com relação ao mundo do design.

Essa análise foi orientada por aqueles *núcleos temáticos* que vimos, os guias nesta investigação, que destacamos na escuta atenta e na leitura crítica dos discursos desses entrevistados: (1) gostar; (2) fazer; (3) design; (4) trabalho; (5) mundo vivido; (6) sistema.

Dito isso, vejamos como cada entrevistado, de modo espontâneo, se refere ao design e aos outros campos profissionais, tentando avaliar seu sentimento em relação a essa atividade humana, ao longo de um relato que começa, em geral, com sua infância de “designer dente-de-leite”. Deixemo-nos levar um pouco por esses “gostares” e “fazeres”, que desembocam na manifestação de interesse por si mesmo – ou, como direi adiante, nesse auto-interesse - aqui expresso no que o entrevistado gosta de fazer como trabalho.

É importante que eu esclareça que os núcleos temáticos que se constituíram categorias de análise não estão aqui isolados, pois percebi que, *na fala de meus*

entrevistados, esses núcleos temáticos apareciam articulados entre si. Desse modo, destacamos estas articulações principais – gostar/fazer, design/trabalho e mundo vivido/sistema – que orientam as próximas seções deste capítulo de análise.

2.2.

Análise dos núcleos temáticos *gostar* e *fazer*

Como nossa hipótese de trabalho apontou, o núcleo temático que melhor parece expressar, por sua insistência espontânea nos discursos de todos os entrevistados, o sentimento do aluno com essa relação sua com o design é o campo do *gostar*. Aliado ao campo do *fazer* desse aluno, em suas múltiplas facetas (das quais algumas já conheceremos), estes dois núcleos temáticos percorrerão, neste primeiro segmento, cada relato desses sobre a relação do entrevistado com o design. No segundo e terceiro segmentos, cruzaremos tais relatos sob a perspectiva propriamente dos núcleos temáticos centrais à nossa questão sobre a sociedade, adicionando à análise os destaques obtidos nos núcleos do design e do trabalho, e depois, do mundo vivido e do sistema.

Gostam do que fazem: Desenhadores e fazedoras.

Sob este primeiro cabeçalho desta seção, dos núcleos temáticos do gostar/fazer, destaquei as atividades desses entrevistados em sua infância de designers, quando faziam desenhos e outras coisas que “inventavam”. De fato, na breve apresentação deles, já vimos que quase todos desenhavam quando criança. Outro traço típico desses alunos, citado por três moças, foi o gosto natural por “fazer coisas”, reunindo sobras de outros objetos, cartões etc. - e dar de presente, no lugar de comprar algo.

(bA1) Ah, não, foi uma coisa engraçada, assim, porque foi coisa de colégio... uma coisa de colégio. É, eu sempre *gostei* de *desenhar*, assim, *desenhava* em casa, no colégio, *desenhava* enquanto os professores davam aula...

(hA1) Eu, desde o colégio, sempre fui muito *aficcionada* em matemática, desenho geométrico - sempre fui muito *apaixonada* por essa matéria. E aí *gostava* muito de *desenhar*: planta, mesmo, de arquitetura, mesmo sem saber nada de arquitetura...

(cA2) Por exemplo, quando eu tinha aniversário eu sempre **fazia** alguma coisa diferente pra entregar – em vez de comprar, eu sempre **inventava** [fazia algo novo] uma parada, entendeu... Isso... (ri) eu **adorava**...

(cC1) (...) na época do vestibular, às vezes eu estava no meu quarto – em vez de estar estudando eu estava **fazendo** alguma besteirinha. Meu pai sempre me via e falava “Clô, vai estudar! Pára de brincar!...” Aí eu ia estudar...

Clô é entusiasmada pelo que faz, desde pequena. Esse seu “traço de designer” é uma característica que talvez seja mais comum entre meninas do que meninos: é uma “fazedora”, uma criança que era designer em potencial, no que se refere à atividade de fazer coisas com as mãos. Espiemos para dentro desse quarto, onde uma história deliciosa envolvendo esse fazer está florescendo às vistas de seu pai: (cC1)... *eu estava fazendo alguma besteirinha. Meu pai sempre me via e falava “Clô, vai estudar! Pára de brincar!...” Aí eu ia estudar...*

Mas a história continua... Só que guardei o final dessa história de amor pelo design para daqui a pouco, quando tivermos conhecido esta outra “fazedora”, Déa. De todo jeito, esse amor de Clô pelo fazer design é emblemático, e merecerá um comentário à parte.

(dA2) Tinha aniversário, eu **fazia** a caixinha, bilhete com **desenho**... Pegava o que tinha em casa, tudo que era resto: florzinha que veio na embalagem de presente de fulano, o trequinho que a vovó trouxe de não-sei-onde... eu ia **inventando** algumas coisas, sabe. Isso eu **gostava**.

Déa também fazia coisas para dar de presente, desde criança: (dA2)... *eu ia inventando algumas coisas, sabe. Isso eu gostava*. Quando for mais madura, este seu fazer inventivo se manifestará numa atividade já do mercado profissional, um “fazer acadêmico”, a pesquisa - como neste seu momento do projeto final: (dD1) *E eu estou pesquisando este tipo de linguagem, a infografia, como recurso no... ensino*.

Essa transição natural da prática do fazer - que vem desde a infância destes entrevistados, até o fazer profissional - vai se dando aos poucos, nessa relação do aluno com o design. A melhor ilustração disto é a continuação da passagem que prometi há pouco, e que agora mostro: a cena do quarto de Clô, quando seu pai a surpreende “brincando” de fazer - em pelo menos duas ocasiões historicamente afastadas, antes da faculdade e dentro dela:

cC1) (...) na época do vestibular, às vezes eu estava no meu quarto – em vez de estar estudando eu estava **fazendo alguma besteirinha**. Meu pai sempre me via e falava “Clô, vai estudar! Pára de brincar!...” Aí eu ia estudar.

(cC2) ... Só que aí eu entrei na faculdade, e uma vez estava **fazendo um trabalho**, no primeiro projeto, Projeto Básico, aí ele passou pelo meu quarto e falou “Clô, v. não tem nada pra estudar, não?!” (risos). Eu falei “Cara, eu estou estudando!...” É engraçado. (ri)

Aliás, como designer, conheço outros casos deste tipo de “mal-entendimento” do leigo a respeito do estudo acadêmico do design, que para ele parece mesmo brincadeira.

Gostam do que fazem: Faculdade de design.

(eC1) (...) entrei na PUC - queria PUC - e desde o primeiro período eu sou, assim, **apaixonada** pelo que eu **faço**. Sou **louca** pelo que eu **faço**, **gosto** de **criar**... Meu pai fala que... eu tive a sorte de saber o que eu **nasci**, sabe, pra **fazer**...

Eva, outra desenhadora desde pequena, na verdade se refere, ela própria, mais a outro aspecto do universo do design que chega aos meninos e meninas, futuros designers: o ato criativo. O fascínio de Eva é pela criação, em especial na publicidade, seu primeiro interesse (ou o que achava ser seu interesse...): (eC1) *desde o primeiro período eu sou, assim, apaixonada pelo que eu faço. Sou louca pelo que eu faço, gosto de criar...* A criação e a liberdade de criar, de fazer, de pensar, terão um papel relevante no prazer que sente com seu projeto, com o qual parece ter uma relação muito intensa – em termos tanto cognitivos, quanto afetivos e sociais: como transparece em seus relacionamentos, que analisaremos mais adiante, no núcleo temático do mundo vivido.

Gostar do curso de design foi uma constante nas entrevistas, aconteceu com todos estes alunos, e isso transparece em suas palavras: as referências ao curso foram sempre espontâneas e positivas, nunca para reclamar de alguma matéria ou professor. Todos parecem estar em seu *habitat* natural, o que é perceptível em praticamente todas as unidades de registro – como as palavras coloridas em azul escuro atestarão. E satisfação com o curso transparece também na escolha, pelo grupo formado por Clô e duas colegas, por fazer um projeto sobre o curso de design da PUC-Rio, o curso no qual elas estão se formando. Pode-se dizer que é um gesto significativo de um espírito de curso, uma satisfação de falar sobre coisas que foram bem vividas, na universidade: coisas aprendidas, estudos

realizados, salas e laboratórios frequentados, perspectivas do mercado de trabalho etc.

A faculdade também foi importante para Gui, com muitas lições úteis: lições de design e lições da vida em geral. O tempo longo contribuiu para esse aprendizado trabalhado:

(gC1) Então de repente eu fui aprendendo, assim, não só do design, como da vida. (...). Sete anos, o limite são catorze períodos; né? Então eu... quer dizer, tive filho no meio, tranquei - enfim... Mas então eu **fiz** super devagar porque **fiz** trabalhando, cuidando de criança e tudo...

Gostam do seu projeto do PPD-Conclusão.

Na verdade, oito entrevistados gostam do seu projeto de conclusão de curso. Aqui estão alguns desses jovens formando:

(aD1) (O projeto que v. faz, como é que está nessa história?) Olha, o PPD-Conclusão foi até uma **surpresa** [gostei, esperava uma formalidade do curso] pra mim. Porque eu vim pra cá sem saber o que eu **queria fazer** de projeto, eu estava achando que ia ser mais uma formalidade...

(aD2) Ela [a colega de grupo] teve a idéia de trabalhar esse CD e perguntou se eu **queria fazer** com ela. E eu, pô, achei **interessante** pra caramba... já tinha trabalhado em Projeto 3 com deficiente auditivo... achei **muito legal** (...) E foi um trabalho que eu estou **me amarrando**, estou **super-empolgado**...

Aldo, que sempre gostou de desenhar, escolheu design seguindo esse prazer da infância, e também gostou do curso: como Flô, quer se formar nas duas habilitações oferecidas pelo Departamento de Artes e Design da PUC-Rio. Quanto ao seu projeto, ele é pródigo em afirmações de satisfação, como no final da unidade de registro (aD2). Os dois relatos abaixo são: a fala onde Beto, outro entrevistado, explica como chegou no seu tema de projeto, e a continuação do relato de Gui, que vimos há pouco, em (gC1), falando de seu curso longo mas proveitoso.

(bE1) (...) ele [o projeto] serve também... (...) tem uma **paixão** própria na área de... história e... (V. já fez a trilha inca?) **Três vezes** [gostei tanto]. (Woo...) (ri)

(gE1) (...) pra v. ver como eu **gostei**, (...) estou tentando engrenar no mestrado... me dei conta de que eu me sentia absolutamente órfã... (“Quero mais...”) - eu falei

“Meu Deus, acabou? Vou ficar só trabalhando?!...” (risos) (É...) E aí... aí é isso, descobri a *minha*... [o que gosta]

Uma brecha para o relacionamento sistêmico.

O cabeçalho deste item assinala para uma das formas pelas quais a invasão sistêmica, assinalada por Habermas, se dá, no meu entender, que é *pela frustração do auto-interesse na relação do indivíduo com o seu trabalho*. Desse modo, o relato abaixo tem grande importância nesta análise porque se constituiu a única manifestação de desagrado com o projeto de conclusão e sua continuidade no futuro, na vida profissional do entrevistado, vida que está se iniciando.

(iD1) Eu *queria fazer prático*, mas... num foi possível, não foi aprovado... (...) então a gente teve que *passar pro teórico*. Aí... pra gente acabar, porque se não a gente não ia acabar. A gente *passou pro teórico*, mas não era o que a gente *queria fazer*.

Contrastando com essa contrariedade manifestada por Igor, com relação à direção que tomou seu projeto final – uma total rejeição à perspectiva de usá-lo como trabalho profissional de design – está sua resposta aos Blocos 2 e 5, que avaliavam a possibilidade que o aluno via de vir a trabalhar segundo cada uma daquelas seis formas de trabalho. Pois Igor foi o único dos dez entrevistados que atribuiu nota zero a todas as possibilidades de trabalho como não-designer (!): isto será confirmado na segunda tabela da seção 6.3 (*Mundo vivido e sistema, nos dados das entrevistas*).

Fechando as idéias sobre gostar/fazer.

Resumindo o que encontramos no modo como os núcleos temáticos do gostar/fazer atravessam a fala do grupo de entrevistados, no que se refere aos primeiros momentos de suas vidas, surgem um típico “eu gostava de desenhar” e um “eu gostava de fazer coisas”. De fato, praticamente todos os entrevistados (exceto João, o egresso da engenharia de computação), na infância, gostavam de desenhar, eram designers no potencial de “desenhadores”. O segundo maior grupo, em termos de número de praticantes é o de “fazedores” – ou “fazedoras”, já que somente moças manifestaram este outro traço de designer quando crianças.

Nossa idéia agora é voltar a esses relatos de entrevistas, superpondo, à análise sob a perspectiva temática do gostar/fazer, a perspectiva temática daqueles campos que estão naturalmente envolvidos na questão que nos propusemos elucidar nesta análise: é no *mercado de trabalho* profissional do *designer* e do não-*designer* que se trava esse embate dos dois tipos de relacionamentos, de *entendimento* e de *eficiência e sucesso*. São justamente estes os campos temáticos que se articulam com a trama dos *gostares e fazeres* desses futuros designers.

Voltemos pois, um por um, a nossos já conhecidos atores entrevistados, estudando suas falas em termos dos aspectos do trabalho de designer.

2.3.

Análise dos núcleos temáticos *design* e *trabalho*

Neste segundo segmento da análise, vemos como se superpõem, aos núcleos temáticos do gostar/fazer, os núcleos do *design* e do *trabalho*. Isso nos ajuda a entender como, no caso de nosso jovem, aquele gosto de desenhar e fazer coisas resultou no modo como esse aluno vive sua experiência acadêmica, bem como na sua expectativa quanto ao universo profissional no qual logo ingressará.

Os que chegaram ao design por pessoas que os ajudaram a identificar o campo.

Bastante freqüente nas falas dos entrevistados foi a referência a parentes, amigos ou professores que desempenharam um papel decisivo na identificação, por esse jovem, do campo do design como opção interessante de futura vida profissional. Como veremos na próxima seção, tais relacionamentos se contituem em relacionamentos típicos de entendimento; e se, por um lado, como já afirmamos, a frustração do auto-interesse no trabalho é uma das formas pelas quais se dá a invasão sistêmica, de outro lado, o entendimento implícito nesses relacionamentos citados pelos entrevistados favorece a realização profissional desse indivíduo.

(bB1) Aí eu já *gostava* de *desenhar* e acabei sabendo sobre *desenho industrial*, falei “Pô, é isso aí: eu *gosto* de *desenhar*, então vou *fazer*... vou *fazer desenho industrial*.”

(bB2) (Quando v. fez vestibular já tinha alguma idéia...) Eu já tinha alguma idéia... do que era. (...) em cima do vestibular eu fui saber sobre **desenho** [industrial], aí já fui falar com meus pais, assim, sobre **desenho**; aí ele conhecia gente que já **trabalhava**, assim, um pouco, e tinha **escritório**...

(cB1) Na verdade, é, assim, eu escolhi **com-...**, é, **desenho industrial**, **comunicação visual**, meio que por influência de uma amiga minha que tinha entrado aqui na PUC antes de mim. (...) e ela falou “V. vai **adorar**, tem tudo a ver contigo...”..

(cB2) Porque não tem ninguém na minha família que é **designer**. No máximo tem uma tia que é **arquiteta**, que também sempre ficava conversando comigo sobre esse assunto...

(cB3) (O ambiente de trabalho v. nunca tinha tido contato?...) Não: mas **arquitetura**, **artes**, essas coisas – **eu tinha interesse**... Mas não sabia o que era exatamente **aquilo** [comunicação visual, design]. Era isso...

Beto soube melhor sobre desenho industrial por intermédio dos pais, que tinham conhecidos que eram designers e tinham escritório. Já o trecho de Clô será melhor apreciado em seu contexto, ao qual voltaremos no próximo segmento, quando analisarmos os relacionamentos e pudermos, assim, aproveitar melhor sua experiência. Ouçamos agora duas outras alunas:

(eB2) Aí fui falar com uma professora minha (...) que ela dava aquelas aulas de preparação pra prova de habilidade específica. (...) e ela falou “Eva, v. **quer fazer desenho industrial**...”. Eu falei “Quê isso? Nem sei o que é isso... Está maluca?...”

(gB1) (V. tinha clareza do que é ser desenhista industrial...) Sabia... minha mãe teve **escritório** de **arquitetura** (...) sempre convivi com **designers**... quer dizer, por mais amplo que ele seja, a parte dele que **me interessa** sempre foi muito clara pra mim, o recorte que eu tenho dele é claro.

Para Eva, esse entendimento do seu desejo de trabalho veio de uma professora experiente na área vocacional. Já Gui cresceu cercada do espírito do escritório de arquitetura de sua mãe, convivendo com designers – coisa que, basta compararmos as primeiras linhas dos relatos destes entrevistados para vermos, não é freqüente na maioria destas infâncias. Seu relato é feito numa idade mais madura, como comentei. Esta próxima unidade de registro já foi mostrada, quando falamos do gosto geral desses alunos pelo curso e pelo seu projeto, na seção anterior. Voltemos a ela para ilustrar como, para Gui, quanto ao gosto pelo curso,

a espera compensou: (gE1) *e, pra v. ver como eu gostei, na verdade eu estou tentando engrenar no mestrado (...) descobri a minha...*

Talvez seja pertinente mencionar, outra vez, o papel das *cores*, usadas para destacar visualmente a ocorrência de menções dos entrevistados aos núcleos temáticos que interessam nesta análise: pelas cores pode-se observar como se dão os cruzamentos desses campos, como eles se relacionam. Por exemplo, os momentos nos quais as cores azul escuro e amarelo escuro estão próximas e têm alta frequência: a unidade de registro (bB1), acima, é um exemplo (ainda um pouco tímido) dessa relação entre *gostar* e *fazer* para os entrevistados. Já alertado, o olhar cromático do leitor poderá capturar vários outros exemplos de tal relação em outros momentos da análise – desde a seção anterior, que tratou dessa primeira articulação temática, entre *gostar* e *fazer*.

Da mesma forma, vale o comentário com a inclusão do núcleo temático do *design* (em vermelho) e do *trabalho* (em azul claro), que a partir de agora passam também a terem sua articulação, entre si e com os campos anteriores, melhor explicitada com a ajuda das cores. Desde na simples contagem da frequência com que o entrevistado menciona um certo núcleo temático desses, até no estudo dos termos específicos de cada campo empregados, as cores favorecem a análise das entrevistas e apontam para muitas questões novas envolvendo os núcleos temáticos e suas articulações. Isso se observa, de modo particular, quanto aos campos do *gostar* e do *design*, nas próximas unidades de registro, abaixo, que ilustram nuances da terminologia usada pelo entrevistado João para se referir ao que gostou ou não gostou, desde suas tentativas anteriores de escolha profissional até chegar ao *design* (“É aqui!”).

Os que chegaram ao design por si próprios.

Depois do grupo majoritário dos entrevistados que chegaram à identificação do *design* como profissão ajudados por parentes, amigos, professores etc., temos o grupo dos que chegaram a essa identificação do seu rumo profissional por meio apenas de suas próprias vivências e reflexões. Ouçamos seus relatos.

(fB3) Essa curiosidade por automóvel foi quando eu fui na Disney (...) e tem aquele brinquedo no EPCOT de carros do futuro, a apresentação dos **projetos**... até

hoje a gente **sonha** [gosta muito] com aquilo, né... nove anos que eu tinha... (...) eu falei “Nossa, é isso que eu **quero fazer**”; sabe?

(jB1) E... a parte de programação começou a me **desinteressar** absurdamente – ser **programador de computador**... (...) já não fazia mais a minha cabeça. (...) Eu sabia que eu tinha que ir pra **outro lugar** [outra carreira] – ali **não era meu lugar** [não gostava dali].

(jB3) Comecei a perguntar pra ele como é que eram as coisas. “Não tem aquela pressão, aquela coisa?...”; “Não, não tem: aqui é outra coisa, e tal...”. Aí eu perguntei pra ele: “Mas, essa coisa de **web**, de interface – tem a ver?” Ele falou: “Tem.” Aí eu falei: “Então **é aqui**” [gosto daqui].

(dB1) É, eu fiz **orientação vocacional**, eu estava no segundo ano, e... saiu alguma coisa com **comunicação**. (...) Eu falei “Bom, **comunicação visual... comunicação por comunicação, comunicação social, comunicação visual... Ah, legal!...**”. (Visual...)

Flô sofreu uma influência cultural, para chegar ao design de automóveis como opção profissional real, que se aliava bem a seu gosto de desenhá-los. João precisou passar pelo descontentamento com a engenharia para querer mudar, e encontrar o curso de design. Quanto a Déa, desta última fala, em termos das influências que as relações pessoais podem ter sobre o jovem na escolha do trabalho, não se recorda de profissional algum. Um teste vocacional lhe apontou uma vizinhança do campo do design, a comunicação; e daí em diante ela se encontrou sozinha, guiada por sua aptidão com a linguagem visual, que expressava desde pequena nas coisas que fazia para si e para presentear.

Até aqui, o que esses relatos de como a chegada do entrevistado ao design se deu estão nos mostrando são relacionamentos dos indivíduos com pessoas próximas, familiares e conhecidos, que de certa forma aproximaram esses alunos do seu futuro campo de trabalho *por meio da consideração dessas pessoas com o interesse do jovem* – ou seja, por meio do *entendimento*, que é a palavra-chave dos relacionamentos do mundo vivido. O centro da atenção de todos os envolvidos – seja o próprio jovem, nosso entrevistado, quanto de seus parentes e amigos – é aquilo que o jovem *deseja fazer*, o que já faz com gosto e onde exhibe sua habilidade, reconhecida por todos; no caso, o “fazer design”, em seus primórdios.

No entanto, nem sempre a escolha da faculdade, e com ela muitas vezes a da carreira profissional, é feita priorizando-se esse interesse do jovem por determinado tipo de trabalho – como o design, nesta pesquisa. Com alguns jovens

dá-se que, na hora dessa escolha profissional, a consideração hegemônica na tomada de decisão é com as possíveis oportunidades maiores oferecidas no âmbito do mercado de trabalho. O interesse do aluno por um outro tipo de trabalho pode então ser barrado – seja pelo próprio jovem, seja por influência ou pressão de parentes - de todo modo, pela *representação* que o jovem faz de si, de seus pais e dos outros (como veremos no capítulo 7). O interesse do jovem é barrado, então – ou, nos termos de Lewin, criam-se barreiras psicológicas - por argumentos de tipo pragmático, que consideram a “realidade do mercado de trabalho” como mais importante do que o desejo do indivíduo. A seguir, um exemplo dessa outra forma de escolha profissional – que certamente podemos reconhecer em muitas outras escolhas profissionais dos jovens, fundadas mais no pragmatismo.

A brecha sistêmica: “tem mais mercado...”

Como antecipamos há pouco, o mercado de trabalho exerce uma forte influência nas decisões de muitas pessoas, quanto ao que fazerem profissionalmente para sobreviver. Nesta pesquisa, isso aparece concentrado nas respostas do entrevistado Igor, aquele cujo projeto de conclusão tomou um rumo que o desagrada, tanto que este aluno não cogita em usá-lo na vida profissional, diferente de como pensam quase todos os seus colegas com seus projetos.

(iB1) Eu ia fazer arquitetura, meus pais são arquitetos, meu pai e minha mãe, então eu ia fazer arquitetura.

(iB2) Mas aí, conversando com meu pai, ele ficou falando do mercado de trabalho, que tá mudando muito em arquitetura, muita coisa tá passando pra design... (Foi a primeira vez que v. ouviu falar do design?...) Não, já tinha escutado, já tinha lido... (Seu pai, de vez em quando dá uma “designhada” também?) Não, ele não; ele trabalha... tem convênio com escritórios de design.

Assim, em relação ao estudante Igor, veremos que é sintomático que ele seja o primeiro de nossos entrevistados cuja decisão de ingressar no curso de design parece ter sido pautada prioritariamente fazendo referência às necessidades do mercado de trabalho - ainda que sem conhecê-lo muito bem, no que toca o design. Sintomático também é como essa escolha pelo curso de design também vem um tanto “de fora”, influenciada pela figura do pai.

Isso nos remete ao que, no capítulo 7, cuja base teórica é a psicologia topológica de Kurt Lewin, chamarei de “representação de si-no-mundo”: o modo como cada indivíduo se vê em relação às outras pessoas e ao mundo em geral, conceito com que trabalharemos para articular as dimensões interior e exterior do indivíduo. Na seção 7.4 (*Momento e memória da representação de si-no-mundo*), há um comentário de Lewin (1936) que nos ajuda a compreender o poder que a autoridade exerce por meio da *representação* que o indivíduo faz dela. Vale a pena adiantarmos esse comentário:

Quando uma mãe ameaça um filho turbulento com um policial e a criança lhe obedece porque tem medo do policial, então, no que concerne à representação e explicação do comportamento do filho, não estamos lidando com o poder legal ou social concreto da polícia sobre a criança mas, outrossim, com o poder da polícia tal como a criança o vê. (p.44)

Completaremos a interpretação da situação representada por este aluno quando voltarmos a seu relato com os núcleos temáticos do mundo vivido e do sistema, que tratam com mais precisão a questão dos relacionamentos e influências pessoais.

Gostam do projeto e o ligam ao MT.

Na unidade de registro (aD2), logo abaixo do cabeçalho *Gostam do seu projeto do PPD-Conclusão*, na seção anterior, já havíamos visto (em azul escuro) como Aldo gosta de seu projeto de grupo. Nesta fala, ele busca concretamente ligar esse projeto com o mercado, em termos da instituição (em azul claro) onde o trabalho acontece:

(aE1) (...) e a gente está **querendo** ver se a gente continua o CD... (...) pra entregar pro **INES** [Instituto Nacional de Educação de Surdos]. (Quer dizer que talvez tenha um desdobramento na vida profissional...) **Exatamente**: [faremos isso] a gente está **querendo** conversar lá com eles, e tal, o Luis Antonio [orientador] também...

Hoje esse projeto dá esperanças a Aldo de, com o reforço de seu orientador, entrar em entendimento com a instituição onde o trabalho se realiza, de modo a juntos o viabilizarem, para usá-lo a serviço das pessoas – pessoas que constituem, em terminologia de projetos, o “grupo social” ao qual o projeto se aplica, no caso, crianças com deficiência auditiva.

Há muitas outras manifestações de agrado, por parte dos entrevistados, em relação àquilo que fazem na faculdade:

(dE1) (V. acha que vai procurar trabalho com isso mesmo...) Olha, eu me **interesse** muito... e **gostaria** de **trabalhar nessa área**. (...) não sei o que é mais **interessante**. Porque eu **gostei** muito também de **fazer teste** na escola - com infográfica, e tal (...). E ver a reação das pessoas...

Vemos acima a frequência com que esta entrevistada Déa se refere ao seu interesse (em azul_escuro), quando se trata de usar seu projeto profissionalmente (em azul claro). Esse interesse se expressa também especificamente como um tipo de fazer (em amarelo escuro) que já se insere na vida acadêmica, e que se inclui como possibilidade profissional para esta jovem.

Igualmente visível é que, nesta mesma unidade de registro, todas as ocorrências destas quatro cores são de palavras pertencentes ao sentido positivo do termo definidor do núcleo temático: gostar/se interessar (e não desgostar/desinteressar); trabalho (e não desemprego); design (e não outra área); e fazer (e não deixar de fazer). Este comentário serve como exemplo de um dos muitos tipos de observação a respeito da qualidade da informação que as cores empregadas nesta análise de falas permitem fazer; e teremos outros comentários deste teor no decorrer da análise.

(dD1) Eu estou **pesquisando** este tipo de linguagem, a **infografia**, como recurso no... ensino. (...) Pra criança pequena, tipo 4a. série, porque ela já tem uma construção do pensamento: sabe ler, somar, dividir, está aprendendo história, geografia... o olhar dela começa a se abrir, realmente...

Novamente, o fazer desta mesma jovem da unidade de registro anterior já se revela mais maduro, como fazer pesquisa acadêmica (em amarelo escuro); e, da mesma forma, está articulado positivamente com uma área do design, a infografia (em vermelho). Vale a pena lembrar que esse tipo de interesse, manifestado nesta nova unidade de registro da entrevistada Déa, a construção do pensamento, está ligado fortemente a aspectos do entendimento. Isso mostra, como veremos, de que forma *escolhas profissionais pautadas no auto-interesse parecem favorecer a aproximação maior com relacionamentos de trabalho voltados ao entendimento, em suas múltiplas facetas*. A fala de Eva corrobora este ponto:

(eC2) Vários **professores** me estimularam, assim, muito, são **muito bons**, tem **professores** aqui que são **magníficos** nessa parte, **professores** que vêm ao

mercado... - eu acho isso muito importante. Não só aquela coisa acadêmica... Cada dia mais v. vê... Porque lá fora [mercado] está correndo...

(eE1) (Você acha que vai trabalhar com educação a tua vida toda de designer, ou...) (...) eu bem que gostaria de chegar numa época e dizer “Gente, quero dar aula [fazer isso], quero mostrar pra essas pessoas tudo o que me ensinaram que foi maravilhoso...”

Outra vez, esse prazer com o que se faz como estudante de design aparece na articulação dos núcleos temáticos do *gostar* (em azul escuro) e do *trabalho* (em azul claro): nota-se (em azul escuro) os termos enfáticos que procuram expressar o quanto a entrevistada Eva aprecia a postura dos professores da faculdade (“muito bons”, “magníficos”) que a aproximaram do mundo profissional do design (em azul claro). Vê-se que, para esta aluna, os relacionamentos com os professores, além de esclarecedores e estimulantes, fizeram-na conhecer um pouco do mundo do trabalho, facilitando a sua futura transição de designer em potencial a uma profissional da área.

Já quanto a Flô, abaixo, sabemos que gostava de desenhar plantas de casas – e, especialmente, carros futuristas, tendo sofrido influência, quando pequena, de uma visita ao EPCOT da Disney. Anos depois, no momento do projeto de conclusão, quanto ao conteúdo deste, escolhe sob nova influência cultural; agora, de uma recente visita ao Japão.

(fE1) (... vai ser importante na tua vida profissional?) Com certeza. (... vai usar isso no teu port-folio?) Nossa!... [vou usar] Porque esse trabalho foi apaixonado, apaixonadíssimo... (...) Porque v. fica, assim, apaixonado. V. vê a quantidade... a riqueza, né, de material [mapas urbanos japoneses]...

Percebe-se, assim, que o poder da influência cultural pode ser forte. Yves de La Taille, que citamos na Introdução, comenta, no prefácio da obra de Piaget (1932) *O juízo moral na criança* (p.15), sobre o fascínio do Japão e do Brasil, na opinião de Maffesoli. Para este último, os dois países exercem hoje um “fascínio saudável” sobre o imaginário das pessoas.

Continuando com Flô, o tom de sua fala sobre seu trabalho de conclusão é também “apaixonado”. No entanto, como veremos logo adiante, sua parceria com a irmã não é perfeitamente simétrica quanto aos gostares. Mas por ora o que nos interessa é como essa estudante liga seu projeto ao mercado profissional:

(fB2) Eu queria trabalhar com marca, com... minha paixão também, que até eu vou fazer [faculdade] mais dois anos pra me formar em produto [projeto de

produto], é **desenhar** carros. (Ah, é?) Sou **apaixonada**... (...) Só que eu não sabia o quê que era a... não sabia que era **design**...

Estas últimas unidades de registro, deste segmento da argumentação, adiante, mostram como – à exceção dos casos de Hil e Igor, que já discutiremos – os entrevistados aprovam por completo o projeto de conclusão que vêm realizando, entendendo que ele será importante na sua vida profissional. Tal sentimento de aprovação e de realização como estudante, creio, tem relação com esse histórico do aluno, que chegou à sua área de estudo e ao campo profissional por meio do entendimento de pessoas próximas, parentes, amigos e professores.

Contudo, também conhecemos, há pouco, uma segunda forma do aluno chegar ao campo profissional (do design, no caso da pesquisa), que é por influência de considerações, não prioritariamente a respeito do interesse do jovem por tal ou qual área, mas por considerações sobre as oportunidades e chances do mercado de trabalho. Foi assim que Igor, no lugar de arquiteto, como os pais – o que era seu interesse – optou por vir a ser designer, como vimos nas unidades de registro (iB1) e (iB2), um pouco atrás. Agora ele está realizando seu projeto de conclusão, e observando o mercado de trabalho; mais adiante, saberemos como sua história continua, pois ela tem contribuições interessantes a dar quanto à relação entre nossos conceitos centrais.

A brecha sistêmica: sua marca no universo do trabalho.

Gui – a aluna que, à época da entrevista, era ainda candidata ao mestrado e hoje já o está cursando – foi outra, além de Déa, vista há pouco, em quem a dimensão *saber*, do mundo vivido, se mostrou mais atuante: no caso, em termos de um saber originado da relação do entrevistado consigo próprio. Isso certamente nos remete a uma reflexão sobre esse mecanismo da promoção do bem-estar de si próprio, ou *auto-interesse*, reflexão que desenvolverei no capítulo 5.

Quando, neste segmento do design/trabalho, cruzamos os campos do *gostar* e do *saber* (mundo vivido), sobre o relato desta aluna, observamos um dado interessante que merece ser adiantado aqui por sua relação com a questão do trabalho. De fato, Gui é econômica no relato de seus gostares; e apenas uma vez é definitiva sobre sua relação com o design, na forma do curso e do projeto na PUC-

Rio, quando liga isso a um sentimento de estar “órfã” na busca do conhecimento (daí o mestrado): (gE1) *me dei conta de que eu me sentia absolutamente órfã...* (“Quero mais...”) - *eu falei “Meu Deus, acabou? Vou ficar só trabalhando?!...”* (risos). Esse seu desejo de saber foi o que internamente orientou sua escolha - bastante laboriosa, como ela comenta - por seu tema do projeto de conclusão, envolvendo a história do design, área na qual desejava preencher suas lacunas de conhecimento. Aqui ela fala de sua relação com esse conhecimento:

(gD1) Eu, na verdade, demorei muito pra achar uma questão sobre a qual **trabalhar**. E eu ficava vendo as pessoas, né, todo mundo já sabia, assim, sei lá, no oitavo período nego já sabia o que ia **fazer**, e aquilo... (...) É, eu num sabia, não tinha noção do que era, entendeu; aí de repente...

(gD2) Eu falei “Eu vou **resolver** coisas que **me incomodam** e eu não sei...”. Então vou **investir** no que eu não sei, pra eu poder saber. No meu primeiro encontro com o **orientador**, ele falou de seis nomes de **designers** e eu não conhecia nenhum!... (Ahã.) Eu acho isso **uma loucura!**... [não gosto]

Diante desses argumentos de seu “gostar de conhecer” (para unirmos os dois núcleos), o ponto de vista desta jovem é de que *uma das formas em que acontece a invasão sistêmica é pelo impedimento do indivíduo exercer esse prazer de trabalhar com, e conhecer melhor, o que gosta de fazer:*

(gF1) Se v. **não pode atuar** na área que **escolheu**, já aumenta o sistema. Vendo no meu caso...

Para efeito desta seqüência de entrevistas que escolhi, esta fala final de Gui nos dá o tom inicial para os dois próximos relatos, ambos já mesclados por relacionamentos de “desentendimento”, maior no segundo relato, que repercutem na relação do projeto do entrevistado com o mercado profissional, na idéia desse aluno que o realiza. Vejamos.

Quando não se gosta do projeto, aparecem as marcas do sistema.

Até aqui temos acompanhado relatos em que o aluno escolheu seu projeto segundo seu interesse – da mesma forma como o design veio surgindo em sua vida, trazido pelo desejo natural do próprio aluno. O gosto por esse projeto é, neste primeiro grupo de alunos, notório. Em contrapartida, veremos, nestes

próximos relatos sobre a relação do aluno com seu projeto de conclusão, que nem sempre tal satisfação com seu fazer é plena; é possível mesmo a explícita insatisfação. E talvez seja por aí um dos caminhos pelos quais se dê a invasão sistêmica no mundo do trabalho. Acompanhem, pois, como estes relatos seguintes nos conduzirão, na próxima seção, a essa conclusão.

Como já se sabe, Hil é a irmã de Flô, e as duas se decidiram por trabalhar, no projeto final, sobre o design gráfico dos mapas japoneses, que conheceram quando recentemente viveram no Japão. O gostar, da infância de Hil, é pelas plantas de arquitetura, seu desenho é mais do tipo de desenho geométrico; enquanto para Flô são os carros futuristas.

(hE1) (Esse projeto, v. acha que, na sua vida profissional, vai encaminhar você para alguma coisa?...) *Não sei se vou usar...* [não sei se gosto da idéia] (... ou v. não vê como isso...) Não, *não vejo* [não gosto tanto assim] como isso, não; eu vejo mais como um *trabalho* que a gente *gostou*.

(hE3) E aí a gente viu isso: *interessante* a gente *expressar* um pouco daquilo que a gente *gostou* no nosso projeto final.

Hil não compartilha da excitação de sua irmã mais jovem, que vimos há pouco, em (fE1); é menos “apaixonada” pelo projeto e acha mais (hE3) *interessante a gente expressar um pouco daquilo que a gente gostou no nosso projeto final*. Quanto ao uso profissional do projeto... (hE1) *Não sei se vou usar...*

Ela é também um pouco mais econômica na expressão do que gosta: só que aqui isso acontece exatamente em relação a seu projeto de conclusão. Este é um sinal que ainda não havíamos encontrado nos relatos dos sete entrevistados anteriores (Aldo, ..., Gui): o não-desejo de dar continuidade ao projeto no mundo profissional.

É possível que essa insatisfação de Hil se deva à reorientação que o projeto tomou, durante a parceria de trabalho – mais especificamente, no processo de tomada da “média dos desejos” dos parceiros (no caso, as duas irmãs) para a escolha do tema do projeto. Acompanhem esses gostares e esses conheceres (ou não-conheceres) nas unidades de registro que podem confirmar esta leitura da relação de Hil com seu projeto, o qual poderia servir de cartão de visita seu para o mundo do trabalho.

(hE2) (...) meu namorado morou lá, a gente ficou quase dois meses (...) A gente foi pra um mundo que a gente não conhecia... E a gente foi pra lá... aquela de, pô,

Japão... (...) e aí a gente se **encantou**, a gente se **apaixonou**... com os japoneses, o estilo deles, a cultura deles...

(hE4) (Mas quando v. foi pro Japão já tinha idéia disso?...) De projeto final? Não, nada. [não sabia disso] A gente **pensava** em **fazer** alguma coisa com o Rio de Janeiro. Aí num tinha nada a ver, a gente **fez** sobre o Japão, que a gente já tinha falado sobre o Rio [no projeto anterior].

No entanto, ainda não compartilhando desse desejo coletivo de usar o projeto de conclusão profissionalmente, Hil é positiva, em termos de otimismo e de favoritismo com respeito ao universo de trabalho do designer, no sentido dele ter mais relacionamentos do mundo vivido. E toca num aspecto que inegavelmente pertence a esses relacionamentos profissionais: a necessidade de se *ouvir* o outro, a própria essência do entendimento.

Outros entrevistados, como Aldo e Igor, trarão também este argumento. Vale a pena, pois, reunir os três depoimentos, já que constituem forte argumento para compreendermos a razão pela qual esses estudantes de design consideram, em geral, que designers usufruem de mais relacionamentos do mundo vivido do que não-designers. Assim sendo, encontraremos os três depoimentos juntos ao final, próximos às conclusões desta análise.

Já Igor é aquele jovem cujo relato mais deixa transparecer desagrado – ou “desconforto”, termo com que o próximo entrevistado (João), se referirá ao sentimento gerado pela invasão sistêmica, ao final do trecho de cabeçalho *Dizem não ao sistema*, na próxima seção. A insatisfação de Igor, quanto à possibilidade de vir a usar profissionalmente o projeto de conclusão que está fazendo com uma colega, pode ter motivações que nos resultem esclarecedoras.

Fica-se tentado a interpretar essa insatisfação do aluno como outra manifestação da invasão sistêmica de que fala Habermas, do tipo da citada pela jovem Gui em (gF1), mais acima. Parece também haver algo de sistêmico nessa orientação do projeto de Igor, apesar de poder ser precipitado julgar sem ouvir a outra parte; há um relacionamento que parece ditado, da parte dos professores orientadores, por uma lógica mais afeita à eficiência acadêmica do que ao entendimento. Como ainda encontraremos neste trabalho, é comum, por trás de uma insatisfação pessoal ou profissional, perceber-se os tentáculos dessa invasão sistêmica.

Mas não há só este lado da questão. Pois tais “sintomas” de como se dão as escolhas de Igor – como a escolha do design, que vimos sob o cabeçalho *A brecha sistêmica: “tem mais mercado”*..., a partir dos argumentos do pai quanto ao mercado de trabalho do designer em relação ao do arquiteto (escolha inicial de Igor) - nos levam também a perceber uma espécie de “exercício mais débil do auto-interesse”, por parte do entrevistado. Como veremos no capítulo 5, o auto-interesse é uma espécie de guia do fazer humano, um propulsor na busca do bem-estar do indivíduo: esta foi parte da lição deixada por Adam Smith, um autor importante nesta tese. Deixe-me antecipar um trecho de seu *Teoria dos sentimentos morais* (1759), para o qual retornaremos na seção 5.3 (*Limites do amor de si, ou auto-interesse*):

Mas se realmente existisse um homem que, não fosse por sua consideração com sua família e amigos, não cuidaria adequadamente de sua saúde, sua vida ou sua fortuna, a que apenas a auto-conservação bastaria para o incitar, tal homem seria, sem dúvida, fraco (...). (p.377)

Segundo Dugald Stewart, cuja biografia crítica de Adam Smith abre o livro deste:

(...) o grande e principal propósito de suas [de Smith] especulações é ilustrar como a natureza proveu os princípios do espírito humano, a fim de aumentar gradual e progressivamente os meios de riqueza nacional. Além disso, o autor pretende demonstrar que o plano mais eficaz para levar um povo à grandeza é manter essa ordem de coisas que a natureza indicou, permitindo a todo homem, enquanto observar as regras da justiça, perseguir, à sua maneira, seu próprio interesse [grifo meu]. (p.LXV)

A análise dos dados coletados nas entrevistas confirma a importância de se ouvir o desejo profundo do aluno, na escolha de seu projeto profissional, como manifestação desse auto-interesse. Vemos isso nos dois sentidos: tanto quando o entrevistado identifica e segue esse seu desejo; como quando ele não parece estar muito certo, como Igor – o jovem que, de início, teria optado por seguir a profissão dos pais:

(iB1) Eu ia fazer arquitetura, meus pais são arquitetos, meu pai e minha mãe, então eu ia fazer arquitetura.

(iB2) Mas aí, conversando com meu pai, ele ficou falando do mercado de trabalho, que está mudando muito em arquitetura, muita coisa está passando pra design... (Foi a primeira vez que v. ouviu falar do design?...). Não, já tinha

escutado, já tinha lido... (Seu pai, de vez em quando dá uma “designeada” também?) Não, ele não; ele **trabalha**... tem convênio com escritórios de **design**.

(iB3) Aí ele me aconselhou a **fazer [design]**, em vez de **fazer arquitetura**. (Ele acha, pelo que v. fazia... a tendência era mais...) Não, não é isso, mas foi direto. Ele falou “Não, **não faz arquitetura** não que, além do **mercado** estar saturado, muita coisa está passando pra **design**. Então é um campo maior, vale mais a pena”.

(iB4) (A essa altura v. tinha uma idéia do que o designer faz - ou produto ou gráfico?...) Tinha, tinha idéia de **produto e gráfico** sabia que era de marca. Mas não que fosse tão amplo assim. Site também, tinha uma idéia. Mas não sabia que era tanta coisa.

Compare-se com outros projetos...

Depois de todos aqueles depoimentos positivos dos alunos, os quais não repetirei, e depois destes últimos acima, só falta conhecermos o relato de João, o aluno que se mudou da engenharia de computação para o design, aqui mostrando satisfação com seu projeto e com sua própria perspectiva profissional, contando com seu projeto:

(jE2) (...) e acho que **profissionalmente** vale, embora seja um projeto teórico. Ele não tem um produto final; mas acho que tem um valor **muito interessante**.

Este jovem João é o único dos entrevistados que não teve uma “infância típica” de designer, como desenhador ou fazedor de coisas; tampouco vem de uma família de arquitetos ou conhecedores de design. É um *self-made man*, no sentido de que não teve influências pessoais na infância ou adolescência – muito menos conhecia o design. No entanto, quando o encontro acontece, já cursando engenharia de computação, João muda todo o rumo de sua vida: (jB3) *Então é aqui!...* e (jC1) *não me vejo fazendo outra coisa, realmente*. Seu projeto, para si, (jE2) *tem um valor muito interessante* - como acrescenta, depois de fazer a ressalva: (jE2) *embora seja um projeto teórico*. Entretanto, diferente de seu colega Igor, expresso na unidade de registro (iD1), sob o cabeçalho *Uma brecha para o relacionamento sistêmico*, na seção 2.2 (*Análise dos núcleos temáticos gostar e fazer*), nosso entrevistado João optou ele mesmo pelo projeto teórico: daí sua satisfação.

Concluindo esta seção e este segmento da análise, observamos até aqui dois modos de escolha profissional, duas vias de acesso ao mundo do trabalho, no

campo do design: na grande maioria dos casos, foi o interesse, o *gostar de fazer*, identificado pelo aluno ou por parentes e conhecidos, que ditou a escolha; mas, em outros casos, considerações maiores com o mercado de trabalho do design prevaleceram. Resta-nos esclarecer melhor a forma como essas motivações distintas são explicitadas aplicando o modelo das cores às estruturas sociais subjacentes às lógicas irreduzíveis do *entendimento* e da *eficiência e sucesso*.

2.4.

Análise dos núcleos temáticos *mundo vivido* e *sistema*

Finalmente, neste terceiro e último segmento, para completar esta análise das falas do jovens entrevistados, discutiremos como as estruturas sociais de relacionamentos perpassam os discursos destes alunos. Penso que o resultado deve contribuir para a compreensão da questão que nos propusemos investigar neste capítulo. Vejamos então, antes da análise, como esta questão se relaciona com o tema central da tese, o trabalho/desemprego.

Como disse, ao apresentar este capítulo com as entrevistas, a idéia é observar, dentro da problemática do trabalho/desemprego, *o que se passa no aspecto da escolha do trabalho pelo jovem*. Estamos diante de relatos de entrevistados que assinalam o papel importante ocupado pelo auto-interesse na escolha profissional, bem como deixam ver o modo como esse interesse do jovem pode ser negligenciado em função de uma lógica pragmática, que privilegia, por exemplo, as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho.

Desse modo, esta análise está tentando mostrar a forma como a dimensão “exterior” do jovem, em termos das estruturas sociais e das lógicas de relacionamentos do indivíduo, está articulada à dimensão mais “interior”, por assim dizer, do auto-interesse – como sempre, particularmente no que diz respeito à escolha do trabalho. Nos capítulos seguintes à conclusão deste nesta seção, essa articulação será estudada com maior ênfase na contraface do trabalho, no desemprego; bem como serão desenvolvidos os conceitos e a estrutura teórica de apoio a essas conclusões, quando destacaremos o papel da representação de si-no-mundo nessa articulação das dimensões social e psicológica do indivíduo.

Continuando com este segmento final de análise das estruturas sociais, a análise seguinte está dividida em duas partes: primeiro, ouviremos o grupo que

respondeu que os relacionamentos profissionais de designers e de não-designers são a “mesma coisa”; depois, o grupo que viu esses relacionamentos como “coisas diferentes”.

O grupo que respondeu que os relacionamentos de designers e de não-designers são a “mesma coisa”.

O primeiro dos dois grupos de entrevistados foi formado com aqueles que consideraram não haver diferença no caráter dos relacionamentos profissionais vividos por um designer e os relacionamentos de um outro profissional, como o engenheiro, o advogado etc., citados pelos alunos. Vejamos como a lógica do entendimento (em verde) perpassa as escolhas desses alunos, com frequência por meio de seus amigos e conhecidos, observando também como o núcleo temático do sistema (em rosa) aparece nas falas.

(aD1) (O projeto que v. faz, como é que está nessa história?) Olha, o PPD-Conclusão foi até uma **surpresa** [gostei, esperava uma formalidade do curso] pra mim. Porque eu vim pra cá **sem saber** o que eu **queria fazer** de projeto, eu estava achando que ia ser mais uma **formalidade**...

Como primeiro entrevistado deste primeiro grupo, Aldo serve bem para exemplificar as pequenas manifestações, tanto do mundo vivido como do sistema, que ocorrem na história de cada um. A princípio, o projeto de conclusão do curso era visto como uma formalidade do sistema, parte de sua burocracia. Vir a gostar dele foi uma surpresa para o próprio aluno. Tanto é que, ao final, ele manifestará o *desejo de ouvir as necessidades do cliente* – traço que se mostrará comum e importante nesta análise dos relacionamentos do designer, pois apontará diretamente para a questão do entendimento, da lógica que foi marcante em suas escolhas de curso e profissão. Ouçamos outros alunos sobre seus relacionamentos:

(bB2) (Quando v. fez vestibular já tinha alguma idéia...) Eu já tinha **alguma idéia**... do que era. (...) em cima do vestibular eu fui saber sobre **desenho**, aí já fui falar com **meus pais**, assim, sobre **desenho**; aí **ele conhecia** gente que já **trabalhava**, assim, um pouco, e tinha **escritório**...

Beto, esse outro entrevistado acima, teve, no processo existencial de encontro da própria identidade de trabalho, a ajuda do ambiente familiar

estimulante, cheio de ofertas de conhecimento e de entendimento. No que se aproxima de Clô:

(cB2) Porque não tem **ninguém na minha família** que é **designer**. No máximo tem uma **tia** que é **arquiteta**, que também sempre ficava **conversando** comigo sobre esse assunto...

(cB3) (O ambiente de trabalho v. nunca tinha tido contato?...) Não: mas **arquitetura**, **artes**, essas coisas – **eu tinha interesse**... Mas **não sabia** o que era exatamente **aquilo** [comunicação visual, design]. Era isso...

Pode-se dizer, de modo geral, que o mundo vivido sobrevive nos relacionamentos que buscam o esclarecimento e a compreensão. Assim é que, de sua parte, a entrevistada Clô teve sorte de ter obtido, a partir das conversas com uma tia, esse entendimento a respeito do mundo profissional que lhe interessava. A aproximação ainda maior com o campo do design veio um pouco depois.

O grupo que respondeu que os relacionamentos de designers e não-designers são “coisas diferentes”.

No segundo grupo, ainda comentando em termos dos relacionamentos do mundo vivido e do sistema, Déa é uma daquelas alunas em que a atividade essencial do mundo vivido e das relações de entendimento – *o entender, conhecer, saber* etc. – aparece mais desenvolvida, na medida em que essa atividade se torna chave, não só no projeto que ela vem desenvolvendo, como em sua perspectiva profissional. Para esta aluna, seu trabalho tem a dimensão da conscientização, de fazer as pessoas *conhecerem* a respeito dos problemas sociais e ecológicos, para que *transmitam* isso a seus filhos, e aos filhos destes. É o próprio mundo vivido em movimento, o modo como essa jovem vê a ação em cadeia a ser disparada por seu trabalho de designer infográfica a serviço da educação ambiental:

(dD2) (...) Quer dizer, essa preocupação social, assim, de **mostrar** [dar a conhecer] pra pessoa alguma coisa que pudesse **ajudá-la** [via entendimento] no futuro – claro, a longo prazo - que ela vai **passar** [transmitir] pra um filho aquele **conhecimento**, porque quando v. vê, quando te **mostram** uma coisa é muito mais fácil de v. **assimilar** [entender] aquilo do que quando te dizem. Quando te dizem, de repente v. esquece, daqui a uns três anos, e tal; mas quando v. vê montado, e aquilo **faz sentido** é muito difícil v. esquecer.

Esta parte do relato de Déa expressa bem algumas das facetas que pode assumir a atividade, ou o verbo nuclear desse campo temático do mundo vivido, o *entender*. Da ordem desse entender, ou entender-se, dos relacionamentos de entendimento, são também o *conhecer* (alguém, alguma coisa, algum fato), o *saber* algo, o *compreender* (alguém, alguma coisa etc.) – como em (dD2). Mas no relato de Déa transparece, além disso, o interesse dela pela própria construção do pensamento, sede de todo esse conhecer que orienta o mundo vivido:

(dD1) Eu estou **pesquisando** este tipo de linguagem, a **infografia**, como recurso no... ensino. (...) Para criança pequena, tipo 4a. série, porque ela já tem uma **construção do pensamento** [do conhecimento]: sabe ler, somar, dividir, está **aprendendo** [entendendo] história, geografia... o olhar dela começa a se abrir, realmente...

Como primeira de nossos entrevistados do Grupo B, Déa é concisa e enfática quanto a este sinal do sistema que é uma de suas marcas principais, junto com o poder: o “vil metal”.

(dF1) Acho que é diferente. Como o trabalho do **designer** pode estar relacionado com muita coisa, isso torna o **designer mais humano**. Eu vejo **as [outras] pessoas** [não-designers] muito **interessadas no dinheiro**...

É assim, portanto, que essa aluna distingue os relacionamentos de designers dos de outros profissionais. Quanto a isso, vale a pena observar o panorama social descrito por Habermas (1981) e comentado por Freitag (1986) em *A teoria crítica: ontem e hoje*, como fundo para essa opinião da jovem:

Ao conceituar a sociedade, Habermas procura integrar duas óticas: a sistêmica e a do mundo vivido. A ótica sistêmica coincide com a do observador externo. (...) Trata-se daquele aspecto da realidade social em que atua a razão instrumental e técnica. A esfera sistêmica é, por sua vez, dividida em dois subsistemas: o econômico, regido pelo meio dinheiro, e o político, regido pelo meio poder. (p.61)

A estudante Eva, em sua aproximação com o mundo do design, não usufruiu de relacionamentos influentes em sua família. O entendimento da profissão veio do resultado de um teste vocacional, bem como de uma professora, que a surpreendeu quando apontou o desenho industrial como o campo profissional mais adequado a ela, levando-a a exclamar, em (eB3): “Mas que raio é desenho industrial?”...

(eB1) (Sem... ninguém na família...) Meu pai até gosta, mas não tem nenhuma relação, assim... ninguém é **publicitário**, **ninguém na minha família**... [influenciou]

(eC2) Vários **professores me estimularam**, assim, muito, são muito **bons**, tem **professores** aqui que são **magníficos** nessa parte, **professores** que vêm ao **mercado**... - eu acho isso muito importante. Não só aquela coisa **acadêmica**... Cada dia mais v. vê... Porque **lá fora** [mercado] está correndo...

Hoje, tão naturalmente suprida de relacionamentos esclarecedores do mundo vivido, Eva transborda essa confiança a respeito de seu mundo profissional de designer ao distinguir o universo profissional deste daquele do não-designer, visto como *outsider* – no que nos lembra sua colega precedente, Déa:

(eF1) Acho **designers** pessoas muito mais... **livres**, assim. Eu acho que... cada vez mais [sobre as atribuições de porcentagens] pra **não-designer**, mais **sistema**. Eu vejo as pessoas que **não são designers**... Minhas amigas: “V. é muito isso... v. se veste assim...”. Eu falo “Ué, eu posso!...”. **Eu posso**... [fazer desse modo] V. vai **trabalhar de chinelo**... [aceita-se, entende-se] Minhas amigas fazem **direito**, sabe – eu sou diferente delas...

Quando há entendimento de parentes, professores...

Desde o início da seção 2.3, sobre os núcleos temáticos do design e do trabalho, já vimos muitos exemplos de como os parentes, amigos e professores ajudam o aluno a identificar seu gosto por certo tipo de ocupação profissional. O exemplo de João, este abaixo, é também um relato desses importantes relacionamentos do mundo vivido, que ajudam - e influenciam - o jovem. Encontraremos ambos os tipos a seguir.

Depois de Igor, João traz outra vez o sentimento de esperança no engajamento do projeto de conclusão com o mundo profissional do design. Aquele *self-made* aluno, que deixou a engenharia e descobriu o design e o prazer pelo estudo teórico dos cartazes russos, hoje está confiante de estar fazendo algo por seu ingresso nesse campo profissional. O caminho foi longo: desde o desconhecimento total da profissão (pouco antes de entrar no curso ainda via os objetos dos estudantes de design da PUC como “bizarros”), até o desconhecimento dos gostares de si mesmo, no que foi ajudado pelo entendimento de uma professora atenta. Aqui estão três momentos de seu relato, que exibem tais relacionamentos significativos experimentados por ele:

(jA1) Meu **conhecimento** da **profissão** [designer] era nulo, nenhum... Eu entrei com 17 anos... (...) **Fiz** muito tempo de **engenharia**, fiz 5 anos de **engenharia** – esses 5 anos **eu não sabia** nem onde era o Departamento [de Artes e Design], **não sabia** de **design**.

(jB2) E aí eu comecei a procurar [movido pelo gosto] o caminho natural do engenheiro, né: administração, economia... Mas eu pensei “Não, isso num...”. Aí eu encontrei um colega meu, um conhecido, um colega mesmo, que tinha vindo pro curso de desenho industrial (...) e aí foi legal, que a gente encontrou ele justamente naquelas exposições de final de semestre. E aquela coisa absolutamente bizarra [gosto?] pro meu universo... (risos).

(jE1) Mas, eu estava fazendo a disciplina de Gráfica 2, com a Izabel, e ela me falou “Não: faz alguma coisa que...”. E ela tem essa capacidade de detectar [entendimento], às vezes, é... de repente uma linha de trabalho, alguma coisa que v. faz que eu num estava me tocando [não sabia]. E nessa disciplina que eu fiz com ela caiu a ficha [entendi]: que eu tinha interesse por isso, a coisa de cartazes, de cartazes russos (...).

Como as cores atribuídas a esses seis núcleos temáticos mostram, neste relato acima, a lógica do *entendimento* (em verde) perpassa a fala do jovem, destacando termos relevantes na identificação das formas com que esse entendimento se manifesta, seja no relacionamento com um colega, seja com uma professora, ou seja consigo mesmo. As cores também explicitam o modo como o *entendimento* (em verde) se articula com a área profissional do *design* e do não-design (em vermelho). Se até aqui o entendimento prevalece, as próximas unidades de registro pretendem mostrar como a lógica da *eficiência* (em rosa) torna-se mais freqüente no relato.

E, com isso, o modelo cromático ajuda a iluminar aspectos da tensão existente nos relacionamentos dos dois tipos (em verde e rosa), nos relatos das vivências desses entrevistados diante do *mundo do trabalho*, como estagiários (em azul claro) - aspectos esses que talvez escapassem numa análise de texto que não se valesse da dimensão informativa de um modelo cromático.

Se acabamos de ver o que ocorre quando há um bom entendimento das pessoas quanto aos interesses de trabalho do jovem, é interessante contrastarmos isso com o que ocorre quando esse entendimento escasseia.

Uma brecha para o relacionamento sistêmico.

Finalmente, aqui está em detalhes aquela única manifestação de desagrado com o projeto de conclusão e sua continuidade, do entrevistado Igor, que vimos perto do final da seção anterior, em sua relação com o design e o mundo do trabalho. A razão desse desagrado – dado que cada aluno escolhe o eventual

parceiro e o tema do projeto – parece ser o fato de que, a certo ponto do acompanhamento do projeto houve incompreensão entre o que a dupla de alunos queria fazer e a expectativa da banca de professores, que examinou o projeto ao meio de sua trajetória.

(iD1) Eu **queria fazer prático**, mas... num foi possível, não foi aprovado... (...) então a gente teve que **passar pro teórico**. Aí... pra gente acabar, porque se não a gente não ia acabar. A gente **passou pro teórico**, mas não era o que a gente **queria fazer**.

(iE1) (Mas esse foi um tema que v. escolheu porque v. gostava...) É, o tema a gente **gostava**, mas a gente **não queria ter feito** isso... (...) Teoricamente a gente **foi obrigado** [por uma questão de eficiência acadêmica] a **fazer isso**...

Como resultado, Igor e sua parceira de projeto já não faziam aquilo que gostariam de fazer (como a grande maioria de seus colegas de projeto final, coisa que ele mesmo podia ver): o grupo apenas cumpria as determinações da orientação, em termos de um projeto que fosse só teórico, sem a prática desses alunos – um trabalho mais burocrático, para eles. Nota-se a ruptura entre o futuro designer e o seu fazer, nestes trechos do seu relato, quando esse fazer lhe escapa das mãos, de um modo próximo ao autoritarismo: (iD1) *Eu queria fazer prático, mas num... (...) aí não foi aprovado o prático, então a gente teve que passar pro teórico.* (iE1) *Teoricamente a gente foi obrigado a fazer isso...*

Neste ponto, reencontramos o núcleo temático do *fazer* em duas falas deste aluno que, postas lado a lado, talvez digam um pouco mais sobre esse aspecto da invasão sistêmica que, no trecho de cabeçalho *Uma brecha para o relacionamento sistêmico*, na seção 2.2 (*Análise dos núcleos temáticos gostar e fazer*), chamei de “brecha sistêmica”. Ou seja, são os traços de relacionamentos de entendimento que se transformam pela entrada em cena da lógica da eficiência e do sucesso. Estas duas falas são de dois momentos da entrevista desse aluno, Igor: a primeira, quando, ao pensar na arquitetura, ouviu de seu pai: “Faz design”; a segunda fala é do próprio aluno, “A gente fez obrigado”. Curiosos usos do verbo “fazer” que, quem sabe, podem estar relacionados de algum modo – talvez como *manifestações das idiossincrasias do auto-interesse e da representação de si-no-mundo*, eu arriscaria antecipar o comentário conclusivo.

Dizem não ao sistema.

Seguindo com os relacionamentos que foram significativos nas escolhas dos entrevistados, Flô, a irmã mais nova de Hil, teve a influência desta no momento em que, por meio dela, veio a conhecer as duas modalidades do design, no curso da PUC-Rio: (fB4) eu falei assim “*Ah, eu vou querer formar nos dois, então pra mim tanto faz*”. Quanto à sua infância, a influência principal foi cultural e, como vimos, se deve à magia Disney:

(fB1) Só que, como eu não tinha muito **conhecimento** de **design** - não tem ninguém na família que **tenha feito**, meu pai é **militar**, minha mãe é formada em **letras**, é tradutora, então eu **não tive influência**, mesmo, era só mesmo de... assim, eu **quero fazer** isso, mas eu **não sei** o nome.

(fB3) Essa curiosidade por automóvel foi quando eu fui na Disney (...) e tem aquele **brinquedo no EPCOT** [influência cultural] de carros do futuro, a apresentação dos **projetos**... até hoje a gente **sonha** [gosta muito] com aquilo, né... nove anos que eu tinha... (...) eu falei “Nossa, é isso que eu **quero fazer**”; **sabe?**

Sua avaliação dos relacionamentos de designers e não-designers usa o mesmo eixo de argumentos de Déa: de que o mundo sistêmico domina mais o universo profissional do não-designer – por causa do peso atribuído por este ao dinheiro, nesses relacionamentos. Em termos numéricos, como vimos, estes entrevistados atribuíram, de sistema: ao não-designer 61,7 %, e ao designer 54,7%. Ouçamos Flô quanto a isso:

(fF1) Com certeza... [quanto à minha proposta de comparação com o engenheiro, se são diferentes] Eu acho que é muito mais fácil até para um **engenheiro** estipular **preço** de **trabalho** do que **pra gente** [designers]. **A gente** não tem uma **tabela** [de honorários]...

Mas com certeza o atrito mais violento entre o mundo vivido e o sistema seria experimentado por Clô naquela sua experiência que espontaneamente desejou contar, de seu estágio numa empresa grande, após ter estagiado numa empresa pequena. Seu relato dessa invasão sistêmica, apontada por Habermas, tem trechos de discurso bastante reveladores, ao qual retornaremos em seguida:

(cF1) [Sobre trabalho como designer e não-designer] Mesma coisa...

(cF2) V. queria falar sobre esse negócio que eu falei de que eu já tive experiência de **trabalhar** em **grande empresa**... (Ah, sim! O que v. achou disso?)

Assim, eu já tinha **estagiado** numa **empresa pequena**... Daí eu passei numa seleção pra **estagiar** numa grande, e **num gostei**...

(cF3) (...) tive muito mais **apoio** [entendimento] na **pequena empresa** do que na **grande**. (...) (É o que é que acontecia na grande?) Não tinha **nenhum designer** lá... [na grande] pra **me apoiar** [me entender]. (...) era a única pessoa que podia realmente **me orientar**, mas que **não tinha tempo** pra isso; entendeu?

(cF4) Mas não foi por isso que eu **não gostei** – foi por ser uma **grande empresa**. Porque... como é que eu vou dizer?... assim, a **relação** [que seria de entendimento] entre as pessoas numa **grande empresa não é legal**... Porque... está todo mundo **querendo chegar no máximo** [de sucesso] que puder...

(cF5) (...) a questão da **grande empresa** é que todo mundo entrava na nossa sala e **falava mal** [usava a pessoa distante para livrar-se de um sentimento incômodo] de todo mundo, sabe... Era um **absurdo** (...) **eu não tinha mais prazer** em ir trabalhar, apesar de ser uma coisa que **eu goste de fazer**, eu ficava pensando: “Ai, **que saco**, tem que ir pro **estágio**...”

(cF6) (...) eu já tinha **estagiado** em duas **empresas** diferentes, uma inclusive era **pequena** e não tinha **nenhum designer**... Mas eu ainda **gostei** mais (...) porque as relações numa **grande empresa** são... **ugh... horríveis** [não gosto].

(cF7) (Suponha-se de fora, olhando pra esse ambiente de trabalho, como é que v. faria essa relação de mundo vivido e sistema, no estágio anterior e nesse?...) Acho que no **estágio anterior** era muito mais **mundo vivido** do que **sistema**, apesar de, óbvio, também ter **sistema**, sempre tem... (Mas quanto? Dá números...) Assim, eu acho que... no **estágio anterior**, tinha **80% de mundo vivido**... (E nesse?) Ah... **20, 15...**

Clô sentiu que, na empresa grande onde trabalhava, a *Lebenswelt* subitamente recuava – já que a única profissional com quem ela poderia se orientar, “entender-se”... (cF3) (...) *era a única pessoa que podia realmente me orientar mas que não tinha tempo pra isso; entendeu?* Nesse ambiente de trabalho, os relacionamentos são interesseiros, instrumentais, buscam o poder – marca do sistema (em nossa convenção, na cor rosa): (cF4) *Porque... tá todo mundo querendo chegar no máximo que puder...* As pessoas usam umas as outras, conforme Habermas percebeu com sua teoria: (cF5) *todo mundo entrava na nossa sala e falava mal de todo mundo, sabe...* “Falar mal” de alguém não deixa de ser evitar o entendimento, preferindo-se resolver, no ouvido alheio e às custas da pessoa ausente, os sentimentos de incômodo gerados no conflito com essa pessoa.

Considero este depoimento – iluminado assim pelos núcleos temáticos de nossa análise – muito interessante. Há muitas aberturas a observações para o leitor

atento ao movimento das cores nas unidades de registro. Igualmente a conclusão deste relato vivido por Clô é devastadora, na comparação entre estas duas formas de trabalho, na empresa grande e na empresa pequena. É a invasão sistêmica na empresa de grande porte, experimentada por ela própria: (cF7) *acho que no estágio anterior era muito mais mundo vivido do que sistema (...) no estágio anterior, tinha 80% de mundo vivido* [portanto, 20 % de sistema na empresa pequena]... (E nesse?) *Ah... 20, 15...* [portanto, 80, 85 % de sistema na empresa grande].

Por último, o estudante João teve seu depoimento escolhido por mim para concluir este capítulo porque é o relato de alguém que, como a quase unanimidade, pensa que o projeto de conclusão é o melhor passo para a entrada no mundo profissional. Além disso, João - como sua colega Clô, do grupo que respondeu a “mesma coisa” - também espontaneamente, deu um depoimento que vem a ser muito revelador sobre alguns outros aspectos do universo de trabalho do designer. Para ele, esse universo do designer é “totalmente diferente” daquele do não-designer, o qual também chegou a conhecer no seu tempo de engenharia, em termos dos relacionamentos profissionais.

Contudo, seu relato serve, mais ainda, para atenuar as tintas de mundo vivido com que o campo do design tem sido pintado aqui: nele também ocorre “um certo desconforto”. O Q.I. – de que João fala com ironia, o “quem indica”, o “pistolão” – já é um artifício do mundo sistêmico, na medida em que implica uma pessoa usar outra como instrumento para seu objetivo, como meio para atingí-lo. O desconforto é o sentimento de ser usado na farsa de uma “concorrência” cujo vencedor já é conhecido *a priori* por outras pessoas – coisa a que, a bem da verdade, tanto designers quanto não-designers estão sujeitos, no sistema.

A questão do trabalho/desemprego, em relação com a dimensão interna do indivíduo, sua auto-estima, ou auto-interesse, aparece aqui e ali delineada nas falas destes alunos. Especialmente quanto ao aspecto do *trabalho*, segundo a ênfase dada nas entrevistas, como foi a proposta da pesquisa. Este próximo conjunto de unidades de registro, do entrevistado João, exemplifica muito bem um ponto importante. Temos aqui um jovem cuja opção profissional (no caso, pelo design) foi feita a partir de um processo fecundo de identificação do auto-

interesse; e que hoje se encontra diante do mundo do trabalho, com seus relacionamentos mesclados das lógicas do entendimento e da eficiência.

Se, neste tratamento da questão do trabalho/desemprego, os próximos capítulos verão mais de perto a face do *desemprego*, aqui, nestas linhas de conclusão desta parte de análise das entrevistas, é um bom lugar para observar como essa articulação entre as dimensões social e psíquica do indivíduo se processa, nessa questão – articulação essa que, como já adiantamos sem ainda aprofundar, passa pela representação de si do indivíduo.

As cores do modelo cromático nos indicam uma quantidade de informações a respeito da trama formada por estes núcleos temáticos que foram destacados. Neste momento conclusivo, os núcleos do *mundo vivido* (em verde) e do *sistema* (em rosa) são os que mais nos interessam observar, pois tratam dos relacionamentos, respectivamente, de entendimento e de eficiência e sucesso que perpassam o mundo do trabalho. Acompanhemos, portanto, passo a passo, o relato deste aluno, em termos desses relacionamentos e do modo como são percebidos e representados pelo jovem.

Já nesta primeira unidade de registro desse momento de sua entrevista, João sintetiza bem a razão por que considera que os relacionamentos profissionais do designer são diferentes dos de um não-designer, tendo maior quantidade de relacionamentos de entendimento.

(jF1) [Trabalho de designer vs. de não-designer] **Totalmente diferente**. Mesmo num **trabalho** de **designer** v. consegue **expressar** o seu indivíduo: tem muito mais **mundo vivido** do que uma **engenharia**...

Em seguida, temos o relato de sua experiência de estágio, onde a representação que ficou desse contato com o mundo do trabalho – em termos de trabalho numa empresa que, na visão do aluno, desconhece o design – foi de frustração do seu interesse. Uma coisa é a representação que o aluno tem de si como designer, especialmente quando essa identificação do seu campo profissional foi laboriosa; outra coisa é a representação que fica quando os outros profissionais tratam esse designer como “trabalhador braçal”. Ouçamos João:

(jF2) Eu tive uma experiência de **estágio** no final do ano passado, numa **empresa**, **trabalhando** com **web**. **Não um escritório** [de design, por exemplo]: uma **empresa** que faz... tem uma área de **programação** e tinha um setor de **web**. É... **ganhava bem** [muito dinheiro] para um **estagiário**. E a experiência em si foi... **traumática** [não gostei] – válida, mas **traumática**.

(jF3) (... foi violenta; né...) Violenta não, foi **interessante**, até. Foi **ruim**, mas **interessante**. Porque é o seguinte: eu percebi que existe... é uma coisa que acontece muito – contratar um **designer** e **não saber** o que o **designer faz...** (...) Então eu ficava **fazendo trabalho** que eu considero **braçal** pra um **designer**. Não tinha a questão do **projeto**, e isso é um **absurdo** – não ter briefing, **não ter discussão** [falsa eficiência] de **projeto** com os outros que estavam lá, sabe...

Essa frustração do auto-interesse do jovem, interesse que anseia por se manifestar em seu trabalho e que encontra uma condição diferente no mundo profissional, parece ter forte relação com a percepção que esse jovem tem do ambiente de trabalho onde estagiou. Assim, fica notória a ausência de entendimento nesse ambiente, segundo João: (jF3) *não ter discussão de projeto com os outros que estavam lá, sabe...* No lugar desse entendimento, ele só vê uma lógica de eficiência sistêmica que, na verdade, ainda assim ou talvez por isso mesmo, apresentava muitos “problemas estruturais”, como está destacado abaixo (em rosa), na fala do entrevistado. Ainda que, na visão do aluno, seja de eficiência equivocada, essa lógica do escritório onde João estagiou é vista por ele como claramente sistêmica, pois é responsável pelo afastamento autoritário da discussão “com os outros que estavam lá” (o aluno, principalmente).

(jF4) Então, por exemplo, vários **problemas estruturais** [de organização, eficiência]: quem **gerenciava** a nossa equipe era um estudante de **comunicação...** que pode ser um excelente estudante de **comunicação**, mas ele **não sabia** nada de **design**. E quem mandava no gerente de **design**, que era um estudante de **comunicação**, era um cara formado em **comunicação** que era **diretor de marketing**. (...) E... **não permitiam discussão, reunião**, nada a respeito. Eh... a coisa do **projeto**, é um **absurdo** v. **criar** uma coisa e ficar corrigindo o tempo inteiro: **não é lógico**. (Ahã.) Mais **interessante** é v. seguir uma lógica, seguir um **projeto** e **construir** de uma vez. V. não vai começar a **construir** um prédio e depois ir consertando a vida toda...

Em seus relacionamentos profissionais nessa experiência de estágio, João tem para si que a lógica da eficiência não é em si, perversa, apenas uma necessidade da vida social. Ele expressa em sua fala a sensata aceitação dessa eficiência, quando se refere ao desperdício embutido nessa postura de pseudo-eficiência adotada pela empresa onde estagiou, postura que afasta o entendimento das discussões e que, principalmente, ignora o interesse de João, sua competência no trabalho.

(jF5) É, **eu acho** que o **designer** também **não pode se permitir** esse tipo de coisa. **Não é produtivo**, joga-se **dinheiro** fora, **tempo é dinheiro**, né: v. está **jogando potencial fora** - quando v. pode evitar isso. Nós **passamos** aqui por seis disciplinas

de **projeto** pra quê? (...) então eu saí assim bem **preocupado** com o panorama geral, assim; quer dizer, as pessoas **não sabem** o que a gente **faz**.

A consideração final deste aluno sintetiza bem esse traço que venho apontando aqui, de que *a invasão sistêmica tem relação com a frustração do auto-interesse do indivíduo na dimensão do trabalho*. Como veremos no capítulo 6, um dos traços de como o sistema se infiltra no ambiente profissional é por meio de ações de entendimento, ou ações comunicativas, que se tornam ações instrumentais, nas quais pessoas são *usadas como meio* para a obtenção do sucesso de outras. O mecanismo do “pistolão”, comum em situações de disputa de emprego, pode ser caracterizado como de base instrumental, que usa as pessoas. Como sempre, destaca-se em azul claro o que o jovem encontrou no campo do *trabalho*; e na cor rosa, do núcleo temático do *sistema*, aparece esse mecanismo sistêmico em ação, na experiência de João.

(jF6) Por outro lado, assim, os **escritórios** de **design** são super-fechados, a gente percebe... Aí quando a gente vê que o **outro horizonte** [design, não engenharia] é... ele é grande, as possibilidades são muitas, mas o que existe ainda há muito a **ser feito**; né? E aí v. começa a ver que **onde tem design** efetivamente são **poucos lugares** - é muito fechado. E aí tem aquela coisa em cima, todo mundo em cima - o Q.I., né, aquela coisa de “**quem indica**”; começa esse tipo de coisa. Há esse **desconforto**...

Quando João se queixa da ausência de discussão nos trabalhos – (jF4) (...) *E... não permitiam discussão, reunião, nada a respeito* – o tom deste estudante lembra Freitag (1986), em *Teoria crítica: ontem e hoje*, quando esta autora se refere a esse lado “monológico” do sistema:

A visão sistêmica exclui o diálogo, de resto necessário numa sociedade cuja forma de codificação das relações sociais encontrou no dinheiro uma linguagem universal. (p.61)

Enquanto, no ponto de vista da teoria Habermasiana, no aspecto econômico do sistema o dinheiro substitui a linguagem; no aspecto político, a linguagem é substituída pelo poder. E é isso que perpassa na fala do jovem João, em (jF4), acima, onde a ausência de discussão no ambiente de trabalho demonstra a substituição da linguagem e da via comunicativa pelo poder. Por essa sua articulação com a teoria, será produtora voltarmos a esse momento do relato do entrevistado João, no capítulo onde são desenvolvidos os conceitos da teoria de Habermas (1981), acompanhando as explicações de Freitag (1992).

O designer precisa “Conhecer melhor o cliente...”

O entrevistado Igor tem um argumento diferenciador dos universos de relacionamento do designer e do não-designer que lembra o de Hil, bem como Aldo. E também, como o deles, me parece um argumento legítimo a favor do caráter especial da profissão de designer - não só de designer, mas também de psicólogo, médico, assistente social, educador e outros - no que concerne, da parte do profissional, a necessidade de um *esforço de entendimento do cliente*. Comparemos, pois, estas três últimas unidades de registro: creio que elas concluem este capítulo de análise das falas das entrevistas com muita propriedade.

(aE2) Então a gente está **querendo** ver se, além do CD, se de repente a gente consegue novas coisas, lá... **conversar sobre o que eles estão precisando**, e **trabalhar** em cima disso. Então eu estou esperando que...

(hF1) Depende da **profissão**, da pessoa... Um **designer tem que ouvir** muito a opinião das pessoas; v. tem que trabalhar com aquilo que o **cliente quer, não pode impor** [precisa entender o outro] – o **engenheiro** não, nem **advogado**. O **designer** lida mais com **mundo vivido; sistema é mais com empregados, gráfica** etc. – com o **cliente, não**.

(iF1) Acho que modifica, mas muito pouco. (...) **não seria nem com os empregados** [cuja relação é igualmente sistêmica]: seria **com o cliente** [a quem deverá conhecer]. O **designer** tem, mais que o **engenheiro**, que **conhecer o cliente**. **Engenheiro**: “Tenho que **fazer** isso? Pronto: **faço**”. **Está feito**. O **designer** não: **tem que saber** o porquê para **construir** alguma coisa. **Conhecer melhor o cliente...**

Quando examinamos o que pode estar por trás da resposta destes entrevistados sobre uma possível diferença entre os relacionamentos profissionais do designer e os do não-designer – 7 dos 10 alunos respondendo que tal diferença existe – constatamos que *o auto-interesse parece ter papel relevante nessa visão do aluno*. Acompanhando esses relatos de vida, o primeiro ponto que destacamos, por meio dos núcleos temáticos que privilegiamos nesta análise, foi uma afirmação produtiva de uma atitude que vem desde a infância desses alunos, uma atitude de gostar de fazer coisas ligadas ao campo do design. Desenhar e produzir soluções para problemas auto-propostos (como cartões e presentes de aniversário feitos em casa, e não comprados) podem ser entendidos como *dimensões do interesse* do jovem, que encontrarão um sentido ainda maior no futuro desse jovem, na universidade e no mundo profissional.

Pode-se indagar se apenas isso seria suficiente para explicar a diferença que esses entrevistados viram nos relacionamentos profissionais do designer, em termos de que tais relacionamentos seriam mais do mundo vivido do que os de outros profissionais. Quando, no capítulo 6, analisarmos com Adam Smith como se deu o processo social que instaurou a hegemonia da divisão do trabalho, veremos que a origem desse processo pode ser atribuída, em última instância, ao auto-interesse dos indivíduos. Dele deriva a motivação do indivíduo para as trocas comerciais, na medida em que esse mecanismo busca satisfazer aquelas necessidades e desejos que o indivíduo por si só não consegue ter satisfeitos. E isso se dá ao mesmo tempo em que tais trocas se revelam mais eficientes para o indivíduo, numa relação custo-benefício, quando ele se dedica a produzir somente aquilo que melhor sabe fazer e que apresenta maior benefício material, na troca.

Será essa eficiência, motivada pelas trocas e pela divisão do trabalho, que se constituirá na lógica do sistema. E se Barbara Freitag, na passagem em destaque, neste sub-item acima, afirma que o dinheiro se transformou na linguagem universal, privilegiada nas relações sociais de todo tipo, é porque essa lógica da eficiência e do sucesso financeiro pode ser uma força determinante em todos os setores da vida humana, *como na escolha da profissão*. Quero dizer com isso que, dentro dessa perspectiva dos processos sociais, essa hegemonia do processo das trocas e da divisão do trabalho parece conduzir os relacionamentos cada vez mais voltados para a lógica da eficiência – indistintamente, para os trabalhadores de qualquer área e tipo de atividade profissional. Mas em que, então, os designers se distinguiriam dos outros profissionais?

O que os momentos seguintes à infância desses entrevistados nos mostraram é que aquele gostar de fazer, no caso desses “proto-designers”, tende a ser reconhecido e mesmo acolhido pelos parentes, amigos e professores do jovem, vindo a ganhar expressão na escolha do curso universitário e na própria incursão no mundo do trabalho. E, penso, aqui sim pode ser identificada uma particularidade do histórico desse tipo de profissional, o designer, em relação a seu *metier*. Mesmo sem o apoio de uma pesquisa empírica ampla envolvendo também as outras profissões, parece lícito afirmar que: essa possibilidade de identificação e realização do interesse do jovem, ajudada em menor ou maior grau pelo entendimento das pessoas próximas, é um traço importante da vida do jovem estudante de design – como talvez também de algumas outras áreas profissionais.

Sem dúvida, para esses jovens, a semente da escolha da carreira evoluiu, de fato – talvez mais do que no caso de estudantes de áreas como engenharia, direito etc. – imersa privilegiadamente em relações de entendimento, do jovem consigo e com seus parentes e conhecidos; evoluiu, como vimos, a partir do *fazer* desse jovem, concretizado nos desenhos e objetos que produzia aos olhos de todos. Creio que isso ajuda a explicar a opinião desses estudantes de design quanto a seu campo profissional ter mais relacionamentos desse tipo, pois afinal *foram esses relacionamentos de entendimento que pautaram toda a relação deles* com aquilo que viriam a desejar fazer como trabalho, na vida social adulta.

Da mesma forma que aconteceu com eles, na escolha do curso, é como se formam profissionalmente, concebendo a relação do designer com o seu cliente como constituída também de maior entendimento e compreensão do que as relações profissionais em outras áreas, de modo geral. É preciso “conhecer melhor o cliente”, como defendem os alunos acima, nessas últimas unidades de registro da análise das entrevistas, neste capítulo. (A análise só se completará no capítulo 6, sobre a teoria Habermasiana do mundo vivido e do sistema, ilustrando-a e articulando-se com ela.)

Nos próximos capítulos, analisaremos em mais detalhes os pontos de vista teóricos que nos ajudarão a compreender melhor como se articulam essa dimensão interna do indivíduo, o auto-interesse, e a dimensão externa, da cidadania e das estruturas sociais que perpassam o mundo do trabalho. Na interface dessas dimensões, proporemos o conceito de *representação de si-no-mundo*, inspirado na psicologia topológica de Kurt Lewin, que: no nível teórico, tentará explicar essa ligação do interesse com o funcionamento social; e no nível empírico, fará eco às representações que esses entrevistados fazem de si e dos seus parentes e conhecidos, representações que se expressam no modo como se comportam diante da escolha do trabalho a que se dedicarão.

3. Articulando dados e referencial teórico

3. 1.

O campo de problematização moral do trabalho/desemprego

Antes de começar os capítulos onde serão elaborados os elementos teóricos deste trabalho, além de trabalhada sua relação com esses dados obtidos em campo, que foram analisados nos dois capítulos anteriores, será produtivo recordar aqui alguns pontos vistos.

Após o início da Introdução da tese – onde procurei recontar as origens do estudo científico da moralidade, segundo La Taille em Piaget (1932), e apresentar algumas das bases do presente trabalho -, salientei que o foco de meu estudo se deslocou no contato com os dados de campo e as referências bibliográficas a que tive acesso.

Foi assim que, no trabalho de campo, uma investigação em torno dos valores e dos problemas do jovem de hoje, do grupo de pesquisa a que eu pertencia, apontou como interessante para minha própria pesquisa, a dimensão do *trabalho* e do *desemprego* – como núcleos aglutinadores das respostas que se mostraram de maior frequência nessa investigação, envolvendo também aspectos como o sucesso, de um lado, e a incerteza econômica, de outro. O trabalho de campo apontou ainda uma correlação dessa incerteza econômica, e dos problemas ligados ao desemprego e às dificuldades de se obter trabalho, com um abaixamento da auto-estima do jovem.

Para reforçar essa disposição de investigar a questão do trabalho e do desemprego, ocorreu o contato com a dimensão moral da democracia, como expliquei, enfatizada na leitura feita por Vidal (1998) da obra de Piaget *O juízo moral na criança* (1932).²¹ Na medida em que essa questão se insere na problemática de uma sociedade que almeja a democracia – como a sociedade

²¹ VIDAL, F. “Immanence, affectivité et démocratie dans *Le jugement moral chez l’enfant*”. In: *Bulletin de Psychologie*, 51 (5) no. 437.

brasileira – esse contato com a dimensão moral da democracia me estimulou a, permanecendo no estudo da moralidade, partir em busca de articulações entre essa conceituação de democracia e os termos-chave revelados na pesquisa de campo, ou seja, o trabalho, o desemprego e a auto-estima.

Na Introdução, apontei três caminhos que se apresentaram para serem seguidos, na busca dessa articulação: dois deles se referiam ao campo empírico, na forma de uma réplica da aplicação desse questionário que revelou aspectos do emprego e da auto-estima, bem como de entrevistas com jovens formando envolvendo essa problemática do trabalho; o terceiro caminho consistia na procura de um referencial teórico para a pesquisa. Concluídos os dois capítulos iniciais, com esses resultados oriundos do trabalho de campo, é hora de dialogar com a teoria.

Assim, no presente capítulo, começamos por caracterizar a idéia de *trabalho/desemprego* enquanto objeto conceitual de uma linha teórica de moralidade; no caso, aquela expressa em Puig (1996).²² O capítulo prossegue, então, analisando a questão da *democracia*: primeiro, na ótica do indivíduo, desenvolvendo um pouco da perspectiva Piagetiana, que destaca a democracia enquanto prática intersubjetiva – perspectiva essa hoje fundamental em qualquer abordagem científica da moralidade; depois, na ótica da sociedade, apresentando alguns teóricos que exploraram uma articulação do par trabalho/desemprego com as idéias de democracia e auto-estima.

Isso posto, lembremos ainda que a primeira aplicação do questionário, em janeiro de 1999, já mostrava que o conceito de “valor” adotado por nossos respondentes correspondia a um largo espectro de interpretações; e que havia uma relação direta entre alguns tipos de valor mais apontados por eles e os tipos de problemas, constituindo-se naquilo que Josep Maria Puig (1996) chama de *campos de problematização moral*. Tratemos inicialmente, neste capítulo, de elucidar estes dois pontos.

Primeiro, quanto ao conceito de valor adotado. Apesar do questionário trazer a explicação para o que nele se entendia por “valor”, nas 1202 respostas, o conceito de valor assumiu múltiplas feições. Valor foi considerado, não só como

²² PUIG, J.M. *A construção da personalidade moral*, São Paulo, Ática, 1998.

aquilo que é diretamente vinculado às noções do *bom*, *desejável* e *valioso*, ou aos conceitos de *obrigação* e *dever*, mas também em termos das metas de âmbito geral, formuladas como *motivações*, e de traços de caráter que se relacionam com ação do sujeito: a sua *vontade*, persistência, consciência, determinação, integridade.

Voltando ao resultado do questionário, se examinamos a distribuição dos valores respondidos pelos estudantes, observamos o predomínio da *economia* e do *trabalho*. Seguem em terceiro lugar valores de tipo mais pessoal: *relações afetivas*, no CCS; [ter] *personalidade*, no CTC; e *estética* e *sucesso*, no CTCH - estas duas últimas categorias freqüentemente apresentadas sob uma visão crítica.

Quanto ao segundo ponto levantado acima, então, é perceptível uma correspondência entre os valores mais apontados e os problemas também mais identificados como do jovem. Assim, se entre os valores consideramos *profissão/trabalho* e *economia*, entre os problemas encontra-se a *incerteza econômica*, que está diretamente ligada ao aspecto do trabalho.

Outro caso desses seria o valor *sucesso/prestígio* e um problema associado a ele: a *vulgaridade*, o medo do que se afasta da distinção e do sucesso. Como exemplo, essa consideração correlata da problemática *prestígio/vulgaridade* nos leva à fala da entrevistada Eva, quando esta se refere à diferença que percebia entre o mundo do trabalho do designer e o do não-designer - entre outros fatores, revelada pela forma com que cada profissional lida com o aspecto da distinção pelo vestuário, como vemos abaixo. Contudo, será preciso avançarmos na teoria de Habermas sobre os relacionamentos e suas lógicas, mais adiante, para que possamos compreender melhor o pano de fundo desse tipo de favoritismo demonstrado pela jovem:

(eF1) Acho **designers** pessoas muito mais... **livres**, assim. Eu acho que... cada vez mais [sobre as atribuições de porcentagens] pra **não-designer**, mais **sistema**. Eu vejo as pessoas que **não são designers**... Minhas amigas: “V. é muito isso... v. se veste assim...”. Eu falo “Ué, eu posso!...”. **Eu posso**... [fazer desse modo] V. vai **trabalhar de chinelo**... [aceita-se, entende-se] Minhas amigas fazem **direito**, sabe – eu sou diferente delas...

Assim sendo, tais núcleos de valor identificados na pesquisa de campo, quando estudados junto com suas contrafaces problemáticas, constituem-se em *campos de problematização moral*, na linguagem de Puig (1996). Ele os descreve assim:

(...) cada sujeito vive um conjunto de experiências de problematização moral que o obriga a agir moralmente para aceitar e, em seguida, incorporar de algum modo essas experiências à sua personalidade. (...) as experiências de problematização moral acabam agrupando-se em tipos e dando lugar a temáticas ou campos que, em um momento histórico determinado, se convertem em âmbitos privilegiados de controvérsia e moralização. (...) Os campos de problematização moral são construídos, pois, pelo acúmulo de experiências de problematização moral até configurar um espaço homogêneo de vivências e controvérsias, de idéias, códigos e valores, assim como de atitudes e práticas que pautam e problematizam a vida sociomoral em um terreno determinado. (p.162-3)

Puig explicita melhor mais adiante:

Se as experiências morais se referem a situações concretas e singulares nas quais se apresenta um conflito de valores, os campos de problematização moral pretendem designar, em conjunto, tipos homogêneos de problemáticas morais. Assim, podemos afirmar, além das vivências concretas, que a sexualidade, o relacionamento com indivíduos de outras gerações, o uso da natureza, o trato que se dispensa aos seres humanos em função de seu gênero, a manutenção de relações honestas nos intercâmbios sociais ou os problemas derivados da capacidade de manipular a vida são alguns dos múltiplos campos de problematização moral que a nossa sociedade enfrenta na atualidade. (p.170)

Considero que o autor também poderia ter trazido como campo de problematização moral o campo do trabalho e do desemprego, que hoje, sem dúvida nenhuma, tem especial destaque. Destaque, tanto em termos de sociedade - já que o desemprego é hoje um desafio político em quase todas as sociedades, inclusive na americana, como nos mostrará James Nickel (1978);²³ quanto em termos do indivíduo, como atestam, por exemplo, os dados coletados em toda a nossa trajetória de estudo de campo.

Para ilustrar isso com as respostas ao questionário da pesquisa, o gráfico das *Distribuições dos valores*, que vimos na seção 1.2 (*Resultados encontrados na pesquisa-base*), exhibe as altas porcentagens das respostas nas categorias *profissão/trabalho* e *economia*, em cada um dos três centros da PUC-Rio: CCS, CTC e CTCH. Em correspondência, no gráfico seguinte, quanto ao principal *problema* apontado, são igualmente altas as porcentagens obtidas pelo problema *incerteza econômica* e pelo *desemprego*, que mantém relação estreita com essa incerteza.

²³ NICKEL, J.W. "Is there a human right to employment?". In: *Philosophical Forum*, 10, 1978-9, p.149-170.

Mas que tipo de problema seria o desemprego, na teoria dos campos de problematização moral de Puig? O autor distingue entre problemas históricos, sociais, evolutivos e biográficos. Os problemas *históricos* têm maior amplitude, e também são de mais difícil percepção pelo indivíduo; desse tipo são, por exemplo, a crise de modernidade e a passagem de um regime ditatorial à democracia. As *controvérsias sociais* são a problematização de aspectos concretos do modo de vida de uma coletividade. Quanto aos problemas *evolutivos*, são aqueles que não supõem uma controvérsia social relevante, sendo, no entanto, significativos para o indivíduo. Finalmente, os problemas *biográficos* sintetizam os conflitos históricos, sociais e evolutivos que o sujeito vive, sendo então o modo como esse sujeito vive os problemas morais típicos.

Dentro dessa classificação, quanto ao campo que se forma em torno da questão trabalho/desemprego, é visível uma forte componente de controvérsia social - por exemplo, no caso de nossos indivíduos respondentes. Mas também nota-se uma dimensão biográfica não-desprezível, devido à força exercida na representação de si do indivíduo quando ele está, concretamente, desempregado ou em vias de ficar sem trabalho.

Puig tem uma outra caracterização, não dos tipos de experiência moral, mas dos *meios de experiência moral*, e que inclui o meio trabalho como ponto alto. O primeiro meio de experiência moral citado pelo autor é naturalmente a família, como é vista da posição de filho ou filha; nela, os vínculos afetivos entre as pessoas servem para impregnar valores e formas de convivência que são fundamentais. Deve ser acrescentado que, na família, as experiências morais são muito diferentes com os pais, os irmãos e irmãs, ou os avós.

A entrada na escola instaura novas oportunidades de experiência (freqüentemente, as mais significativas), na relação da criança com seus colegas, em especial com os coetâneos, propiciando a gênese de uma moral cooperativa, em contraposição à moral da coação que prevalece na família. Puig lembra que “os grupos de pares que se formam em âmbitos escolares ou extra-escolares permitem o jogo da reciprocidade, bem como inúmeras experiências sociais muito abertas” (p.158). Também na escola, entre crianças e adultos, pratica-se a conscientização e o respeito às regras adultas socialmente estabelecidas. Há ainda como meios de experiência moral os clubes e academias que oferecem opções

para o tempo livre do jovem, e que envolvem responsabilidades e exigências diferentes.

Outros meios são constituídos dos estágios e situações preparatórias ao trabalho. E a partir do ingresso do indivíduo no mundo do trabalho - desde a sua problemática íntima, da representação que esse indivíduo tem a respeito da existência ou não de um lugar nesse mundo para si, desde toda a ameaça do desemprego, enfim - o trabalho se tornará um dos meios de experiência moral que mais demandarão atenção e energia da pessoa.

Nas entrevistas analisadas no capítulo anterior, também constatamos a influência exercida, sobre o jovem entrevistado, por alguns desses meios de experiência moral, principalmente a família. Vimos, por exemplo, como Flô veio a escolher o curso de comunicação visual ao ver sua irmã mais velha Hil, que já o fazia;

(fB4) E aí eu... eu me **matriculei** em **CV** até porque a **minha irmã** tinha já **feito** o vestibular antes...

O ambiente de estágio e o de trabalho, enquanto meios de experiência moral, envolvem o contato do jovem com valores subjacentes a tipos específicos de lógicas. *A forma de relação com o trabalho* que o jovem irá adotando tem a ver com os valores que vigoram nesse meio, seja no estágio, onde se aprende a trabalhar, ou no emprego efetivo.

Um exemplo, entre esses relatos das entrevistas, é o da jovem Clô que, em sua experiência de estágio, tomou contato com um comportamento das pessoas, no ambiente profissional, que se afastava da lógica de compreensão na qual a aluna crescera, entre a família e os amigos:

(cB1) Na verdade, é, assim, eu escolhi **com-...**, é, **desenho industrial, comunicação visual**, meio que por influência de uma amiga minha que tinha entrado aqui na PUC antes de mim. (...) e ela falou “V. vai **adorar**, tem tudo a ver contigo...”..

(cF5) (...) a questão da **grande empresa** é que todo mundo entrava na nossa sala e **falava mal** [usava a pessoa distante para livrar-se de um sentimento incômodo] de todo mundo, sabe... Era um **absurdo** (...) **eu não tinha mais prazer** em ir **trabalhar**, apesar de ser uma coisa que **eu goste** de **fazer**, eu ficava pensando: “Ai, **que saco**, tem que ir pro **estágio**...”

Se, como vimos há pouco, as respostas ao questionário foram enfáticas em apontar a correlação valor *vs.* problema em termos da questão do emprego, por outro lado, em relação às entrevistas, vimos que sua proposta focava mais sobre o aspecto da perspectiva do entrevistado quanto às opções de trabalho que se lhe apresentavam, sem mencionar a possibilidade de desemprego. O resultado é que, nesse caso, *a possibilidade do desemprego afinal não veio a ser mencionada tampouco pelos entrevistados*. Em contrapartida, o que vimos foi, em destaque, não tanto uma perspectiva do formando que se defronta com problemas como incerteza econômica e desemprego, mas principalmente *uma escolha profissional que ainda parece se pautar pelo auto-interesse, pelo desejo de trabalhar no que se gosta de fazer* – para usar os termos do capítulo anterior.

Contudo, não podemos dizer que todos esses entrevistados, diante da escolha profissional, estiveram livres dos constrangimentos impostos pela incerteza econômica e o medo do desemprego, na medida em que também houve quem escolhesse sua profissão seguindo, antes de seu próprio interesse, as oportunidades apresentadas pelo mercado de trabalho em outra área. Foi o caso daquele entrevistado Igor, cujo relato de como veio a decidir-se pelo design (e não pela arquitetura, como teria preferido) foi um dado importante na análise conduzida no capítulo. Por trás do seu relato, é perceptível a preocupação com a incerteza econômica:

(iB2) Mas aí, conversando com meu pai, ele ficou falando do **mercado de trabalho**, que tá mudando muito em **arquitetura**, muita coisa tá passando pra **design**...

A consideração pelas oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, para escapar ao confronto com um eventual desemprego na área preferida, existiu também nesses outros entrevistados, mas num momento posterior, já como estudantes de design em vias de ingressar profissionalmente nessa mesma área, a de sua própria escolha. Assim é, quanto a isso, que a entrevistada Eva exalta o papel orientador dos professores de seu curso na PUC-Rio:

(eC2) Vários **professores** me estimularam, assim, muito, são **muito bons**, tem **professores** aqui que são **magníficos** nessa parte, **professores** que vêm ao **mercado**... - eu acho isso muito importante. Não só aquela coisa **acadêmica**... Cada dia mais v. vê... Porque **lá fora** [mercado] tá correndo...

Já o aluno Beto comemora o surgimento da internet, em termos de um novo mercado, que para ele une o útil ao agradável – diminuindo as chances de vir a ficar desempregado ao se formar:

(bC1) (...) eu gosto muito de computação (...). Acabou entrando a internet, né, abriu um gra-ande mercado...

A possibilidade de evitar o confronto com o desemprego por meio de uma adaptação a um campo de trabalho bem próximo revelou-se viável no caso de alguns alunos de design da PUC-Rio – universidade que, como vimos, oferece as habilitações do design em *comunicação visual* (CV) e *projeto de produto* (PP). Como conta a entrevistada Flô, muitos alunos de PP acabam só conseguindo estágio em CV:

(fC1) Então eu quis... Foi bom eu ter entrado em CV, porque eu não sei se de repente eu engrenava em PP e não fazia o outro [CV]; sabe? Aí... (V. acha que é melhor pegar primeiro CV do que...) Não sei, porque eu vejo muitos alunos de PP estagiando em área de CV... É muito difícil, né, muito difícil estagiar em PP.

Como foi comentado, após a primeira aplicação do questionário, a alta incidência de valores relacionados à eficiência econômica e ao sucesso, junto com os problemas de incerteza econômica e desemprego, orientou o curso de um novo desdobramento da pesquisa. E passei a investigar mais de perto o campo e a questão do *trabalho/desemprego*.

Ora, o desemprego tem efeitos severos sobre a auto-estima do indivíduo - indivíduo que é afetado pelo problema e, ao mesmo tempo, é motivado pelo valor correspondente à sua situação antípoda, o sucesso econômico, o prestígio. Ao afetar a auto-estima do jovem, o problema afeta aquele atributo que, na teoria política de John Rawls (1978),²⁴ é considerado um bem primário do indivíduo, dentro dos moldes de uma sociedade democrática moderna. (Portanto, retornaremos a essa discussão do bem primário na seção 3.3, logo adiante.)

Pelo que tem sido exposto aqui, pode-se avaliar que toda essa preocupação com a auto-estima do jovem, por parte da pesquisa – que identificou e incorporou essa dimensão da relação do indivíduo consigo diante da problemática do

²⁴ RAWLS, J. *Justiça e democracia*, São Paulo, Martins Fontes, 2000.

trabalho/desemprego – não é injustificada. Com efeito, existe uma articulação dos dados concretos da empiria com todo um referencial teórico que, partindo de uma conceituação da sociedade democrática moderna, vem a relacionar as idéias de democracia e cidadania com a auto-estima, definindo o estatuto desta numa tal sociedade. Será baseado no reconhecimento e no aprofundamento da reflexão sobre esse estatuto da auto-estima que uma nova luz será lançada, nos capítulos seguintes, sobre a questão do trabalho/desemprego na sociedade democrática atual.

Tal referencial teórico sobre a democracia se constituirá aqui partindo de duas vertentes: na ótica preponderante do indivíduo, seguindo a orientação inicial da obra de Piaget (1932) *O juízo moral na criança*, já citada na Introdução da tese, onde o autor destaca o desenvolvimento ontogenético da idéia de democracia, na criança; e na ótica preponderante do contexto social, quando, na seção seguinte, começaremos por apresentar o ponto de vista de Rawls, que articula o conceito de democracia com a dimensão do respeito à auto-estima do cidadão – para esse autor, um dos fundamentos da cidadania.

Começemos pela abordagem Piagetiana, cuja referência para qualquer estudo científico da moralidade já foi destacada.

3. 2. Democracia na ótica do indivíduo, para Piaget

Entre outras perspectivas sobre a questão da democracia, uma que vale a pena investigar aqui é certamente a perspectiva moral a partir do indivíduo: qual seja, a democracia vista como forma moral de relacionamento interpessoal, na linha desenvolvida por Piaget.

Piaget trabalhou o material que viria a constituir sua obra *O juízo moral na criança*, de 1932, simultaneamente de modo teórico e empírico. Para sua empiria, teve os anos de infância de suas três filhas, com quem convivia de perto e de quem observava o crescimento global como pessoas, em termos físicos, cognitivos, morais, sociais etc. Ao longo desses anos, Piaget também “conversou” (entrevistou segundo um método clínico de pesquisa muito utilizado por ele), com dezenas de crianças em escolas de Neuchâtel e Genebra, estudando seus pontos de vista, raciocínios e atitudes frente a controvérsias morais propostas por ele. *O*

juízo moral na criança, certamente a obra que inaugura o estudo científico da moralidade, mostra como construtos teóricos podem surgir naturalmente de uma leitura atenta dos dados empíricos: em toda ela, ilustrando constantemente a discussão da teoria, estão as falas das crianças, suas respostas e argumentos sobre questões relativas à mentira, à justiça, à reciprocidade, à solidariedade e a outros tópicos morais.

A partir deste trabalho de pesquisa duradouro, fecundo, cientificamente estruturado e empiricamente muito bem concebido, Piaget chega à conclusão de que o ser humano, em sua vida social e vida interior, vive as situações e os problemas morais em termos de duas lógicas. Essas lógicas são a lógica da *coação* e a lógica da *cooperação*. A coação é a regra moral que o bebê primeiro conhece e com a qual permanecerá também ao longo de toda a vida: é a regra da autoridade e da submissão, que a criança cedo toma conhecimento na prática, com seus pais e outros adultos (professores, muito especialmente).

Piaget analisou com detalhes, entre outras situações, o comportamento das crianças no jogo de bolinhas de gude (e no pique-esconde, com as meninas). Observou que, para as menores, as regras do jogo eram eternas, vinham de um passado distante, ou tinham sido criadas por seus pais ou avós - e, sendo assim, eram “pra valer”. No entanto, ao mesmo tempo em que eram imutáveis, essas regras não eram respeitadas. Ou seja, a lógica que valia era a da autoridade e da coação, mas quando esta se “distraía”, a regra podia ser transgredida. Para as crianças maiores, por outro lado, as regras tinham nascido delas mesmas, escolhidas por consenso; ao mesmo tempo, estranhamente, essas regras “de todos” tendiam a ser respeitadas por cada qual. Piaget deu a este curioso fenômeno o nome de “paradoxo do egocentrismo”, já que egocêntrica é a posição que a criança pequena ocupa - oposta à posição sociocêntrica, ainda por vir - em que julga que todos vêm a regra como ela, na lógica autoritária da coação e da transgressão.

Conforme cresce, a criança, progressivamente e no trato com outras crianças, vem a entrar em contato com uma outra lógica a sustentar a relação com os outros: a cooperação. As regras deixam de ser vistas como exteriores e imponderáveis mas passíveis de serem violadas quando a oportunidade se apresenta, para se tornarem acordos entre os participantes. Roubar no jogo deixa de ser uma questão apenas de oportunidade; passa a ser uma atitude que, repetida

pelos outros (dado que a regra vale para todos, sendo de todos) torna o jogo inviável e sem sentido. A regra “não roubar” agora é fruto do consenso dos jogadores e deve por isso ser respeitada, *em benefício de todos*.

Dito assim, pode até soar ingênua essa constatação; no entanto, se a classe política brasileira - e, democraticamente falando, não apenas ela - fizesse de fato uso dessa obviedade, não teríamos chegado ao quadro nacional que já veremos descrito por Weffort (1984), no próximo capítulo, nem chegado na instrumentalização da idéia de democracia entre nós. O respeito à regra toma a forma de um benefício maior do que o benefício de si, nesta lógica da cooperação.

Piaget afirma que ao longo de nossas vidas estamos o tempo todo alternando entre essas duas regras morais (coação e cooperação), conforme as pessoas e as situações se apresentam. Entretanto, insiste, é de se esperar que *a regra da cooperação vá cada vez mais ganhando espaço* na vida do indivíduo. Significa, simplificando, que o indivíduo deve amadurecer moralmente buscando sempre mais as situações, não mais de coação e autoritarismo, como é comum na infância, mas de cooperação e democracia.

Nas entrevistas cujos resultados venho apresentando desde o capítulo anterior, há um relato de vida que se destaca dos demais exatamente na medida em que a atmosfera de entendimento e espírito democrático na família, que prevalece nas falas da grande maioria dos entrevistados, parece ceder sob um gesto de traço mais autoritário. Esse relato foi significativo, nesta pesquisa, e tem sugerido pontos importantes envolvendo, por exemplo, a relação entre o aspecto do auto-interesse e a problemática entendimento *vs.* eficiência, na escolha da profissão. Neste relato, vê-se como a atitude autoritária sofrida pelo entrevistado parece autorizá-lo, na lógica da coação, a uma resposta de transgressão, ou de pouco compromisso com o seu projeto final: “a gente fez pra acabar” (repetido logo depois):

(iD2) Aí chegou no meio do ano, quando a gente teve de mudar a proposta, não aprovaram... aí a gente teve que **partir pro** [fazer] teórico. Nenhum dos dois **queria** isso e... a gente **fez** pra acabar.

(iE1) (...) Teoricamente a gente **foi obrigado** [por uma questão de eficiência acadêmica] a **fazer isso**... (Sei.) A gente **fez** pra acabar, mesmo.

Voltaremos a esse relato no último capítulo, quando veremos, à luz do conceito de representação de si-no-mundo, que essa situação, marcada pelo autoritarismo, tem uma referência anterior, na história do indivíduo, que aponta para o papel da lógica do entendimento e do espírito democrático na formação do jovem, em consonância com a defesa Piagetiana da democracia como tendência moral mais evoluída que o autoritarismo.

Em contraste com a situação vivida por seu colega acima, a entrevistada Eva, freqüentando uma escola de ambiente democrático, se referiu com entusiasmo a essa tese de Piaget (“melhor amigo nosso”), quando falou de seu envolvimento com as idéias do autor, como teórico importante para o projeto de conclusão que a aluna estava fazendo com suas colegas:

(eD1) (...) a gente fez uma pesquisa nos primeiros seis meses sobre construtivismo... (...) A gente queria fazer algo para alfabetização infantil, né, pra criança... A gente fez uma pesquisa de Jean Piaget, assim... melhor amigo nosso... (risos) (A obra dele é bem interessante...) É fascinante, fascinante... (...) tudo, assim, leva a v. ver como a vida é muito mais bonita; sabe?... (ri) (É, né.) V. estudou de uma forma... e como a liberdade [compreensão, entendimento] usada, assim, coerentemente, é muito boa, sabe – não é uma coisa... não é uma viagem...

(eD2) A minha orientadora (...) minha ex-chefe, por sinal, ela falou “... minhas filhas são de uma escola construtivista, e eu acho que v. tem que conhecer pra ver, que talvez v. tenha muito mais liberdade de criação [no fazer] lá dentro” (...) A gente escolheu uma escola maravilhosa, que deu muita liberdade pra gente...

É notável a diferença de ambiente profissional onde o trabalho do aluno acontece: no caso de Igor, mais acima, o sentimento de baixa auto-estima e de fatalismo do aluno se relaciona com o ambiente autoritário que cerca sua orientação de projeto; no caso de Eva, prevalece a euforia de ter usufruído da liberdade inerente aos relacionamentos democráticos, no ambiente de seu projeto.

Também a entrevistada Déa parece ter internalizado, desde sua infância, de entendimento familiar, essa compreensão a respeito do valor do convívio democrático: nele, o conhecimento sobre algo benéfico tende a ser difundido, para ser igualmente compartilhado por outras pessoas; e é dentro dessa leitura que está o interesse profissional da aluna como futura designer:

(dD2) (...) Quer dizer, essa preocupação social, assim, de mostrar [dar a conhecer] pra pessoa alguma coisa que pudesse ajudá-la [via entendimento] no futuro – claro, a longo prazo - que ela vai passar [transmitir] pra um filho aquele conhecimento (...).

Essas falas ratificam o ponto de vista de Piaget, quando exalta essa dimensão da democracia que surge no indivíduo a partir do cotidiano das relações do bebê, da criança, do adolescente etc. com as outras pessoas, e que consiste sem dúvida numa dimensão mais desejável de intersubjetividade e modo de vida. A democracia, também nesta ótica individual, é uma “meta para o bem-viver em sociedade”, pois o viver respeitando e sendo respeitado pelos outros é bem mais plácido e produtivo do que o viver na lógica autoritária da obediência e da insubordinação - cujo propósito, na história do indivíduo, é mais específico e datado.

As bases para essa valorização das práticas intersubjetivas na construção da personalidade democrática estão, não só em Piaget, mas também em outros autores referenciais. Puig (1996) assinala em *A construção da personalidade moral*:

Se retrocedemos um pouco na argumentação para retomar o tema da construção social da consciência moral, temos de nos referir novamente aos trabalhos de Mead (...), Vygotsky (...) e também de Piaget (...). Para esses autores, a sociedade é anterior à consciência individual, ou, dito de outro modo, a consciência moral de cada indivíduo parte e se nutre de sua história social. (...) A inter-relação com os demais é a chave que nos permitirá explicar o aparecimento das modalidades heteronômica e autônoma da consciência pessoal. (p.96)

Conforme Vidal (1998) mostra em seu artigo “Immanence, affectivité et démocratie dans *Le jugement moral chez l'enfant*”, já referido, a idéia de democracia é absolutamente central para Piaget, em sua obra. Não se trata, para ele, apenas de um conceito filosófico ou político, mas de uma experiência moral viva, uma prática experimentável por qualquer pessoa. Essa prática pode, inclusive, ser “ensinada”, ou “praticada” na escola, com exemplos vivenciados pelas próprias crianças, quando apropriado. Dessa forma, Piaget chegou a produzir vários artigos onde deixou claro seu interesse pelo tema da “democratização da escola”, e onde exibiu seu apoio a algumas experiências de escolas democráticas então em curso.²⁵

Esta via das experiências de democracia na escola parece-me muito promissora – além de, absolutamente, nada marginal ou “alternativa” como

²⁵ PIAGET, J. *L'éducation morale à l'école* (org. Xypas, C.), Paris, Anthropos, 1997.

proposta para tornar a democracia cada vez mais o *modus vivendi* dos cidadãos e da sociedade. Vou, então, deter-me um pouco sobre este ponto.

A questão moral sempre interessou pensadores de todas as épocas e origens: desde bem antes de Platão e Aristóteles, chegando posteriormente a constar nos escritos, só para citar alguns, de J.-J. Rousseau, Adam Smith, William James, Émile Durkheim (note-se que a publicação de seu *Educação moral* é contemporânea à de *Le jugement moral*) e... Jean Piaget.

Devemos reconhecer que os trabalhos de moral destes anteriores e outros autores em geral constituem-se em reflexões do autor sobre a questão moral, nos diversos aspectos e destrinchamentos do objeto de estudo. Incluem-se na linha da filosofia ou da psicologia da consciência, na qual o autor escreve sua teoria, não só a partir de um processo de reflexão, mas também de introspecção, de um exame de consciência de como ele próprio vê e vive a questão moral. O dado importante, note-se, é que todos esses trabalhos sobre a moral, antes de Piaget, dispensaram a empiria controlada, satisfazendo-se com o que observavam nas pessoas em geral, na construção de suas teorias. Exceção possível para Durkheim, que pode ter trabalhado com dados empíricos de gênero quantitativo, como fez (aliás, muito bem) em seu estudo *Le suicide*.

Piaget foi, de fato, o primeiro cientista da questão moral. Creio que isto já consiste num forte argumento para que sua verdadeiramente revolucionária contribuição sobre a “democratização da escola” seja levada a sério; afinal, hoje sabemos como o sentido de democracia se transmite. Aqui estão a meu ver, a “verdadeira revolução” e a “verdadeira democracia” cuja ausência entre nós Weffort tão bem pontuará, logo adiante.

Um aspecto muito relevante a ser lembrado é que Piaget foi o primeiro pensador a estudar a questão moral *in loco* - ali onde ela nasce, nas crianças. Enquanto Durkheim (que Piaget respeitava muito) apenas reafirmava em sua teoria sua opinião de que as idéias morais são transmitidas do adulto para a criança, heteronomicamente; Piaget, ao examinar pela primeira vez cientificamente uma sociedade livre de adultos (como na situação do jogo) foi capaz de observar como, na realidade, a transmissão das atitudes e das idéias morais se dá *primordialmente entre crianças coetâneas*. Essa aprendizagem implicará na posterior adoção – pelos atores dessa interlocução de crianças

próximas em idade - de regras autônomas, no lugar da heteronomia nascida da assimetria inerente à relação da criança com o adulto.

Foi este ambiente científico privilegiado - uma sociedade de crianças - que, mais até do que a experiência de Piaget com suas filhas (que é sempre uma relação assimétrica, logo coercitiva), tornou visível este fato que até então havia escapado aos pensadores.

O corolário natural desta descoberta é simplesmente este: É possível democratizar o indivíduo e a sociedade. E esta é uma constatação cuja relevância para a vida humana daqui para frente merece ser reconhecida. É possível democratizar as pessoas... quando elas são crianças, completa Piaget. Experiências e situações pedagógicas frequentes da criança com seus coetâneos e outras crianças, envolvendo decisões morais, constituem excelente via para a formação do valor democracia na criança.

Considero esta possibilidade trazida pela teoria moral de Piaget como a sua maior marca de qualidade, aquilo com o qual ela mais pode contribuir para a democratização das práticas e das relações humanas, e logo para o aperfeiçoamento de nosso convívio em sociedade. Isto também justifica esta pequena incursão na abordagem da democracia, do ponto de vista Piagetiano.

3.3. Democracia na ótica da sociedade, para Rawls

Nesta outra seção, acompanharemos Rawls em sua conceituação dos bens primários de uma democracia moderna, que dará destaque ao estatuto do *direito ao respeito de si mesmo*, ou auto-estima. Antes, vejamos, por meio de alguns exemplos, como essa auto-estima apareceu na primeira aplicação do questionário, como um dos mais importantes problemas do jovem; no caso, em termos de uma autoconfiança abalada:

- . Insegurança ao escolher uma profissão. (23 anos, Ciclo Básico CTC)
- . Falta de auto-confiança. (21 anos, Artes e Design)
- . Identidade própria (uma busca em descobrir seu valor).
(21 anos, Engenharia Elétrica)
- . Baixa auto-estima. (18 anos, Administração)

Notemos também a frequência com que a palavra “futuro” aparece nestas outras respostas sobre problemas do jovem, combinando-se com essa pressão exercida sobre a auto-estima:

- . Ansiedade em relação ao futuro, especialmente mercado de trabalho. (21 anos, Engenharia Civil)
- . Descrença no futuro. (19 anos, Tecnólogo em Processamento de Dados)
- . Dúvidas quanto ao que decidir sobre seu futuro. (21 anos, Tecnólogo)
- . Falta de estímulo e perspectiva para o futuro. (19 anos, Artes e Design)

Uma baixa auto-estima igualmente se revela quando o jovem fala de seu grupo familiar, ou de seus pares. E também na relação dele com a sociedade em geral, na qual se inclui e se vê:

- . Não ser compreendido tanto por si mesmo quanto pelos outros, principalmente os pais. (18 anos, Ciclo Básico CTC)
- . Submissão causada pela dependência aos pais. (23 anos, Artes e Design)
- . Falta de personalidade para aceitar a companhia de “pessoas ruins” ou para rejeitar drogas, comportamentos estranhos, homossexualidade e afins. (19 anos, Tecnólogo)
- . Confiança abaixo do nível que merecemos. (20 anos, Ciclo Básico CTC)

Uma resposta como esta última acima não representa um ponto isolado e de pouco efeito em termos de evidência empírica. Ao contrário, nela está concentrado todo um núcleo de discursos de conteúdo semelhante, mas formas de dizer diversas. Um outro aspecto interessante desta fala é o quanto concorda com ela um outro ponto de vista sobre o jovem, desta vez fornecido não por um estudante universitário mas por uma acadêmica, a Profa. Mírian Grinspun, em depoimento para um periódico:²⁶

Esse jovem carece de uma observação maior. Faz-se muita crítica a ele, ao seu comportamento, mas oferece-se pouco entendimento. Há o Estatuto da Criança e do Adolescente que torna a questão dos direitos humanos bem colocada. Mas, em relação ao jovem instituído, o jovem que está na escola, no grupo da igreja, no shopping, que pertence a algum tipo de movimento, há cobranças, há deveres bem definidos, sem que haja oportunidade para realizações significativas de sua parte.

Aqui estão outras respostas de problemas do jovem, dadas ao questionário, que da mesma forma assinalam esse sentimento de baixa auto-estima, relacionado com toda uma expectativa em relação ao jovem que lhe é transmitida pelo contexto social:

- . Despreparo para o mercado (e para o mundo em geral). (18 anos, Artes e Design)
- . Entrar no mercado de trabalho e adquirir confiança de seus superiores quanto a responsabilidade. (22 anos, Tecnólogo)
- . Os jovens sofrem desconfiança e pouca credibilidade. São considerados incapazes de aprender. São desestimulados e ficam sem rumos. (23 anos, Tecnólogo)

Quanto às entrevistas, o que se observa em relação a essa dimensão da auto-estima do jovem é que - diferente destas respostas acima, onde a baixa auto-estima aparece principalmente ligada a uma lógica de eficiência profissional - há agora um sentimento geral *positivo* do jovem, quanto a seu potencial no trabalho. Como foi analisado, esse sentimento de positividade, esse otimismo do entrevistado está inserido numa estrutura, incluindo família, amigos e professores, que se caracteriza, *menos por essa cobrança* de eficiência, e *mais pelo entendimento* dessas pessoas a respeito do interesse do jovem de trabalhar com o que *gosta de fazer*.

Parece-me que, sendo assim, se foi basicamente por esse entendimento dos familiares e conhecidos que o aluno veio a escolher o Design como faculdade, hoje, diante do mercado profissional, esse jovem não se sente despreparado e sem confiança, como aqueles que deram ao questionário essas respostas acima; e sim confiante de que talvez possa até mesmo começar sua vida profissional utilizando seu projeto de conclusão, também fruto de seu interesse, como cartão de apresentação de seu potencial de trabalho em seus primeiros empregos.

O entrevistado Aldo é um exemplo dessa postura confiante, sinal de uma auto-estima positiva, que mostra os efeitos de um ambiente de orientação do jovem pautado, ao invés de por uma cobrança desproporcionada de sucesso, pelo apoio e entendimento quanto aos interesses do jovem, diante da questão de profissionalizá-lo:

(aE1) (...) e a gente está **querendo** ver se a gente continua o CD... (...) pra entregar pro **INES** [Instituto Nacional de Educação de Surdos]. (Quer dizer que talvez tenha um desdobramento na vida profissional...) **Exatamente**: [faremos isso] a gente está **querendo** conversar lá com eles, e tal, o Luis Antonio [orientador] também...

Para tratarmos da sociedade democrática em sua relação com a auto-estima, como proposto, sigamos Rawls (1978), em seu livro *Justiça e democracia*:

²⁶ GRINSPUN, M. *Jornal do Brasil*, caderno “Educação e trabalho”, em 5.11.2000.

Os bens primários são definidos quando se indaga qual o gênero de condições sociais e de meios polivalentes (providos de um poder de troca) que permitiriam aos seres humanos concretizar e exercer suas faculdades morais, bem como buscar seus fins últimos (que se supõe não excederem certos limites). (p.63)

Rawls enumera esses *bens primários*, e explica por que eles devem ser preferidos como ponto de partida para os outros bens do indivíduo, sejam eles quais forem. Segundo o autor, os bens primários são: (1) As liberdades básicas (liberdade de pensamento, de consciência etc.); (2) A liberdade de movimento e a livre escolha de sua ocupação, num contexto de oportunidades diversas; (3) Os poderes e as prerrogativas das funções e dos pontos de responsabilidade, em empregos públicos; (4) A renda e a riqueza; (5) As bases sociais do respeito por si mesmo, ou auto-estima.

Como se vê, o autor atribui importância considerável ao bem primário da auto-estima. É o bem culminante, já que é aquele que permite ao indivíduo ser capaz de “concretizar os seus interesses de ordem mais elevada”, ou seja, realizar todos os seus melhores sonhos (“que se supõe não excederem certos limites”) para si e os seus.

Interessante também, nesta lista de bens primários segundo Rawls, é encontrarmos, no item (2), a menção à “livre escolha de sua ocupação”, pois essa liberdade diz respeito diretamente à questão do trabalho. Como vimos na análise das entrevistas, na seção 2.3 (*Análise dos núcleos temáticos design e trabalho*) – particularmente no argumento de cabeçalho *A brecha sistêmica: sua marca no universo do trabalho* – a negação, ou a obstrução, ou a influência sobre a liberdade de escolha da ocupação está ligada ao avanço do sistema sobre o mundo vivido.

Lembremos que, na primeira aplicação do questionário, identificamos uma concentração maior de respostas em torno do par trabalho/desemprego; de outra parte, notamos um sensível abaixamento na auto-estima do jovem, na visão de nossos respondentes, e com a teoria política de Rawls, observamos o peso que se atribui ao bem primário da auto-estima, do ponto de vista de uma sociedade democrática moderna. Dito isso, algumas questões se colocam: Mas de que sociedade democrática estamos falando? Como se conceituaria uma tal sociedade?

Em nossos próximos passos, observaremos mais de perto duas sociedades em sua relação com a democracia, na tentativa de aproveitar o que elas

nos ensinam, para aprofundarmos nossa compreensão sobre esse campo de problematização moral do trabalho/desemprego na vida do jovem.

Quanto ao que se entende por uma sociedade democrática, neste texto, uso uma conceituação dentro das considerações dos autores que me guiaram na análise dessas duas sociedades, a sociedade americana e a brasileira. No entanto, por ora, me permito ficar com uma idéia de democracia como a que se apresenta no *Dictionnaire de la politique* de Aquistapace (1966):²⁷ “estado de um país onde o poder é exercido pelo povo soberano ou emanado dele, onde o princípio da separação dos poderes é respeitado, onde os direitos das minorias são protegidos pela lei, onde a oposição ao governo pode legalmente fazer ouvir suas críticas, onde as eleições são livres e procedem de uma escolha efetiva entre dois ou mais partidos, onde, enfim, a liberdade de imprensa e o direito de greve são respeitados”.

No próximo capítulo, analisaremos uma conceituação da democracia na ótica da sociedade, continuando com as idéias de Rawls – agora relativas à *teoria da justiça como equidade*, procurando adotá-la como base na tentativa de entender duas sociedades atuais, em sua relação com a democracia: a sociedade americana e a brasileira. Isso diz respeito, de perto, a esta pesquisa, na medida em que, não apenas o jovem pesquisado vive numa dessas sociedades e sofre influência da outra; mas também porque meu tema central, o trabalho/desemprego, segundo esses estudos pós-Rawlsianos que acompanharemos agora, é uma problemática que merece receber atenção prioritária em qualquer sociedade que se pretenda democrática, hoje.

²⁷ AQUISTAPACE, J.-N. *Dictionnaire de la politique*, Paris, Éditions Seghers, 1966.

4. Desemprego, cidadania e auto-estima

4. 1. Desemprego vs. cidadania

Se considero que é preciso tentar conhecer esta espécie de contradição entre cidadania e desemprego que parece estar presente nessa tão influente sociedade moderna, a dos Estados Unidos, nada melhor do que seguir o histórico da idéia de cidadania para o sujeito americano, traçado por Judith Shklar (1991) logo na Introdução de sua obra *La citoyenneté américaine*.²⁸

Nenhuma noção está mais no coração da política do que a noção de cidadania e nenhuma é mais suscetível de variar no curso da história ou de ser contestada em seus fundamentos teóricos. Nos Estados Unidos, ela sempre esteve associada à idéia de democracia, mas somente na teoria. Desde o início, as reivindicações mais radicais em favor da liberdade e da igualdade política coexistiram com a aceitação do escravagismo, a forma mais extrema de servidão e cujos efeitos marretam nossa memória todo o tempo. Assim, a igualdade dos direitos políticos, primeiro atributo da cidadania americana, foi proclamada ao mesmo tempo em que se tolerava sua negação absoluta. (...) a escravidão dos Negros e mais geralmente a servidão como face oculta de nossa república moderna fundada sob a representação democrática e inteiramente voltada para os “benefícios da liberdade” influenciaram profundamente a concepção americana de cidadania. (p.7-8)

Seguindo o raciocínio da autora, sob essa base histórica de impulsos contraditórios foi se constituindo a noção de cidadania para o homem e a mulher americanos. Para Shklar, a cidadania é a instituição mais fundamental da vida americana. E é essa noção de cidadania, com suas fissuras de contradição na experiência civil, que chega aos dias de hoje servindo de fundo à problemática mais vital para o cidadão americano moderno: o trabalho.

Como disse atrás, interessa-me compreender essa dita problemática (líder de respostas de nossos pesquisados), em termos de sua relação com a cidadania para, em seguida, relacioná-la com a auto-estima do indivíduo. Judith Shklar trata a questão do desemprego naquele país lembrando que, seguindo o espírito de seus

²⁸ SHKLAR, J. *La citoyenneté américaine – la quête de l'intégration*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

fundadores, nessa sociedade a possibilidade de trabalhar é naturalmente um direito social de todos os cidadãos.

Shklar é firme em sua posição de condicionar à possibilidade de trabalho a condição de cidadão. Segundo ela: “A novidade desta idéia de dignidade do trabalho, elemento constitutivo da cidadania, não deve ser subestimada. A filosofia do Iluminismo influenciou, neste domínio, mais a cultura americana do que a européia” (p.93). Para a autora, a exclusão do indivíduo desse mundo de possibilidades profissionais e de sustento tem seus efeitos que repercutem fundo na auto-estima. A questão da cidadania, mais do que a aspiração a uma participação maior na vida política, torna-se de reconhecimento social.

Resumindo o pensamento dessa autora, fica claro que, sob seu ponto de vista, a questão da possibilidade ou não de se ganhar a vida, ter emprego ou desemprego, não se esgota no âmbito dessa auto-estima afetada. A questão só se completa de volta ao âmbito dos direitos da cidadania - como também defendemos aqui.

Por outro lado, James Nickel (1978),²⁹ em seu artigo “Is there a human right to employment?”, vai a ponto de ver o trabalho como um direito humano, universal, de mesmo estatuto que o direito à educação, e passível de reivindicação inclusive em tribunais internacionais. Na introdução do artigo, Nickel nos lembra que, apesar de muitas pessoas quererem trabalhar e haver muito a ser feito, a organização da atividade produtiva não consegue empregar todos os que precisam trabalhar. A situação é especialmente difícil entre as minorias e os jovens, o que leva o autor a conclamar o governo americano a fazer a sua parte, enquanto governo de um estado democrático.

Como exemplo de política para gerar empregos para o jovem, Nickel sugere atenção aos programas de profissionalização que combinam experiência no trabalho e treinamento do empregado. Sua tese mais ambiciosa, entretanto, é a de que o governo de seu país funcione como empregador de último recurso, oferecendo emprego para todo cidadão que queira trabalhar e não tenha conseguido ocupação no setor privado.

²⁹ NICKEL, J.W. “Is there a human right to employment?”. In: *Philosophical Forum*, 10, 1978-9, p.149-170.

Nickel nos recorda que o direito ao trabalho está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando afirma: *“Todos têm direito ao trabalho, à livre escolha do emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego”* (p.150).

Mas o que significa exatamente ter um emprego, um trabalho? Segundo o autor, isso implica três elementos: (1) existe uma atividade que alguém realiza, uma responsabilidade que alguém assume, ainda que auto-imposta; (2) essa atividade é vista como produtiva, como contribuindo para satisfazer certo desejo de alguém; e (3) essa atividade é realizada em troca de, ou como uma condição para se obter uma quantia significativa em dinheiro ou outros bens.

A questão, bastante controversa nos meios liberais, de uma relação positiva entre o governo e a criação de empregos é analisada por Nickel segundo três caminhos. No primeiro, o governo pode tomar a si a tarefa de ser o principal supridor de empregos - “no mesmo sentido em que os governos implementam o direito à educação elementar oferecendo-a de graça para todas as crianças” (p.154). Esta comparação do direito ao trabalho com aquele à educação gratuita é importante e será retomada em seguida. No segundo caminho, o governo pode ser o empregador de último recurso, mesmo sem ser o principal fornecedor de empregos. No terceiro, o governo pode recusar as duas estratégias anteriores para tentar chegar ao pleno emprego, escolhendo políticas econômicas que levem o setor privado a oferecer um suprimento adequado de empregos.

Nickel é contra este terceiro caminho, e aponta os dois primeiros como inevitáveis por qualquer política séria de direito ao trabalho.

O terceiro enfoque é aquele que a maioria dos países não-socialistas [como Estados Unidos e Brasil] tem favorecido, mas esta estratégia não tem tido sucesso, em geral, na eliminação do desemprego ou mesmo em reduzi-lo a três ou quatro por cento. (...)

Estas condições sugerem que, para os governos implementarem um genuíno direito ao emprego, eles terão que adotar o primeiro ou o segundo enfoque descrito acima. Eles tenderão a precisarem se tornar, se não o principal supridor de empregos, pelo menos o empregador de último recurso. (p.155)

Foi destacada há pouco a comparação do direito ao trabalho com o direito à educação gratuita, podendo talvez aquele ser visto como uma continuação natural

deste. Nickel reafirma esta comparação, enfatizando que esses direitos têm raízes comuns na cidadania democrática.

Concretamente, nos dados coletados em nossa investigação, também esta problemática do direito à educação pública gratuita teve uma incidência alta de respostas entre nossos estudantes, a respeito dos problemas do jovem. Aqui estão algumas dessas respostas da primeira aplicação do questionário:

- . Má atuação do governo na educação pública (com objetivo de deprender universidade e escola). (18 anos, Ciclo Básico CTC)
- . Educação de boa qualidade, sem a qual não temos forças nem armas para enfrentar o mundo. (25 anos, Tecnólogo)
- . Falta uma rede de ensino (pública, gratuita e de boa qualidade) que possa fomentar valores éticos que permitam a formação da consciência crítica voltada para o exercício da cidadania. (20 anos, História)

O que há em comum entre estes dois direitos, à educação e ao trabalho, fica ainda mais perceptível à luz de uma concepção de direito humano. Outra vez recorro a Nickel (1978), em seu artigo já citado, por esta concepção. Segundo o autor, os direitos humanos são divididos em duas classes, a dos *direitos civis e políticos* e a dos *direitos econômicos e sociais*. A primeira classe corresponde à dos “direitos tradicionais”, comuns desde as declarações de direito do século dezoito; quanto à segunda classe, a dos “novos direitos humanos”, ela inclui direitos como o direito à seguridade social, à educação e ao emprego.

Como vimos na seção 3.1 (*O campo de problematização moral do trabalho/desemprego*), entre os alunos de Design que foram entrevistados, já surgira a opinião de que há dificuldade, para quem se forma habilitando-se em projeto de produto, de encontrar estágio nessa área, o que levaria alguns à outra habilitação, comunicação visual. Podemos entender que isso feriria o *direito à formação estagiária* desses alunos, na medida em que esse direito se apoiaria nos direitos à educação e ao trabalho, constituídos numa concepção moderna de democracia. Aqui está um tal depoimento:

(fC1) Então eu quis... Foi bom eu ter entrado em CV, porque eu não sei se de repente eu engrenava em PP e não fazia o outro [CV]; sabe? Aí... (V. acha que CV é melhor pegar primeiro do que...) Não sei, porque eu vejo muitos alunos de PP estagiando em área de CV... É muito difícil, né, muito difícil estagiar em PP.

Pois isso se repete nesta resposta de problema do jovem dada por um outro aluno, que assinalou como seu curso “Desenho Industrial – PP”, na segunda aplicação do questionário: *Há muito pouca abertura de estágios para muita gente.* (20 anos, Artes e Design).

Penso que, com essas considerações, deixo claro o que pretendi apontar quanto à questão do trabalho/desemprego sob o aspecto da cidadania, em particular no caso da sociedade americana, do ponto de vista dos autores Judith Shklar e James Nickel. Não que essa aproximação maior com o aspecto de como os governos devem se comportar em relação ao pleno emprego signifique que o tópico seja central para este texto. Mas pareceu-me pertinente acompanhar os avanços e os refugos diante dessa problemática por parte de uma sociedade que serve como referência importante para a sociedade brasileira, e de modo particular, para o jovem brasileiro.

Ainda que Nickel deixe claro que, no máximo, examinou algumas possibilidades para uma sociedade materialmente rica, como a americana, ele faz observações que podem ser úteis em qualquer sociedade. Como exemplo, o autor argumenta que os governos fracos têm dificuldade em evitar violações de direitos humanos por parte da polícia, e que – ainda que algumas pessoas alertem para os substanciais recursos exigidos por um programa de emprego em larga escala – os custos para lidar com tais violações de direitos generalizadas também são bastante altos.

4.2.

Governo: em que medida a auto-estima lhe concerne

Penso que, no momento, é fundamental que examinemos o campo do trabalho/desemprego com ênfase maior na contrapartida interna ao indivíduo: qual seja, no aspecto da auto-estima. Para Lane, nosso próximo autor de referência, o governo tem algo a fazer, a respeito dela, para com seus cidadãos.

Adotaremos, portanto, a posição de Robert Lane (1982), exposta em seu artigo “Government and self-esteem”.³⁰ A partir de uma crítica e de uma ida

³⁰ LANE, R.E. “Government and self-esteem”. In: *Political theory*, 10, 1982, p.5-31.

“mais além” de Rawls - quando este considera que a auto-estima é dada primordialmente por *status* políticos iguais, e não por condições econômicas -, Lane estabelece os limites em que essa participação governamental possa ser desejável; e ela o é, de fato, segundo ele. O autor começa perguntando se o governo deveria importar-se com a auto-estima dos seus cidadãos, e apresenta alguns pontos de vista de estudiosos.

Para Rawls a auto-estima é o bem primário mais importante; sendo assim, o governo deveria procurar maximizar a auto-estima da população. Michael Oakeshoot (1972),³¹ citado por Lane, considera que o papel do Governo é manter a paz nas atividades dos cidadãos para que eles possam buscar sua felicidade. Já para Popper (1963)³² não se trata do governo tentar fazer os homens felizes, mas em reduzir o sofrimento e a miséria. Enquanto Robert Nozick (1974),³³ outra referência de Lane, afirma que a única base para a auto-estima é a comparação social – a qual Morris Rosenberg, que já encontraremos, vê apenas como *uma* das vias para a auto-estima; assim, para minimizar as frustrações decorrentes dessas comparações sociais, deve-se aumentar o número de dimensões em que o indivíduo possa se avaliar com os outros. Quanto ao próprio Lane, julga inegável que algo a ver com a auto-estima do cidadão o governo tem; mas acha que a contribuição da teoria da justiça como equidade, de Rawls, podia ser modificada por meio de um redimensionamento do peso da auto-estima.

É procedente a crítica a Rawls, quando este centraliza na liberdade política a relevância que atribui à auto-estima enquanto bem primário de uma sociedade democrática moderna. A questão para Lane está muito mais ligada às desigualdades econômicas e assim, em consequência, à dimensão do direito ao trabalho. Na verdade, para esse autor, a própria política ocupa um lugar secundário na vida prática do cidadão, sendo fraco o seu poder de aumentar a auto-estima dos indivíduos. Outras dimensões existenciais têm maior poder de agir positivamente nela: como o lazer, a vida familiar, o padrão de vida, o

³¹ OAKESHOOT, M. *Rationalism in politics and other essays*, New York, Basic Books, 1972, p.189-190.

³² POPPER, K.R. *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul, 1963, p.381-383.

³³ NOZICK, R. *Anarchy, State and utopia*, New York, Basic Books, 1974, p.239-246.

trabalho, o casamento etc. - o que também aparece nas respostas de nossos pesquisados.

Assim, parece adequado começar a presente discussão conceituando essa auto-estima. Como objeto teórico e empírico desta pesquisa, a auto-estima será caracterizada, mais adiante, segundo um enfoque estrutural, seguindo a linha dos *Princípios de psicologia topológica* de Lewin; ou seja, como uma grandeza passível de tratamento topológico.

Porém, antes, vou apenas exibir a caracterização de auto-estima que serve de ponto de partida para o referido artigo de Lane, qual seja aquela apresentada por Morris Rosenberg (1989) (citado acima), em seu livro, clássico nesta área, *Society and the adolescent self-esteem*.³⁴ Rosenberg projetou um questionário simples e direto, pautado nestas dez avaliações de si mesmo que eram solicitadas aos pesquisados:

1. No total, eu estou satisfeito comigo mesmo.
2. Às vezes acho que eu não tenho nada de bom.
3. Sinto que tenho muitas qualidades boas.
4. Sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.
5. Eu sinto que não tenho muito do que me orgulhar.
6. Com certeza me sinto inútil às vezes.
7. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos no mesmo plano que outros.
8. Quisera eu pudesse ter mais respeito por mim próprio.
9. No todo, sinto-me inclinado a sentir que sou um fracasso.
10. Eu tenho uma atitude positiva comigo mesmo.

Quanto à forma como se consegue auto-estima, Rosenberg distingue *quatro vias*, as quais são: (1) enaltecimento refletido; (2) comparação social; (3) auto-atribuição; e (4) centralidade psicológica. Antes de sua discussão de como o governo pode promover a auto-estima, Lane analisa os processos pelos quais ela é alcançada e os valores em que se baseia, uma vez que tais valores não lhe parecem todos igualmente desejáveis. Segundo ele, primeiro uma pessoa vê a si mesma

³⁴ ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*, Middletown, Wesleyan University Press, 1989.

como pensa que as outras pessoas a vêem, e julga-se de acordo com essa perspectiva (*enaltecimento refletido*). Segundo, ao buscar por padrões de conduta para si, a pessoa compara suas qualidades e realizações com as das outras pessoas (*comparação social*). Terceiro, a pessoa avalia o fruto dessas comparações, vê de que é capaz e percebe suas realizações em circunstâncias variadas, julgando-se de acordo (*auto-atribuição*). Finalmente, a pessoa seleciona entre suas qualidades e atuações as que lhe possam ser mais favoráveis, numa auto-avaliação (*centralidade psicológica*).

Um outro autor, Stanley Coopersmith (1967),³⁵ aponta *quatro bases valorativas* para a auto-estima, também nem todas de igual eficácia ou desejabilidade: poder, significância, virtude e competência. Destas, *poder* implica necessariamente que o aumento dele para um indivíduo corresponde à sua diminuição para outro. *Significância* implica em necessidade de atenção para alguém (Coopersmith chama de “suprimentos narcisistas”), o que pode ser básico mas tem pouco efeito ético ou social. A *virtude* é dúbia: enquanto se refere a uma consciência satisfeita é essencial, mas enquanto virtude comparativa (“Sou mais santo que você”) é perigosa. E quanto à *competência*, considerando-se que tenha sido exercida numa atividade valiosa, é igualmente essencial e serve de fonte de realizações individuais e sociais. Virtude e competência são, assim, as bases preferidas para a auto-estima.

Isso faz do trabalho um campo de vivências privilegiado, especialmente como espaço de oportunidades para o desenvolvimento dessa competência, fundamental para o respeito a si próprio. Por outro lado, deve-se assinalar que a força exercida por essa exigência de competência no jovem é muito poderosa. Comentamos sobre isso na seção 3.1 (*O campo de problematização moral do trabalho/desemprego*), onde mostramos a posição de Grinspun, destacando que, sobre o jovem “... há cobranças, há deveres bem definidos sem que haja oportunidade para realizações significativas de sua parte”.

Estas respostas de nossos pesquisados quanto aos principais problemas do jovem deixam transparecer bem isso:

. Despreparo para o mercado (e para o mundo em geral). (18 anos, Artes e Design)

³⁵ COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*, San Francisco, W. H. Freeman, 1967.

- . Entrar no mercado de trabalho e adquirir confiança de seus superiores quanto a responsabilidade. (22 anos, Tecnólogo)
- . Os jovens sofrem desconfiança e pouca credibilidade. São considerados incapazes de aprender. São desestimulados e ficam sem rumos (...). (23 anos, Tecnólogo)

Continuando em seu artigo sobre governo e auto-estima, Lane, apesar de não ser seu propósito principal nesse texto a tentativa de sugerir ações concretas por parte dos governos, por um momento se deixa levar por suas idéias a respeito, e ensaia uma contribuição interessante. Chama estas de “regras para a promoção da auto-estima pelo governo” (p.11):

1. Desencorage a auto-estima baseada em poder; encorage auto-estima baseada em virtude não-invejosa e competência.
2. Reduza a importância da comparação social e aumente a comparação consigo. Faça com que funcionários do governo (polícia etc.) tratem o indivíduo com máxima dignidade.
3. Deixe que cada um estabeleça o próprio padrão de seu ideal, em ambiente que estimule o crescimento.
4. Encorage a maturação em direção à apreciação sociocêntrica das necessidades dos outros - como um critério para avaliação de atuações que envolvem auto-estima: relacione poder/significância/virtude/ competência.
5. Transmita a cada um o senso de dignidade como um “fim em si mesmo”, incondicional.
6. Encorage auto-estima baseada em conquista, mais do que em atribuição (sexo, raça etc.) - exceto “pessoalidade”.
7. Diversifique as dimensões de avaliação, deixando que cada qual escolha uma base que também avalie alto outras pessoas.

A auto-estima, contudo, não é influenciada da mesma forma por seus diferentes fatores motivacionais: há uma “gradação de dividendos” da auto-estima, que terá repercussão na problemática do trabalho/desemprego. Lane considera que existe o que chama de um “gradiente de dividendos da auto-estima”, uma ordem conforme os benefícios aferidos com ela. Num primeiro nível, o máximo de auto-estima se obtém por meio de uma recompensa que se ganha por algo que se fez. Isso inclui o retorno em satisfação que se tem da vida, por exemplo, em termos do que se conquista, de como se enfrenta problemas, ou de como a pessoa vem a se ver. Num segundo nível, vem a recompensa que é um direito do indivíduo, com o qual ele pode fazer reivindicações, já que esse *status* de reivindicante lhe confere alguma dignidade – o que “pelo menos não fere a auto-estima dos indivíduo”, como o autor coloca.

O que este gradiente de dividendos nos mostra tem enorme relação com a questão do trabalho/desemprego. Isso porque o direito ao trabalho, enquanto direito a obter auto-estima dessa forma, é um direito importante sugerido pelo gradiente de estima. Ele toma precedência sobre o direito a obter do governo um salário de subsistência, já que o salário ganho é uma fonte poderosa de auto-estima. O direito ao trabalho é o direito do cidadão considerar-se como um membro que funciona na sociedade, já que a pessoa inútil é visto e se vê com pena. Por tudo isso, Lane considera que o *direito ao trabalho é o primeiro direito*, mais importante para a auto-estima do que os direitos políticos que Rawls menciona: inclusive do que o direito de expressar suas opiniões, para a maioria das pessoas.

Já tínhamos visto que Lane critica Rawls quanto à defesa deste da participação política aumentar a auto-estima do indivíduo (para Lane, seria inclusive o contrário!). Como o nível de auto-estima determina a interpretação da experiência (em nossos termos, a representação de si-no-mundo), mesmo os direitos adquiridos na participação política têm pouco efeito sobre uma baixa auto-estima.

Para o autor, o que afeta mais diretamente o respeito de si é o trabalho. E, mais do que pensar o aspecto do direito ao trabalho, deve-se levar em conta aquilo que também pode ter sido pouco considerado por Rawls: o direito *no* trabalho, à participação nas decisões relativas *ao seu trabalho*. Lane cita como exemplo uma experiência na indústria americana, a qual mostrou que: “os times de auto-gerência dos trabalhadores, em contraste com outros, desenvolveram um senso de eficácia e ‘potência pessoal’ que não era característico daqueles trabalhando sob gerenciamento hierárquico tradicional” (p.21). Para Lane, devemos principalmente adicionar ao direito básico ao trabalho o direito à participação nas decisões que afetam o trabalho do indivíduo.

As conclusões finais do autor de “Government and self-esteem” podem ser resumidas nos seguintes pontos:

1. A auto-estima é um bem condicional, dependendo de: (a) seu reconhecimento da generalidade da estima (sociocentrismo); (b) seu poder de dar felicidade; e (c) seu poder de facilitar o crescimento humano. Empiricamente, observa-se que uma alta auto-estima favorece a (a), (b) e (c), acima.

2. Não há sentido em dizer que a auto-estima não é assunto do governo, pois as políticas deste tocam diretamente importantes dimensões de avaliação (dinheiro, educação, etnicidade, maturidade, experiência).
3. A questão importante é: tais distribuições de estima devem ser “delegadas” ao mercado, e neste caso, o governo deve manter um interesse tutelar?
4. A conquista é uma melhor base para a auto-estima do que a atribuição - mesmo a mais universal, a “pessoalidade”: pois tem utilidade social e promove a aprendizagem individual. Conseqüentemente, o direito ao trabalho é o primeiro direito, pois dá oportunidade à conquista; no entanto, não é um direito reconhecido na Constituição americana.
5. O governo só pode interferir favorecendo boas bases e processos de conquista da auto-estima.

4.3. Uma abordagem sobre a democracia no Brasil

Quanto ao nosso país... Se Judith Shklar nos mostrou como, nos Estados Unidos, o conceito de cidadania tem todo um berço de contradição entre a defesa dos direitos humanos e da liberdade e o escravagismo, de modo igualmente contraditório isso se dá em relação à nossa própria idéia de democracia. No caso brasileiro, acompanhemos o que assinala Weffort em seu livro *Por que democracia?*.³⁶

Mas façamos isso só por um tempo. Na realidade, a idéia deste texto não é avançar na discussão sobre este lado mais sociológico e político do conceito de democracia, mas sim refletir também um pouco na outra via, a individual. Isto já foi começado, trazendo para a nossa reflexão as idéias sobre a democracia enquanto aspecto moral apresentadas em *O juízo moral na criança* (1932) de Jean Piaget, um dos interlocutores de Habermas; e será feito também com a contribuição do próprio Habermas.

Mostraremos mais à frente como a necessidade de democracia que a sociedade brasileira (não só ela) vem sentindo, seguindo a linha de Weffort, nos conduz muito naturalmente à concepção Piagetiana de democracia. Isto se

³⁶ WEFFORT, F. *Por que democracia?*, São Paulo, Summus, 1984.

consegue, como foi dito, a partir da leitura da obra de Piaget feita por Fernando Vidal em seu artigo “Immanence, affectivité et démocratie dans *Le jugement moral chez l’enfant*”. E isso nos estimulará a formular sugestões concretas, dentro do espírito de tentar contribuir, pela pedagogia, no aprimoramento da experiência democrática na sociedade brasileira.

Portanto, será muito objetivo, esse retrato da idéia de democracia entre nós. Para epígrafe desta curta viagem escolhi a advertência de Sérgio Buarque de Hollanda que abre a primeira parte do livro de Weffort – e que nos lembra, de imediato, a contradição apontada por Judith Shklar na história da democracia em seu país:

A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos e privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. (p.20)

O livro de Francisco Weffort *Por que democracia?* foi escrito em 1984; e é seu ponto de vista que tomarei como base. Acredito que hoje, em 2002, o processo esperado e gradual da democratização de nossas práticas continua em curso: há algo em comum entre lá e cá. Para que se tenha uma idéia do quanto isso permanece válido desde então, as primeiras palavras do autor, localizando o cenário político e social da época, em sua primeira dúzia de linhas menciona por duas vezes a questão do desemprego. O tema continua relevante, como se vê; na verdade, ele é cada vez mais presente em toda parte do planeta.

A contradição, no caso do Brasil, é exposta por Weffort a partir de seu ponto de vista de que o conservadorismo brasileiro nos teria legado, em termos de democracia, apenas uma concepção autoritária dela; e em termos de revolução, não mais do que a idéia do golpe de Estado.

Em outra parte, o autor aprofunda o exame da especificidade do caso brasileiro nessa questão que envolve democracia e revolução: diferente dos países que, em algum momento, fizeram uma revolução e construíram uma democracia (como Inglaterra e França), ou daqueles países que, após uma revolução, não conseguiram democratizar-se (cita a extinta União Soviética), ou ainda diferente dos países que construíram uma democracia sem passarem por uma revolução (como a Itália), o Brasil constituiria “o caso infeliz de um país que não fez, nunca, nem uma revolução verdadeira, nem uma democracia verdadeira” (p.21).

Weffort, a certa altura, examina a representação de democracia que está mascarada em provérbios do linguajar político brasileiro, como: “Voto não enche barriga”, “Em política vale a versão, não o fato”, “Lei, ora a lei” etc. E denuncia o que ficou desse modo instrumental (termo também da teoria Habermasiana) de ver a democracia, como uma espécie de ferramenta, um meio para se atingir o poder; de tal modo que torna-se, entre nós, quase impensável, de tão embaraçador, cogitarmos da democracia como um fim em si mesmo.

Daí sua reflexão anterior, quando o autor se refere à nossa herança de golpes, e vê essa tradição golpista como substituto para a ausência de democracia e de revolução. Na cultura nacional em geral, o golpe tem implicações amplas, espalhando-se em quase todos os setores da vida política. De tal forma que teríamos herdado, não apenas uma atitude cínica e instrumentalista diante da democracia, como também seríamos herdeiros de uma “verdadeira cultura do golpe”, cujo exemplo mais expressivo, para o autor, seria o modo como concebemos a lei e o direito.

É assim que Weffort atribui essa cultura do golpe a uma cultura política que se limita a conceber a democracia como um instrumento de poder, demonstrando-se incapaz de concebê-la como um fim em si. Mais adiante, entretanto, o autor já cede aos sinais - que, acreditamos, têm se tornado mais constantes - de que esta segunda visão da democracia possa estar de fato começando a acontecer entre nós. Segundo ele, desde 1974, a conquista da democracia teria se tornado o *leitmotiv* da política nacional: ela estaria nos programas de partidos, nas declarações dos políticos e na vasta literatura criada pela crônica política, num volume jamais igualado antes. De tal forma a levar o autor a questionar: “O Brasil teria, finalmente, admitido - ou, pelo menos, estaria admitindo - os valores democráticos entre as suas crenças fundamentais?” (p.51).

Quanto à questão da democracia no Brasil, meu sentimento concorda com o de Weffort: parece que aos poucos estamos nos conduzindo cada vez mais segundo idéias democráticas. Se esta “democracia” já estivesse mais madura – a ponto de tornar consistente uma discussão sobre se ela deveria se responsabilizar pela garantia de um direito ao trabalho (como no caso americano, conforme Nickel nos mostrou) - então talvez pudesse ser o caso dessa discussão.

Na pesquisa-base, foi possível identificar uma certa descrença do jovem em relação à seriedade da classe política nacional para atacar o problema da falta de

trabalho, reforçando essa impressão de imaturidade democrática do país. Um jovem apontou este problema: . *A falta de sinceridade dos políticos brasileiros*. (19 anos, Tecnólogo).

Dentro dessa problemática do trabalho e da garantia de emprego pelo governo, outro aspecto observado entre nossos respondentes foi de como isso toca de perto um tema comum nessas respostas: o problema da “falta de oportunidades” para o jovem demonstrar que é capaz de trabalhar e produzir riqueza. Esta combinação de respostas de problema deste aluno sintetiza isso:

- . Falta de dinheiro
- . Falta de oportunidade (23 anos, Tecnólogo)

Ainda que a imaturidade de toda a discussão do papel da democracia no mundo de hoje, entre políticos e entre o povo, apareça sob a forma de muito pouca cobrança específica em relação a um possível dever do governo de satisfazer a demanda de empregos e “oportunidades”, para alguns respondentes da pesquisa-base esse dever é claro:

- . Falta de apoio do governo com relação aos estudos, dificuldade para se arranjar emprego. (20 anos, Artes e Design)

Enquanto esta outra estudante, em suas palavras sobre problemas do jovem, parece situar bem o sentimento de baixa auto-estima resultado desta descrença silenciosa na seriedade dos políticos e do governo no problema do desemprego:

- . entrar [tudo em letra minúscula] no mercado de trabalho, principalmente as camadas mais baixas da sociedade.
- . falta oportunidades de um bom estudo, com qualificação principalmente para as classes sociais baixas.
- . acho que em certas situações não somos levados muito à sério, acho que é pelo fato de sermos muito acomodados.
(20 anos, Psicologia)

Apesar de ainda não me parecer ser este o momento para uma discussão profunda, aqui, sobre as responsabilidades de uma democracia moderna em relação ao direito ao trabalho, isso não significa dizer que não considero úteis, também no Brasil, as sugestões que Nickel nos oferece - por exemplo, de como o governo pode aumentar a abalada auto-estima de seus cidadãos por meio de atitudes civis e corteses dos seus policiais e outros representantes.

Judith Shklar mostrou-nos como a cidadania, apesar de sua origem histórica marcada pela contradição entre direitos à liberdade e escravagismo, ocupa lugar de destaque enquanto aspecto da vida do cidadão americano. De fato, de posse dos direitos assegurados pela cidadania, como o direito ao trabalho e à participação nele, é que o indivíduo ocupará lugar respeitável na sociedade. Nickel concorda que os Estados Unidos de hoje podem, como poucos países, comprometer-se a erradicar este que é talvez o mal maior a assolar a consciência e a vida concreta do cidadão americano: o desemprego, a chaga exposta no país do trabalho e do sucesso.

A dimensão intersubjetiva das práticas democráticas, quero dizer, o lado interpessoal e moral da democracia, interessa-me mais de perto neste estudo. Por isso não levarei adiante estas outras dimensões na análise da democracia, como a do direito ao trabalho e no trabalho, ou suas possibilidades de ocorrência pontual, no caso do Brasil.

De fato, no Brasil, a democracia ainda não “fincou pé” tão fortemente nas instituições jurídicas a ponto de fazer sentido discutir-se uma estratégia análoga entre nós para o combate ao desemprego por via governamental – e tampouco a situação econômica ajuda. Portanto, parece mais apropriado estimularmos primeiro as práticas democráticas lá onde se acha a esperança de mudança, na terra fértil da infância: na escola. Assim estaremos, em nosso próprio benefício, tentando escapar e tentando ajudar outros a escapar dos autoritarismos desnecessários nas relações interpessoais.

Sou, inclusive, esperançoso o suficiente para acreditar que essa via Piagetiana - da democracia como modo de via a opor-se às coerções habituais da vida social no sistema - de mesma forma possa ser simpática àquele que é um dos mais importantes pensadores atuais e que tem sua própria interpretação de Piaget: o sociólogo alemão Jürgen Habermas, de cuja teoria falaremos no capítulo seguinte a este próximo. Porém, antes, precisamos reconceituar a idéia de auto-estima, para atender melhor a possível articulação deste conceito com o tema central da tese. É o que faremos agora.

4. Desemprego, cidadania e auto-estima

4. 1. Desemprego vs. cidadania

Se considero que é preciso tentar conhecer esta espécie de contradição entre cidadania e desemprego que parece estar presente nessa tão influente sociedade moderna, a dos Estados Unidos, nada melhor do que seguir o histórico da idéia de cidadania para o sujeito americano, traçado por Judith Shklar (1991) logo na Introdução de sua obra *La citoyenneté américaine*.²⁸

Nenhuma noção está mais no coração da política do que a noção de cidadania e nenhuma é mais suscetível de variar no curso da história ou de ser contestada em seus fundamentos teóricos. Nos Estados Unidos, ela sempre esteve associada à idéia de democracia, mas somente na teoria. Desde o início, as reivindicações mais radicais em favor da liberdade e da igualdade política coexistiram com a aceitação do escravagismo, a forma mais extrema de servidão e cujos efeitos marretam nossa memória todo o tempo. Assim, a igualdade dos direitos políticos, primeiro atributo da cidadania americana, foi proclamada ao mesmo tempo em que se tolerava sua negação absoluta. (...) a escravidão dos Negros e mais geralmente a servidão como face oculta de nossa república moderna fundada sob a representação democrática e inteiramente voltada para os “benefícios da liberdade” influenciaram profundamente a concepção americana de cidadania. (p.7-8)

Seguindo o raciocínio da autora, sob essa base histórica de impulsos contraditórios foi se constituindo a noção de cidadania para o homem e a mulher americanos. Para Shklar, a cidadania é a instituição mais fundamental da vida americana. E é essa noção de cidadania, com suas fissuras de contradição na experiência civil, que chega aos dias de hoje servindo de fundo à problemática mais vital para o cidadão americano moderno: o trabalho.

Como disse atrás, interessa-me compreender essa dita problemática (líder de respostas de nossos pesquisados), em termos de sua relação com a cidadania para, em seguida, relacioná-la com a auto-estima do indivíduo. Judith Shklar trata a questão do desemprego naquele país lembrando que, seguindo o espírito de seus

²⁸ SHKLAR, J. *La citoyenneté américaine – la quête de l'intégration*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

fundadores, nessa sociedade a possibilidade de trabalhar é naturalmente um direito social de todos os cidadãos.

Shklar é firme em sua posição de condicionar à possibilidade de trabalho a condição de cidadão. Segundo ela: “A novidade desta idéia de dignidade do trabalho, elemento constitutivo da cidadania, não deve ser subestimada. A filosofia do Iluminismo influenciou, neste domínio, mais a cultura americana do que a européia” (p.93). Para a autora, a exclusão do indivíduo desse mundo de possibilidades profissionais e de sustento tem seus efeitos que repercutem fundo na auto-estima. A questão da cidadania, mais do que a aspiração a uma participação maior na vida política, torna-se de reconhecimento social.

Resumindo o pensamento dessa autora, fica claro que, sob seu ponto de vista, a questão da possibilidade ou não de se ganhar a vida, ter emprego ou desemprego, não se esgota no âmbito dessa auto-estima afetada. A questão só se completa de volta ao âmbito dos direitos da cidadania - como também defendemos aqui.

Por outro lado, James Nickel (1978),²⁹ em seu artigo “Is there a human right to employment?”, vai a ponto de ver o trabalho como um direito humano, universal, de mesmo estatuto que o direito à educação, e passível de reivindicação inclusive em tribunais internacionais. Na introdução do artigo, Nickel nos lembra que, apesar de muitas pessoas quererem trabalhar e haver muito a ser feito, a organização da atividade produtiva não consegue empregar todos os que precisam trabalhar. A situação é especialmente difícil entre as minorias e os jovens, o que leva o autor a conclamar o governo americano a fazer a sua parte, enquanto governo de um estado democrático.

Como exemplo de política para gerar empregos para o jovem, Nickel sugere atenção aos programas de profissionalização que combinam experiência no trabalho e treinamento do empregado. Sua tese mais ambiciosa, entretanto, é a de que o governo de seu país funcione como empregador de último recurso, oferecendo emprego para todo cidadão que queira trabalhar e não tenha conseguido ocupação no setor privado.

²⁹ NICKEL, J.W. “Is there a human right to employment?”. In: *Philosophical Forum*, 10, 1978-9, p.149-170.

Nickel nos recorda que o direito ao trabalho está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando afirma: “*Todos têm direito ao trabalho, à livre escolha do emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego*” (p.150).

Mas o que significa exatamente ter um emprego, um trabalho? Segundo o autor, isso implica três elementos: (1) existe uma atividade que alguém realiza, uma responsabilidade que alguém assume, ainda que auto-imposta; (2) essa atividade é vista como produtiva, como contribuindo para satisfazer certo desejo de alguém; e (3) essa atividade é realizada em troca de, ou como uma condição para se obter uma quantia significativa em dinheiro ou outros bens.

A questão, bastante controversa nos meios liberais, de uma relação positiva entre o governo e a criação de empregos é analisada por Nickel segundo três caminhos. No primeiro, o governo pode tomar a si a tarefa de ser o principal supridor de empregos - “no mesmo sentido em que os governos implementam o direito à educação elementar oferecendo-a de graça para todas as crianças” (p.154). Esta comparação do direito ao trabalho com aquele à educação gratuita é importante e será retomada em seguida. No segundo caminho, o governo pode ser o empregador de último recurso, mesmo sem ser o principal fornecedor de empregos. No terceiro, o governo pode recusar as duas estratégias anteriores para tentar chegar ao pleno emprego, escolhendo políticas econômicas que levem o setor privado a oferecer um suprimento adequado de empregos.

Nickel é contra este terceiro caminho, e aponta os dois primeiros como inevitáveis por qualquer política séria de direito ao trabalho.

O terceiro enfoque é aquele que a maioria dos países não-socialistas [como Estados Unidos e Brasil] tem favorecido, mas esta estratégia não tem tido sucesso, em geral, na eliminação do desemprego ou mesmo em reduzi-lo a três ou quatro por cento. (...)

Estas condições sugerem que, para os governos implementarem um genuíno direito ao emprego, eles terão que adotar o primeiro ou o segundo enfoque descrito acima. Eles tenderão a precisarem se tornar, se não o principal supridor de empregos, pelo menos o empregador de último recurso. (p.155)

Foi destacada há pouco a comparação do direito ao trabalho com o direito à educação gratuita, podendo talvez aquele ser visto como uma continuação natural

deste. Nickel reafirma esta comparação, enfatizando que esses direitos têm raízes comuns na cidadania democrática.

Concretamente, nos dados coletados em nossa investigação, também esta problemática do direito à educação pública gratuita teve uma incidência alta de respostas entre nossos estudantes, a respeito dos problemas do jovem. Aqui estão algumas dessas respostas da primeira aplicação do questionário:

- . Má atuação do governo na educação pública (com objetivo de deprender universidade e escola). (18 anos, Ciclo Básico CTC)
- . Educação de boa qualidade, sem a qual não temos forças nem armas para enfrentar o mundo. (25 anos, Tecnólogo)
- . Falta uma rede de ensino (pública, gratuita e de boa qualidade) que possa fomentar valores éticos que permitam a formação da consciência crítica voltada para o exercício da cidadania. (20 anos, História)

O que há em comum entre estes dois direitos, à educação e ao trabalho, fica ainda mais perceptível à luz de uma concepção de direito humano. Outra vez recorro a Nickel (1978), em seu artigo já citado, por esta concepção. Segundo o autor, os direitos humanos são divididos em duas classes, a dos *direitos civis e políticos* e a dos *direitos econômicos e sociais*. A primeira classe corresponde à dos “direitos tradicionais”, comuns desde as declarações de direito do século dezoito; quanto à segunda classe, a dos “novos direitos humanos”, ela inclui direitos como o direito à seguridade social, à educação e ao emprego.

Como vimos na seção 3.1 (*O campo de problematização moral do trabalho/desemprego*), entre os alunos de Design que foram entrevistados, já surgira a opinião de que há dificuldade, para quem se forma habilitando-se em projeto de produto, de encontrar estágio nessa área, o que levaria alguns à outra habilitação, comunicação visual. Podemos entender que isso feriria o *direito à formação estagiária* desses alunos, na medida em que esse direito se apoiaria nos direitos à educação e ao trabalho, constituídos numa concepção moderna de democracia. Aqui está um tal depoimento:

(fC1) Então eu quis... Foi bom eu ter entrado em CV, porque eu não sei se de repente eu engrenava em PP e não fazia o outro [CV]; sabe? Aí... (V. acha que CV é melhor pegar primeiro do que...) Não sei, porque eu vejo muitos alunos de PP estagiando em área de CV... É muito difícil, né, muito difícil estagiar em PP.

Pois isso se repete nesta resposta de problema do jovem dada por um outro aluno, que assinalou como seu curso “Desenho Industrial – PP”, na segunda aplicação do questionário: *Há muito pouca abertura de estágios para muita gente.* (20 anos, Artes e Design).

Penso que, com essas considerações, deixo claro o que pretendi apontar quanto à questão do trabalho/desemprego sob o aspecto da cidadania, em particular no caso da sociedade americana, do ponto de vista dos autores Judith Shklar e James Nickel. Não que essa aproximação maior com o aspecto de como os governos devem se comportar em relação ao pleno emprego signifique que o tópico seja central para este texto. Mas pareceu-me pertinente acompanhar os avanços e os refugos diante dessa problemática por parte de uma sociedade que serve como referência importante para a sociedade brasileira, e de modo particular, para o jovem brasileiro.

Ainda que Nickel deixe claro que, no máximo, examinou algumas possibilidades para uma sociedade materialmente rica, como a americana, ele faz observações que podem ser úteis em qualquer sociedade. Como exemplo, o autor argumenta que os governos fracos têm dificuldade em evitar violações de direitos humanos por parte da polícia, e que – ainda que algumas pessoas alertem para os substanciais recursos exigidos por um programa de emprego em larga escala – os custos para lidar com tais violações de direitos generalizadas também são bastante altos.

4.2.

Governo: em que medida a auto-estima lhe concerne

Penso que, no momento, é fundamental que examinemos o campo do trabalho/desemprego com ênfase maior na contrapartida interna ao indivíduo: qual seja, no aspecto da auto-estima. Para Lane, nosso próximo autor de referência, o governo tem algo a fazer, a respeito dela, para com seus cidadãos.

Adotaremos, portanto, a posição de Robert Lane (1982), exposta em seu artigo “Government and self-esteem”.³⁰ A partir de uma crítica e de uma ida

³⁰ LANE, R.E. “Government and self-esteem”. In: *Political theory*, 10, 1982, p.5-31.

“mais além” de Rawls - quando este considera que a auto-estima é dada primordialmente por *status* políticos iguais, e não por condições econômicas -, Lane estabelece os limites em que essa participação governamental possa ser desejável; e ela o é, de fato, segundo ele. O autor começa perguntando se o governo deveria importar-se com a auto-estima dos seus cidadãos, e apresenta alguns pontos de vista de estudiosos.

Para Rawls a auto-estima é o bem primário mais importante; sendo assim, o governo deveria procurar maximizar a auto-estima da população. Michael Oakeshoot (1972),³¹ citado por Lane, considera que o papel do Governo é manter a paz nas atividades dos cidadãos para que eles possam buscar sua felicidade. Já para Popper (1963)³² não se trata do governo tentar fazer os homens felizes, mas em reduzir o sofrimento e a miséria. Enquanto Robert Nozick (1974),³³ outra referência de Lane, afirma que a única base para a auto-estima é a comparação social – a qual Morris Rosenberg, que já encontraremos, vê apenas como *uma* das vias para a auto-estima; assim, para minimizar as frustrações decorrentes dessas comparações sociais, deve-se aumentar o número de dimensões em que o indivíduo possa se avaliar com os outros. Quanto ao próprio Lane, julga inegável que algo a ver com a auto-estima do cidadão o governo tem; mas acha que a contribuição da teoria da justiça como equidade, de Rawls, podia ser modificada por meio de um redimensionamento do peso da auto-estima.

É procedente a crítica a Rawls, quando este centraliza na liberdade política a relevância que atribui à auto-estima enquanto bem primário de uma sociedade democrática moderna. A questão para Lane está muito mais ligada às desigualdades econômicas e assim, em consequência, à dimensão do direito ao trabalho. Na verdade, para esse autor, a própria política ocupa um lugar secundário na vida prática do cidadão, sendo fraco o seu poder de aumentar a auto-estima dos indivíduos. Outras dimensões existenciais têm maior poder de agir positivamente nela: como o lazer, a vida familiar, o padrão de vida, o

³¹ OAKESHOO, M. *Rationalism in politics and other essays*, New York, Basic Books, 1972, p.189-190.

³² POPPER, K.R. *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul, 1963, p.381-383.

³³ NOZICK, R. *Anarchy, State and utopia*, New York, Basic Books, 1974, p.239-246.

trabalho, o casamento etc. - o que também aparece nas respostas de nossos pesquisados.

Assim, parece adequado começar a presente discussão conceituando essa auto-estima. Como objeto teórico e empírico desta pesquisa, a auto-estima será caracterizada, mais adiante, segundo um enfoque estrutural, seguindo a linha dos *Princípios de psicologia topológica* de Lewin; ou seja, como uma grandeza passível de tratamento topológico.

Porém, antes, vou apenas exibir a caracterização de auto-estima que serve de ponto de partida para o referido artigo de Lane, qual seja aquela apresentada por Morris Rosenberg (1989) (citado acima), em seu livro, clássico nesta área, *Society and the adolescent self-esteem*.³⁴ Rosenberg projetou um questionário simples e direto, pautado nestas dez avaliações de si mesmo que eram solicitadas aos pesquisados:

1. No total, eu estou satisfeito comigo mesmo.
2. Às vezes acho que eu não tenho nada de bom.
3. Sinto que tenho muitas qualidades boas.
4. Sou capaz de fazer coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.
5. Eu sinto que não tenho muito do que me orgulhar.
6. Com certeza me sinto inútil às vezes.
7. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos no mesmo plano que outros.
8. Quisera eu pudesse ter mais respeito por mim próprio.
9. No todo, sinto-me inclinado a sentir que sou um fracasso.
10. Eu tenho uma atitude positiva comigo mesmo.

Quanto à forma como se consegue auto-estima, Rosenberg distingue *quatro vias*, as quais são: (1) enaltecimento refletido; (2) comparação social; (3) auto-atribuição; e (4) centralidade psicológica. Antes de sua discussão de como o governo pode promover a auto-estima, Lane analisa os processos pelos quais ela é alcançada e os valores em que se baseia, uma vez que tais valores não lhe parecem todos igualmente desejáveis. Segundo ele, primeiro uma pessoa vê a si mesma

³⁴ ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*, Middletown, Wesleyan University Press, 1989.

como pensa que as outras pessoas a vêem, e julga-se de acordo com essa perspectiva (*enaltecimento refletido*). Segundo, ao buscar por padrões de conduta para si, a pessoa compara suas qualidades e realizações com as das outras pessoas (*comparação social*). Terceiro, a pessoa avalia o fruto dessas comparações, vê de que é capaz e percebe suas realizações em circunstâncias variadas, julgando-se de acordo (*auto-atribuição*). Finalmente, a pessoa seleciona entre suas qualidades e atuações as que lhe possam ser mais favoráveis, numa auto-avaliação (*centralidade psicológica*).

Um outro autor, Stanley Coopersmith (1967),³⁵ aponta *quatro bases valorativas* para a auto-estima, também nem todas de igual eficácia ou desejabilidade: poder, significância, virtude e competência. Destas, *poder* implica necessariamente que o aumento dele para um indivíduo corresponde à sua diminuição para outro. *Significância* implica em necessidade de atenção para alguém (Coopersmith chama de “suprimentos narcisistas”), o que pode ser básico mas tem pouco efeito ético ou social. A *virtude* é dúbia: enquanto se refere a uma consciência satisfeita é essencial, mas enquanto virtude comparativa (“Sou mais santo que você”) é perigosa. E quanto à *competência*, considerando-se que tenha sido exercida numa atividade valiosa, é igualmente essencial e serve de fonte de realizações individuais e sociais. Virtude e competência são, assim, as bases preferidas para a auto-estima.

Isso faz do trabalho um campo de vivências privilegiado, especialmente como espaço de oportunidades para o desenvolvimento dessa competência, fundamental para o respeito a si próprio. Por outro lado, deve-se assinalar que a força exercida por essa exigência de competência no jovem é muito poderosa. Comentamos sobre isso na seção 3.1 (*O campo de problematização moral do trabalho/desemprego*), onde mostramos a posição de Grinspun, destacando que, sobre o jovem “... há cobranças, há deveres bem definidos sem que haja oportunidade para realizações significativas de sua parte”.

Estas respostas de nossos pesquisados quanto aos principais problemas do jovem deixam transparecer bem isso:

. Despreparo para o mercado (e para o mundo em geral). (18 anos, Artes e Design)

³⁵ COOPERSMITH, S. *The antecedents of self-esteem*, San Francisco, W. H. Freeman, 1967.

- . Entrar no mercado de trabalho e adquirir confiança de seus superiores quanto a responsabilidade. (22 anos, Tecnólogo)
- . Os jovens sofrem desconfiança e pouca credibilidade. São considerados incapazes de aprender. São desestimulados e ficam sem rumos (...). (23 anos, Tecnólogo)

Continuando em seu artigo sobre governo e auto-estima, Lane, apesar de não ser seu propósito principal nesse texto a tentativa de sugerir ações concretas por parte dos governos, por um momento se deixa levar por suas idéias a respeito, e ensaia uma contribuição interessante. Chama estas de “regras para a promoção da auto-estima pelo governo” (p.11):

1. Desencorage a auto-estima baseada em poder; encorage auto-estima baseada em virtude não-invejosa e competência.
2. Reduza a importância da comparação social e aumente a comparação consigo. Faça com que funcionários do governo (polícia etc.) tratem o indivíduo com máxima dignidade.
3. Deixe que cada um estabeleça o próprio padrão de seu ideal, em ambiente que estimule o crescimento.
4. Encorage a maturação em direção à apreciação sociocêntrica das necessidades dos outros - como um critério para avaliação de atuações que envolvem auto-estima: relacione poder/significância/virtude/ competência.
5. Transmita a cada um o senso de dignidade como um “fim em si mesmo”, incondicional.
6. Encorage auto-estima baseada em conquista, mais do que em atribuição (sexo, raça etc.) - exceto “pessoalidade”.
7. Diversifique as dimensões de avaliação, deixando que cada qual escolha uma base que também avalie alto outras pessoas.

A auto-estima, contudo, não é influenciada da mesma forma por seus diferentes fatores motivacionais: há uma “gradação de dividendos” da auto-estima, que terá repercussão na problemática do trabalho/desemprego. Lane considera que existe o que chama de um “gradiente de dividendos da auto-estima”, uma ordem conforme os benefícios aferidos com ela. Num primeiro nível, o máximo de auto-estima se obtém por meio de uma recompensa que se ganha por algo que se fez. Isso inclui o retorno em satisfação que se tem da vida, por exemplo, em termos do que se conquista, de como se enfrenta problemas, ou de como a pessoa vem a se ver. Num segundo nível, vem a recompensa que é um direito do indivíduo, com o qual ele pode fazer reivindicações, já que esse *status* de reivindicante lhe confere alguma dignidade – o que “pelo menos não fere a auto-estima dos indivíduo”, como o autor coloca.

O que este gradiente de dividendos nos mostra tem enorme relação com a questão do trabalho/desemprego. Isso porque o direito ao trabalho, enquanto direito a obter auto-estima dessa forma, é um direito importante sugerido pelo gradiente de estima. Ele toma precedência sobre o direito a obter do governo um salário de subsistência, já que o salário ganho é uma fonte poderosa de auto-estima. O direito ao trabalho é o direito do cidadão considerar-se como um membro que funciona na sociedade, já que a pessoa inútil é visto e se vê com pena. Por tudo isso, Lane considera que o *direito ao trabalho é o primeiro direito*, mais importante para a auto-estima do que os direitos políticos que Rawls menciona: inclusive do que o direito de expressar suas opiniões, para a maioria das pessoas.

Já tínhamos visto que Lane critica Rawls quanto à defesa deste da participação política aumentar a auto-estima do indivíduo (para Lane, seria inclusive o contrário!). Como o nível de auto-estima determina a interpretação da experiência (em nossos termos, a representação de si-no-mundo), mesmo os direitos adquiridos na participação política têm pouco efeito sobre uma baixa auto-estima.

Para o autor, o que afeta mais diretamente o respeito de si é o trabalho. E, mais do que pensar o aspecto do direito ao trabalho, deve-se levar em conta aquilo que também pode ter sido pouco considerado por Rawls: o direito *no* trabalho, à participação nas decisões relativas *ao seu trabalho*. Lane cita como exemplo uma experiência na indústria americana, a qual mostrou que: “os times de auto-gerência dos trabalhadores, em contraste com outros, desenvolveram um senso de eficácia e ‘potência pessoal’ que não era característico daqueles trabalhando sob gerenciamento hierárquico tradicional” (p.21). Para Lane, devemos principalmente adicionar ao direito básico ao trabalho o direito à participação nas decisões que afetam o trabalho do indivíduo.

As conclusões finais do autor de “Government and self-esteem” podem ser resumidas nos seguintes pontos:

1. A auto-estima é um bem condicional, dependendo de: (a) seu reconhecimento da generalidade da estima (sociocentrismo); (b) seu poder de dar felicidade; e (c) seu poder de facilitar o crescimento humano. Empiricamente, observa-se que uma alta auto-estima favorece a (a), (b) e (c), acima.

2. Não há sentido em dizer que a auto-estima não é assunto do governo, pois as políticas deste tocam diretamente importantes dimensões de avaliação (dinheiro, educação, etnicidade, maturidade, experiência).
3. A questão importante é: tais distribuições de estima devem ser “delegadas” ao mercado, e neste caso, o governo deve manter um interesse tutelar?
4. A conquista é uma melhor base para a auto-estima do que a atribuição - mesmo a mais universal, a “pessoalidade”: pois tem utilidade social e promove a aprendizagem individual. Conseqüentemente, o direito ao trabalho é o primeiro direito, pois dá oportunidade à conquista; no entanto, não é um direito reconhecido na Constituição americana.
5. O governo só pode interferir favorecendo boas bases e processos de conquista da auto-estima.

4.3. Uma abordagem sobre a democracia no Brasil

Quanto ao nosso país... Se Judith Shklar nos mostrou como, nos Estados Unidos, o conceito de cidadania tem todo um berço de contradição entre a defesa dos direitos humanos e da liberdade e o escravagismo, de modo igualmente contraditório isso se dá em relação à nossa própria idéia de democracia. No caso brasileiro, acompanhemos o que assinala Weffort em seu livro *Por que democracia?*.³⁶

Mas façamos isso só por um tempo. Na realidade, a idéia deste texto não é avançar na discussão sobre este lado mais sociológico e político do conceito de democracia, mas sim refletir também um pouco na outra via, a individual. Isto já foi começado, trazendo para a nossa reflexão as idéias sobre a democracia enquanto aspecto moral apresentadas em *O juízo moral na criança* (1932) de Jean Piaget, um dos interlocutores de Habermas; e será feito também com a contribuição do próprio Habermas.

Mostraremos mais à frente como a necessidade de democracia que a sociedade brasileira (não só ela) vem sentindo, seguindo a linha de Weffort, nos conduz muito naturalmente à concepção Piagetiana de democracia. Isto se

³⁶ WEFFORT, F. *Por que democracia?*, São Paulo, Summus, 1984.

consegue, como foi dito, a partir da leitura da obra de Piaget feita por Fernando Vidal em seu artigo “Immanence, affectivité et démocratie dans *Le jugement moral chez l’enfant*”. E isso nos estimulará a formular sugestões concretas, dentro do espírito de tentar contribuir, pela pedagogia, no aprimoramento da experiência democrática na sociedade brasileira.

Portanto, será muito objetivo, esse retrato da idéia de democracia entre nós. Para epígrafe desta curta viagem escolhi a advertência de Sérgio Buarque de Hollanda que abre a primeira parte do livro de Weffort – e que nos lembra, de imediato, a contradição apontada por Judith Shklar na história da democracia em seu país:

A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos e privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. (p.20)

O livro de Francisco Weffort *Por que democracia?* foi escrito em 1984; e é seu ponto de vista que tomarei como base. Acredito que hoje, em 2002, o processo esperado e gradual da democratização de nossas práticas continua em curso: há algo em comum entre lá e cá. Para que se tenha uma idéia do quanto isso permanece válido desde então, as primeiras palavras do autor, localizando o cenário político e social da época, em sua primeira dúzia de linhas menciona por duas vezes a questão do desemprego. O tema continua relevante, como se vê; na verdade, ele é cada vez mais presente em toda parte do planeta.

A contradição, no caso do Brasil, é exposta por Weffort a partir de seu ponto de vista de que o conservadorismo brasileiro nos teria legado, em termos de democracia, apenas uma concepção autoritária dela; e em termos de revolução, não mais do que a idéia do golpe de Estado.

Em outra parte, o autor aprofunda o exame da especificidade do caso brasileiro nessa questão que envolve democracia e revolução: diferente dos países que, em algum momento, fizeram uma revolução e construíram uma democracia (como Inglaterra e França), ou daqueles países que, após uma revolução, não conseguiram democratizar-se (cita a extinta União Soviética), ou ainda diferente dos países que construíram uma democracia sem passarem por uma revolução (como a Itália), o Brasil constituiria “o caso infeliz de um país que não fez, nunca, nem uma revolução verdadeira, nem uma democracia verdadeira” (p.21).

Weffort, a certa altura, examina a representação de democracia que está mascarada em provérbios do linguajar político brasileiro, como: “Voto não enche barriga”, “Em política vale a versão, não o fato”, “Lei, ora a lei” etc. E denuncia o que ficou desse modo instrumental (termo também da teoria Habermasiana) de ver a democracia, como uma espécie de ferramenta, um meio para se atingir o poder; de tal modo que torna-se, entre nós, quase impensável, de tão embaraçador, cogitarmos da democracia como um fim em si mesmo.

Daí sua reflexão anterior, quando o autor se refere à nossa herança de golpes, e vê essa tradição golpista como substituto para a ausência de democracia e de revolução. Na cultura nacional em geral, o golpe tem implicações amplas, espalhando-se em quase todos os setores da vida política. De tal forma que teríamos herdado, não apenas uma atitude cínica e instrumentalista diante da democracia, como também seríamos herdeiros de uma “verdadeira cultura do golpe”, cujo exemplo mais expressivo, para o autor, seria o modo como concebemos a lei e o direito.

É assim que Weffort atribui essa cultura do golpe a uma cultura política que se limita a conceber a democracia como um instrumento de poder, demonstrando-se incapaz de concebê-la como um fim em si. Mais adiante, entretanto, o autor já cede aos sinais - que, acreditamos, têm se tornado mais constantes - de que esta segunda visão da democracia possa estar de fato começando a acontecer entre nós. Segundo ele, desde 1974, a conquista da democracia teria se tornado o *leitmotiv* da política nacional: ela estaria nos programas de partidos, nas declarações dos políticos e na vasta literatura criada pela crônica política, num volume jamais igualado antes. De tal forma a levar o autor a questionar: “O Brasil teria, finalmente, admitido - ou, pelo menos, estaria admitindo - os valores democráticos entre as suas crenças fundamentais?” (p.51).

Quanto à questão da democracia no Brasil, meu sentimento concorda com o de Weffort: parece que aos poucos estamos nos conduzindo cada vez mais segundo idéias democráticas. Se esta “democracia” já estivesse mais madura – a ponto de tornar consistente uma discussão sobre se ela deveria se responsabilizar pela garantia de um direito ao trabalho (como no caso americano, conforme Nickel nos mostrou) - então talvez pudesse ser o caso dessa discussão.

Na pesquisa-base, foi possível identificar uma certa descrença do jovem em relação à seriedade da classe política nacional para atacar o problema da falta de

trabalho, reforçando essa impressão de imaturidade democrática do país. Um jovem apontou este problema: . *A falta de sinceridade dos políticos brasileiros.* (19 anos, Tecnólogo).

Dentro dessa problemática do trabalho e da garantia de emprego pelo governo, outro aspecto observado entre nossos respondentes foi de como isso toca de perto um tema comum nessas respostas: o problema da “falta de oportunidades” para o jovem demonstrar que é capaz de trabalhar e produzir riqueza. Esta combinação de respostas de problema deste aluno sintetiza isso:

- . Falta de dinheiro
- . Falta de oportunidade (23 anos, Tecnólogo)

Ainda que a imaturidade de toda a discussão do papel da democracia no mundo de hoje, entre políticos e entre o povo, apareça sob a forma de muito pouca cobrança específica em relação a um possível dever do governo de satisfazer a demanda de empregos e “oportunidades”, para alguns respondentes da pesquisa-base esse dever é claro:

- . Falta de apoio do governo com relação aos estudos, dificuldade para se arranjar emprego. (20 anos, Artes e Design)

Enquanto esta outra estudante, em suas palavras sobre problemas do jovem, parece situar bem o sentimento de baixa auto-estima resultado desta descrença silenciosa na seriedade dos políticos e do governo no problema do desemprego:

- . entrar [tudo em letra minúscula] no mercado de trabalho, principalmente as camadas mais baixas da sociedade.
- . falta oportunidades de um bom estudo, com qualificação principalmente para as classes sociais baixas.
- . acho que em certas situações não somos levados muito à sério, acho que é pelo fato de sermos muito acomodados.
(20 anos, Psicologia)

Apesar de ainda não me parecer ser este o momento para uma discussão profunda, aqui, sobre as responsabilidades de uma democracia moderna em relação ao direito ao trabalho, isso não significa dizer que não considero úteis, também no Brasil, as sugestões que Nickel nos oferece - por exemplo, de como o governo pode aumentar a abalada auto-estima de seus cidadãos por meio de atitudes civis e corteses dos seus policiais e outros representantes.

Judith Shklar mostrou-nos como a cidadania, apesar de sua origem histórica marcada pela contradição entre direitos à liberdade e escravagismo, ocupa lugar de destaque enquanto aspecto da vida do cidadão americano. De fato, de posse dos direitos assegurados pela cidadania, como o direito ao trabalho e à participação nele, é que o indivíduo ocupará lugar respeitável na sociedade. Nickel concorda que os Estados Unidos de hoje podem, como poucos países, comprometer-se a erradicar este que é talvez o mal maior a assolar a consciência e a vida concreta do cidadão americano: o desemprego, a chaga exposta no país do trabalho e do sucesso.

A dimensão intersubjetiva das práticas democráticas, quero dizer, o lado interpessoal e moral da democracia, interessa-me mais de perto neste estudo. Por isso não levarei adiante estas outras dimensões na análise da democracia, como a do direito ao trabalho e no trabalho, ou suas possibilidades de ocorrência pontual, no caso do Brasil.

De fato, no Brasil, a democracia ainda não “fincou pé” tão fortemente nas instituições jurídicas a ponto de fazer sentido discutir-se uma estratégia análoga entre nós para o combate ao desemprego por via governamental – e tampouco a situação econômica ajuda. Portanto, parece mais apropriado estimularmos primeiro as práticas democráticas lá onde se acha a esperança de mudança, na terra fértil da infância: na escola. Assim estaremos, em nosso próprio benefício, tentando escapar e tentando ajudar outros a escapar dos autoritarismos desnecessários nas relações interpessoais.

Sou, inclusive, esperançoso o suficiente para acreditar que essa via Piagetiana - da democracia como modo de via a opor-se às coerções habituais da vida social no sistema - de mesma forma possa ser simpática àquele que é um dos mais importantes pensadores atuais e que tem sua própria interpretação de Piaget: o sociólogo alemão Jürgen Habermas, de cuja teoria falaremos no capítulo seguinte a este próximo. Porém, antes, precisamos reconceituar a idéia de auto-estima, para atender melhor a possível articulação deste conceito com o tema central da tese. É o que faremos agora.

5. Auto-estima ou auto-interesse?

5.1. Amor de si, para Adam Smith

Parece-me ser interessante discutir sobre uma possível impressão, produzida pela ênfase na auto-estima, de uma certa aceitação acrítica de aspectos um tanto egoístas que a idéia desse sentimento de si pode suscitar. Assim, uso este capítulo para mostrar que essa impressão desconhece outras leituras dessa idéia que alargam sobremaneira o foco de atenção desse sentimento que, como enfatizaremos no capítulo sobre a representação de si-no-mundo, é a própria marca do ser humano.

Já vimos que alguns autores posteriores à marcante teoria da justiça como equidade de John Rawls, de 1971 - como Shklar, Nickel e Lane, que discutimos no capítulo precedente - cada um deles num aspecto particular da questão, alargam o nosso entendimento sobre a idéia de auto-estima desde sua referência Rawlsiana: Shklar e Nickel pela via correlata dos direitos da cidadania, Lane deslocando o eixo da auto-estima para o direito ao trabalho.

Outro autor atual que também desenvolve essa linha de reflexão mais sociológica, por assim dizer, sobre a questão de uma conceituação moderna e produtiva da auto-estima, é o economista indiano Amartya Sen. Em seus livros *Desenvolvimento como liberdade* (1999) e *Sobre ética e economia* (1987)³⁷, Sen procura resgatar a imagem de Adam Smith [1723-1790], um dos grandes pensadores clássicos da questão da auto-estima - ou do “amor de si” como ele mesmo chamava - sobre cujo nome paira hoje uma nuvem de mal-entendidos que lhe atribui a fama indesejada de “profeta do egoísmo”. Assim sendo, tento, inicialmente, corrigir uma possível leitura equivocada de Adam Smith e do amor de si, a partir da própria conceituação desse autor e de uma ampliação dessa

³⁷ SEN, A. *Sobre ética e economia*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

leitura nos termos propostos por Sen, para chegar a uma idéia da auto-estima, do amor de si, do auto-interesse que possa desfazer essa má impressão individualista que carregam essas expressões de raiz “auto”.

Smith, pai da economia moderna e teórico da moral, dezessete anos antes de sua obra *A riqueza das nações* (1776), publicou *Teoria dos sentimentos morais*. Sobre ele, Sen nos faz ver que foi, com muita injustiça, “apequenado” pelas gerações subseqüentes de economistas e professores. A injustiça deriva de toda uma apropriação e simplificação empobrecedoras de suas idéias, em especial quanto à questão do amor de si. Essa quadrinha humorística dá uma idéia da imagem que ficou de Smith - para quem o egoísmo seria “the pith”, o cerne de tudo:

Adam, Adam, Adam Smith
Listen what I charge you with!
Didn't you say
In the class one day
That selfishness was bound to pay?
Of all the doctrines that was the Pith,
Wasn't it, wasn't it, wasn't it, Smith?

(S. Leacock, Hellements of Hickconomics, apud A. Sen, *Sobre ética e economia*, p.37)

Talvez mais do que por qualquer outro trecho de sua obra fundamental, o nome de Adam Smith está perenemente ligado às palavras contidas nesta sua reflexão (que mais adiante retomaremos) de *A riqueza das nações*:

Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua auto-estima (...). (p.25)

Sen mostra, ao desenvolver este trecho de Smith, como, para este, dos benefícios mútuos dessas trocas (egoístas, em suas origens) nasce a satisfação de interesses da sociedade. Isso se dá como que pelo efeito mágico de uma “mão invisível” - nas palavras entusiasmadas de Smith. Como ele esclarece, não é que cada uma das partes de uma troca comercial se interesse pelo bem-estar da outra: o açougueiro vende a carne, o cervejeiro, a cerveja, e o padeiro, o pão que produz, não por outro motivo que o de ganhar dinheiro; da mesma forma que o consumidor não está olhando senão o próprio interesse em satisfazer sua

necessidade desses alimentos, e não as necessidades desses comerciantes. Entretanto, nessa relação centrada no auto-interesse, todos acabam indiretamente ajudando os outros. Para Smith – citado por Sen (1999) em *Desenvolvimento como liberdade* (p.291) – o indivíduo “é guiado por uma mão invisível para promover um fim que não fazia parte de sua intenção”.

Que haja algo de reconfortante em observarmos como do interesse dos indivíduos pode resultar a satisfação de interesses sociais por meio desse mecanismo das trocas é fato; mas que se fundamente unicamente nesse interesse individual toda uma teorização, também toda uma ideologia da economia moderna, aí já é insensato, como assinala Sen. Para este, muito dano tem causado à qualidade da análise econômica esse uso errôneo da suposição do comportamento auto-interessado como fundamento único dos relacionamentos; e isso perpassa inclusive na formação acadêmica dos novos economistas, como ele mostra em sua obra *Sobre ética e economia* (p.33).

Apenas uma breve digressão: essa referência aos estudantes de economia me faz lembrar os primórdios de meus estudos. Com efeito, entre as primeiras idéias examinadas por mim ao entrar no programa de doutorado estava a de buscar entender em que medida a vida acadêmica, em cada diferente curso seu, contribuía na formação dos valores do jovem. Preocupavam-me questões como: Será verdadeiro que formandos de cursos como serviço social, pedagogia ou psicologia demonstram valores e preocupações mais comunitários, enquanto formandos em economia e administração são mais individualistas? Em que medida esses valores individualistas se constituiriam na relação com as disciplinas e os professores, ou já viriam constituídos da cultura doméstica, por exemplo? Agora vejo nesta análise de Sen uma parte da resposta a estas antigas indagações minhas - que, como este trabalho vem mostrando, deixaram o campo geral dos valores para se fixar no valor trabalho e no problema do desemprego, à luz da cidadania e do auto-interesse.

Sen aponta outro elemento duvidoso nas premissas desse pensamento capitalista hegemônico, no que se refere à questão da racionalidade no comportamento econômico. Segundo ele, há dois métodos principais de definir racionalidade de comportamento, na corrente dominante da teoria econômica: a racionalidade concebida como consistência interna de escolha ou como maximização de auto-interesse. Em *Desenvolvimento como liberdade* (p.35), Sen

define como seu ponto de vista a primeira destas concepções, esclarecendo que, ao negar que as pessoas se comportem exclusivamente pelos ditames do auto-interesse, não está afirmando que elas *sempre* agem altruisticamente, se não que, além desta motivação, muitas outras motivações dirigem os seres humanos, ainda que o auto-interesse tenha papel de destaque, principalmente na viabilidade das transações econômicas cotidianas.

5.2.

Amor de si, trocas e divisão do trabalho

Penso que, pessoalmente, Adam Smith estava de fato longe de corroborar com essa “corrente do auto-interesse” que atravessa a ideologia econômica a ele atribuída, tendo freqüentemente manifestado grande preocupação com a desigualdade social. Em particular, a via da educação pública gratuita e de qualidade que apregoava pode surpreender a certos economistas do pragmatismo que citam Smith. Ainda em *Desenvolvimento como liberdade*, Sen fala como esses pretensos seguidores do mestre escocês podem aprender com esta exclamação sua de frustração com o descaso governamental com a educação. “Com um gasto irrisório o governo pode facilitar, pode incentivar e pode até mesmo impor a quase todo o povo a necessidade de adquirir as partes mais essenciais da educação” (p.154).

Voltemos às respostas do questionário da pesquisa e dialoguemos um pouco com esses dois teóricos deste percurso de tese, Adam Smith e James Nickel, quanto a este aspecto relevante da questão do trabalho/desemprego, citado há pouco, o aspecto da *necessidade democrática de uma educação pública gratuita*: vemos que as falas destes teóricos são consistentes com o que pensam alguns de nossos estudantes respondentes. O primeiro trecho é de Smith, e foi tirado de *Desenvolvimento como liberdade*, de Amartya Sen (p.154), citado há pouco; o segundo trecho é de James Nickel, em seu artigo, já citado, “Is there a human right to employment?” (p.159); e os dois seguintes são de estudantes respondendo sobre problemas do jovem. Comparemos as opiniões:

- . Com um gasto irrisório o governo pode facilitar, pode incentivar e pode até mesmo impor a quase todo o povo a necessidade de adquirir as partes mais essenciais da educação. (Adam Smith)

- . O trabalho - particularmente o trabalho que envolve o domínio de habilidades complexas - provê uma pessoa com a capacidade de desenvolver-se e afirmar-se, para mostrar que as habilidades da pessoa estão no nível do ambiente. (...) Um aspecto interessante desta linha de raciocínio é que ela sugere que algumas das raízes do direito ao emprego são as mesmas daquelas do direito à educação. (James Nickel)
- . Educação de boa qualidade, sem a qual não temos forças nem armas para enfrentar o mundo. (25 anos, Tecnólogo)
- . Falta uma rede de ensino (pública, gratuita e de boa qualidade) que possa fomentar valores éticos que permitam a formação da consciência crítica voltada para o exercício da cidadania. (20 anos, História)

É importante, para o meu trabalho, essa tentativa de Sen de restabelecer a correção das idéias atribuídas a Adam Smith, cuja obra – em particular, suas idéias sobre o amor de si/auto-interesse - tem sido mal compreendida, tanto pelo pensamento capitalista, quanto pela esquerda avessa aos mecanismos auto-reguladores do mercado.

A certa altura, o economista Sen (1999) observa que seu colega escocês, não apenas não defendia o egoísmo quanto era, inclusive, cético quanto aos princípios morais das pessoas ricas, criticando com grande veemência as motivações dessas pessoas em detrimento dos interesses dos pobres. Mas, em contrapartida, como foi frisado há pouco, Smith também reconhecia que, não obstante esse egoísmo, *outros indivíduos vêm a beneficiar-se* das ações comerciais resultantes dos interesses desses proprietários ricos, na medida em que, como afirma, as ações de diferentes pessoas podem ser produtivamente complementares.

Sen afirma que foi nesse contexto que Smith delinhou sua discussão, tão citada e freqüentemente mal-usada, a respeito dos méritos da troca econômica. Se é para conhecer o “verdadeiro” Adam Smith por trás dessas suas idéias de base no conceito de auto-interesse, vale a pena aprofundarmos um pouco a análise do trecho polêmico do próprio Smith, quando ele fala:

Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua auto-estima [grifo meu], e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles. Ninguém, a não ser o mendigo, sujeita-se a depender sobretudo da benevolência dos semelhantes. (p.25)

O aspecto relevante, percebido por Smith, foi o de que – diferente da relação entre pessoas baseada apenas na benevolência de uma das partes (como no exemplo da mendicância, na citação) - a relação de troca econômica é uma *relação sustentável, pois beneficia ambas as partes*, satisfazendo aquilo que era o interesse de cada qual na transação. Quem oferece um serviço ou produto sabe que essa relação é sustentável, e confia que ela se repetirá sempre que as duas partes tenham tais interesses que, afinal, se complementam nessa relação.

Smith viu, com clareza, tanto a origem desse mecanismo econômico e social das trocas, quanto aquilo a que essas trocas conduziam: o progresso material, o conforto da civilização e a multiplicidade de ocupações e interesses profissionais. Sua visão ampla nos fornece um quadro claro desse longo e complexo processo histórico e social cujo motor inicial está no amor do indivíduo por si mesmo, mas cujos benefícios resultantes se espriam socialmente para todos. Vejamos um resumo de como isso aconteceu historicamente.

Numa primeira etapa desse processo que ao longo dos milênios anima a integração societária em todo o planeta, podemos observar, junto com Smith (1776) em *A riqueza das nações*,³⁸ como as trocas nascem da *auto-estima* dos indivíduos e da busca de satisfação de seus próprios interesses. Na verdade, tais interesses - por serem próprios, não são apenas de si, mas nascem exatamente dessa condição de pertencer à condição de ser social, já que nenhum desejo é senão o desejo do outro que o precedeu e lhe deu chão.

Para Smith, a vida humana se distingue da dos outros animais na medida em que, diferente de quase todos os outros animais, que, ao crescerem, se tornam independentes uns dos outros, o ser humano a todo instante necessita da cooperação e do entendimento de outros indivíduos de sua espécie. Ora, nenhuma vida inteira seria suficiente para conquistar a amizade ou a benevolência desses outros indivíduos: maiores são as chances da pessoa obter o que precisa se ela conseguir interessar os outros por meio de trocas equitativas, do tipo “Dê-me o que preciso que lhe darei o que você deseja”. Ou seja, não se trata de apelar à

³⁸ SMITH, A. *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

benevolência dos outros, mas, como disse Smith na citação acima, de tocar-lhes em sua auto-estima, em sua necessidade de promover o próprio bem-estar.

É essa *propensão às trocas*, fundada sobre o sentimento da auto-estima e o desejo no indivíduo (como já veremos) de promover seu bem-estar, que cria toda a trama social das relações intersubjetivas, ao longo da história da humanidade. A busca individual se funda na aprendizagem que o homem faz com a cultura que lhe circunda. Logo, as necessidades decorrentes da busca individual e generalizada de se obter eficiência e benefício maior dessas trocas cotidianas não são solitárias, mas se inscrevem na ordem do social. E é delas que nasce uma multidão sempre crescente de inventos e aperfeiçoamentos técnicos produzidos pelos grupos de indivíduos, o mais expressivo deles sendo, é claro, a invenção das moedas de metal para intermediar as trocas e transações econômicas.

Assim sendo, é da busca de maior benefício a obter com a mercadoria com que transacionará que resulta a decisão de um indivíduo de se dedicar especificamente a um tipo de atividade e produto, de modo a fazê-los melhor e mais rápido, e assim conseguir maior ganho com o fruto do seu trabalho. A decisão é individual, mas ela é decorrência de um processo social, que acaba por dividir tarefas na busca de uma melhor atuação e ganho para todo o grupo.

Esse processo de escolha do que fazer na vida como trabalho, que tem centro no indivíduo - mas cujo contexto da família e das pessoas próximas pode ter forte participação - tem um bom exemplo, entre os jovens entrevistados da Pesquisa, no depoimento de Clô a respeito de como ela veio a optar pela faculdade de desenho industrial, após conversar com uma amiga:

(cB1) Na verdade, é, assim, eu escolhi **com-...**, é, **desenho industrial, comunicação visual**, meio que por influência de uma amiga minha que tinha entrado aqui na PUC antes de mim. (...) e ela falou “V. vai **adorar**, tem tudo a ver contigo...”

Outro exemplo, também mencionado em outro momento deste texto, é o da forma como se deu a “escolha” do entrevistado Igor pelo design, quando teria a princípio preferido a profissão de seus pais:

(iB2) Mas aí, conversando com meu pai, ele ficou falando do **mercado de trabalho**, que tá mudando muito em **arquitetura**, muita coisa tá passando pra **design...**

O aspecto para o qual estas duas falas acima, de Clô e Igor, apontam, quando reunidas, é o da intensidade e da qualidade dessa participação do contexto próximo ao jovem na sua escolha profissional – aspecto ao qual ainda retornaremos, à luz dos conceitos de Habermas. Por enquanto, há que destacar-se que esse processo social de divisão do trabalho, que estamos acompanhando neste capítulo pelas palavras de Adam Smith, quando observado pela ótica do indivíduo, revela, em grau menor ou maior e em qualidade de maior entendimento ou maior eficiência, a participação do contexto familiar; especialmente, dos pais, que detêm a autoridade.

Como diz Smith, outra vez citado por Sen, “Em uma tribo de caçadores ou pastores, por exemplo, uma determinada pessoa faz arcos e flechas com mais habilidade e rapidez do que qualquer outra” (p.25); isso é a divisão do trabalho, impondo-se natural e sistemicamente à humanidade. Ele destaca que esse processo da divisão do trabalho, de cujas vantagens todos usufruímos, não provém de nenhuma sabedoria humana, senão que é uma consequência de nossa propensão a querer trocar uma coisa por outra: o que um indivíduo produz e o outro deseja pelo que este outro tem a oferecer e interessa ao primeiro - sendo que, hoje, mais comumente, o dinheiro ocupa o lugar de um desses bens de troca.

A continuação do argumento de Smith sobre o grau de “humanidade” implícito nas trocas é muito interessante: “Ninguém jamais viu um cachorro fazer uma troca justa e deliberada de um osso por outro, com um segundo cachorro. Ninguém jamais viu um animal dando a entender a outro, através de gestos ou gritos naturais: isto é meu, isto é teu, estou disposto a trocar isto por aquilo” (p.24).

A última parte desse longo e abrangente processo histórico-social que, fundando-se na auto-estima dos indivíduos, perpassa as trocas e a própria divisão do trabalho, é aquela que resulta nos engenhos tecnológicos de todo tipo cuja importância em termos da vida humana certamente chamava atenção de Smith. Parece claro que o fascínio que o mecanismo da “mão invisível” exercia neste grande pensador se deve em grande parte a este subproduto natural do processo, subproduto que aponta diretamente para uma idéia de progresso da civilização, pelo menos em termos de nossas condições de vida (conforto, higiene, saúde, longevidade etc.), para os quais os benefícios trazidos pelas máquinas e

atualmente também pelos equipamentos da tecnologia cibernética são indiscutíveis.

Já para nós, hoje, em contrapartida, a proliferação crescente da maquinaria também está associada ao sério problema mundial do desemprego. Todavia, esse aspecto da problemática do trabalho, a concorrência com as máquinas, já escapa aos interesses desta tese. Voltemos, pois, à divisão do trabalho e às opções profissionais que ela abre.

Smith mostra como essa divisão do trabalho se espraia também no universo da produção científica acadêmica, referindo-se àqueles que em sua época tratava por “filósofos ou pesquisadores” e a esse tipo de atividade fundamental no mundo moderno, a pesquisa. Como nos outros setores da atividade humana, cada indivíduo ganha mais habilidade em seu campo de interesse específico e, neste caso, isso aumenta em muito o cabedal científico.

Desse modo, a academia, ou a universidade, é um espaço profissional onde também acontece essa divisão do trabalho, e representa um dos campos de atuação para o jovem, interesse de nossa pesquisa. Por exemplo, para nossos dez alunos entrevistados: um dos resultados que veremos na seção 6.3 (*Mundo vivido e sistema, nos dados das entrevistas*) é que, como forma de trabalho e independente da distinção designer/não-designer, a *pós-graduação/ensino* universitário é uma das duas formas prediletas dos entrevistados, junto com a forma *sócio de grupo*. Outro resultado é que *pós-graduação/ensino* foi a forma de trabalho apontada como aquela com mais relacionamentos do mundo vivido, 63,7 %; bastante afastada da segunda colocada, *sócio de grupo*, esta com 48,7 %.

Mas deixarei para aprofundar essas considerações sobre como o auto-interesse e a divisão do trabalho apareceram nas entrevistas de campo para a seção mencionada, que avança desde a reflexão de Smith até a conceituação de Habermas sobre os relacionamentos e a sociedade.

5.3. Limites do amor de si, ou auto-interesse

Adam Smith (1759), em *Teoria dos sentimentos morais*,³⁹ remete a Zenão a concepção filosófica inicial na qual se apoiará a sua idéia de auto-estima - ou amor de si, como prefere -, conceito que, como vimos há pouco, está na raiz do elaborado processo da divisão do trabalho, e portanto na constituição básica de nossa civilização humana. Como acreditava Zenão, a natureza teria dotado todo animal do cuidado de si próprio, segundo o *princípio do amor de si* (nas palavras de Smith), de modo que esse animal buscasse conservar, na melhor condição possível, sua existência e “todas as diferentes partes de sua natureza” (p.342). No homem, o amor de si envolveria, não só a conservação de seu corpo, mas também “seu espírito e todas as suas faculdades e poderes”; assim sendo, tudo o que mantivesse esse estado de existência seria naturalmente escolhido por esse homem, e tudo o que tendesse a destruir tal estado lhe seria indicado como rejeitável. A virtude e a conveniência de conduta consistiriam em escolher ou rejeitar objetos e circunstâncias de acordo com esse princípio natural do amor de si.

Segundo essa concepção do amor de si e pelo modo como a virtude aí se define, a questão da possibilidade ou não da existência de algum elemento virtuoso no amor de si deixa espaço à discussão. Smith cita o pensamento filosófico dominante no cenário da filosofia moral, em sua época, para o qual “o amor de si seria um princípio que não poderia ser visto como virtuoso em nenhum grau ou sentido”. Ele próprio vê o amor de si com mais clemência, embora também não sendo ingênuo ou otimista demais quanto a esse sentimento de si mesmo, quando afirma que todo homem está mais interessado naquilo que lhe diz respeito, ainda que seja uma trivialidade, do que na dor profunda de quem ele não conhece.

Contudo, Smith também não teria sido cínico de adotar um tal conceito como central em sua teoria se não reconhecesse nele seu lado positivo - como tanto reconhecerá, a ponto de ter todo o seu pensamento simplificadamente identificado a essa “aprovação” sua do amor de si. Ele demonstra isso quando afirma que, apesar desse egoísmo, o amor de si também pode ser um motivo

³⁹ SMITH, A. *Teoria dos sentimentos morais*, São Paulo, Martins Fontes, 1999.

virtuoso de ação – ainda que possa ser questionado se ações generosas e de maior espírito público não teriam como seu motor propulsor o amor de si, no sentido da vaidade implícita no desejo de reconhecimento dos outros.

Que o amor de si é uma necessidade vital para todo ser humano - sem o qual ele, se não perece, fenece - está claro desde as palavras do estóico Zenão. Smith, a certa altura, explica por que entende como fraqueza e algo desprezível o desleixo do indivíduo consigo e com seus objetos de interesse. É ainda em seu *Teoria dos sentimentos morais* que encontramos sua idéia a esse respeito e sua explicação, por contraste, daquele sentimento de apreço por si que movimenta todas as relações sociais:

Mas se realmente existisse um homem que, não fosse por sua consideração com sua família e amigos, não cuidaria adequadamente de sua saúde, sua vida ou sua fortuna, a que apenas a auto-conservação bastaria para o incitar, tal homem seria, sem dúvida, fraco, embora de uma fraqueza amável, a qual torna a pessoa antes objeto de piedade do que de desprezo ou ódio. Ainda assim, porém, essa fraqueza diminuiria em certa medida a dignidade e respeitabilidade de seu caráter. Desaprova-se universalmente a despreocupação ou falta de economia, todavia não porque procederia de falta de benevolência, mas falta da atenção apropriada aos objetos de interesse próprio [grifos meus]. (p.377)

O papel que o auto-interesse tem, assim, para Smith pode ser bem avaliado na sua obra, mas a dimensão mais ampla dessa sua consideração por esse sentimento talvez seja percebida melhor em um trecho da sua biografia crítica, de Dugald Stewart (p.LXV), para quem o principal propósito de Smith é demonstrar como a natureza proveu os princípios do homem de modo a progressivamente aumentar os meios de riqueza da sociedade. Para esse fim, diria Smith, o melhor que se tem a fazer é manter a ordem indicada pela natureza, permitindo a todo homem, desde que de modo justo, perseguir à sua maneira seu auto-interesse, com sua indústria e capital competindo livremente com os dos outros indivíduos.

Articulando todas essas considerações do próprio Smith e dos que teceram sobre sua obra, penso que podemos perceber melhor como se dá essa aproximação do indivíduo com relação ao seu trabalho, essa busca para realizar seu interesse, através do que disse um de nossos entrevistados a respeito de como chegou ao Design, na época do vestibular para a vida acadêmica.

. (...) foi pouco antes, sabe, no ano do vestibular... (...) escolher o que v. vai definir pra sua vida – eu falei “Cara, vou tentar desenho industrial, porque parece ser uma

coisa interessante, parece que tem a ver com o que eu quero...”. (Aldo, formando de Design)

Aqui, penso, está espelhado o pensamento do verdadeiro Adam Smith: do amor de si que não se esgota no egoísmo, mas mobiliza as trocas, transformando-as de interesses conflitantes em benefício mútuo. Não estranha que para muitos pensadores o amor de si, o auto-interesse, possa estar na origem da maior parte das ações humanas: pois, por um caprichoso mecanismo equilibrador da natureza social, mesmo os interesses mais individualistas, daquelas pessoas mais materialmente ricas e alheias aos problemas da comunidade, no fim das contas reverterem-se em interesses da sociedade que, por reflexo, terminam satisfeitos graças à “mão invisível”, como Smith percebeu claramente.

5.4.

Auto-interesse, nos achados das pesquisas realizadas: melhorar de condição

É claro que se pode concordar ou não com a visão do amor de si, aqui colocada nos moldes do pensamento de Adam Smith: para alguns de nós, o amor de si guardará sempre uma sombra de pequenez, de ausência *a priori* de virtude, muito menos de benevolência. Mas para outros, ao contrário, a questão dessa relação com a benevolência nem se coloca, dado que o auto-interesse por si só já constrói o mundo material da sociedade (“e que mais haveria?”).

De todo modo, para mim, neste trabalho, o que é relevante apontar é que essa interpretação Smithiana da auto-estima é a interpretação que parece melhor refletir o estado interno de grande parte da humanidade. É o desejo de promover-se, promover o bem-estar no olhar dos seus sobre si (parentes, amigos etc.) e promover ainda o bem-estar destes e de outros mais. Foi possível observar isso em ação por trás das respostas de problemas do jovem que recebemos de alguns de nossos pesquisados, naquela primeira aplicação do questionário:

- . Os jovens têm poucas condições de obterem uma independência financeira e acabam morando até mais tarde na casa dos pais. (23 anos, Letras)
- . Fazer parte da sociedade através do trabalho (para sentir-se “igual” às outras pessoas). (24 anos, Psicologia)
- . Contribuir para a melhoria de nossa sociedade. (23 anos, Matemática)

Também na segunda aplicação do questionário, em janeiro de 2001, a categoria da promoção da qualidade de vida, ligada diretamente ao auto-interesse, teve grande resposta dos pesquisados, quanto aos valores do jovem, entre enunciados comuns ou mais eloqüentes:

- . Lutar por uma melhor qualidade de vida. (18 anos, Artes e Design)
- . Atualmente a juventude luta não para crescer mas para manter seu padrão de vida. (18 anos, Comunicação)

Mas com certeza a resposta mais interessante, como expressão dessa conceituação na via Smithiana do amor de si, é esta de uma estudante de Letras, de 23 anos, que listou como sua resposta estes três valores do jovem:

- . A busca por um mundo melhor com dinheiro, amor e paz.
[Nota: “dinheiro” tendo sido incluído depois de “amor e paz” mas entrando na frente, na resposta.]
- . Justiça social.
- . Saúde física e mental.

Nada a criticar, de minha parte, nesta inserção, bem a tempo, do fator “dinheiro” na resposta desta jovem: a inserção simplesmente expressa, de modo espontâneo, esse dado de realidade que se antecipa a qualquer projeto de saúde, amor ou paz. Todos nós aprendemos desde cedo a diferença que pode haver entre ter e não ter dinheiro; todos logo nos colocamos em nossa posição no campo social da distribuição da riqueza; todos amamos a riqueza... e, por tabela, “preferimos os ricos”.

Smith viu isso com nitidez, como é visível em suas palavras sobre ricos e pobres. O autor discorre um bom tempo sobre a “graça natural” que os ricos ostentam, que atrai as pessoas para o lado destes e as faz se interessarem todo o tempo pelo que ocorre com eles, com suas vidas “interessantes”. E mostra, a certa altura, como nascem esses verdadeiros louros que, com poucas exceções, todos nós queremos poder exhibir, como forma reconhecida de nosso amor próprio - os louros da distinção social. Segundo ele, a distinção social e a ordem da sociedade têm por base a disposição humana de partilhar das paixões dos ricos e poderosos, dado que todos admiram a vantagem de sua situação, ainda que esse compartilhar não traga benefício algum a esses admiradores.

Vemos Smith inclemente com essa inegável preferência generalizada pelos ricos:

Considerando idênticos graus de méritos, quase não há homem que não respeite mais os ricos e grandes do que os pobres e humildes. A maioria dos homens admira muito mais a presunção e vaidade dos primeiros do que o real e sólido mérito dos últimos. (p.73)

Mas essa admiração não é absolutamente descabida: *é nos ricos que vemos espelhado em que pode dar um amor próprio que teve condições de se materializar*. Daí o desejo do pobre em imitá-los. E Smith vê aí o germe da idéia de moda: ela não é aquele estilo adotado pelo rico que o pobre pode imitar; não, a moda é justamente esse bisturi da distinção social, criada justamente para discriminar e poder ser adotada somente pelo rico, que a abandona tão logo o pobre nela chega.

A mídia tem papel claro nessa reprodução da distinção social pela via da moda, e o jovem sabe e se sente manipulado nesse processo que, entretanto, o fascina e atrai. Isso fica claro numa resposta como esta que obtivemos, quanto aos valores do jovem:

. Ter carro, computador, coisas impostas pelo mercado e mídia (moda); os jovens querem se afirmar. (19 anos, Artes e Design)

A moda dá condições à classe dos “distintos” de reconhecerem-se mutuamente na multidão; ela não é, absolutamente, uma trivialidade do cotidiano, já que pela vestimenta, os costumes, as expressões etc. perpassa o jogo de poder que se desenrola no campo social.

Para que tenhamos uma idéia mais concreta desse mecanismo de forças de ascensão e queda social muito presente no momento em que vivemos, a declaração sobre os problemas do jovem formulada por um de nossos pesquisados é muito significativa. Ela já começa assinalando como se dá essa reprodução da distinção, na qual a mídia ocupa seu lugar:

. Concorrência desleal, pois as oportunidades aparecem para os que são mais ricos. Os que serão bem colocados na vida são os que já têm boa posição, pois o dinheiro abre oportunidades. Os métodos de avaliação são iguais para todas as pessoas e estas são diferentes, até pela roupa pode haver uma avaliação errada. (21 anos, Tecnólogo)

Na verdade, esta resposta acima traz em seu bojo todo aquele sentimento que consiste na contraface do amor de si, e que de modo algum escapou a Adam Smith: a vergonha. Vale lembrar que, em psicanálise, a vergonha está ligada à força do superego - aspecto psíquico do indivíduo cuja emergência se dará, na explicação de Norbert Elias, associada ao processo social da divisão do trabalho, como veremos no próximo capítulo. (De fato, foi para dar conta desse direito do indivíduo de não envergonhar-se em público por causa de sua vestimenta que nasceu o conceito mais abrangente de necessidade, na formulação de Smith.)

Isso completa os elementos de que precisava para caracterizar a idéia, adotada aqui, de auto-estima – agora, auto-interesse. Um último aspecto que é preciso abordar é no sentido de deixar claro que não se está defendendo aqui nenhum princípio ideológico do auto-interesse egoísta – seja o interesse de um indivíduo, ou o interesse desse indivíduo e dos “seus”, somente. Apenas defendendo-se que esse auto-interesse, cujos benefícios indiretos de certo modo já são sentidos pela sociedade, como Smith destacou, possa de fato *intencionalmente* incluir outros setores dessa sociedade, os mais necessitados. Para concluir o capítulo, passo a acompanhar em seguida a reflexão do próprio Amartya Sen, que vem nos guiando em relação ao pensamento Smithiano.

Após restabelecer esse outro Adam Smith, Sen procura ampliar a conceituação do amor de si, incorporando a ele uma dimensão de intenção, ou melhor dito, de comprometimento, que até então existe pouco desenvolvida mesmo em Smith. Apesar dessa discussão já escapar ao centro da questão desta pesquisa – exceto naquilo que toca o trabalho e o desemprego -, vale a pena indicar aqui como se dá essa reconceituação, em poucas palavras, pelos motivos que acabo de expor.

Sen parte do aspecto da escolha racional que, conforme critica, para muitos economistas modernos se reduziu a essa opção única, simplificadora, que adota o auto-interesse como origem de tudo. A partir daí, procura afastar-se dessa idéia restritiva, levando o auto-interesse a poder assumir outras formas. Para isso, o autor assinala dois caminhos - um mais, outro menos comum - mas em cuja diferença repousa a possibilidade real de sua nova leitura desse conceito.

Esses caminhos de afastamento do comportamento estritamente auto-interessado são a *simpatia* e o *comprometimento*. No caso da simpatia, o auto-interesse é concebido tal que isso implique no bem-estar do próprio indivíduo,

mas no bem-estar definido de modo mais abrangente. No caso do comprometimento, isso inclui ainda a disposição desse indivíduo de se sacrificar em benefício de outros valores, como a justiça social ou o bem-estar da comunidade – ainda que haja um custo pessoal envolvido. Sen dá um exemplo, mencionando que, se você ajuda uma pessoa miserável, não porque a miséria lhe faz infeliz, mas porque ela o instiga a querer mudar todo um sistema social que lhe parece injusto, isso indica que sua ação está baseada no comprometimento, indo muito além da defesa do auto-interesse.

Este aspecto final da exposição completa os contornos da conceituação do auto-interesse adotada. E, tendo examinado como a problemática do trabalho/desemprego se articula com a dimensão individual do auto-interesse, resta-nos voltar à dimensão da sociedade, em busca de uma nova articulação, desta vez com as estruturas de relacionamentos entre indivíduos. Tais estruturas sociais são aquelas explicadas por Barbara Freitag, na citação usada na Introdução da tese: o mundo vivido e o sistema.

6. Sociedade e trabalho - em torno da visão de Habermas

6.1. Mundo vivido, trocas, divisão do trabalho... e sistema

Em sua obra *The theory of communicative action*, Habermas (1981)⁴⁰ assim define a *Lebenswelt*, ou seja, o mundo vivido:⁴¹

O mundo vivido é, por assim dizer, o sítio transcendental onde falante e ouvinte se encontram, onde eles podem reciprocamente defender que suas falas estão adaptadas ao mundo (objetivo, social, ou subjetivo), e onde eles podem criticar e confirmar tais pretensões de validade, estabelecer suas discordâncias e chegar a acordos. (p.167)⁴²

Em outra parte, Habermas sintetiza com clareza o processo histórico-social que culmina com a separação entre mundo vivido e sistema. Na visão do autor, três momentos são marcantes nesse processo. No primeiro, gestos são transformados em símbolos, a partir da substituição de significados particulares a cada indivíduo por significados compartilhados pelos dois parceiros da interação. No segundo, a relação meramente causal, de tipo estímulo-resposta-estímulo, é substituída por uma relação interpessoal onde já existe uma intenção comunicativa. Por último, a estrutura dessa interação sofre uma transformação gradual que permite a cada participante aprender a distinguir entre ações que visam entendimento entre os parceiros e ações orientadas para o sucesso – e, de modo radical, para o sucesso de apenas uma das partes.

Nesse sentido, é fundamental o que Barbara Freitag escreveu, em suas obras *Teoria crítica: ontem e hoje* (1986) e *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade* (1999), a respeito de Jürgen Habermas e seu pensamento. Creio que o

⁴⁰ HABERMAS, J. *The theory of communicative action*, Boston, Beacon Press, 1989.

⁴¹ Neste trabalho, adotei a tradução – consolidada por Barbara Freitag, importante referência da tese – de *Lebenswelt* como sendo o “mundo vivido”. No entanto, já o professor Leandro Konder, em comunicação pessoal, manifestou sua preferência pela expressão “mundo da vida”, a qual me inclino a seguir em trabalhos futuros.

⁴² Tradução livre.

interesse desta tese, o campo de problematização moral de núcleo no par trabalho/desemprego, pode revelar-se em novos ângulos quando iluminado pela teoria de Habermas. Para usar uma metáfora, poderia dizer que essa questão do trabalho/desemprego pode ser finamente analisada com o uso deste verdadeiro bisturi da realidade que se chama “mundo vivido/sistema”. Assim, começarei falando destes dois âmbitos da realidade, segundo Habermas: o sistema e a *Lebenswelt*, ou mundo vivido.

Para apresentar esses dois conceitos de Habermas, penso que o melhor caminho é exibir o trecho de Barbara Freitag (1992), em *Itinerários de Antígona*,⁴³ que fala da distinção que esse autor faz entre ação instrumental e ação comunicativa. A ação instrumental é a forma de ação técnica que aplica, racionalmente, meios para a obtenção de fins, forma de ação essa que passou a predominar nas sociedades modernas, institucionalizando-se em dois sistemas, o econômico e o político, indispensáveis para o funcionamento e a reprodução da sociedade como um todo. Segundo Freitag, nesses dois sistemas não se encontra mais lugar para a ação comunicativa: se, no sistema econômico, o dinheiro substitui a linguagem, no sistema político a linguagem é substituída pelo poder.

Ainda segundo Freitag (1992), na *Teoria da ação comunicativa* (1981),

Habermas chama o espaço societário em que ainda sobrevive a ação comunicativa de *Lebenswelt* (mundo vivido). (...) As sociedades modernas, sejam elas de origem capitalista ou socialista, compõem-se simultaneamente desses dois mundos: o sistêmico, em que domina a ação instrumental, e o mundo vivido (*Lebenswelt*), em que domina a ação comunicativa. Os dois mundos interpenetram-se e dependem, em princípio, um do outro. Mas Habermas justamente destaca como uma das patologias da modernidade a colonização do mundo vivido pelo mundo sistêmico. Com isso Habermas quer dizer que a ação instrumental vai invadindo os espaços do mundo vivido, desalojando e expulsando a ação comunicativa do seu habitat natural (desde a família, às associações de bairro, comunidades de base, sindicatos, isto é, instituições sociais, até organizações artísticas, científicas e culturais). (p.239)

A pergunta que se impõe é por que isso teria acontecido com a civilização humana, como um todo? Habermas, no capítulo VI de *Teoria da ação comunicativa*,⁴⁴ remete a Durkheim (1933), um dos primeiros teóricos a antecipar

⁴³ FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*, Campinas, Papirus, 1992.

⁴⁴ HABERMAS, J. *The theory of communicative action*, Boston, Beacon Press, 1989.

a idéia de sistema, que, em *The division of labor*,⁴⁵ coloca a questão em termos da *divisão do trabalho*, uma das marcas mais distintivas daquilo que chamamos de civilização. Numa referência à idéia de Spencer de uma sociedade de mercado unicamente integrada por meios sistêmicos, Durkheim mostra-se cético quanto à estabilidade de uma tal sociedade, já que, como motivo para relacionamento entre as pessoas, o interesse de cada um lhe parece um tanto fugaz. Segundo ele, tais interesses aproximam os indivíduos para as trocas somente por um breve momento, criando um elo apenas exterior entre esses indivíduos: tão logo o negócio é concluído, as partes se separam, pois “não há nada menos constante do que o interesse” (p.116).

Para entender melhor as origens e os aspectos sistêmicos do relevante processo social civilizatório da divisão do trabalho, recorro a Norbert Elias (1939), em seu livro *O processo civilizador*,⁴⁶ volume 2. Elias chama atenção para o fato de que processos sociais, para serem compreendidos, demandam o exame atento da rede de relacionamentos humanos, no sentido de se identificar as compulsões que conservam tais processos em curso, conferindo-lhes forma e direção. O autor cita como exemplo de tais processos a feudalização e a crescente divisão do trabalho (também poderíamos citar, hoje, a globalização), enfatizando que todos esses processos sociais apontam para além de si mesmos, quer dizer, para “mudanças na estrutura dos relacionamentos humanos que, evidentemente, não foram planejadas por indivíduos e às quais eles ficaram sujeitos, quisessem-no ou não” (p.38).

Na verdade, Elias também se depara com a idéia de sistema, embora não o mencione no trecho de sua obra que tomei por base. De fato, o sistema, numa leitura inicial, pode ser pensado como o espaço das ações e dos resultados que, ainda que oriundos das trocas interpessoais de cada indivíduo, escapam ao planejamento e à intenção dos indivíduos. Elias nos faz ver que, se viemos buscar a origem do mundo sistêmico na divisão do trabalho, curiosamente essa própria divisão do trabalho também, não tendo sido “planejada por indivíduos”, constituiu-se em processo sistêmico.

⁴⁵ DURKHEIM, E. *The division of labor*, New York, 1933, p.203-4.

⁴⁶ ELIAS, N. *O processo civilizador*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994.

Assim, melhor do que procurar saber quem vem antes, o sistema ou a divisão do trabalho, talvez seja considerar que estes dois processos histórico-sociais são concomitantes. *A divisão do trabalho nasce da regra sistêmica da eficiência*, e seus reflexos são o preço do processo civilizatório para agregar tanta gente produtivamente, em espaços compactos e passíveis de atrito. O preço dessa aglutinação produtiva de inúmeros interesses que chamamos de “civilização” (sem sentido pejorativo ou apocalíptico algum) é o sistema - que cuida daqueles interesses efêmeros e conflitantes que Durkheim apontou, em sua obra por mim mencionada.⁴⁷

E se Durkheim demonstra incredulidade de que o mundo de sua época se sustente por muito tempo, basta-nos olhar à nossa volta para reconhecermos esse mesmo mundo econômico, sistêmico, mais espaçoso que nunca.

As relações interpessoais, vistas no mundo sistêmico, podem ser breves e movidas por interesses divergentes (na verdade, se os interesses inicialmente são conflitivos, é fato que as duas partes envolvidas numa troca têm pelo menos em comum o interesse de chegarem a um acordo); mas seu efeito de trocas interpessoais não cessa jamais, já que, além de serem “relações sustentáveis”, as trocas são uma necessidade permanente e cada vez maior dos indivíduos, em qualquer sociedade. Isto leva o sistema a avançar sempre.

Com isso chega-se ao aspecto mais importante da reflexão Habermasiana, no meu entender, a isto que considero o “teorema fundamental” da teoria da ação comunicativa, expresso do seguinte modo: *O sistema tem constantemente ocupado mais e mais espaço que outrora pertenceu ao mundo vivido, colonizando este.*

E isto pode ser observado em toda parte. Trazendo dados coletados em nossas entrevistas, é a isso que se refere nossa entrevistada Gui, quando fala das escolhas profissionais de cada um. Como comentamos, na seção 2.4 (*Análise dos núcleos temáticos mundo vivido e sistema*), essa invasão sistêmica se dá também pelos impedimentos e obstáculos que existem na vida social, especialmente as

⁴⁷ É possível uma aproximação das idéias de civilização e cultura, discutidas por Elias (entre outros autores), com os conceitos básicos Habermasianos: a civilização representando o sistema; enquanto a cultura, em cujo seio o indivíduo aprimora não só suas relações com o outro como também o auto-cuidado e o desenvolvimento de si, se chegando mais ao mundo vivido. No entanto, tal aprofundamento não caberia nos limites do presente trabalho.

dificuldades financeiras, para que o indivíduo exerça seu potencial produtivo a seu modo. Essa moça expressou isso dessa forma:

. Se v. **não pode atuar** na área que **escolheu**, já aumenta o **sistema**. (Gui, formanda de Design)

Freitag (1992)⁴⁸ cita um exemplo radical, mencionado na Introdução desta tese, e que usei, com as devidas adaptações, nas entrevistas que fiz com aqueles alunos formandos em Design, a respeito do mundo do trabalho.⁴⁹ É sobre um pai que, desesperado por sua condição de extrema pobreza – possivelmente desempregado, para começar - vende a própria filha adolescente à prostituição. Ele, assim, transforma aquela relação que um dia transcorreu no universo da ação comunicativa de pai e filha, na *Lebenswelt*, numa relação em que a filha passa a ser vista como um meio para os fins desse pai, no universo econômico da ação instrumental.

Neste momento, a idéia atraente é, então, aplicar este resultado de Habermas na questão que estamos abordando, do trabalho/desemprego. Realmente, se a divisão do trabalho recebeu de Elias aquele comentário quanto à sua característica sistêmica de “não ter sido planejada por ninguém”, a sua faceta indesejada do desemprego igualmente o merece. O desemprego não somente não é planejado por ninguém - apesar de interessar àqueles que podem obter, com ele, mão de obra mais barata; como, ao contrário, é uma condição unanimemente reprovada por todos, sendo absurdo alguém mostrar-se favorável a que outra pessoa fique desempregada quando esta deseja trabalhar.

Justamente por não ter sido planejado por ninguém é que - como vimos com o questionário - *o desemprego deixa o indivíduo naquela condição de impotência de não ter com quem reclamar, fazendo-o dirigir a si mesmo sua frustração, e minando sua auto-estima*. O desemprego, portanto, por ser uma situação inerente aos dois sistemas da realidade, pode ser analisado exatamente nessa maré que avança e recua - que é como visualizo esse mundo sistêmico que tem avançado sempre mais sobre o mundo vivido.

⁴⁸ Há denúncias de casos no Terceiro Mundo, em que pais vendem seus filhos e filhas, com a finalidade do lucro, ou admitem e favorecem a prostituição de suas filhas e a exploração de seus filhos com fins financeiros. (p.240)

⁴⁹ Vide capítulo 2, *O campo das entrevistas*.

Quanto ao trabalho, as entrevistas da pesquisa me permitiram ver, nas falas daqueles alunos formandos, uma amostra dessa “invasão sistêmica” no mundo profissional. Porém, antes de trazermos de volta tais falas, dentro daquela análise que foi feita na seção 2.4 (*Análise dos núcleos temáticos mundo vivido e sistema*), convém desenvolver um pouco o aspecto teórico, em particular no sentido de melhor relacionar as dimensões social e individual.

Isso é importante na medida em que a problemática do trabalho/desemprego está sendo estudada em ambas as vertentes, que precisam estar articuladas. Tal articulação começa aqui, com as idéias sociológicas de Norbert Elias; e se completa no último capítulo, com a proposta de uma conceituação de base na psicologia topológica de Kurt Lewin. Após este próximo segmento, que segue Elias, teremos mais condições de apreciar essas duas dimensões em relação, naquelas falas dos entrevistados que revisitaremos, como ilustração dos conceitos e resultados teóricos tratados.

Por ora, penso que é necessário falar um pouco mais sobre esse processo social da divisão do trabalho. Elias (1939), na mesma obra já citada *O processo civilizador*, defende a idéia de que existe uma correspondência, estabelecida ao longo dos séculos da história ocidental (à qual limita seu estudo), entre as *estruturas sociais* e as *estruturas de personalidade*. O autor constrói, assim, uma ponte e um diálogo muito rico entre a sociologia e a psicologia.

Sob esta perspectiva, Elias mostra como ao processo social da divisão do trabalho corresponde o processo psíquico do superego, conceito advindo da Psicanálise, do autocontrole, na estrutura da personalidade. Acredita o autor que é por esse motivo que, no indivíduo, pode vir a emergir revoltas contra o tempo social representado por seu próprio superego, e por que tantas pessoas entram em conflito consigo mesmas quando desejam ser pontuais. No desenvolvimento de instrumentos de medição do tempo, e de consciência do tempo, bem como no desenvolvimento da moeda e de outros instrumentos de integração social, estaria a possibilidade de observação com grande precisão, e com ela o autocontrole imposto ao indivíduo.

Elias aprofunda a análise dessa correspondência entre estruturas sociais e estruturas de personalidade, mostrando que o aumento da divisão do trabalho e da integração maior das pessoas fizeram com que diminuíssem os grandes contrastes entre as diferentes classes sociais e países, ao mesmo tempo que se multiplicavam

as variedades da modelação das pessoas no contexto civilizatório. O mesmo se daria no desenvolvimento da conduta e dos sentimentos do indivíduo; ou seja, tanto em seu contexto exterior como internamente. Como o autor afirma, na obra já citada:

À medida que abrandavam os contrastes na conduta individual, e que as flutuações mais violentas do prazer ou desagrado eram contidas, moderadas e mudadas pelo autocontrole, aumentavam a sensibilidade e as gradações ou nuances da conduta, mais finamente se sintonizavam as pessoas a cada pequeno gesto e forma, e mais complexa se tornava sua experiência de si mesmas e do mundo em que viviam em níveis que antes haviam sido ocultados da consciência pelo véu das emoções fortes. (p.246)

E conclui que o aumento da divisão de funções colocou em dependência recíproca um número crescente de pessoas, exigindo que o indivíduo cada vez mais se contivesse, em termos de suas paixões e sua conduta, o que demanda um autocontrole sempre maior. Para ele, “esse é o preço, se podemos chamá-lo assim, que temos que pagar por nossa maior segurança e vantagens correlatas” (p.256).

Resumindo o que decantei das idéias de Elias: o avanço do sistema e a crescente divisão do trabalho são processos concomitantes; e essa divisão do trabalho é concomitante ainda, por sua vez, com o fortalecimento do superego, no indivíduo. Os três são, então, processos correlatos, facetas de um mesmo processo histórico-social que é visto sob diferentes campos teóricos.

Neste momento, vale a pena ilustrar aqui essa invasão sistêmica, conforme ela pode se dar no ambiente de trabalho. Este depoimento já foi comentado no capítulo onde analisamos as entrevistas quanto a seu conteúdo discursivo: trata-se daquela fala da entrevistada Clô, na seção 2.4 (*Análise dos núcleos temáticos mundo vivido e sistema*), quando descreve uma experiência sua em dois estágios, numa empresa pequena e numa empresa maior.

Agora, quando as idéias de Habermas (1981) e de Elias (1939) já estão mais trabalhadas, esse relato da aluna merece ser repetido na íntegra, pois deixa claro um conjunto de “sintomas” desse tão importante processo social envolvendo as estruturas do *mundo vivido* (aqui, nas palavras grifadas em verde) e do *sistema* (em rosa).

(cF4) Mas não foi por isso que eu não gostei – foi por ser uma grande empresa. Porque... como é que eu vou dizer?... assim, a relação entre as pessoas numa grande empresa não é legal... Porque... tá todo mundo querendo chegar no máximo que puder...

(cF5) (...) a questão da **grande empresa** é que todo mundo entrava na nossa sala e **falava mal** de todo mundo, sabe... Era um **absurdo** (...) **eu não tinha mais prazer** em ir trabalhar, apesar de ser uma coisa que **eu goste** de **fazer**, eu ficava pensando: “Ai, **que saco**, tem que ir pro **estágio**...”

(cF6) (...) eu já tinha **estagiado** em duas **empresas** diferentes, uma inclusive era **pequena** e não tinha **nenhum designer**... Mas eu ainda **gostei** mais (...) porque as relações numa **grande empresa** são... **ugh... horríveis** .

(cF7) (Suponha-se de fora, olhando pra esse ambiente de trabalho, como é que v. faria essa relação de mundo vivido e sistema, no estágio anterior e nesse?...) Acho que no **estágio anterior** era muito mais **mundo vivido** do que **sistema**, apesar de, óbvio, também ter **sistema**, sempre tem... (Mas quanto? Dá números...) Assim, eu acho que... no **estágio anterior**, tinha **80% de mundo vivido**... (E nesse?) Ah... **20, 15...**

O mesmo acontece com o relato de seu colega João, descrito e comentado na mesma seção 2.4, sobre sua própria experiência de estágio: da mesma forma, neste outro relato são perceptíveis as marcas desse processo na experiência do estudante com o mercado de trabalho.

(jF1) [Trabalho de designer vs. de não-designer] **Totalmente diferente**. Mesmo num **trabalho** de **designer** v. consegue **expressar** o seu indivíduo: tem muito mais **mundo vivido** do que uma **engenharia**...

(jF2) Eu tive uma experiência de **estágio** no final do ano passado, numa **empresa**, **trabalhando** com **web**. **Não um escritório**: uma **empresa** que faz... tem uma área de **programação** e tinha um setor de **web**. É... **ganhava bem** para um **estagiário**. E a experiência em si foi... **traumática** – válida, mas **traumática**.

(jF3) (... foi violenta; né...) Violenta não, foi **interessante**, até. Foi **ruim**, mas **interessante**. Porque é o seguinte: eu percebi que existe... é uma coisa que acontece muito – contratar um **designer** e **não saber** o que o **designer faz**... (...) Então eu ficava **fazendo trabalho** que eu considero **braçal** pra um **designer**. Não tinha a questão do **projeto**, e isso é um **absurdo** – não ter briefing, **não ter discussão** de **projeto** com os outros que estavam lá, sabe...

(jF4) Então, por exemplo, vários **problemas estruturais**: quem **gerenciava** a nossa equipe era um estudante de **comunicação**... que pode ser um excelente estudante de **comunicação**, mas ele **não sabia** nada de **design**. E quem mandava no gerente de **design**, que era um estudante de **comunicação**, era um cara formado em **comunicação** que era **diretor de marketing**. (...) E... **não permitiam discussão, reunião**, nada a respeito. Eh... a coisa do **projeto**, é um **absurdo** v. **criar** uma coisa e ficar corrigindo o tempo inteiro: **não é lógico**. (Ahã.) Mais **interessante** é v. seguir uma lógica, seguir um **projeto** e **construir** de uma vez. V. não vai começar a **construir** um prédio e depois ir consertando a vida toda...

(jF5) É, eu acho que o designer também não pode se permitir esse tipo de coisa. Não é produtivo, joga-se dinheiro fora, tempo é dinheiro, né: v. tá jogando potencial fora - quando v. pode evitar isso. Nós passamos aqui por seis disciplinas de projeto pra quê? (...) então eu saí assim bem preocupado com o panorama geral, assim; quer dizer, as pessoas não sabem o que a gente faz. (Essa forma de trabalho, então, digamos assim, te assustou um pouco de que... trabalhar em empresa, de um modo geral, pode ser problemático. Foi mais ou menos assim que v. pensou, ou foi uma outra...) Pode. Eu pensei isso: pode ser um problema.

(jF6) Por outro lado, assim, os escritórios de design são super-fechados, a gente percebe... Aí quando a gente vê que o outro horizonte [design, não engenharia] é... ele é grande, as possibilidades são muitas, mas o que existe ainda há muito a ser feito; né? E aí v. começa a ver que onde tem design efetivamente são poucos lugares - é muito fechado. E aí tem aquela coisa em cima, todo mundo em cima - o Q.I., né, aquela coisa de "quem indica"; começa esse tipo de coisa. Há esse desconforto...

6.2. Uma tentativa de entendimento do trabalho/desemprego

O desemprego, especialmente na sua dimensão econômico-social, pode ser visto como um subproduto indesejável do sistema, que - ainda que não seja do interesse de ninguém, não resulte da intenção de indivíduo ou grupo algum - assim mesmo o engendra. Com isso, a questão do trabalho/ desemprego pode ser compreendida nestes termos da teoria: trata-se de ações e práticas intersubjetivas e, portanto, de situações atravessadas todo o tempo pela lógica comunicativa do mundo vivido, voltada para o entendimento, e pela lógica instrumental do sistema, voltada para o sucesso.

Pergunto-me a que chegamos quando analisamos o desemprego à luz da constatação preocupante de Habermas quanto à colonização progressiva do mundo vivido pelo sistema. Talvez a minha proposta a esta altura do presente trabalho venha a ser considerada demasiado ambiciosa em sua interpretação dessas complexas idéias. Mas quem sabe, expondo esta interpretação, este texto favoreça que mais trocas intersubjetivas acadêmicas de teor Habermasiano aconteçam, e possa contribuir para este que parece claramente ser um objetivo comum a toda a humanidade: resgatarmos o mundo vivido do avanço do sistema, que no fim nos despersonaliza a todos.

Voltemos nossa atenção, por um instante, aos primórdios da humanidade. No princípio, quando ela ainda engatinhava em termos de vida societária,

podemos dizer que os seres humanos - ou “proto-humanos”, já que a humanidade, a vida em sociedade, a linguagem, a representação psíquica etc. crescem juntas - estavam quase que só mergulhados em práticas do mundo vivido. “No princípio, então, era o mundo vivido?”

Talvez não seja correto dizê-lo deste modo, pois na verdade os primórdios do sistema se perdem igualmente nesses primórdios do mundo vivido. Mas é natural começar a explicação pelo mundo vivido porque, afinal, é aquele que parece mais próximo, mais “humano”, que chega mais cedo à criança, e que é o mundo das ações interpessoais cotidianas: com nossos pais, colegas, professores, chefes e outras pessoas. É o mundo cuja lógica não é a do sucesso, do interesse próprio; mas a lógica comunicativa, que respeita o ponto de vista alheio e busca o entendimento e o interesse mútuo.

No entanto, como vimos, a necessidade cada vez maior de troca e a intensidade da vida social e econômica aglutinam as pessoas nos grandes centros urbanos. Só que cobra alto por isso. Pois essa vida social e urbana intensa chega passo a passo com o crescimento da divisão do trabalho, que paulatinamente vem se desenrolando desde longa época, junto com a própria vida em sociedade.

Como Elias apontou, esse processo social é concomitante com um processo no indivíduo, e igualmente cobra deste um alto preço: o desenvolvimento do controle sobre si mesmo, correlato ao controle social exterior. É nessa dinâmica social e nessa dinâmica individual que está instaurada a estrutura chamada “sistema”: nessa aglutinação societária de interesses conflitantes que se transformam em interesses mútuos, nessa força de gravidade que mantém o indivíduo/sujeito em sociedade.

Desse modo, como vimos, Habermas mostra que qualquer sociedade moderna, capitalista ou socialista, consiste de duas estruturas que se interpenetram, sistema e mundo vivido. O mundo vivido inclui todas as ações intencionais dos indivíduos em suas relações; pois é nele que a lógica prevalecente é a da ação comunicativa, que envolve intenção e busca de entendimento. No sistema, cuja lógica é a da ação instrumental, não cabe a intenção: ele está preso à regra da eficiência societária, regra que ignora as intenções dos sujeitos.

Bem, isso posto, trago de novo a questão do trabalho/desemprego para o centro da discussão. O desemprego, enquanto fato concreto, ocupa um lugar claro no mundo vivido do indivíduo, inclusive com repercussões severas na sua auto-estima, situações humilhantes diante de familiares e conhecidos. Pois tanto a pessoa desempregada como seus interlocutores (parentes, amigos etc.) participam de ações comunicativas em suas trocas, ninguém sendo, a princípio, “tratado como meio”. Por outro lado, o desemprego, enquanto fato social, pode ser considerado um fato sistêmico, pois escapa às intenções e planos das pessoas. Assim sendo, o desemprego está incluído no preço pelo sistema geral que nos mantém em sociedade.

Com isso, por se localizar “nas franjas” do mundo vivido e do sistema, a questão do desemprego/trabalho oferece possibilidades interessantes de leitura com essa teoria. Aqui está uma aplicação muito instigante dessas idéias, na forma de uma pergunta: Que ensinamento nos traz o que chamei de “teorema fundamental” da teoria da ação comunicativa, quando aplicado ao campo do trabalho/desemprego?

Este “teorema” de Habermas – na verdade, o autor não usa essa terminologia, sendo esta uma licença teórica que me permito em relação ao mestre alemão - como vimos anteriormente, afirma que *o sistema vem progressivamente colonizando o mundo vivido, constituindo-se este num dos mais graves problemas de nossa época*. Mas de que modo podemos nos utilizar do conteúdo desta afirmação na problemática que nos interessa, quanto ao trabalho?

Bem, é preciso lembrar que *mundo vivido* e *sistema* não são mundos abstratos, figuras do discurso acadêmico. O mundo vivido perpassa o indivíduo, isto é, qualquer um de nós - fala-se no mundo vivido *do indivíduo* - e se instaura a partir, não da consciência isolada, mas das trocas intersubjetivas. O sistema também, interpenetrando-se no mundo vivido e em dependência recíproca com este, atravessa o indivíduo ao mesmo tempo.

Desse modo, cada indivíduo está o tempo todo na trama de duas estruturas que o incluem, de sorte que a cada momento ele se vê mais agindo na lógica comunicativa, do mundo vivido, ou mais na lógica instrumental, do sistema. Um exemplo da aplicação destes conceitos, dado na exposição da teoria Habermasiana quando das entrevistas realizadas, foi este a seguir:

Pela manhã, um homem, diante de sua filha adolescente e prometendo-lhe sua festa de debutante, se acha mergulhado naturalmente no mundo vivido, onde cada pessoa é primordialmente vista como é. À tarde, frente ao gerente do banco, que lhe nega o empréstimo porque suas garantias financeiras não alcançam o lastro necessário, o indivíduo parece desaparecer tragado pelo sistema. (Tenho consciência de que essas ações no banco não pertencem totalmente ao sistema: pode haver pequenas flutuações do mundo vivido - levando o gerente, quem sabe, junto com o indivíduo, a conduzir as coisas mais dentro da eficiência comunicativa do que da eficiência instrumental.)

Neste exemplo, fica visível como cada indivíduo, ao longo de cada dia, está primordialmente em um ou no outro desses mundos; num momento está no mundo vivido, no momento seguinte, no sistema, depois outra vez no mundo vivido etc.

Se quisermos lutar contra essa tendência exposta no “teorema” citado, tudo leva a crer que: primeiro, a solução para reduzirmos o efeito devastador dessa colonização só pode consistir em agir a partir da escala individual. Isso porque *essas duas estruturas atravessam-se nas ações do indivíduo*, são criadas e definem-se a partir dele. Segundo: que, em cada situação interpessoal, cada indivíduo/agente procure tratar essa situação pela lógica da ação comunicativa, do interesse mútuo, evitando tratá-la a partir da égide instrumentalista, que transforma a pessoa em meio para fins alheios.

Quando se tenta resgatar para o mundo vivido aqueles espaços que lhe foram tomados pelo sistema – seja no ambiente de trabalho, seja em outro ambiente qualquer -, chega-se a essa conclusão algo *naïf*: a solução começa no indivíduo, pois é a partir dele e de suas práticas interpessoais que se instauram as duas estruturas da realidade. Mas como isso pode ser feito, não teórica mas concretamente? Vejamos dois exemplos vivenciados por mim, envolvendo a problemática do trabalho – apenas como ilustração, sem pretensão de “verdade”, e apenas porque foram essas duas vivências que me conduziram à idéia de realizar as entrevistas sobre os relatos de vida e perspectivas dos alunos formandos em Design.

Como comentei no primeiro capítulo, durante quase dez anos e até pouco tempo, fui professor da disciplina *Projeto de Conclusão*, no Departamento de

Artes e Design da PUC-Rio. Nesta disciplina, os alunos e alunas criam e desenvolvem seu último e mais abrangente projeto antes de se formarem e ingressarem no mercado de trabalho. Como vimos, para quase todos, este projeto final serve de cartão de visita, em seus *port-folios*, para os primeiros empregos. Assim, já por alguns anos tenho tido a oportunidade de conversar com esses estudantes que estão se graduando sobre suas expectativas em relação à profissão e ao mercado profissional.

Leda é uma dessas moças com quem conversei, quando me perguntou o que fazer como trabalho em sua vida. Disse-me que suas repetidas investidas no mercado, respondendo a formulários, pedidos de currículo, entrevistas, ofertas para *trainee* etc. não costumavam dar resultado; ou quando davam já se afastavam muito da sua área de interesse, ou envolvia executar tarefas de nível abaixo do de sua competência. Respondi-lhe que refletisse se, no caso dela, valeria a pena deixar de lado aquilo que sabe fazer melhor, aquilo que é mais sua marca pessoal - sua excelente caligrafia, por exemplo, coisa que faz com muito gosto -, para concorrer em vagas de *trainee* cujo perfil necessário ignora por completo o potencial mais singular dos indivíduos pretendentes, como ela. Por que necessariamente mergulhar nesse tipo de relação profissional, de ultramidiatizado mercado de trabalho, que é a parcela do mercado que pode se fazer anunciar nos jornais e tevês, no lugar de procurar abrir espaço para o seu próprio trabalho, o trabalho que a distingue - como no caso dela, Leda, aproveitar seu potencial único, singular de designer-calígrafa -, perguntei.

Vista na ótica da teoria Habermasiana, esta conversa com minha aluna Leda expressa meu ponto de vista de que a proposta implícita na luta contra a colonização sistêmica passa por *cada pessoa* envolvida em *cada relação intersubjetiva*. Trata-se do indivíduo fazer o possível - o que envolverá necessariamente uma tomada de consciência, o que em si já é positivo - para que as ações sejam menos instrumentais e de eficiência, e mais comunicativas e de entendimento.

Nesse meu primeiro exemplo, isto aparece como a sugestão de que Leda reflita sobre ser calígrafa, e não designer de uma empresa que lida com trabalhos repetitivos. Como profissional autônoma, ela poderá lidar mais comunicativamente com seus clientes, no nível direto e mais pessoal, no lugar de, mais impessoalmente, ocupar alguma posição empresarial, posição essa onde ela

não vê o efeito de seu trabalho sobre o cliente, e onde ela é substituível por qualquer profissional com perfil genérico igual. Penso que o sentimento de alienação que esta forma de invasão sistêmica pode provocar no indivíduo é forte: é aquela tarifa que o sistema cobra pelo serviço.

Meu segundo exemplo é Vera, uma ex-aluna e ex-orientanda. Ela tem hoje 29 anos, já não procura mais ofertas para *trainees* e ainda não sabe bem em que trabalhar. No *Jornal do Brasil* vê o anúncio de emprego, e com um bom salário. Sabe-se que o sistema cobra bem, mas paga bem também: “o marketing compensa”. Acontece que - Vera confessou - todos os seus amigos lhe diziam que ela não tinha nada a ver com aquele emprego, por ser uma moça muito sensível e absolutamente não-competitiva.

Ao lado disso, havia uma outra oferta de trabalho: de alguém que, conhecendo que Vera gostava de crianças e havia dado aulas de piano por muito tempo, lhe oferecia a possibilidade de um trabalho no qual, não só poderia usar seu potencial musical e didático com crianças, como ser a designer dos livros e produtos de música da escola onde trabalharia.

Assim, tem-se: de um lado, o emprego no âmago do sistema econômico instrumentalizador, regido pelo dinheiro e pelo poder; do outro, a oportunidade de envolver outras áreas competentes de si no seu trabalho, e de comunicar-se mais pessoalmente em suas trocas profissionais. O que decidirá Vera? - esta é a questão Habermasiana por excelência, penso.

Como já veremos, os alunos entrevistados, de modo geral, consideram que ser *empregado de empresa* é a forma de trabalho que mais envolve relacionamentos sistêmicos. Além disso, revendo as falas das entrevistas realizadas, vejo que para a entrevistada Clô, que estagiou em empresas de portes diferentes, a empresa grande é, ainda por cima, bem mais sistêmica do que a pequena empresa:

(cF6) (...) eu já tinha *estagiado* em duas *empresas* diferentes, uma inclusive era *pequena* e não tinha *nenhum designer*... Mas eu ainda *gostei* mais (...) porque as relações numa *grande empresa* são... *ugh... horríveis* .

(cF7) (Suponha-se de fora, olhando pra esse ambiente de trabalho, como é que v. faria essa relação de mundo vivido e sistema, no estágio anterior e nesse?...) Acho que no *estágio anterior* era muito mais *mundo vivido* do que *sistema*, apesar

de, óbvio, também ter **sistema**, sempre tem... (Mas quanto? Dá números...) Assim, eu acho que... no **estágio anterior**, tinha **80% de mundo vivido**... (E nesse?) Ah... **20, 15**...

Creio que os relatos da experiência das duas alunas destacadas e as falas dos entrevistados também estão aqui como resultado de minha procura de equilíbrio em relação à teoria que vinha expondo. Por isso retomei essas falas. Como elas, as avaliações do grupo entrevistado, conduzidas em outros blocos da entrevista, forneceram dados interessantes, na prática, sobre esse embate entre as estruturas sociais. É o que veremos a seguir, quando, para completar minha exposição neste capítulo, coloco outra vez essas entrevistas no centro da discussão.

6.3.

Mundo vivido e sistema, nos dados das entrevistas

Como temos visto, o conteúdo das entrevistas realizadas com os dez formandos do curso de Design da PUC-Rio trouxe interessantes subsídios para esta tentativa de entendimento da problemática do trabalho/desemprego, a partir da tônica colocada no aspecto do trabalho e da perspectiva profissional do jovem entrevistado. Nesta seção, examinaremos os dados quantitativos obtidos nessas entrevistas, já que, no capítulo 2, trabalhamos mais com os dados qualitativos.

Um ponto inicial importante que é preciso destacar aqui é o seguinte. Ao final da seção 1.4 (*Usando um novo instrumento, a entrevista*), comentei que os Blocos 2 e 5 da entrevista pediam que o entrevistado atribuisse notas inteiras entre 0 e 5 para cada uma daquelas formas de trabalho – antes e depois da exposição da teoria de Habermas. O fato é que, como mostro agora, não houve mudança significativa nos resultados dessas duas atribuições de notas. Realmente, na *soma total de pontos* dados às seis formas de trabalho em ambas, encontramos para o par (Bloco 2; Bloco 5), nesta ordem: designer (197; 194) e não-designer (75; 85); e juntos, designer ou não-designer (272; 279) – praticamente os mesmos números. Na verdade, os números foram muito próximos inclusive individualmente, forma por forma de trabalho, aluno por aluno.

Logo, os comentários que faço daqui em diante, sobre as formas de trabalho menos ou mais favorecidas pelos alunos, não carecem de ressalva quanto a se distinguirem os resultados dos dois blocos de avaliação: sua soma de pontos pode ser feita sem demais ponderações. Anotado este ponto, posso ignorar a distinção

entre os resultados desses blocos, e simplesmente trabalhar, para cada forma de trabalho, com a soma das notas obtidas nos dois blocos. Com isso, cada forma de trabalho recebeu uma nota inteira de 0 a 10. Aqui estão as tabelas com os resultados aferidos por cada uma, para cada entrevistado: primeiro como designer, depois como não-designer.

<i>Designer</i>	<i>Aldo</i>	<i>Beto</i>	<i>Clô</i>	<i>Déa</i>	<i>Eva</i>	<i>Flô</i>	<i>Gui</i>	<i>Hil</i>	<i>Igor</i>	<i>João</i>
Autônomo s/ empregados	8	10	1	6	8	7	10	5	5	10
Autônomo c/ empregados	6	9	5	5	0	2	4	6	9	7
Sócio de grupo	8	8	10	6	6	10	6	8	8	10
Empregado de empresa	10	8	8	10	10	7	8	9	4	8
Pós-graduação/ensino	5	4	9	10	2	6	10	5	4	8
Cooperativa/outros	0	6	8	7	0	4	8	0	1	9

<i>Não-designer</i>	<i>Aldo</i>	<i>Beto</i>	<i>Clô</i>	<i>Déa</i>	<i>Eva</i>	<i>Flô</i>	<i>Gui</i>	<i>Hil</i>	<i>Igor</i>	<i>João</i>
Autônomo s/ empregados	0	10	6	5	0	1	3	0	0	5
Autônomo c/ empregados	1	6	6	0	0	0	2	0	0	4
Sócio de grupo	3	8	5	3	4	4	2	0	0	8
Empregado de empresa	4	3	0	0	0	0	2	1	0	6
Pós-graduação/ensino	6	8	10	1	8	3	3	5	0	5
Cooperativa/outros	0	0	1	3	0	0	2	0	0	3

Se lançamos um olhar inicial a estas duas tabelas acima, não percebemos nenhuma acumulação em torno de alguma destas formas de trabalho, apesar de diferenças de votação entre elas serem claras. Os quadros dão uma idéia da diversidade de escolhas de nossos entrevistados, que, em conjunto, não se inclinaram de modo flagrante por nenhuma forma de trabalho em especial; bem como não se inclinaram contra nenhuma. Entretanto, se, em conjunto, favoritismo algum foi manifestado, já individualmente houve, pelo menos, uma única resposta mais radical. Voltando à análise que realizamos ao longo do capítulo 2, em confronto com estas duas tabelas acima, encontramos um desfavorecimento absoluto do estudante Igor pelo trabalho como não-designer – o que veio a ser um dado importante na análise.

Estas mesmas tabelas servem também de tela para contrapormos os próximos dados, que tratam das respostas do grupo de entrevistados frente às explicações que foram dadas a eles sobre a perspectiva de sociedade de Habermas, envolvendo *mundo vivido e sistema*.⁵⁰

Como um primeiro comentário, talvez o dado numérico mais significativo no resultado das entrevistas esteja no Bloco 4: isto é, quando o entrevistado foi solicitado a atribuir porcentagens para a parte ocupada pelo *mundo vivido* e a parte ocupada pelo *sistema*, nos relacionamentos humanos que se estabelecem envolvendo o profissional - designer ou não-designer -, em cada uma das formas de trabalho que lhe foram apresentadas.

Os totais de porcentagens recebidos pelo mundo vivido e pelo sistema confirmaram, pelo menos neste caso presente, aquele fato fundamental que, segundo Habermas, caracteriza o que se passa hoje em todas as sociedades, sob qualquer sistema político: a invasão pelo sistema no mundo vivido. Quero comentar, em poucas palavras, algumas conseqüências dessa teoria Habermasiana, partindo do que vimos há pouco sobre essas duas estruturas societais.

Creio que a afirmação dessa complementaridade das duas lógicas, como representando o universo dos relacionamentos humanos, é muito profunda: pois significa dizer que tudo se explicaria pelo quanto de relacionamento de um tipo ou de outro está acontecendo especificamente em cada relacionamento social particular. Habermas percebeu que essas duas estruturas davam conta do que fundamentalmente está em jogo nas relações humanas, ou seja, a complementaridade entre essas duas realidades, mundo vivido e sistema.

Porque se existe essa complementaridade das duas lógicas, e portanto das duas estruturas que as emprega, então existe, simultaneamente, oposição entre elas. E é dessa oposição, desse antagonismo que está, por conseqüência, instaurado entre as duas estruturas societais, que Habermas tira sua conclusão: *O espaço que anteriormente foi ocupado pelo mundo vivido está sendo cada vez mais invadido pelo sistema*. Significa dizer que, em média, nossos relacionamentos estão se deslocando, migrando do mundo vivido para o sistema.

⁵⁰ Vide capítulo 1, seção 1.4, que trata da metodologia usada para as entrevistas.

Relacionamentos que tradicionalmente ocorreriam sobre a égide do entendimento passam à égide da eficiência, ou do sucesso de alguém em detrimento de outros; e ações comunicativas são trocadas por ações instrumentais, ditadas pelo uso de pessoas como meio para os fins de outrem.

Na verdade, comecei este trabalho comentando sobre uma espécie de crise moral que pode ser apontada na sociedade de hoje, brasileira ou outra. Pois acredito que o “teorema de Habermas” está nos dizendo algo importante que também está acontecendo, concomitantemente com tudo o que pudermos dizer sobre o mundo atual e essa crise social globalizada.

Voltando agora aos dados coletados no Bloco 4 das entrevistas, há um dado numérico muito marcante, e que vem a ser o primeiro comentário que faço nesta parte de avaliação quantitativa das entrevistas. Como disse antes, nesse bloco, o entrevistado – após ouvir a explicação sobre o mundo vivido e o sistema (na qual a afirmação da invasão sistêmica foi conscientemente evitada) – livremente atribuía a cada forma de trabalho de cada tipo de profissional (designer, não-designer) uma porcentagem para o *mundo vivido* (MV) e uma porcentagem para o *sistema* (S). Apenas como exemplo, nossa entrevistada Clô atribuiu à forma de trabalho designer autônomo sem empregados: 20 % de relacionamentos do MV e 80 % do S – ou seja, muito pouco MV para muito S. E fez este comentário sagaz: “Autônomo sem empregado não está muito interessado em trocar...”

Dentro da liberdade de atribuir x por cento ao *mundo vivido*, e logo 100-x por cento ao sistema (ou vice-versa: o entrevistado mencionava primeiro qual desses dois quisesse), esses alunos produziram o seguinte resultado. No geral, desconsiderando-se a distinção entre relacionamentos profissionais do designer e do não-designer, as atribuições de porcentagens (MV, S) corresponderam, em média, a 41,8 % de relacionamentos do mundo vivido, contra 58,2 % de relacionamentos do sistema, o que estaria de acordo com o avanço do sistema, apontado por Habermas em sua teoria. A próxima tabela confirma isso.

O segundo comentário sobre os dados quantitativos encontrados é relativo a uma diferença na atribuição de porcentagens de *mundo vivido* e de *sistema* por parte de nossos entrevistados, em termos dos relacionamentos profissionais de um designer e um não-designer (mantidas as mesmas formas de trabalho para ambos:

autônomo sem empregados etc.). O resultado dessa comparação se impõe; vejamos como:

	<i>Designer</i>		<i>Não-designer</i>		<i>Designer ou Não-designer</i>	
	MV	S	MV	S	MV	S
	%	%	%	%	%	%
<i>Média</i>	45,3	54,7	38,3	61,7	41,8	58,2

Trata-se, agora, de comparar as porcentagens de apenas uma das estruturas (digamos, sistema) no trabalho como designer *versus* no trabalho como não-designer. Antes de examinarmos os números, antecipemos que, no processo de atribuição dessas porcentagens de mundo vivido e de sistema para cada uma das seis formas de trabalho oferecidas à análise do entrevistado, a ordem abordada era esta. Primeiro, o trabalho como designer (a profissão potencial do entrevistado, um formando de Design); e, ao fim das seis primeiras avaliações, perguntava-se: “E para um profissional não-designer, você acha que as quantidades de mundo vivido e de sistema nos relacionamentos são diferentes das de um designer, ou são iguais?”.

Como observamos na seção 2.1 (*Introdução à análise das entrevistas*), dos dez entrevistados, três alunos (Grupo A) responderam que as porcentagens de MV e de S nos relacionamentos profissionais do designer são iguais às de um não-designer, não havendo diferença, ou nada de especial no trabalho como designer. Os outros sete entrevistados (Grupo B) disseram que o trabalho como designer se distinguia de outros ofícios mais tradicionais, como engenheiro, advogado etc. – no que se refere a alguns aspectos como aqueles que foram exemplificados na análise das falas desses rapazes e moças, futuros designers, conduzida desde o capítulo 2.

A entrevistada Eva, do segundo grupo, deu uma resposta a essa questão da diferença nas relações profissionais que merece ser mencionada. Nas seis formas de trabalho apresentadas tanto para o designer como para o não-designer, atribuiu para o não-designer um peso de relacionamentos do sistema sempre maior ou igual ao do designer. Seu comentário de por que o designer viveria, em média, mais cercado de mundo vivido do que outros profissionais é leve como a própria profissão de designer parece ser para esses jovens formandos. Ouçamos a aluna,

depois que lhe é feita a pergunta programada para todos os entrevistados: “Se eu mudar para não-designer, você acha que essas porcentagens vão se modificar, ou acha que não?”.

(eF1) Acho **designers** pessoas muito mais... **livres**, assim. Eu acho que... cada vez mais [sobre as atribuições de porcentagens] pra **não-designer**, mais **sistema**. Eu vejo as pessoas que **não são designers**... Minhas amigas: “V. é muito isso... v. se veste assim...”. Eu falo “Ué, eu posso!...”. **Eu posso**... [fazer desse modo] V. vai **trabalhar de chinelo**... [aceita-se, entende-se] Minhas amigas fazem **direito**, sabe – eu sou diferente delas...

Do total de 60 comparações que seriam possíveis entre os relacionamentos no trabalho como designer e como não-designer (nessas seis formas de trabalho), três delas não foram respondidas: elas envolviam a forma de trabalho *cooperativa* (ou outra forma que o aluno indicasse). Isso nos levará, mais adiante, a fazer uma ressalva quanto ao modo como foi considerada a opção por essa forma de trabalho ainda um tanto desconhecida.

O fato que considero interessante é que: das 57 comparações feitas, apenas em três ocasiões o sistema recebeu maior peso no trabalho como designer do que como não-designer. Nas comparações restantes (quase 95 % delas), o sistema aparece mais no trabalho como não-designer, e o mundo vivido mais no trabalho como designer. Os números da última tabela podem ser comparados, e mostram que: em média, para os entrevistados: *designer* (MV = 45,3 %; S = 54,7 %), *não-designer* (MV = 38,3 %; S = 61,7 %). *O aluno de Design vê mais mundo vivido e mais entendimento no ambiente de trabalho de sua própria futura profissão.*

Um terceiro comentário pode ser feito, agora a respeito da comparação entre as *formas de trabalho*. Como já comentei, no Bloco 2, o aluno era solicitado a que, tendo relatado antes a história de sua relação com o design, se colocasse agora no momento presente, quando está prestes a ingressar no mercado de trabalho, e avaliasse esse mundo profissional.

Isto era feito apresentando-se seis formas de trabalho, e pedindo-se ao entrevistado que, para cada uma delas, tanto para *designer* como para *não-designer*, desse uma nota inteira entre 0 e 5 para a possibilidade que ele via de vir a trabalhar dessa forma. E no Bloco 5, após a exposição sobre a teoria de Habermas a respeito do mundo vivido e do sistema, o aluno era solicitado a fazer nova avaliação das mesmas doze formas de trabalho, sem olhar a anterior.

Assim sendo, é possível agora reunir as avaliações destes dois blocos. Se, para cada forma de trabalho destas, computarmos a soma total das notas dadas por todos os entrevistados, e em seguida as porcentagens correspondentes, teremos a seguinte tabela:

<i>Forma de trabalho</i>	<i>Designer</i>	<i>Não-designer</i>	<i>Designer/Não-designer</i>
	%	%	%
Autônomo sem empregados	17,9	18,8	18,1
Autônomo com empregados	13,6	11,9	13,1
Sócio de grupo	20,5	23,1	21,2
Empregado de empresa	20,9	10,0	17,8
Pós-graduação e/ou ensino	16,1	30,6	20,3
Cooperativa	11,0	5,6	9,5
<i>Total</i>	100	100	100

Esta tabela mostra a soma das avaliações dos dez entrevistados para cada forma de trabalho. O que se observa é que nosso entrevistado prefere trabalhar da seguinte maneira:

Se for como *designer*, sua forma de trabalho preferida é, ou *empregado de empresa* (20,9 %), se não *sócio de grupo* (20,5 %). Depois vêm a forma autônomo sem empregados (17,9 %), *pós-graduação/ensino* (16,1 %), *autônomo com empregados* (13,6 %) e a forma *cooperativa* (11,0 %).

Se for trabalhar como *não-designer*, então a vida acadêmica (*pós-graduação/ensino*) – que, como designer, não passa do quarto lugar nas preferências – como não-designer, já chega ao topo (30,6 %); acima de *sócio de grupo* (23,1 %), depois *autônomo sem empregados* (18,8 %), *autônomo com empregados* (11,9 %), *empregado de empresa* (10,0 %) e a forma *cooperativa* (5,6 %).

Interessante também é desconsiderarmos a profissão (designer/não-designer) e observarmos apenas as seis formas de trabalho, por si só. Assim, a forma favorita desses alunos formandos de design é sócio de grupo (21,2 %), tecnicamente empatada com realizar uma *pós-graduação/ensino* (que apresenta 20,3 %); seguidas de *autônomo sem empregados* (18,1 %) e *empregado de empresa* (17,8 %); e vindo um pouco mais atrás, *autônomo com empregados* (13,1 %) e, por último, a *forma cooperativa* (9,5 %).

Uma outra observação importante. A forma de trabalho *cooperativa* parece ter sido considerada pelos entrevistados de modo algo atípico das outras formas: diria que com menor “investimento reflexivo” do aluno no momento da atribuição de nota. Devido à raridade com que esta forma de trabalho ainda ocorre no mundo profissional do designer, os alunos pareciam pouco familiarizados com ela, conhecendo-a menos do que as demais cinco formas. De fato, apenas sete dos dez entrevistados deram nota não-nula para *designer cooperativo* e seis, nota não-nula para *não-designer cooperativo*. Assim, se deixarmos de lado esta forma de trabalho, poderemos observar com mais clareza o resultado das outras formas menos “alternativas”, que ainda são bem mais comuns no mercado de trabalho. Vejamos a nova tabela como fica:

<i>Forma de trabalho</i>	<i>Designer</i>	<i>Não-designer</i>	<i>Designer/Não-designer</i>
	%	%	%
Autônomo sem empregados	20,1	19,9	20,0
Autônomo com empregados	15,2	12,6	14,4
Sócio de grupo	23,0	24,5	23,5
Empregado de empresa	23,6	10,6	19,6
Pós-graduação e/ou ensino	18,1	32,4	22,5
<i>Total</i>	100	100	100

Então notamos que, ainda desconsiderando a opção designer/não-designer, e vendo apenas as cinco formas de trabalho restantes, chegamos a uma conclusão que pode ser significativa, nesta pesquisa: *os entrevistados parecem preferir as formas onde a hierarquia é menos explícita - sócio de grupo e pós-graduação/ensino; e não àquelas formas onde ela é clara, como autônomo sem empregados (sem hierarquia), empregado de empresa e autônomo com empregados, sendo que esta última ficou com algo como menos de dois terços da mais votada, que foi sócio de grupo.*

A forma de trabalho *autônomo com empregados* foi, de fato, aquela que, entre as cinco, teve praticamente a mais baixa votação nos dois mercados profissionais: como designer (15,2 %, a menor) e como não-designer (12,6 %, pouco mais que 10,6 %, a menor). Assim, como forma de trabalho por si só,

independente do mercado profissional, esta parece ser a forma *menos desejada* por esses dez alunos. Contudo, com alguns deles, ela também consegue alto índice de aprovação: nota 9 (sobre o máximo de 10 pontos), segundo dois alunos, na opção *designer autônomo com empregados*.

Para um deles (o aluno Igor, sobre o qual conversamos mais detidamente no capítulo 2) esta é mesmo sua forma de trabalho predileta. A nota máxima de *não-designer autônomo com empregados* foi apenas 6, dada por dois alunos, também. Por tudo isso, esta forma de trabalho parece ser a menos escolhida pelo grupo, de modo geral. Devemos voltar a estes dados logo adiante, com novas considerações, obtidas do confronto com outros dados.

Outra linha de análise que podemos empreender agora, com estes números obtidos nas entrevistas, decorre de incluirmos nessa reflexão as idéias oriundas da teoria da ação comunicativa, de Habermas, com a qual estamos trabalhando, uma vez que os favorecimentos e desfavorecimentos dos alunos por tais formas de trabalho – com ou sem a consideração da variável designer/não-designer, como explicamos – merecem ser contrapostos a outros números.

De fato, se estou introduzindo a conceituação e teorização de Habermas, preciso saber quanto de *mundo vivido* (MV) e quanto de *sistema* (S) os alunos atribuíram – não de modo geral aos relacionamentos do designer ou do não-designer, como já vimos no segundo comentário – mas detalhadamente, para cada forma de trabalho escolhida, tanto num mercado (designer/não-designer), como no outro, bem como no total reunido.

Daí a pertinência da próxima tabela, com essas votações; na média dos dez entrevistados, quanto à *porcentagem de MV e S em cada forma de trabalho*, nos dois mercados (note-se: em cada caso, como sempre, $MV+S = 100\%$), tem-se:

<i>Forma de trabalho</i>	<i>Designer</i>		<i>Não-designer</i>		<i>Designer/Não-designer</i>	
	MV %	S %	MV %	S %	MV %	S %
Autônomo sem empregados	33,0	67,0	29,5	70,5	31,3	68,7
Autônomo com empregados	39,5	60,5	33,0	67,0	36,3	63,7
Sócio de grupo	54,5	45,5	43,0	57,0	48,7	51,3
Empregado de empresa	32,0	68,0	26,0	74,0	29,0	71,0
Pós-graduação e/ou ensino	67,5	32,5	60,0	40,0	63,7	36,3
<i>Média</i>	45,3	54,7	38,3	61,7	41,8	58,2

Quanto às *formas de trabalho*, vale a pena comparar a tabela anterior a esta acima, representando a possibilidade que o aluno via de trabalhar de cada forma, com esta tabela, com as porcentagens de *relacionamentos de MV* e *relacionamentos de S* em cada forma de trabalho dessas. Consideremos então ambas as atribuições ao mesmo tempo. Vejamos o que se destaca como interessante:

Se *desconsideramos* por um momento o fator mercado profissional (designer/não-designer), e observamos de início apenas os totais, tanto numa tabela quanto na outra, então os números nos mostram que as formas de trabalho melhor avaliadas em ambas as tabelas são: na primeira tabela, *sócio de grupo* (23,5 %) e *pós-graduação/ensino* (22,5 %), como possibilidade do aluno vir a trabalhar assim; e, na segunda tabela, quanto aos relacionamentos do MV (contra os de S), *pós-graduação/ensino* (63,7 %) e depois, novamente, *sócio de grupo* (48,7 %). Esta coincidência parece afirmar que: para esses formandos de Design, desconsiderando-se a distinção designer/não-designer, as formas de trabalho preferidas pelo aluno são *aquelas em que existem mais relacionamentos do mundo vivido, relacionamentos que visam mais o entendimento*.

É importante não nos enganarmos com estes números acima: aparentemente, os alunos estariam atribuindo nota maior aos relacionamentos do MV (63,7 %) do que aos de S (36,3 %). Mas isto é apenas nesta única forma de trabalho, *pós-graduação/ensino* – uma de suas preferidas! Nas demais, como na forma *sócio de grupo*, já se tem 48,7 % de MV e 51,3 % de S; quer dizer, mais sistema do que mundo vivido - mesmo no trabalho profissional em forma de sociedade, que talvez venha a ser com ex-colegas de faculdade, que pressupõe relações de algum entendimento. Isto já é mais compatível com o primeiro comentário que fizemos no início desta seção: pois foi o sistema que obteve maior porcentagem total do que o mundo vivido, concordando com o ponto de vista de Habermas.

Se, por outro lado, *consideramos* a distinção dos mercados profissionais (designer/não-designer) então chegamos a novas conclusões. Enquanto formas de trabalho no mercado profissional do *designer*, as formas favoritas foram *empregado de empresa* (23,6 %) e *sócio de grupo* (23,0 %). Acontece que a forma de trabalho *designer empregado de empresa* teve a menor atribuição de MV de todas as cinco formas (32 %) – ou seja, 68% de S (mais do dobro que MV).

Já a forma *pós-graduação/ensino* – que, para designer, foi pouco votada (18,1 %) - quando forma de trabalho no mundo profissional do *não-designer* transforma-se em predileta isolada (32,4 %), um quarto maior do que a segunda escolhida, sócio de grupo (24,5 %). E, como vimos, no geral, esta forma de trabalho *pós-graduação/ensino* é uma das preferidas (com 22,5 %, empate técnico com *sócio de grupo*, com 23,5 %); e ainda tem disparado a maior quantidade de MV (63,7 %) contra S (36,3 %). Esta sim, uma súbita e genuína pièce de resistance à invasão sistêmica: a vida acadêmica, na perspectiva profissional de nossos entrevistados.

Voltando ao mercado profissional do *designer*, ainda nas duas últimas tabelas, vemos que a forma de trabalho *menos atraente* em ambas é *autônomo com empregados*. Enquanto possibilidade do aluno vir a trabalhar assim tem apenas 15,2 %; e como porcentagem de MV também tem apenas 39,5 % (quando *pós-graduação/ensino* tem 67,5 %). Existem outras formas de trabalho ainda mais fracas em termos de MV, para o designer: mas uma é *empregado de empresa* (32 %, a mais baixa em MV das cinco) – que, curiosamente, é a forma de trabalho preferida como designer; e a outra é *autônomo sem empregados* (33 % de MV), mas que também tem votação razoável (20,1 %) como possibilidade de trabalho do aluno.

A posição geral, para designer/não-designer, desta forma de trabalho - *autônomo sem empregados* - ficou prejudicada pela pequena quantidade de relacionamentos do MV que envolve, segundo nossos entrevistados: 31,3 % - quando a vida acadêmica, *pós-graduação/ensino*, passa do dobro (63,7 % de MV) e sócio de grupo chega a 48,7 %. Também, pudera: como disse nossa entrevistada Clô sobre a pouca quantidade de entendimentos profissionais nesta modalidade, “Autônomo sem empregado não está muito interessado em trocar...”

Essa fala da aluna sintetiza a expectativa geral desses entrevistados, esses formados de Design: *quanto aos relacionamentos profissionais do designer, deve prevalecer neles o contato com pessoas e a troca, o entendimento.*

E quanto a este capítulo, da mesma forma que o comecei usando como base o que diz Freitag, no que toca as idéias de Habermas, também pretendo concluí-lo agora valendo-me do alerta da autora sobre a tese defendida pelo filósofo, em sua obra incluída na citação:

Habermas defende nos três volumes que constituem o seu *opus magnum* (Teoria da ação comunicativa) a descolonização do mundo vivido e a restauração, nesse mundo, da sociabilidade, da espontaneidade, da solidariedade e da cooperação com base na ação comunicativa. Sem negar a validade e a necessidade da ação instrumental para assegurar a reprodução material e institucional da vida (no interior do sistema econômico e político), Habermas estabelece claramente uma hierarquia dos tipos de ação, privilegiando a ação comunicativa em relação à instrumental.

A ação comunicativa permite que os atores movimentem-se simultaneamente em três registros, relacionando-se diferentemente com os objetos da natureza, com as pessoas na sociedade e com as pulsões e os fantasmas de sua própria interioridade. Graças à competência comunicativa, os indivíduos fazem afirmações sobre fatos (da natureza), julgam as ações e as normas (existentes na sociedade) e dão expressão aos seus sentimentos e vivências. Por isso mesmo, a ação comunicativa é mais rica, mais complexa e abrangente, porque permite que o indivíduo se situe no mundo, com o qual interage em vários registros. (p.240)

Aquilo que refletimos, reunido àquilo que vivenciamos, compõe o cenário e forma a base do lugar de onde comunicamos nossas idéias. Como autor deste texto, de início espero não ter me afastado muito do que desejaram dizer os autores com quem trabalhei - especialmente Habermas, cuja teoria me instiga, por me parecer tão esclarecedora e rica em desdobramentos. Mas, em contrapartida, também julgo importante cada qual tentar dizer, seja que idéia complexa for, com suas próprias palavras, pois esta atitude estimula o diálogo entre pontos de vista.

Foi este o espírito que me animou a examinar como esses jovens da entrevista percebem o mundo profissional dentro e fora da área do Design, em termos dessas noções. Bem como animou-me a lançar mão do “teorema de Habermas”, como constituindo-se em pano de fundo da problemática social do trabalho e do desemprego vivida pelo jovem da pesquisa. Ele ajuda a explicar como, nos motivos das escolhas do jovem por tal tipo de profissão ou forma de trabalho, pode estar contribuindo, de modo inconsciente talvez, pautado nas relações com familiares e seus amigos próximos, uma componente que é *a representação, e com ela a expectativa, de futuros relacionamentos profissionais menos de eficiência e sucesso e mais de entendimento e troca.*

Concluídas as duas dimensões da presente análise, na problemática do trabalho/desemprego, a do indivíduo e seu auto-interesse e a do contexto social e da cidadania, resta-nos articular essas conceituações numa unidade. Será o capítulo final deste trabalho, a seguir.

7. Fora, cidadania; dentro, auto-interesse

7.1. Kurt Lewin e a psicologia topológica

Este capítulo merece uma reminiscência. A psicologia topológica, criada e desenvolvida por Kurt Lewin, um dos mais eminentes teóricos do Gestaltismo, me foi apresentada, no mestrado de matemática que eu realizava na época, por Luiz Alfredo Garcia-Roza, filósofo e psicólogo com grande conhecimento desta corrente. Na verdade, isto ocorria porque, apesar de estar cursando uma pós-graduação dentro das ciências exatas, era constantemente estimulado pelo clima de interdisciplinaridade, de aproximação inclusive física com outros cursos, como acontece na PUC-Rio. Conhecendo a minha dualidade de interesse pela matemática e a psicologia, Garcia-Roza me presenteou com os *Princípios de psicologia topológica* de Kurt Lewin (1936),⁵¹ e escreveu na dedicatória: “Para o Celso; Na expectativa de uma solução (!) [sic] para o problema das relações entre a matemática e a psicologia. (...)”

Tantos anos depois, quando menos podia esperar em um doutorado em Educação, volto a estudar - e, agora, a aplicar - os “Principia” de Lewin! Mas, se, no entanto, longe estou de “uma solução para o problema das relações entre a matemática e a psicologia”, por outro lado não consigo evitar a sensação de uma intuição de meu professor, quanto a que um dia eu iria usar, como suporte teórico, as idéias Lewinianas da psicologia topológica.

É importante destacar-se aqui que o pensamento e a obra de Lewin não têm ainda merecido o devido reconhecimento, quanto à sua dimensão científica e epistemológica. O autor, antes de sua preocupação teórica com a dinâmica de grupo ou outros temas por cuja contribuição tem sido respeitado, buscou com seu esforço a construção de uma *metateoria*, ou uma regra metodológica a respeito,

⁵¹ LEWIN, K. *Princípios de psicologia topológica*, São Paulo, Cultrix, 1973.

não da formulação de novos conceitos (já há suficientes), mas da pesquisa, em geral, nas ciências do homem e da sociedade. O capítulo de Introdução de sua obra *Teoria de campo em ciência social* (1951)⁵² trata disso. E a obra *Princípios de psicologia topológica* também atende a essa preocupação metateórica de Lewin.

7.2. Da Topologia como a “geometria elástica” à Psicologia Topológica

Em 1936, Lewin escreveu:

Conhecendo algo a respeito da teoria geral da disposição de pontos, pressenti vagamente que a jovem disciplina matemática da “topologia” talvez pudesse ajudar a fazer da psicologia uma verdadeira ciência. (p.11)

Por compartilhar, com Lewin, desse sentimento quanto às ricas possibilidades que essa disciplina oferece na leitura de fatos psicológicos, pretendo agora, antes de entrar em nossa teorização da psicologia topológica, apresentar ao leitor “a jovem disciplina matemática da ‘topologia’”.

Os exemplos de objetos e situações topológicas que mostrarei agora com certeza ajudarão o leitor ou leitora a também usufruir conosco desse sentimento, porque neles se vê como determinadas figuras da topologia podem bem representar percursos possíveis no espaço vital do indivíduo, para usar a terminologia de Lewin.

Um breve comentário. Seria uma pena falarmos da topologia e não observarmos também que a psicologia topológica nos mostra que, ontogeneticamente falando, a topologia é a primeira geometria que a criança adota em seu processo de conhecimento do mundo; conceitos como aberto e fechado, dentro e fora, são cedo compreendidos. Da topologia, ela irá transpondo geometrias cada vez menos “elásticas”, até a geometria de congruência (ou Euclidiana), onde duas figuras só são iguais se são idênticas, geometria essa na

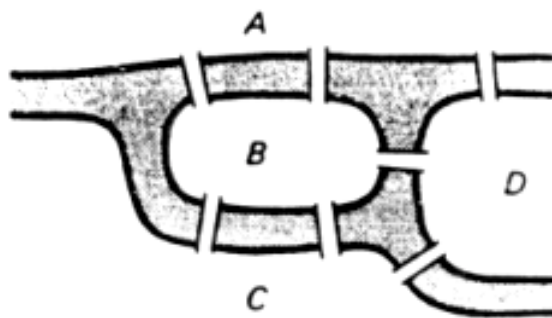
⁵² LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1965.

qual a criança só se sentirá hábil de fato em idade adolescente, com o pensamento formal.

Isso mostra como a topologia lida com idéias geométricas amplas, como vizinhança de pontos, espaços abertos ou fechados, que formam a base do raciocínio espacial – sendo, portanto, útil a campos de estudo como a psicologia, que lida com espaços de comportamento e relações entre pontos e regiões desse espaço.

Dizemos que a topologia é jovem porque os primeiros problemas atribuídos a esse campo de estudos “da disposição de pontos” datam do século XVIII. Considera-se que essa nova disciplina, que classicamente foi chamada *analysis situs* – tem, como seu problema fundador, o famoso problema das “sete pontes de Koenigsberg”, resolvido pelo matemático alemão Leonhard Euler [1708-1783]. Na verdade, há uma certa atmosfera mitológica envolvendo esse problema e, como uma das versões estaria o fato das sete pontes fazerem parte do não menos famoso trajeto diário do filósofo Immanuel Kant. O enunciado do problema das sete pontes é o seguinte, na versão de um livro de minha co-autoria, *Geometria para desenho industrial* (1975):⁵³

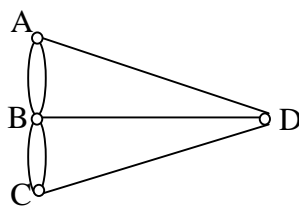
Koenigsberg é cortada por um rio que se bifurca, formando uma ilha. Sete pontes permitem acesso a qualquer uma das quatro regiões separadas. Posso fazer um passeio pelas sete pontes, tal que atravesse apenas uma vez cada uma delas? (p.149)



Quem tentar resolver este problema logo perceberá que alguns dados são irrelevantes, como por exemplo a forma das quatro regiões A, B, C e D que estão

⁵³ WILMER, C. e PEREIRA, M.R.F. *Geometria para desenho industrial*, Rio de Janeiro, Interciência, 1978.

ligadas pelas pontes. De fato, cedo preferimos “limpar” este diagrama desses elementos irrelevantes (tais como, também, percursos variados nessas regiões) que tendem a nos distrair: já que, por exemplo ficar andando à toa na região *A*, sem passar por ponte alguma, não ajuda em nada, podemos evitar esse desperdício de esforço reduzindo a região *A* a um ponto. E o mesmo com as outras três regiões. Assim, substituímos essas regiões por quatro pontos *A*, *B*, *C* e *D* que estão ligados por segmentos, ou arestas, que são as simplificações das pontes, que vão de uma região-ponto a outra, desta forma (confira):



O problema das sete pontes se traduz agora em: percorrer a lápis todas as sete arestas do diagrama acima passando uma só vez por cada aresta. Será possível fazê-lo?

Se a mitologia das “sete pontes de Kant” fosse correta, teríamos uma surpreendente conclusão a tirar: dado que as idéias lhe viriam nesses passeios pelas pontes (entre tentativas de resolver o problema prático a respeito delas), então aí estaria a explicação para a considerável produção do filósofo das Críticas - pois este problema das sete pontes é impossível!

Como se pode estar certo disso? Muito simples: já que só se pode transitar por cada ponte/aresta uma única vez, a cada momento em que se chega a um dos pontos *A*, *B*, *C* ou *D* do percurso, se este ainda não for o ponto final (isto é, se ainda houverem arestas a percorrer), então deste ponto deverá sair uma nova aresta. Portanto, podemos afirmar que: o caminho que passa uma única vez por cada aresta só existe se cada ponto intermediário do percurso tiver um número par (entrada+saída) de arestas ligando-o aos outros pontos.

Como vemos no diagrama acima, nele todos os pontos têm número ímpar de arestas (três em *A*, *C* e *D*; cinco em *B*); logo, por este teorema de Euler, o trajeto é impossível. (Seria possível se houvesse mais uma ponte/aresta - e desde que o trajeto não começasse ou terminasse nos pontos ligados por ela. É interessante tentar.)

Um problema de mesmo tipo, apesar de sua aparência tão distinta, é este: “Será possível construir um cubo de arame (que formará suas arestas), de modo a não utilizar solda, mas apenas dobrando várias vezes, segundo ângulos retos, uma única peça de arame?” É fácil perceber que se trata de um problema de mesmo tipo, apenas substituindo-se o traço a lápis, no diagrama das pontes, pelas arestas de arame do cubo. Da mesma forma, como todos os vértices do cubo têm três arestas ligando-os aos outros vértices, o trajeto passando uma só vez com o arame por cada aresta do cubo é impossível.

Uma pergunta: seria possível, não um cubo, mas um paralelepípedo com uma única peça de arame dobrada? Claramente não: nossa intuição topológica vê logo que não se trata de um problema métrico; tamanho aqui não conta. Por isso a topologia é a “geometria elástica”. O problema é igualmente impossível para cubo ou paralelepípedo.

Se dizemos que a topologia é a geometria elástica, estaremos dando uma idéia mais clara a respeito dela se acrescentarmos que: as transformações topológicas são, primeiro de tudo, aquelas em que *o elástico não se rompe*. Em termos matemáticos, diz-se que as transformações topológicas são *contínuas*; mas não só isso. Segundo, se uma transformação topológica não rompe, *não corta* a figura, ela deve ter uma *transformação inversa* que também precisa ser contínua (isto é, a inversa também não pode cortar). Isto só é possível se a transformação topológica, além de não cortar a figura, também *não colar* partes suas.

Assim, diz-se que uma transformação topológica é bi-contínua, pois a transformação e sua inversa são contínuas. Simplificando: as transformações topológicas tratam a figura como se fosse de borracha, mas sem cortar ou colar partes suas – para sempre permitir retornar-se topologicamente à forma inicial, isto é, sem causar alterações topológicas (regiões abertas continuam abertas etc.).

Desse modo, a topologia nasceu como o ramo da matemática que cuida da “análise posicional” de pontos, linhas, regiões e outros elementos geométricos básicos de nossa compreensão espacial da realidade. Ela é uma das geometrias, segundo a classificação de Felix Klein - matemático que dá nome a um dos objetos topológicos mais apreciados pela psicanálise de Jacques Lacan, a interessante “garrafa de Klein”, que não tem “dentro” e “fora”.

Para que se tenha uma idéia da abrangência e da variedade dos tipos de problema estudados pela topologia, aqui vai uma lista deles:

- . Que figuras podem ser feitas sem levantar o lápis ou repetir traços?
(Uma estrela de cinco pontas? uma estrela de Davi? uma casa? as sete pontes de Koenigsberg?...)
- . Quantas cores bastam para colorir qualquer mapa?
- . Quando se faz necessário um viaduto – é para interligar-se quantos pontos, sem cruzamento?
- . Como transformar uma rosca em xícara sem cortar ou colar?
- . Como prender 100 anéis de modo que quaisquer 99 estejam soltos?
- . Como é uma superfície sem avesso?
- . Como passar o coração para o lado direito do corpo, sem retirá-lo do lugar?

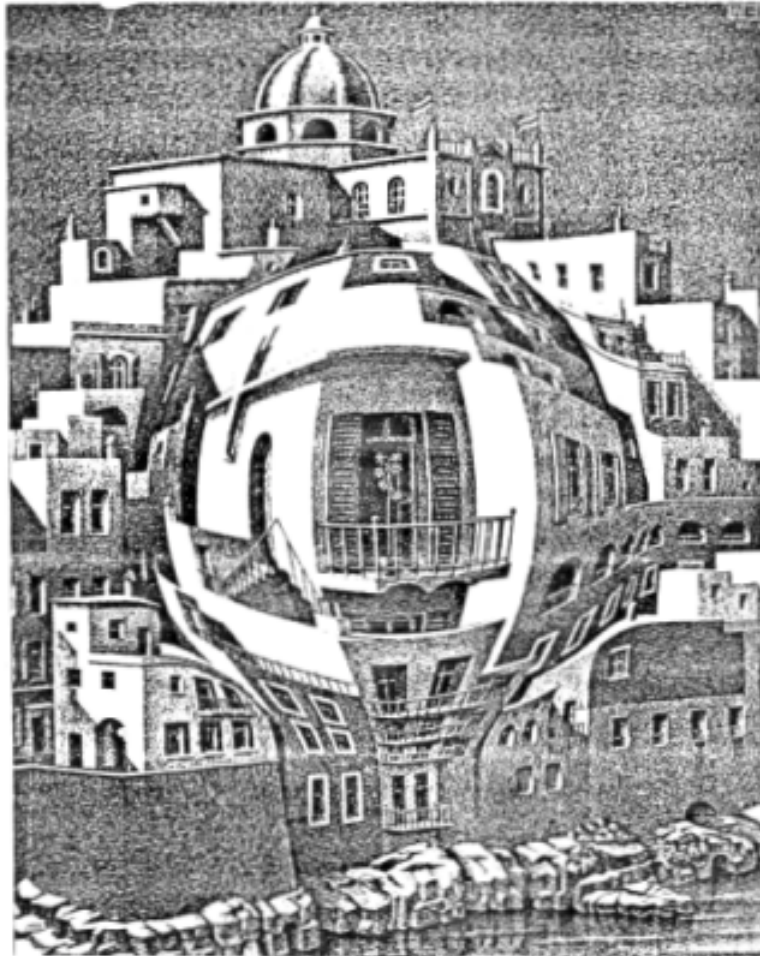
Alguns destes problemas acima são citados pelo próprio Lewin (1936), que neles distinguiu a essência de problemas referentes àquilo que ele se referiu como “espaço vital psicológico”, conceito central de sua psicologia topológica, bem como o são, por exemplo, os conceitos de região e caminho psicológicos. Apesar da lista acima não mencionar diretamente questões sobre regiões e caminhos psicológicos, quem se aventure, como Lewin, nessa forma de representação naturalmente se verá aplicando na psicologia tais problemas da topologia. Estes acima são, assim, exemplos clássicos de problemas topológicos que foram especialmente selecionados em cursos e palestras dentro do campo da Psicanálise Lacaniana.

Basta observar-se com atenção a qualidade destes problemas para se dar conta de que, na topologia, não apenas medidas não contam (sejam de distância de pontos ou ângulo de linhas): não contam também se a linha é reta ou encurvada (“linha reta” não é conceito topológico; “linha” é).

Mas, se a retilinidade não é essencial na topologia, já em termos de representação do fato psíquico será importante - por exemplo, quando a linha representar uma barreira psicológica - saber se a linha é aberta, como a reta; ou fechada, como o círculo. Dos dois exemplos que exponho abaixo de aplicação de

idéias topológicas à psicologia, o segundo deles lida precisamente com esta questão da barreira psicológica.

Como primeiro exemplo, gostaria de ilustrar essa propriedade do espaço psicológico, tomado como um espaço topológico, de ser *passível de deformação*, sem alterar suas qualidades essenciais de representar convenientemente a realidade exterior. Para tal, observemos esta gravura de M.C. Escher, chamada *Balcony*,⁵⁴ e reflitamos a respeito do que pode estar representado nela:



Minha leitura é de que esta gravura ilustra muito bem o ponto de vista - que chamarei de *representação de si-no-mundo* - de um indivíduo que, ao passar outra vez diante do balcão agora vazio, lhe vem à memória esse mesmo balcão, mas de onde outrora seu amor acenou em despedida. A realidade observada é o mesmo balcão de sempre (de linhas retas como os outros balcões e janelas), mas que se deforma psicologicamente em função da *valência*, da força de atração de um

⁵⁴ ESCHER, M.C. *The world of M.C. Escher*, New York, Abrams.

objeto da memória, ou do imaginário, ali situado. A deformação produzida pela memória de um objeto que produz uma valência numa certa região (no caso, o balcão), é uma *deformação topológica* - pelo menos em um caso, como o deste exemplo, de “normalidade”, em termos de adequação topológica da realidade exterior à sua representação. Tudo funciona como se a realidade psíquica fosse elástica, de borracha.

A partir deste exemplo específico haveria, para o psicólogo interessado, muito material rico de psicologia a ser desenvolvido. O breve conteúdo teórico que pretendo introduzir ainda detalhará melhor, espero, os rumos de uma tal reflexão do psicólogo.

Prosseguindo, o segundo exemplo já trata de uma situação que não é de normalidade (por nossos parâmetros ocidentais, pelo menos), e que, no modelo topológico, exhibe claramente o que está acontecendo, numa certa situação, em termos do número de dimensões do espaço psicológico - ou da representação de si-no-mundo do indivíduo.

O exemplo foi extraído por mim ao assistir a uma cena do filme *Encontros com homens notáveis*, dirigido por Peter Brook e baseado no livro homônimo de G.I. Gurdjieff (1963), de caráter autobiográfico:⁵⁵

No meio de um círculo desenhado no chão estava, de pé, um dos garotos pequenos, soluçando e fazendo estranhos movimentos, e os outros estavam a uma certa distância, rindo dele. Fiquei intrigado e perguntei de que se tratava.

Descobri que o garoto no círculo era um Yézidi, que o círculo foi desenhado em volta dele e que ele não podia sair dele até que fosse apagado. (p.65)

É preciso lembrar que, entre os mitos do povo desta criança está o da impossibilidade de deixar o círculo fechado, quando inserido nele, até que alguém o desfaça.

Penso que é impressionante comparar a cena desta narrativa com o que escreveu Lewin (1936) - obviamente desconhecendo-a, porque se a conhecesse, com certeza a teria mencionado - quanto à relevância, para a psicologia, da questão do *número de dimensões do espaço psicológico do indivíduo*. Ele assinalou:

⁵⁵ GURDJIEFF, G.I. *Meetings with remarkable men*, Londres, Picador, 1978.

(...) como já dissemos, num espaço bidimensional é impossível ligar um ponto situado dentro de uma área circular com um ponto fora dessa área sem contar o perímetro dessa área. Num espaço tridimensional, um tal trajeto é possível. Estes fatos mostram claramente como é importante, por exemplo, para a questão de saber que locomoções são possíveis, o número de dimensões existente no espaço vital psicológico. (p.217)

Trata-se, portanto, de se saber que locomoções seriam possíveis, ao indivíduo, em seu espaço psicológico; ou seja, que comportamentos o indivíduo poderia assumir em certo momento, qual o seu “grau de liberdade” no espaço comportamental.

Impressionante a comparação, eu disse há pouco, porque sem ter em mente este exemplo do garoto Yézidi preso dentro do círculo, Lewin contudo parece estar diretamente se referindo a ele - não apenas quanto às dimensões envolvidas nessa situação, mas até mesmo em relação à figura fechada, o círculo. O autor está, no início de sua afirmação acima, fazendo uso de um teorema fundamental da topologia, o teorema da curva de Jordan.⁵⁶ O teorema afirma: “No plano, toda curva de Jordan divide esse plano em duas regiões, interior e exterior, e só se vai de um ponto de uma a um ponto da outra região por um caminho que corte a curva”.

Mas, Lewin complementa, já no espaço tridimensional uma curva de Jordan não é suficiente para dividir o espaço, pois só o dividiria se ela fosse não uni-, mas bidimensional, como as superfícies - o plano, a esfera etc.; sendo assim, na verdade, quaisquer dois pontos do espaço tridimensional, que não sejam da curva, podem ser ligados sem cortar essa curva de Jordan.

Aplicado ao caso do garoto “preso” dentro do círculo riscado na terra, é natural pensarmos que, pelo menos diante dessa situação, seu espaço vital psicológico - que, segundo Lewin, é o espaço dos fatos que determinam o comportamento do indivíduo num momento - tem dimensão dois. Pois tudo o que pode mudar o seu comportamento em relação à fuga dali parece depender unicamente do que se passa no chão bidimensional, seu universo psicológico, onde o círculo está riscado e onde precisa ser apagado e aberto para que o comportamento de fuga ocorra.

⁵⁶ Uma *curva de Jordan* é uma curva homeomorfa ao círculo - ou seja, como um barbante posto sobre a mesa, formando uma curva fechada e sem autointerseção.

Se o garoto não estivesse condicionado e preso ao mito de seu povo, já mencionado, diante da “impossibilidade” de deixar o círculo fechado, se comportaria como qualquer outra criança livre desse impedimento: ou seja, ao ver-se cercada por um círculo no chão e ouvir que “Você está preso!”, simplesmente saltaria por cima do círculo riscado, fazendo uso devido de suas possibilidades de comportamento na tridimensionalidade do espaço. Dito de outro modo, a criança livre desse mito usaria a terceira dimensão, da altura, que é uma dimensão perpendicular ao plano do chão – plano este que consiste, por sua vez, do espaço comportamental efetivo do garoto preso ao mito, para quem aquele círculo *representa uma barreira psicológica*.

Acho que seria frutífero arriscar a idéia de que o grau de “normalidade” do indivíduo em seu contexto, no sentido de compatibilidade topológica entre o ambiente exterior e sua representação interior, de certo modo está relacionado com esse “número de dimensões do espaço comportamental”. Pelo menos nos dois exemplos acima isso parece claro.

No exemplo ilustrado pela gravura *Balcony*, é razoável entendermos que o indivíduo, ao recordar a cena de uma despedida de alguém que esteve naquele balcão (ou seja, no *exterior*), esteja vendo uma realidade física basicamente bidimensional (esta simplificação não altera a discussão), como uma cena projetada de um filme. Essa realidade física bidimensional vista é o balcão - como todos os outros balcões e janelas, de linhas retas como sempre o vemos. Da mesma forma, como ilustra a gravura, o que se vê é que, *interiormente, a representação que o indivíduo faz para si dessa cena é – também! - bidimensional*, apesar das linhas retas do balcão não estarem mais retas, tendo sido *deformadas topologicamente* no espaço psicológico. Este é um caso de normalidade, e que, do mesmo modo, acontece conosco incessantemente no cotidiano, como o sabemos.

Já no segundo exemplo, do garoto, não se trata do mesmo grau de normalidade - ainda que o seja nos limites da ideologia e da cultura que produziram o mito do círculo intransponível. Neste caso, o espaço comportamental, em termos figurativos mas muito precisos, “se comprime” em uma dimensão - dimensão que, ainda que existente para os outros garotos, deixa de existir no espaço de possibilidades de percurso desse indivíduo. No caso do garoto, a dimensão desse espaço cai de três para dois, pois o comportamento está

limitado ao plano do chão, onde o círculo está riscado, tendo sido anulada a dimensão da altura, acima do chão.

No entanto, essa possibilidade de se usar a topologia na busca de uma caracterização rigorosa do que seria uma “representação normal” do indivíduo por si mesmo – ou seja, o que seria uma correspondência “normal” entre a realidade exterior e sua representação psicológica – não é fundamental para os propósitos desta tese, e não será explorada aqui em maiores detalhes.

7.3.

Indivíduo: realidade exterior e representação de si-no-mundo

Depois dessa introdução ao tópico central deste capítulo, o que pretendo a partir de agora é cumprir com a minha parte, dentro do espírito dos votos, lançados por meu professor, de uma ponte entre a psicologia e a matemática. Talvez possa mesmo, a partir da ótica de um matemático, dialogar com as idéias de Lewin nos *Princípios de psicologia topológica*; seguindo-se, portanto, uma tentativa de, tendo em vista o material de que trata os *Princípios*, destacar aqueles elementos que possibilitam a aplicação de idéias partindo-se *da topologia* - já que o ponto de vista de Lewin se situa na psicologia.

Se os conceitos principais da teoria Lewiniana, como o de espaço vital psicológico, têm origem nas questões da psicologia, em contribuição a isso a ótica topológica deve poder ser aplicada a outros conceitos que, sem contradizerem os resultados de Lewin, possibilitem o destaque de certas relações topológicas importantes que também facilitam a compreensão de outras questões da psicologia. É este o espírito que me anima ao diálogo com os conceitos de Lewin, e a razão por que escrevo este “pequeno esboço de uma teoria de psicologia topológica da representação de si-no-mundo”.

Considere um indivíduo, um ser humano. Como detalharemos melhor um pouco mais adiante, este indivíduo pode ser entendido como constituindo-se de duas partes: uma mais “interior”, de natureza psicológica; outra mais “exterior”, de natureza psico-sociofísica. Esta parte do indivíduo que está em contato com o mundo, com a realidade exterior, será aqui chamada de *ego* do indivíduo.

Nessa relação de contato com o mundo, a entidade físico-social com a qual se relaciona o ego do indivíduo é a *realidade exterior do indivíduo* - onde o termo “do” procura enfatizar que essa realidade exterior não é completa e dicotomicamente exterior a esse ego (como sugere a expressão mais comum “realidade exterior ao indivíduo”), mas o inclui em algum sentido.⁵⁷

Como vimos no exemplo do balcão, existe um homeomorfismo, uma correspondência topológica entre essa realidade exterior do indivíduo e a *representação de si-no-mundo*.⁵⁸ Para ser direto: tal homeomorfismo (da representação) é uma espécie de processo de “cópia deformada” - como faz um espelho não muito plano, do tipo das salas de espelhos mágicos. A diferença é que essa cópia não é propriamente plana, como no espelho; ela não é bidimensional, pois tem o mesmo número de dimensões que a realidade exterior. E sabemos, da física, que essa realidade exterior é pelo menos quadridimensional, tendo três dimensões espaciais e uma temporal, segundo Einstein.

Neste trabalho, simplesmente aceitamos que dentro do indivíduo esse “filme holográfico”, quadridimensional, que é a representação de si-no-mundo, está incessantemente transcorrendo, em tempo real; ou melhor, está sendo projetado na mente através das “lentes” mentais do indivíduo, com menor ou maior distorção, simultâneo à realidade exterior, da qual se origina.

Resumindo, se essa representação ocupa o espaço psíquico, se é o aspecto “interior”, então esse indivíduo se completa num aspecto “exterior”, que é o ego. Portanto, esse ego consiste na outra parte do indivíduo - indivíduo esse que, justamente por ser capaz de *representar mentalmente*, comparando-se e comunicando-se com os outros agentes, é humano e passa a se constituir de *duas* instâncias relacionadas, uma “dentro” e uma que lida com o “fora”. O ego é esta instância cuja relação com as outras pessoas e o mundo físico-social será representada interiormente, no indivíduo – o que reforça que indivíduo e contexto

⁵⁷ Ao final deste capítulo apresentarei uma representação gráfica que me parece sugestiva para essa singular topologia do ego com a realidade exterior.

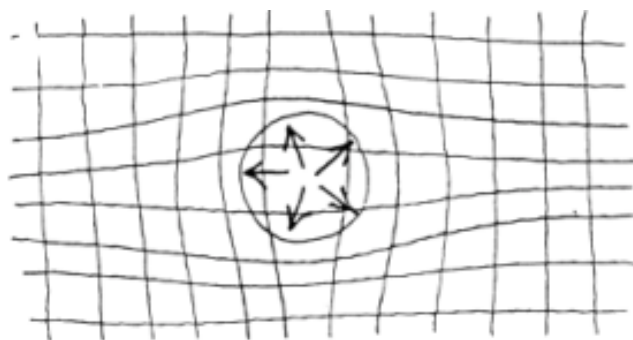
⁵⁸ Os hífens são para amenizar a polarização entre “si” e “mundo”, já que este inclui aquele, também.

não podem ser conceitualmente separados, dicotomizados, já que *o ego participa de ambos*.⁵⁹

Um aspecto que merece destaque e uma discussão maior na relação da psicologia com a topologia é o que procurei mostrar com os exemplos que vimos atrás, da gravura *Balcony* e do garoto Yézidi no círculo, quanto à idéia de valência. Como vimos, estes dois exemplos ilustram bem, tanto o que podemos considerar como a situação normal de uma representação psicológica da realidade, como o que, nos parâmetros das culturas exteriores ao mito Yézidi, considerariamos como uma representação patológica da realidade contextual.

Estes exemplos deixam claro que: em algum sentido a ser melhor precisado, a situação normal de representação psicológica da realidade exterior pelo indivíduo seria “semelhante” a essa realidade, ainda que possivelmente deformada - mas mesmo assim, deformada topologicamente, o que se chama uma representação “homeomorfa” à realidade exterior. *Balcony* ilustra este caso, onde interpretamos a deformação do balcão como produzida pela valência positiva, na representação psicológica, da memória de uma representação anterior.

Como nessa gravura, certas regiões da realidade exterior do indivíduo, quando percebidas por ele, são investidas de uma valência. *Valência*, na definição de Lewin (1936), é “um campo de forças cuja estrutura é a de um campo central”; e o autor completa, “Podemos distinguir valências positivas e negativas” (p.244).



⁵⁹ Na verdade, o termo “ego”, conforme adotado aqui, procura apenas tomar emprestado de uma das acepções que esse conceito tem enquanto instância do indivíduo em contato com o exterior e com o interior. Assim, encontramos em Mamede-Neves (1977): *o ego desenvolve-se na ontogênese, a partir de condições filogeneticamente adquiridas; governa a motilidade voluntária e, frente ao mundo exterior, acumula experiências sobre o mesmo, afasta-se ou acautela-se dos estímulos que lhe possam ser nocivos e aprende a modificar o meio, adequando-o à sua própria conveniência. Frente ao mundo interior, procura submeter à sua organização as exigências do Id, moderando-lhe a intensidade, no intuito de esperar por circunstâncias mais favoráveis do meio*

Já numa situação patológica, esse homeomorfismo - que em geral mantém a “mesma forma topológica” das figuras, como se elas fossem de borracha - se romperia: num dado momento, a dimensão da realidade exterior poderia ser tridimensional e a representação psicológica dessa realidade, bidimensional - neste caso, toda uma direção/dimensão de comportamento teria deixado de existir internamente. É o que acontece com o garoto Yézidi: a realidade exterior do indivíduo é, espacialmente, tridimensional; mas a representação de si-no-mundo só admite o comportamento no espaço psicológico correspondente ao círculo riscado no plano, sendo portanto bidimensional.

Assim, estes exemplos nos sugerem que, com muita pertinência, seria razoável postularmos, para esse indivíduo, em cada momento seu, na situação que estamos entendendo como de normalidade, *a existência de um homeomorfismo, entre a realidade exterior do indivíduo e a sua representação de si-no-mundo.*

A princípio, penso que a existência de um tal homeomorfismo talvez não seja um problema de formulação imediata pela ciência: algumas etapas epistemológicas deverão merecer cuidado pelos teóricos da psicologia topológica. Por exemplo, em termos matemáticos, para se propor a existência de um tal homeomorfismo, que é um tipo de função inversível, entre dois espaços topológicos (o domínio e o contradomínio dessa função), deve-se provar primeiro que *trata-se realmente de dois espaços topológicos*: no caso, a realidade exterior do indivíduo e a representação psicológica dessa mesma realidade, chamada sua representação de si-no-mundo.

Contudo, temo que uma teorização completa da psicologia topológica, na linha de Kurt Lewin, que chegasse a ponto de fundamentar tudo o que é preciso para se provar que, de fato, tanto a realidade exterior como sua representação são espaços topológicos, transcenderia os limites desta tese, dentro dos propósitos que ela traz. Nela, o que procuro, complementarmente a Lewin, é destacar os aspectos topológicos que estão envolvidos nesse processo de representação da realidade pelo indivíduo, que é base de seu comportamento.

externo que lhe garantam a real satisfação. Em alguns casos, porém, supre totalmente a tendência do Id, em nome da “razão” e do “senso comum”. (p.32)

7.4.

Momento e memória da representação de si-no-mundo

Digamos isso com um pouco mais de cuidado, fixando um instante de tempo. Estamos postulando que: “Em cada momento, a realidade exterior do indivíduo é homeomorfa - pela via da percepção, das sensações - ao que, no indivíduo, é o *momento da representação de si-no-mundo*”. Como vimos, a gravura *Balcony* de Escher ilustra bem isso: o momento da representação de si-no-mundo de alguém que, por exemplo, observa o balcão de onde outrora seu amor acenou em despedida. A realidade exterior observada naquele instante é o mesmo balcão, de linhas retas como os outros balcões e janelas, mas que – como se fosse de borracha - se deforma, como imagem (no sentido matemático, de imagem de função) dessa percepção, constituindo-se no momento da representação de si-no-mundo.

E quem é responsável por essa deformação? A *memória* do indivíduo: ou seja, o acesso da “informação”, que resulta em deformação, contida nos momentos da representação de si-no-mundo anteriores ao momento presente. Os momentos da representação de si-no-mundo são, do mesmo modo que os momentos da realidade exterior ao indivíduo, análogos a “instantâneos fotográficos”; e são como *layers*, camadas dispostas perpendicularmente ao eixo temporal - seja na realidade exterior, seja na representação interna pelo indivíduo.

Por outro lado, cada *layer* de representação de si desses já nasce, em seu momento, devidamente deformado pelas diversas valências dos objetos internos que interferem na percepção do mundo pelo indivíduo. Ainda no exemplo de *Balcony*: antes de conhecer o seu amor, que um dia viria a acenar do balcão, o indivíduo não tinha motivo (“objeto interno”) para deformar mesmo topologicamente (ou seja, “normalmente”) aquele balcão, pois ele era como os outros balcões e janelas - sem história, sem valência, sem “relevo”, plano, psicologicamente neutro.

A *representação de si-no-mundo* é, portanto, a reunião de todos os momentos da representação de si-no-mundo do indivíduo, desde o que se entende como o seu nascimento - mesmo no útero, onde também existe percepção e sensações - até o momento presente, no qual essa representação atua. Em termos do indivíduo, essa reunião se concretiza pela via da memória de momentos de

representações anteriores, inserido que está o sujeito no mundo das significações, encharcado do social que lhe é constituinte. Dizendo de outra forma, a representação de si-no-mundo pode ser entendida como sendo o *momento* da representação de si-no-mundo, formado pela via perceptiva e sensorial, e deformado homeomorficamente (nos casos não-patológicos) pela memória dos momentos da representação de si-no-mundo anteriores.

O comportamento do indivíduo é fortemente ditado pela sua representação de si-no-mundo: freqüentemente mais do que pelo ambiente, que chamei de realidade exterior do indivíduo. Alguns exemplos simples ilustram isso. Como o do bebê que, ainda desconhecendo o fogo, aproxima as mãos dele, sem temor: como ainda não há memória de nenhuma cena anterior com o fogo, a simples beleza deste (exterior, portanto) é responsável pelo comportamento. Mas na medida em que o bebê se queima, ou quase, uma primeira vez, a cada nova experiência agora a memória daquele momento já investiu o fogo de uma valência repulsiva que passa a dirigir o comportamento desse bebê.

Outro exemplo que ilustra bem essa força de determinante comportamental da representação de si-no-mundo é o do torcedor violento, especialmente em grupo. Freud - concordando neste ponto com Le Bon - já nos mostrou como atuam a “representação de si-no-grupo” e a “representação do grupo-no-mundo” (como seríamos tentados a definir, analogamente); quer dizer, mostrou como funciona a psicologia do grupo. Aquele torcedor que anda em gangue e que agride o torcedor “inimigo” sem nem mesmo conhecê-lo ou ter dele qualquer lembrança, sem que este tenha culpa alguma (a não ser por se encaixar na representação que aquele torcedor violento tem de si no mundo das torcidas, reduto de sua existência psíquica no momento) - esse torcedor violento vê tudo que está fora do seu próprio time como inimigo. É esta a representação de si-no-mundo que o comanda.

Quanto à questão sobre quem é mais responsável pelo comportamento do indivíduo - se é o ambiente, ou se é a pessoa em termos de sua representação de si-no-mundo - minha opinião é de que isso não é o principal ponto. É fácil observarmos exemplos onde o comportamento parece ser eminentemente determinado pelo ambiente (por exemplo, nas histerias coletivas, em certas situações esportivas, religiosas, raciais etc.); bem como situações em que o ambiente parece não contar, o indivíduo agindo quase que apenas guiado por sua

representação de si-no-mundo (para um exemplo igualmente radical: nas obsessões que acometem terroristas, suicidas etc.).

Ao propor esta conceituação suplementar aos conceitos já postulados por Lewin na psicologia topológica, procuro aproximar-me dessa teoria enfatizando esse importante homeomorfismo entre as duas realidades, exterior e interior ao indivíduo. Na verdade, creio que, na formulação de Lewin, pode-se encontrar elementos que dêem corpo ao papel da representação de si-no-mundo. Se não, vejamos.

Segundo Lewin: “Todo e qualquer evento psicológico depende do estado da pessoa (P) e do ambiente (A)” (p.28). Assim, a partir de que o comportamento C depende da situação S - ou seja, em notação matemática, $C = f(S)$ -, ele explicita essa fórmula em termos da pessoa e do ambiente; o que resulta em $C = f(P,A)$.

Aprofundemos a compreensão dessa variável “pessoa” - quer dizer, o aspecto que influi no comportamento a partir “de dentro” do indivíduo, usando o conceito de representação de si-no-mundo. Nesse caso, podemos abordar esse enunciado de Lewin de um modo diferente, que elucida um pouco mais esse aspecto da influência da própria pessoa em seu comportamento. Diríamos: o comportamento do indivíduo (isto é, do ego) depende do ambiente e da *representação do ambiente* (ambiente que inclui o indivíduo); e essa representação se forma pela percepção e se “deforma” pela valência dos objetos trazidos pela memória - basicamente segundo um processo inconsciente.

Aqui cabe uma pequena digressão. O que pode ser importante, creio - em termos educacionais, especialmente - é introduzir nessa dualidade tão antiga, e em tom de *nature or nurture*, um elemento constitutivo do homem que talvez possa ajudar o indivíduo a desatrelar-se desse impasse: a consciência.⁶⁰ Quem quer que experimente o fato da *consciência de si* (de seu corpo, de sua emoção etc.), por um breve momento que seja, concordará quanto a esta observação que faço: com toda certeza, pode-se afirmar que só em estado de permanente inconsciência do indivíduo - particularmente em relação a si próprio - são possíveis situações

⁶⁰ Não se trata aqui, de modo algum, de uma aproximação com o sistema *inconsciente*, de Freud; apenas na referência tradicional à consciência como um estado da relação do indivíduo consigo mesmo.

radicais como as dos dois exemplos que demos (histerias coletivas, obsessões terroristas) de determinação do comportamento quase que só por uma destas entidades, a realidade exterior do indivíduo ou a representação de si-no-mundo. Quem a experimenta sabe que a consciência sempre traz de volta o equilíbrio, a “realidade”, no sentido daquilo que se opõe à fantasia e à imaginação. A consciência, penso, sendo o caminho pelo qual o indivíduo poderá aumentar o “grau de fidelidade” da sua representação de si-no-mundo, diminuindo o efeito das deformações oriundas tanto da percepção como da memória: e é isso que o homem sábio almeja, em muitas culturas humanas.

Em termos dos conceitos Habermasianos que vimos no capítulo anterior, diríamos que a consciência também é uma poderosa arma do mundo vivido, pois prefere o entendimento, já que ela envolve a atitude empática, o assumir igualmente o lugar do outro; a consciência é anti-sistêmica, porque ela procura destruir os automatismos e a mecanicidade do próprio indivíduo, por sua própria intenção.

Voltando à fórmula do comportamento, esta ficaria, então: $C = f(R,A)$, onde A é o ambiente que inclui e interage com o indivíduo e R é a representação de si-no-mundo - que, como vimos há pouco, consiste do momento presente da representação de si-no-mundo, formado pela via perceptiva e sensorial, e deformado homeomorficamente, na normalidade, pela memória dos momentos da representação de si-no-mundo anteriores.

Ora, lembremos que certas regiões da realidade exterior do indivíduo, quando percebidas por ele, são investidas de valências, positivas ou negativas. No exemplo comentado do balcão, ao momento da realidade exterior do indivíduo em que seu amor acenava do balcão corresponde uma *memória do momento da representação de si-no-mundo*; e essa memória “deforma” o balcão correspondente atual - exatamente no sentido em que Lewin define a valência.

E o que é, então, essa *memória de um momento* da representação de si-no-mundo, que, como se vê, influi no momento da representação de si-no-mundo presente? Da mesma forma que, na seção anterior, postulei esse homeomorfismo da representação, que acontece sincronicamente da realidade exterior do indivíduo para a sua realidade psíquica; também postulo um outro homeomorfismo, e que

agora acontece diacronicamente no universo interior das representações do indivíduo. Este outro homeomorfismo se refere ao “grau de fidelidade” dessa memória – memória que se pauta em representações do passado para introduzir valências que deformam a representação do momento presente.

Assim sendo, fazendo o mesmo raciocínio desenvolvido na situação anterior, postularia que - desta vez entre espaços de mesmo tipo, ambos espaços psicológicos há também um homeomorfismo - *entre cada momento passado da representação de si-no-mundo e a memória desse momento da representação de si-no-mundo*. Isso acontece conforme essa memória é apropriada pelo processo de representação de si do indivíduo. Da mesma forma, esse homeomorfismo só existe nos casos de normalidade dessa memória - que pode ser pensada como a imagem da representação de si-no-mundo do passado, em termos matemáticos, por essa função-homeomorfismo, que “traz o passado para o aqui-agora”.

Uma “memória patológica” destruiria esse homeomorfismo, produzindo, como imagem de figuras do momento da representação de si-no-mundo do passado, figuras *topologicamente distintas* dessas. Por exemplo, uma situação envolvendo, no passado, um espaço *aberto*; e que tivesse um espaço *fechado* como memória dessa situação. Para se usar outra vez a situação do garoto Yézidi: pode-se dizer que tudo se passa como se a memória do círculo traçado no chão ficasse como memória de um espaço fechado – quando esse círculo, no espaço tridimensional, não é suficiente para “fechar” o seu “interior” em relação ao “exterior”, como o próprio Lewin apontou.

A imagem trazida pela memória de um momento da representação de si-no-mundo do passado é sempre uma imagem também “deformada” pela história própria do indivíduo. Mas também aqui é possível uma idéia de “grau de normalidade”, ou de “fidelidade” ao momento da representação de si-no-mundo original.

Tendo introduzido esses conceitos acima, na linha da psicologia topológica, é interessante compreendermos que relação tais conceitos possam ter com a teoria Lewiniana, expressa nos *Princípios de psicologia topológica* (1936). Para tanto, acompanhemos Lewin um pouco mais de perto.

Quanto à importância desse passado do indivíduo, ela é destacada pelo autor, que lhe atribui “um grande papel da determinação da importância

psicológica que as coisas têm para a pessoa” (p.41). Nos termos que temos empregado, diríamos que a representação do passado histórico, a memória desses momentos, tem grande papel, junto com a realidade exterior do momento presente, na determinação da valência que as coisas têm para o indivíduo.

Mas quanto a essa dimensão da representação de si que chamamos de “memória dos momentos da representação de si-no-mundo”, esse autor não a menciona. Em lugar disso, Lewin (1936) usa uma outra dimensão, a do “grau de realidade” de uma região do espaço psicológico, entendendo assim esse parâmetro:

Num nível de maior realidade, as barreiras são mais fortes e a pessoa P está mais claramente separada de seu ambiente. (p.224)

... permitindo à pessoa uma representação mais objetiva, mais realista, menos deformada da realidade percebida - eu acrescentaria. Quanto ao *espaço vital psicológico*, para Lewin, na mesma obra, como já adiantamos, esse espaço é:

a totalidade de fatos que determinam o comportamento (C) de um indivíduo num certo momento. O Espaço Vital (E) representa a totalidade de possíveis eventos. O espaço vital inclui a pessoa (P) e o ambiente (A). $C = f(E) = f(P,A)$. (p.242)

Desse modo, o espaço vital inclui o ambiente, que é o espaço onde ocorre o que Lewin chama de *fatos quase físicos* - ou seja, fatos físicos que afetam o indivíduo - e os *fatos quase sociais*, que são os fatos sociais que afetam o indivíduo. Lewin também inclui um terceiro grupo de fatos que ocorrem no espaço vital: são os *fatos quase conceituais*, isto é, os fatos conceituais que influem no comportamento do indivíduo, e que dizem respeito ao aspecto mais psicológico dessa determinação do comportamento individual. Por “fatos conceituais” entende-se tudo aquilo que faz uso da função simbólica do homem, sua linguagem, a própria representação psicológica do mundo, o pensamento abstrato etc.; digamos, os fatos psicológicos.

Assim, pela definição de *espaço vital psicológico*, por Lewin, já vemos que este conceito *não se identifica* com aquilo que entendemos por *representação de si-no-mundo*, pois esta representação não inclui o ambiente enquanto tal, mas apenas sua representação; enquanto o espaço vital consiste, como vimos, da pessoa e do ambiente.

Quanto à idéia de “representação”, Lewin (1936) também compreende o seu valor, mas emprega outras palavras:

Quando uma mãe ameaça um filho turbulento com um policial e a criança lhe obedece porque tem medo do policial, então, no que concerne à representação e explicação do comportamento do filho, não estamos lidando com o poder legal ou social concreto da polícia sobre a criança mas, outrossim, com o poder da polícia tal como a criança o vê. (p.44)

Eu completaria: “... a partir da representação que ficou de momentos anteriores, que serviram de base para a valência negativa que hoje tem a polícia para a criança”.

Como outro exemplo dessa representação de si-no-mundo que se dá no indivíduo, no caso das entrevistas da pesquisa, vimos na seção 2.3 (*Análise dos campos temáticos design e trabalho*) como o poder da autoridade natural de um pai pode ter uma forte representação no jovem, a ponto de direcionar sua escolha profissional. Esta fala abaixo, do aluno entrevistado Igor, foi bem significativa, naquela análise, e exemplifica bem essa representação de si na qual a figura do pai tem papel relevante:

(iB1) Eu ia fazer arquitetura, meus pais são arquitetos, meu pai e minha mãe, então eu ia fazer arquitetura.

(iB3) Aí ele me aconselhou a fazer [design], em vez de fazer arquitetura. (Ele acha, pelo que v. fazia... a tendência era mais...) Não, não é isso, mas foi direto. Ele falou “Não, não faz arquitetura não que, além do mercado estar saturado, muita coisa tá passando pra design. Então é um campo maior, vale mais a pena”.

Neste momento, como aplicação dos conceitos que venho desenvolvendo, podemos considerar o trecho deste relato como referente à *memória* de um determinado momento da representação de si-no-mundo do passado. E, em seguida, confrontá-lo com este outro momento posterior, na entrevista, quando o jovem se refere a uma outra vivência. Esta envolve, como a anterior, a representação da autoridade - desta vez, do professor orientador, que, como seu pai antes, determina a “escolha” do aluno, como sempre por meio da representação de si-no-mundo, nesse novo momento da história do jovem:

(iE1) (Mas esse foi um tema que v. escolheu porque v. gostava...) É, o tema a gente gostava, mas a gente não queria ter feito isso... (...) Teoricamente a gente foi obrigado [por uma questão de eficiência acadêmica] a fazer isso...

No caso de outra entrevistada, Eva, parece ter havido, na representação que ficou, não uma influência familiar, mas principalmente uma influência da mídia, na medida em que sua escolha inicial pela publicidade veio, é claro, do contato com os próprios produtos da publicidade veiculados até ela:

(eA1) Eu sempre fui apaixonada por propaganda, né, então eu queria fazer publicidade na minha vida. Eu sempre sonhei [gostaria de] ser publicitária, publicitária... (Isso é coisa desde pequena?) Desde pequena...

(eA2) E eu sempre sonhei, achava lindo aquilo, né? E foi passando o tempo, eu ia ser publicitária até chegar no terceiro ano da faculdade [colégio] - e falar “Peraí, eu gosto de desenhar, gosto de arte. Eu sou uma pessoa muito mais artista do que publicitária, eu acho [assim entendo, esta é minha representação].

(eB1) (Sem... ninguém na família...) Meu pai até gosta, mas não tem nenhuma relação, assim... ninguém é publicitário, ninguém na minha família...

Em contraste com as vivências e representações do jovem Igor, com uma dimensão mais autoritária envolvida em suas escolhas profissionais, pode-se dizer que esta outra jovem, acima, teve maior oportunidade de ver seu auto-interesse democraticamente considerado, por meio de uma experiência de entendimento com uma professora com olhar vocacional aguçado:

(eB2) Aí fui falar com uma professora minha [relação de entendimento] lá do colégio que eu estudava (...) que ela dava aquelas aulas de preparação pra fazer a prova de habilidade específica. (...) e ela falou “Eva, v. quer fazer desenho industrial...” Eu falei “Quê isso? Nem sei o que é isso... Está maluca?...”

(eB3) E até tinha saído num teste de... num teste que a gente faz... vocacional, sabe? E saiu que eu tinha que fazer desenho industrial. Eu falei “Mas que raio [desconheço] é desenho industrial?... Aí eu peguei um guia de estudante e li: falei “Gente, é isso que eu quero! Eu nasci pra [adoro] isso; sabe?”.

Alguns anos depois, esse momento da representação de si que ficou, na descoberta de como concretizar profissionalmente seu interesse pela criação, pode estar por trás desta atitude confiante da aluna diante do que está fazendo em seu projeto de conclusão:

(eE1) (Você acha que vai trabalhar com educação a tua vida toda de designer, ou...) (...) eu bem que gostaria de chegar numa época e dizer “Gente, quero dar aula [fazer isso], quero mostrar pra essas pessoas tudo o que me ensinaram [me ajudaram a entender] que foi maravilhoso...”.

Como um terceiro e último exemplo dessa relação, que a idéia de representação de si-no-mundo pode contribuir para explicar, entre a memória de um momento da representação de si do passado e um momento posterior, o caso da entrevistada Gui trata de uma influência familiar mais suprida de entendimento do que a que cercou a escolha profissional de seu primeiro colega, acima, Igor, o filho designer de um casal de arquitetos. Quanto à jovem, esta é a memória que ela relata de sua atmosfera familiar, como ambiente formador de sua escolha:

(gB1) (V. tinha clareza do que é ser desenhista industrial...) Sabia... minha mãe teve **escritório** de **arquitetura** (...) sempre convivi com **designers**... quer dizer, por mais amplo que ele seja, a parte dele que **me interessa** sempre foi muito clara pra mim, o recorte que eu tenho dele é claro.

O resultado dessa representação, de confiança na busca do seu interesse profissional, aparece, tanto na escolha temática de seu projeto final, como no prazer com que a jovem liga sua formação acadêmica com uma imediata pós-graduação:

(gD2) Eu falei “Eu vou **resolver** coisas que **me incomodam** e eu **não sei**...”. Então vou **investir** no que eu **não sei**, pra eu poder **saber**. No meu primeiro encontro com o **orientador**, ele falou de seis nomes de **designers** e eu **não conhecia** nenhum!... (Ahã.) Eu **acho** isso **uma loucura** [não gosto]!...

(gE1) (...) pra v. ver como eu **gostei**, (...) estou tentando **engrenar** no **mestrado**... me dei conta de que eu me sentia absolutamente **órfã**... (“Quero mais...”) - eu falei “Meu Deus, acabou? Vou ficar só **trabalhando**?!...” (risos) (É...) E aí... aí é isso, descobri **a minha**... [o que gosto]

A representação que a aluna Gui tem da forma de trabalho *pós-graduação/ensino* concorda com a da maioria de seus colegas entrevistados, para quem essa forma de trabalho é a que mais envolve relações de entendimento, como vimos na seção 6.3 (*Mundo vivido e sistema, nos dados das entrevistas*). É assim que ela representa sua futura vida acadêmica e profissional, depois de seu curso de graduação e impulsionada pela pesquisa bibliográfica que realizou em seu projeto de conclusão:

(gE2) (...) e foi **maravilhoso**. Quer dizer, isso vai me servir pra tudo, né; me **deu vontade** de **dar aula**... [transmitir isso] (...) **entendeu**, de **ensinar** isso...

(gE3) ... Mas mesmo pro meu **trabalho**, me deu **uma segurança** [da compreensão] e uma... quer dizer, você transitar por **recursos** [conhecimento] com um mínimo de embasamento é muito mais confortável, né; além de enriquecer a

qualidade do trabalho. Mas aí é isso, acho que [o projeto de conclusão] está super inserido [aprovo] no... [futuro profissional]

Gostaria de terminar esta seção oferecendo a melhor ilustração que encontrei para essa entidade não menos complexa (talvez mais) do que a representação de si-no-mundo, representação essa que chegamos a ponto de visualizar com uma razoável fidelidade, valendo-nos da psicologia topológica de Lewin e dos dois homeomorfismos que postulamos. Falo do *ego* que, penso, é internamente dirigido pela representação de si-no-mundo, sendo a parte do indivíduo em contato com o ambiente – ou, como chamei, com a realidade exterior do indivíduo, que inclui esse próprio *ego*.

A minha preferida representação gráfica para o *ego* é a gravura *Print gallery*, também de M.C. Escher.⁶¹ Vejo o *ego* como esse ser que observa um quadro, a sua realidade exterior, que na verdade não está separada dele, mas o inclui - sem que necessariamente ele mesmo se dê conta disso, sem que esteja consciente de si, o que ocorre em poucas ocasiões.



⁶¹ ESCHER, M.C. *The world of M.C. Escher*, New York, Abrams.

Expostas estas minhas considerações teóricas, baseadas nas idéias da psicologia topológica proposta por Kurt Lewin, creio estarmos mais aptos a aproveitar dessa nova perspectiva, sobre o espaço psicológico e o comportamento do indivíduo, em atenção aos objetivos de nosso trabalho. Isso porque esse enfoque autoriza uma interpretação interessante, quanto a uma ligação entre as idéias de *cidadania*, a relação do indivíduo com a sociedade democrática na qual ele se insere, e de *auto-interesse*, a relação interna do indivíduo consigo mesmo. É o que pretendo fazer na seção que encerra este capítulo.

7.5. Cidadania e auto-interesse

Queremos entender melhor esta imbricação de idéias sobre trabalho, desemprego, auto-interesse, democracia e outros termos correlatos. Para tal, volto agora ao ponto de vista de Bleger⁶² sobre o indivíduo - indivíduo conceitual esse que veio a ter forte relação com a experiência concreta de nossa empiria, como foi mencionado na seção 1.2, quando tratei dos resultados da pesquisa-base.

Conforme adotamos na análise dos dados da primeira pesquisa realizada com os estudantes da PUC-Rio, partimos do indivíduo visto em termos dos níveis de relação que ele mantém consigo mesmo e com o meio físico-social que o envolve e o inclui. São estes níveis: *I* (indivíduo consigo), *R* (relação intersubjetiva), *S* (relação com a sociedade) e *P* (relação com o planeta). Além destes níveis, achamos conveniente nesta pesquisa - haja visto as respostas recebidas - incluir também o nível *T*, da relação do indivíduo com o transcendente.

Perguntemo-nos primeiro, seguindo este esquema inicial, o que estaria inserido no nível *I* da *relação do indivíduo consigo próprio*; ou seja, seria de fato a “relação de algo consigo mesmo”? E sendo, que instância estaria relacionada assim?

Segundo o enfoque teórico que acabamos de formular, a partir das idéias propostas por Lewin, cada indivíduo, na sua relação com o mundo, engendra em

⁶² BLEGER, J. *Psicologia da conduta*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

seu espaço psíquico uma *representação de si-no-mundo*; ou uma “representação de si no meio”, como adota Puig (1996), quando formula os campos de problematização moral, de que falamos na seção 3.1. No Prefácio de livro de Puig, Yves de La Taille comenta sobre este aspecto de *A construção da personalidade moral*, que diz respeito ao funcionamento da auto-estima, ou do auto-interesse.

De acordo com ele, em relação à idéia de “personalidade moral”, o primeiro ponto a se destacar é que ela envolve o que La Taille (p.14) chamaria de *auto-respeito*. Significa que, para Puig, “ter um eu supõe ter desenvolvido uma certa *representação de si mesmo em relação com o meio*” [grifo meu], uma imagem que o indivíduo tem de si mesmo em relação consigo e com o mundo social, que é responsável por seus esforços de autoconstrução moral; ter um eu viria a ser o mesmo que ter uma identidade, que seria composta exatamente dessas imagens ou representações de si.

La Taille completa que essas imagens de si são sempre valorativas, podendo ser positivas ou negativas – como apontou Perron (1991) em *Les représentations de soi*.⁶³ Desse modo, uma grande motivação para as condutas do indivíduo seria justamente a busca da construção e consolidação de uma identidade positiva, o que não teria escapado ao psicólogo Alfred Adler, segundo La Taille. Daí a inegável importância, para Puig, da “representação de si mesmo em relação ao meio” na construção da personalidade moral.

Cabe aqui uma pequena digressão sobre a questão da educação moral, aspecto que tem relação com o campo de interesse desta tese. Mais adiante, La Taille continua, falando do lugar do auto-respeito no agir moral, e mostrando que, quando Puig assinala que “a educação moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo”, ele está destacando que a dimensão moral da vida deve ser incorporada à personalidade, ao invés de ser “relegada a posições periféricas” (p.15).

Concordo com a ênfase dada por Puig e La Taille à educação moral, em sua relação com a construção da personalidade moral. No terceiro capítulo, seção 3.2, quando enfocamos a democracia enquanto regra moral, no pensamento de Piaget,

⁶³ PERRON, R. *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat, 1991.

falei da “democratização da escola” como uma tentativa muito promissora, a meu ver. Esta já foi uma tese muito defendida por influentes educadores e pensadores em geral, como os da Escola Nova (Claparède, Dewey, Anísio Teixeira etc.) e o próprio Piaget.

Mais recentemente, Lawrence Kohlberg também realizou experiências concretas nessa linha, como trata Lourenço (1998).⁶⁴ Concordo que é uma experiência educacional que merece ser seriamente empreendida cada vez mais, o quanto antes. Mas este assunto é para trabalhos posteriores, e aqui não passa de uma digressão que me permiti, dado que a educação moral se inclui em minhas preocupações.

Essa representação de si-no-mundo é, enquanto espaço psíquico, topologicamente muito semelhante ao mundo físico-social com o qual o indivíduo está interagindo, que é a base daquilo que é representado nesse indivíduo. Em termos topológicos, são *espaços homeomorfos* - pelo menos em indivíduos sem distúrbios psíquicos, ou distorções graves, com os quais o homeomorfismo se romperia pela presença de singularidades e situações de caos no espaço psíquico, como vimos na seção anterior.

Sob essa ótica, temos, portanto: uma instância de natureza psíquica (*representação de si-no-mundo*) e outra de natureza psico-sociofísica (*ego*). Estas duas instâncias estão em relação permanente, trocando informações: as experiências do ego são transmitidas para a representação de si-no-mundo, e reciprocamente, dessa representação parte a informação, o “comando” que o ego buscará satisfazer - ou “reproduzir”, para facilitar uma comparação com o processo inverso, da representação. Essa relação entre o ego e a representação de si-no-mundo - em particular, em termos dos aspectos da vida social ligados ao trabalho na sociedade - é o que entendemos por *auto-interesse*.

Com isso, voltando ao esquema de Bleger:⁶⁵ o nível I, da “relação do indivíduo consigo mesmo” é interpretado, dessa forma, como o nível do *auto-interesse* - sobre o qual nos detivemos no capítulo anterior, das estruturas de relacionamentos.

⁶⁴ LOURENÇO, O. *Psicologia do desenvolvimento moral*, Coimbra, Livraria Almedina, 1998.

É interessante, neste momento, reconhecer, nas respostas dadas àquela primeira aplicação do questionário da pesquisa, que formas pode tomar esse nível da relação do jovem consigo, quando situado diante da problemática do trabalho e do desemprego.

Por exemplo, para este respondente abaixo, a luta por uma posição no mercado de trabalho aparece, tanto como *valor* a ser perseguido...

. Lutar por um emprego que dê boa remuneração salarial. (18 anos, Comunicação)
bem como articulado com esse valor, sob a forma de um *problema* do jovem de hoje:

. Medo de não ser aproveitado no mercado de trabalho

O que se percebe, afinal, em ambos os trechos, na dimensão interna do indivíduo, é um abalo na autoconfiança do jovem, já que, ao valor “lutar por um emprego”, se contrapõe o “medo de não ser aproveitado no mercado”; e além disso, mesmo sendo aproveitado, resta a questão de se a remuneração corresponderia à representação de si-no-mundo do indivíduo, o que ele julga merecer. Como sabemos, da seção 4.2 (*Governo: em que medida a auto-estima lhe concerne*), a “boa remuneração salarial” é um dos meios mais diretos e eficazes de se promover a auto-estima, que é pela via da competência e do grau de dignidade que o indivíduo se vê merecedor por isso. Já havíamos comentado, na seção 1.3 (*Indo além da pesquisa-base*), no quadro comparativo das respostas às duas aplicações do questionário, em 1999 e 2001, como a problemática do *mercado de trabalho e dignidade*, articulava o valor “dignidade” ao problema do jovem, expresso nesta resposta:

. O mercado de trabalho está muito saturado (jovens desempregados e tendo que receber salários baixos). (24 anos, Geografia)

Continuando no diagrama de Bleger, por ora, saltemos o nível *R*, das relações intersubjetivas, para considerarmos o nível *S*, da *relação do indivíduo com a sociedade*. Como é essa relação? Da parte do indivíduo, a instância que se

⁶⁵ Adotado como referência para a análise das respostas dos alunos da PUC-Rio. Vide capítulo 1.

relaciona com a sociedade e o mundo físico é o *ego*: a representação de si-no-mundo apenas espelha, com as distorções que individualizam cada pessoa, essa relação do ego com a realidade exterior - que o inclui, como temos pontuado. Da parte da sociedade, é uma sociedade “mais ou menos democrática” na qual o indivíduo-ego está inserido em uma trama de relações intersubjetivas envolvendo ações diversas, ações essas mais ou menos comunicativas ou instrumentais, segundo Habermas. A relação do indivíduo com essa sociedade de cuja trama existencial ele faz parte é o que entendemos por *cidadania*.

Esse aspecto da cidadania apareceu, nas respostas do questionário, principalmente servindo de pano de fundo a reivindicações do jovem respondente quanto a uma maior atuação do governo. Se, por um lado, a menção a um possível *direito ao trabalho*, ou seja, o direito do cidadão a um emprego – como foi defendido por teóricos como Shklar (1991) e Nickel (1978) – não chega a ser enfatizada explicitamente pelos alunos; por outro lado, o *direito à educação* foi muito lembrado, como já foi comentado, quando falamos dessa mesma opinião, partilhada por Adam Smith (1776).

Nesse sentido, a resposta deste aluno abaixo merece destaque, pois – após o aluno escrever, em uma palavra, os valores “liberdade”, “trabalho” e “perseverança” – entre os *problemas* do jovem, ele já se deteve mais, dando um depoimento que expressa bem essa freqüente reivindicação do aluno-cidadão, que está no fundo apontando para a dimensão interna:

. O atual quadro do desemprego no mundo. Para atender às exigências do mercado, o jovem está tendo que se submeter a sacrifícios. Precisa arrumar tempo para a faculdade, o estágio, o curso de idiomas, a informática e, é claro, para aproveitar a vida, o que está se tornando escasso. Mesmo assim, enfrenta uma claríssima competição, pois seu esforço não é único. Milhares de jovens à procura de emprego se submetem a esse esforço, mas apenas um deles sai empregado após passar pelos rigorosos processos de seleção. (20 anos, Engenharia Elétrica)

Assim, o que estamos propondo é que existe uma correspondência, envolvendo: externamente, a relação do indivíduo-ego com a sociedade, o grau de *cidadania* vivido por ele; e internamente, o *auto-interesse*, que é a relação desse ego com a representação de si-no-mundo. Essa correspondência decorreria daquele homeomorfismo entre o espaço físico-social exterior ao ego e sua representação no espaço psíquico interior.

Desse modo, por exemplo, para o indivíduo, o que parece razoável concluir a partir daí é que *a um aumento no grau de cidadania vivenciado deve corresponder um aumento no grau de seu auto-interesse*. Para simplificar a comparação, podemos ver a relação de cidadania do indivíduo como expressando algo como o “interesse da sociedade pelo indivíduo”. Ou o contrário: pode ocorrer o abaixamento de ambos - como encontramos nos dados colhidos no campo empírico, no retorno do questionário (mas, como vimos, não nas entrevistas).

Um exemplo desse abalo causado pela situação da realidade exterior do jovem, com dificuldades ligadas a dimensões da cidadania, como o direito ao trabalho e à educação gratuita de qualidade, está no texto desta resposta de *problemas* do jovem, dada pelo mesmo jovem citado há pouco, que valorizou a “dignidade”, contrapondo-a aos baixos salários de um mercado já saturado:

. Quem entra para uma faculdade federal, normalmente é um jovem que tem um bom poder aquisitivo e os menos favorecidos teem [sic] que pagar uma faculdade particular. (24 anos, Geografia)

E esse abalo na autoconfiança, oriundo desses problemas, reforça aquela já comentada exigência do jovem sobre seu desempenho, que também é internalizada a partir desse contexto – e se expressa no terceiro e último problema apontado pelo aluno:

. A responsabilidade de uma vida bem sucedida. (24 anos, Geografia)

Este relato a seguir, penso, é muito contundente, no que diz respeito aos reflexos dessa citada exigência do contexto sobre o jovem, que ecoa dentro de si:

. O jovem é criado para ser uma máquina de dinheiro. Não existe preocupação com a formação humana. A faculdade não cria jovens idealistas (como deveria), cria andróides de competição. Não há interesse pelo próximo, não há interesse pelo país. (...) Valores como amizade, solidariedade e compaixão são meras palavras no dicionário. (...) Vejo entre meus colegas a sede pelo dinheiro. Não há nada de errado em querer ganhar dinheiro, muito pelo contrário. Mas às vezes indago-me – será que com 20 anos esta deve ser minha principal preocupação? Onde está aquela experiência mágica da faculdade? Não é este o tempo de aprender a viver? De desenvolver uma percepção única do mundo? (20 anos, Direito)

Para finalizar este capítulo – onde procurei formular uma conceituação da qual fosse possível se obter uma articulação entre a dimensão social do indivíduo e sua dimensão psicológica – acredito que vale a pena voltarmos à obra de Elias (1939) *O processo civilizador*, volume 1. Destaco o trecho em que ele mostra

como é perceptível essa relação entre *estruturas sociais* e *estruturas de personalidade*, desde pelo menos os últimos quinhentos anos, no Ocidente.

Diante desta reflexão de Elias, a construção acima, envolvendo as instâncias do social e do psíquico no indivíduo, não seria tão nova assim. Por isso, penso que esta longa citação abaixo tem o papel aqui de ajudar a contextualizar com mais clareza e completude o ponto de vista de Elias – que é uma importante referência teórica desta tese – a respeito dessa correlação entre as duas dimensões do indivíduo, a social e a psíquica.

As vinganças entre famílias, as rixas privadas, as vendetas, por conseguinte, não ocorriam apenas entre a nobreza. Nas cidades do século XV não são menos comuns as guerras entre famílias e grupos. As pessoas humildes, também – os chapeleiros, os alfaiates, os pastores – eram rapidíssimos no sacar a faca. (...) Em todos os casos em que abrimos documentos dessa época encontramos a mesma coisa: uma vida na qual a estrutura emocional era diferente da nossa, uma existência sem segurança e com o mínimo de pensamento sobre o futuro. Quem quer que não amasse ou odiasse ao máximo nessa sociedade, quem quer que não soubesse defender sua posição no jogo das paixões, podia entrar para um mosteiro, para todos os efeitos. Na vida mundana ele estava tão perdido como, inversamente, estaria numa sociedade posterior, e particularmente na corte, o homem que não pudesse controlá-las, não pudesse esconder e “civilizar” suas emoções.

Em ambos os casos, é a estrutura da sociedade que exige e gera um padrão específico de controle emocional. “Nós”, “com nossos costumes e hábitos pacíficos, com o cuidado e a proteção que o estado moderno prodigaliza sobre a propriedade e a pessoa” dificilmente podemos formar uma idéia dessa outra sociedade (...). (p.199)

Elias formula desse modo o mecanismo que engendra a articulação entre essas duas estruturas, fundadas na situação do indivíduo contextualizado, citando um trecho de Luchaire (1909)⁶⁶ de mesmo teor que este seu, acima:

Esta descrição ajuda-nos a ver com mais clareza algo que, até agora, só foi dito em termos gerais, isto é, a conexão entre estrutura social e estrutura da personalidade. Nessa sociedade não havia poder central suficientemente forte para obrigar as pessoas a se controlarem. Mas se nesta região ou naquela o poder de uma autoridade central crescia, se em uma área maior ou menor as pessoas eram forçadas a viver em paz entre si, a modelação das emoções e os padrões da economia dos instintos lentamente mudavam. (...) a reserva e a “consideração mútua” entre as pessoas aumentavam, inicialmente na vida social diária comum. (p.199)

⁶⁶ LUCHAIRE, A. *La société française au temps de Philippe-Auguste*, Paris, 1909, p.273.

Com isso creio ter colocado, na presente construção da tese, o último argumento do corpo teórico sobre o qual este trabalho instituiu os fundamentos nos quais suas proposições e corolários se baseiam. Assim, passo ao capítulo das considerações finais.

Considerações finais

A pesquisa em ciências humanas não consegue ainda transmitir – com a mesma eficiência que as ciências naturais, como física ou biologia, que dirá do que as ciências formais, como matemática ou lógica – a mesma impressão de segurança quanto ao seu “grau de cientificidade” atingido. Não se está provando teoremas, ou realizando experiências formais, concretas ou virtuais, sobre elementos e fatos que possam ser reproduzidos identicamente por outro pesquisador. Quando se trata de fazer ciência a respeito do ser humano ou da sociedade, o nível de complexidade muda a ordem de grandeza.

Um dos motivos mais imediatos para que isso aconteça é que, na pesquisa a respeito do homem, quem está pesquisando é *também* um ser humano – alguém com seus próprios sentimentos, opiniões, preconceitos etc. quanto ao material que está investigando, ou seja, que traz consigo sua própria representação de si-no-mundo. Além disso, como vimos no capítulo anterior, bem como quando trouxe a contribuição de Elias, o indivíduo, em sua parte ego, não está se relacionando com uma sociedade que se opõe a ele enquanto unidade ontológica: a sociedade inclui o próprio indivíduo, e não pode ser separada dele. A gravura *Print gallery* de M.C. Escher, que apresentamos como um modelo visual da relação entre indivíduo-ego e a realidade exterior físico-social, dá uma idéia muito clara dessa situação topológica de um ponto de singularidade, como é o indivíduo em sua relação com a sociedade.

Por tudo isso, é difícil assegurar-me, ao final desta jornada intelectual, de que “provei um teorema”. Não fiz isso: portanto, não posso usufruir desse sentimento de segurança. Mas fiz algo bem mais perigoso: tentei dizer algo a respeito do ser humano. Desse modo, o que de melhor posso ter intenção de fazer neste momento conclusivo da tese é exibir o modo como avalio que os resultados desta pesquisa podem ser considerados, que mérito possam ter. E uma das maneiras que disponho para isso é explicando de que modo a empiria contribuiu no sentido de concretizar as teorias, buscando essa almejada cientificidade do trabalho. A pesquisa é esta estrutura complexa que articula dados de uma

realidade social palpável, formada pelos alunos da PUC-Rio, com discursos teóricos diversos, localmente consistentes, mas carentes de uma articulação entre si.

Desse modo, penso que este trabalho de tese procurou o seu rigor científico na apresentação de um apoio empírico, nos momentos mais numericamente convincentes ou mais discursivamente enfáticos, para um desenvolvimento teórico consistente, em torno da questão do trabalho e do desemprego. A novidade da tese, sua contribuição original, talvez repouse na proposta de uma conceituação do ser humano que articula o social e o psicológico, na idéia de representação de si-no-mundo, conceito trabalhado na linha da psicologia topológica de Lewin.

Nesse quadro, o corpo empírico foi o chão inicial para as considerações teóricas que fui tecendo e, como tal, teve papel decisivo, intimamente em dialética com esse desenvolvimento teórico – às vezes corroborando-o, às vezes reorientando sua direção, como na contribuição obtida da transição de uma “auto-estima” Rawlsiana para uma auto-interesse de origem Smithiana.

Até que ponto os resultados numéricos dos questionários aplicados são “prova suficiente” das conclusões tiradas, é difícil precisar, e talvez não se trate disso. O fato é que a alta incidência daquelas respostas ligadas à problemática do trabalho e do desemprego desencadeou um redirecionamento teórico que se mostrou muito frutífero.

Igualmente, a análise das entrevistas nada “prova”- e nada procura provar: mas, certamente, ela indica idéias novas, novas reflexões, e serve como concretização, materialização, nas vidas reais daqueles nossos alunos entrevistados, do que as afirmações dos teóricos estão dizendo. Uma coisa é ler em Habermas a respeito desse fato social de importância capital, a invasão sistêmica; outra coisa é, sem mencioná-lo, reconhecer nas falas de pessoas concretas, nos relatos de suas experiências no mundo do trabalho, as cicatrizes dessa invasão. Nesse momento, a narrativa de uma única pessoa que seja pode ser suficientemente eloqüente, quando justaposta à estrutura da pesquisa, tanto quanto a justeza das afirmações teóricas.

Aliás, nesse sentido, o próprio Lewin, em seu escrito considerado um dos marcos da Psicologia, publicado em 1931, no *Journ. Gen. Psychol.* (5, 141-177), intitulado “O conflito entre as perspectivas aristotélica e galileica na psicologia

contemporânea”,⁶⁷ afirma não somente a supremacia científica do estudo de um caso, bem como que os processos psíquicos devem ser vistos a partir da consideração de que sua dinâmica é sempre derivada a partir da relação de um indivíduo concreto com uma situação concreta.

Assim, estabelecido este preâmbulo, passo às considerações finais.

Começo pela identificação, pela pesquisa, da temática do *trabalho-desemprego*, cuja relevância para o campo educacional tem, nestas últimas décadas, ganho uma importância cada vez maior. Em todos os países, existem crescentes dificuldades de emprego – especialmente para os jovens, que se encontram no limiar de suas possibilidades profissionais e existenciais. Devemos levar em conta, como a realidade à nossa volta exhibe, que a desocupação coloca o indivíduo na perigosa proximidade do mundo do roubo, do crime, do tráfico de drogas etc. Por isso, a educação para o mundo atual tem que ter entre suas prioridades a preparação do jovem para efetivamente ocupar uma posição produtiva na sociedade, afastando-o das atividades ilícitas, antissociais.

Desse modo, a identificação dessa temática pela pesquisa representa uma aproximação do foco de estudo em relação a uma importante dimensão educacional, a preparação profissional. E essa identificação se deu no ponto de articulação: primeiro, da observação dos dados empíricos quantitativos, resultado da aplicação do questionário sobre os valores e problemas do jovem; segundo, a partir da conceituação teórica de Puig, a respeito dos campos de problematização moral, enfatizada por Yves de la Taille no prefácio à edição brasileira do livro desse autor catalão - mostrando, com este exemplo, *como a educação pode usufruir desses estudos atuais sobre a moralidade e a formação de cidadãos críticos e democratas*. E é esta a linha assumida pela presente tese de doutorado.

Foi visando a possibilidade do presente esforço contribuir para a apropriação, pela educação, das idéias do estudo da moralidade – herdadas de Kant, Piaget, Rawls, Habermas e outros – que aquela identificação primordial do campo de problematização moral do trabalho/desemprego orientou os passos seguintes. Pessoalmente, nada pareceu mais presente, necessário e concreto do

⁶⁷ LEWIN, K. *Dinamica de la personalidad*, Madrid, Morata, 1969, cap. 1.

que a urgência de uma contribuição desta tese que trouxesse as considerações teóricas desses autores – a respeito de idéias como democracia, cidadania, auto-interesse etc. – para o plano da nossa realidade social, essa complexa realidade exposta na Introdução.

Um segundo ponto importante no percurso do trabalho também surgiu quando a investigação mais profunda deslocou o foco desde valores e problemas do jovem, fechando-o no campo de problematização moral do trabalho/desemprego. Pois, de fato, o que na pesquisa empírica inicialmente se aglutinara em torno desse par revelava traços de outras dimensões do indivíduo pesquisado: trabalho/desemprego, no início, foi apenas a “face visível” de um outro par de termos-chave, *democracia* e *auto-estima*.

Vimos inclusive como, melhor do que a estatística e os dados quantitativos do questionário, os *discursos* dos alunos respondentes deixavam clara a relevância de aprofundar-se a conceituação e articulação desses conceitos de democracia e auto-estima – com vistas à possibilidade de uma tal contribuição à educação. Os discursos dos alunos mencionavam, de um lado, problemas como o do desemprego e da “falta de ensino público gratuito” – o que, também como vimos, reflete as preocupações de ninguém menos do que o próprio economista considerado “pai da economia moderna” (segundo Amartya Sen), o escocês do século XVIII Adam Smith. E, de outro lado, essas respostas discursivas também exibiam sentimentos do tipo “o jovem se sente desestimulado”: o que, de início, caracterizamos como um sentimento de baixa auto-estima, sem inicialmente tornarmos precisa essa idéia de “auto-estima”.

Foi desse reconhecimento da necessidade de uma conceituação dessas dimensões da democracia e da auto-estima que a pesquisa enveredou pela reflexão que, chegando ao filósofo do direito John Rawls, alcançou as considerações de outros autores – principalmente James Nickel (1978) - cuja releitura de Rawls coloca a questão de democracia e de cidadania no aspecto do *direito ao trabalho* e do direito *no* trabalho.

Quanto à “auto-estima”, a própria empiria acompanhou esse redirecionamento de sua interpretação à luz desta pesquisa. A análise mais detida desses discursos dos alunos envolvendo sua auto-estima, e em especial, sobre essa

auto-estima frente ao problema do trabalho (por exemplo, as dificuldades de acesso ao mercado e de sucesso profissional), revelou que espécie de “auto-estima” deveria ser considerada pela teoria.

Há muitas conceituações possíveis para o que se entende por “auto-estima” e a conceituação inicial considerada foi na linha da *teoria da justiça como equidade*, de John Rawls (1971); ou seja, aquilo que o autor propõe como o bem primário mais importante de uma sociedade democrática moderna, a partir do qual o cidadão pode concretizar todos os seus sonhos viáveis, em sua vida nessa sociedade.

No entanto, Rawls se estendeu, nesta direção, muito pouco além disso, deixando um certo espaço teórico, em termos de aprofundamento conceitual – ao mesmo tempo que um espaço de compromisso político – que logo depois veio a ser bem ocupado por aqueles teóricos que deslocaram o eixo da questão da auto-estima, desde a ênfase psicológica do respeito a um sentimento, até seu aspecto econômico e social. O *respeito à auto-estima do indivíduo* significa, não propriamente o respeito a um sentimento abstrato, mas o respeito à cidadania e ao direito ao trabalho que esse indivíduo deve merecer, como garantia de poder viver decentemente em sociedade, produzindo seu bem-estar e o dos seus familiares. Foi essa nova interpretação que veio a se coadunar melhor com a idéia do auto-interesse sugerida pelas respostas dos alunos pesquisados.

Porém, mesmo dentro propriamente do campo de estudos da moralidade, até na linha de um Puig, a ênfase à idéia da auto-estima nem sempre era dada com o reconhecimento que esta Pesquisa requeria. Na própria obra de Puig, que representa uma linha de reflexão atual da moralidade, herdeira do pensamento de um Piaget, a auto-estima não é muito destacada. Talvez La Taille tenha, ele próprio, captado melhor a relevância dessa dimensão num estudo da moral, exaltando a fala de Puig sobre *auto-respeito* como sentimento inerente a qualquer “construção da personalidade moral” pelo indivíduo. É quando La Taille comenta também sobre o que Puig chamou de “representação de si no meio” – uma idéia que, como ressaltai, lembra aquilo que vim a chamar de *representação de si-no-mundo*, conceito formulado tendo como base a teoria da psicologia topológica, criada e desenvolvida por Kurt Lewin.

Assim, um novo ponto importante se impôs quando, pelos escritos pós-Rawls (1971), de Judith Shklar (1991), James Nickel (1978) e Robert Lane (1982), a minha reflexão se fez indo da auto-estima até o direito ao/no trabalho. Nesse ponto, tomei contato com as idéias de Amartya Sen, autor que resgata o pensamento humanista de Adam Smith, desidentificando seu nome de qualquer filosofia econômica de egoísmo, bem como desidentificando a sua idéia de “amor de si” (ou auto-interesse, como foi adotado aqui) da conotação individualista.

Ao incluir a preocupação Smithiana, minha reflexão reconhece que esse auto-interesse não se esgota no indivíduo e na satisfação de seus desejos fúteis: mais do que isso, o auto-interesse é o interesse em, promovendo seu próprio bem-estar, poder promover também o bem-estar de outras pessoas. Pode-se dizer que ele é o interesse em promover o bem-estar de si e dos seus, e – por que negá-lo – até mesmo sem desprezar o sentimento de querer ser admirado e gostado por isso. O auto-interesse de Smith parece ser bem humano, por não exigir a benevolência; mas não é sinônimo de egoísmo, ou individualismo puro.

Uma expressão muito adequada para esse auto-interesse, conforme as frases de nossos alunos em resposta ao questionário, é que ele expressa o sentimento de querer “melhorar de condição”, junto com os seus: vimos bem isso na seção 5.4 (*Auto-interesse nos achados das pesquisas realizadas: melhorar de condição*). E não foi só à reconceituação da auto-estima em auto-interesse que os dados concretos de nosso alunos conduziram, mas também – o que foi mencionado por um pequeno grupo de alunos – à idéia de que este auto-interesse que se estava formulando incluía uma dimensão ainda “mais além”, nesse processo de afastamento do egoísmo.

Essa *simpatia* e esse *comprometimento* que Sen aponta, no nível teórico, como aspectos igualmente contidos na idéia de auto-interesse – dentro de uma reflexão moderna sobre as necessidades da vida democrática – também foram encontrados quando da análise dos dados empíricos, ainda que de modo pouco explícito. Creio que esse ponto, sobre o conceito de auto-interesse adotado aqui, é importante de ser destacado, porque estreita os laços entre os achados concretos da Pesquisa e a estrutura teórica com a qual procurei articulá-los.

Quanto ao conceito de democracia, desde seus estímulos iniciais, nas leituras de Rawls, sua consideração, por parte desta investigação, se deteve em

seguida sobre duas tentativas de concretização, ou de aperfeiçoamento da idéia de democracia, por assim dizer: foi quando buscou entender um pouco do histórico dessa idéia nas duas sociedades que nos interessam de perto, a americana e a brasileira. Em ambos os casos, o aprofundamento da discussão sobre o que deve perpassar uma conceituação moderna de sociedade democrática apontou para o *direito ao trabalho* como um item prioritário.

Esses jovens que responderam o questionário – brasileiros –, se ouvirmos atentamente suas falas, notaremos o abalo, não de uma auto-estima puramente “psicológica”, ou de sentimento; mas sim o abalo na confiança de poder vir a promover seu auto-interesse, por meio de um trabalho reconhecido socialmente, produtivo.

Nesse percurso, ao analisar as idéias sobre a democracia americana de Robert Lane (1982), conhecemos uma outra idéia de auto-estima. Como vimos, Lane aplica a idéia de auto-estima do psicólogo americano Morris Rosenberg, que trabalha na linha empirista de uma definição de auto-estima baseada em certas características mesuradas segundo um instrumento próprio.

Nosso caminho teórico, no entanto, percorreu uma via mais estruturalista, que não se apoiou de modo algum nesse ponto de vista tipologista da auto-estima. Para isso, propus uma relação entre as estruturas do ego e da representação de si-no-mundo, relação essa de origem topológica (e não “tipológica”) – como defendi no capítulo 7.

Mas voltemos à busca de uma conceituação da democracia. Como já discutimos, as leituras trouxeram a contribuição fundante para o moderno estudo da democracia, em sua dimensão moral: a obra de Jean Piaget, segundo a leitura de Vidal (1998). Em termos da teoria, Piaget parece ser o autor mais fecundo na investigação da construção da moralidade; e, como La Taille aponta, sua obra possibilita desdobramentos significativos como os empreendidos por teóricos como Rawls e Habermas.

De modo que, quanto aos “apontamentos teóricos” realizados neste trabalho, os quais estou tentando destacar aqui, essa articulação avança, assim, para os enfoques sobre a idéia de sociedade segundo Habermas (1981), bem como segundo Elias (1939) e Smith (1776). Sobre todos eles já comentamos e, como disse, no âmbito do presente trabalho de tese, não há nenhum conceito totalmente

novo formulado aqui: apenas foram utilizados, desses teóricos, aqueles conceitos que pareceram mais amplos e significativos para oferecer um panorama da trajetória da sociedade, entre os primórdios da civilização e o momento presente. Uma ilustração disso se refere ao que Elias desenvolveu, no nível da civilização, a respeito da correspondência entre as *estruturas sociais* e as *estruturas de personalidade*: pode ser considerado um sinal antecipador do que tentaríamos empreender (trabalhando na linha da psicologia topológica) no nível do indivíduo, com a idéia daquele proposto homeomorfismo entre a realidade contextual do indivíduo e sua representação psíquica.

Foi quando, percorrendo os estudos de Habermas, encontramos uma história de sociedade *cuja origem se encontra precisamente no auto-interesse*. Já no capítulo 5, havíamos visto que Smith explica como é desse auto-interesse que surgem as trocas, a divisão do trabalho, as máquinas... Agora, apoiando-se em Durkheim, Habermas conclui: ... e também surge o sistema. Assim chegamos ao sistema, a contrapartida do mundo vivido, que com este vive em interdependência e junto com ele estrutura a sociedade onde todos nós, bem como o jovem pesquisado, existimos.

A concreta realidade social do nosso país – historicizada por Francisco Weffort em *Por que democracia?* (1984) e vivenciada hoje em dia por esses jovens pesquisados – convive com essa abordagem Habermasiana da sociedade: é em algum lugar na confluência dessas leituras que os jovens se encontram. Para Habermas, o ponto importante a se destacar é que, *nas sociedades humanas, há um permanente atrito se dando*, o tempo todo, na estrutura social: aí convivem, perpassando o indivíduo, nas tramas de seus relacionamentos, uma lógica de entendimento e uma lógica de eficiência e sucesso.

Nada mais fácil de se observar acontecendo do que este embate de lógicas antagônicas e tipos de ação conflitantes: basta voltar àquelas páginas deste texto que foram coloridas segundo o modelo cromático para análise das falas. Como vimos, essas entrevistas com os alunos formandos em Design, sobre o aspecto do trabalho, incluíam uma conversa sobre estas duas tão comentadas estruturas societais, o *mundo vivido*, que se pauta no entendimento, e o *sistema*, orientado pela lógica da eficiência.

Sobre essas estruturas que coexistem em atrito na sociedade, o fato que nos ajuda a compreender aquela situação de crise moral na sociedade foi percebido por Habermas como uma insistência a saltar aos nossos olhos: nesse embate das estruturas, é para o lado do sistema que têm pendido os relacionamentos. Neles, pessoas são mais e mais usadas como instrumento para os objetivos de sucesso de outras. Ações outrora comunicativas, numa lógica outrora de entendimento das partes, passam a ter motivações de eficiência totalizante, de sucesso a qualquer preço, e se transformam em ações instrumentais dessa outra lógica, a sistêmica.

Não seria estranho pensarmos que o sistema e as personalidades obsessivas, comuns na vida moderna, se coadunam bem: ambos se guiam pela *lógica do controle*, são quase facetas de um mesmo processo – na linha daquela correspondência apontada por Elias entre as estruturas sociais e as estruturas de personalidade. Há também correspondência entre o processo social da divisão do trabalho e a vigilância do indivíduo sobre si mesmo, ambos também envolvendo aspectos de controle, seja social ou psicológico.

Outro apontamento interessante desta trajetória da tese verificou-se no modo como esse processo social apontado por Habermas, da *invasão sistêmica sobre o mundo vivido*, foi reconhecido nas falas dos alunos entrevistados. Primeiro, pelo fato desses alunos terem atribuído, em média, menor percentual aos relacionamentos profissionais que se situam no mundo vivido, do que aos relacionamentos do sistema – portanto, o sistema ocupando a maioria das relações do indivíduo no trabalho, para esses jovens. Segundo, acrescido do fato de que, das 53 atribuições comparativas feitas entre o mundo profissional do designer e do não-designer quanto à “quantidade” de mundo vivido e de sistema, exceto por apenas três comparações dessas, em todas as outras o sistema esteve mais nos relacionamentos do não-designer do que nos do designer, na opinião desses alunos formandos de Design.

Ora, se o primeiro dado poderia parecer pouco convincente, ou pouco inspirador, já neste segundo dado havia algo interessante a investigar; e foi aí que uma análise mais detida dessas entrevistas se fez necessária. Haveria algo consistente a ser apreciado por trás desse aparente favoritismo classista dos formandos de Design em relação ao mundo profissional do designer, quanto à prevalência de relacionamentos de entendimento?

Assim é que, acredito, se os dados obtidos nas entrevistas das pesquisas isoladamente, como nessas porcentagens de sistema encontradas, não se constituem em “prova empírica” dos enunciados teóricos, no entanto, são indicadores (por vezes sutis) que, junto com outros, produzem um sentido. Assim, no aluno da entrevista, o que surgiu foi uma espécie de *sentimento positivo de exercício do auto-interesse*, presente quase que unanimemente na população de entrevistados. Diante dessa interpretação, mesmo a resposta singularizada de um só aluno - que se manifesta como uma exceção a esse sentimento positivo geral, na forma de um desinteresse pelo destino profissional do seu projeto - pode corroborar essa interpretação, neste caso como sua contraface, definida por um fraco exercício do auto-interesse.

O que a análise das entrevistas pareceu revelar, para concluir este aspecto que estou comentando, foi que *a realização concreta do auto-interesse parece aumentar a quantidade de relações no mundo vivido*. É claro que esta afirmação é apenas um outro “apontamento teórico”, não um fato que possa ser chamado de “cientificamente comprovado”, pelo menos na ótica aristotélica, nos termos colocados por Lewin (1931). Mas é a isso que a reunião desses indicadores isolados que mencionei parecem conduzir. O que ficou também visível quando, já ao superpormos aos discursos o modelo cromático relativo aos núcleos temáticos do *gostar* e do *fazer*, estabeleceu-se uma trama intensa que indicava, à luz de nossa terminologia, um exercício positivo do auto-interesse, na busca da faculdade a cursar e da área profissional onde atuar.

Nesse sentido, foi visto que uma posição autoritária dos pais, professores etc. contrasta efetivamente com os relacionamentos do mundo vivido. De fato, relações de autoritarismo adotam a lógica sistêmica da coação, de *eficiência no estabelecimento da supremacia* de alguém sobre outrem. Claramente, o que relacionamentos voltados para o entendimento favorecem são o espírito de *cooperação*, a postura mais democrática. Interpreto que tal posição contextual autoritária contribui - junto com elementos da subjetividade, também identificados pela análise das entrevistas - para o “abaixamento do exercício do auto-interesse” do jovem.

Talvez outro apontamento interessante levantado neste estudo tenha sido o de, ao buscar uma conceituação teórica - como a que encontrou na psicologia topológica - para ajudar na compreensão das relações entre o indivíduo social e o

psicológico, vir a contribuir na reflexão dessa ligação entre os pontos de vista de Piaget e de Habermas, quanto à relação entre democracia e mundo vivido, e entre autoritarismo e sistema. Parece sensato pensarmos, por exemplo, que uma educação democrática, como a que defendi no capítulo 3, favorece nos educandos o estímulo permanente para relacionamentos de entendimento, mais do que para o uso instrumental da outra pessoa (uso esse que às vezes se dá de forma quase imperceptível, até em família). Foi a essa reflexão que os relatos desses jovens nos conduziram, como vimos, por exemplo, ao final na seção 7.4 (*Momento e memória da representação de si-no-mundo*).

Entendida essa “invasão sistêmica”, anunciada na teoria Habermasiana – também facilmente constatável na mídia, como expus na Introdução, bem como identificável nos relatos de nossos entrevistados – e temos aí o pano de fundo da sociedade desse jovem da pesquisa. Retornando à formulação pós-Smithiana do auto-interesse, restava-me articular essas duas conceituações, uma social e outra psicológica, numa estrutura teórica que ligasse o exterior e o interior do indivíduo/jovem.

Tal estruturação seguiu a linha de Kurt Lewin (1936), sob a forma de uma correspondência topológica, quer dizer, uma correspondência bi-contínua entre os dois espaços topológicos: nos termos usados, *um homeomorfismo entre a realidade exterior do indivíduo e a representação de si-no-mundo*.

Creio ter sido este o mais importante apontamento teórico efetuado por este trabalho de tese. Refiro-me ao uso da psicologia topológica para propor, como foi feito: (1) em termos psicossociais, uma correspondência topológica entre o exterior e o interior do indivíduo, em cada momento de sua percepção do mundo; (2) enquanto, em termos puramente psíquicos, uma segunda correspondência, *um homeomorfismo entre um momento da representação de si-no-mundo do passado e a memória dessa representação no presente*.

Como vimos, esta outra correspondência topológica é também relevante porque ela ajuda a explicar o que, seguindo Lewin, caracterizei como a *valência* dos objetos interiores. A valência de um tal objeto atua no momento presente, deformando essa representação de si-no-mundo. Naquela gravura de Escher, *Balcony*, vimos que a presença de uma pessoa querida que teria vivido uma cena

de amor com o observador nesse mesmo balcão ilustra bem essa deformação do balcão original (que, na realidade exterior, tem linhas retas).⁶⁸

Se, como foi visto acima, na escala de evolução da civilização, Elias nos mostra como o social e o psicológico se ligam, estruturalmente, como contrafaces do processo civilizador; esse homeomorfismo de tipo Lewiniano – entre a realidade físico-social e a representação psíquica do indivíduo – estabelece outra ligação, uma correspondência sujeita a menores ou maiores deformações, devido à valência dos objetos internos desse indivíduo no momento da representação.

Chega-se assim a outro apontamento que considero interessante no trajeto teórico que empreendi, em permanente diálogo com os dados empíricos: chega-se a uma reflexão sobre a idéia de *normalidade de representação*, a partir da consideração e comparação do número de dimensões do espaço da realidade físico-social e do espaço da representação psíquica, em termos topológicos. Tal normalidade representacional se traduziria por meio da existência de um homeomorfismo, de uma correspondência topológica entre os dois espaços – já que tal existência implicaria no fato desses espaços terem o mesmo número de dimensões.

A anormalidade, nesse processo de representação psíquica, estaria, por exemplo, no espaço da representação de si-no-mundo ter uma dimensão a menos que a realidade exterior. Foi assim com aquele segundo exemplo, do garoto Yézidi “preso” no círculo riscado no chão: na ótica da cultura onde a situação se passa (isto é, fora da cultura Yézidi), o comportamento do garoto tem, no círculo bidimensional, uma barreira psicológica. Fora dessa representação bidimensional, esse comportamento se insere num espaço de percursos que para os outros indivíduos é tridimensional – ou seja, a realidade exterior tendo uma dimensão a mais que sua representação psíquica.

⁶⁸ Apenas para efeito de visualização do que uma valência produz no espaço psicológico, podemos pensar nessa realidade exterior do indivíduo como se fosse bidimensional e impressa sobre uma película de borracha, esta esticada sobre uma mesa e quadriculada com linhas retas; um objeto que produzisse o efeito de valência seria como uma bola de certo tamanho, menor ou maior, que se introduzisse entre a mesa e a película de borracha – no caso de *Balcony*, posicionando-se a bola por baixo do desenho do balcão, “inflando-o” como na gravura. O resultado da película deformada corresponde à representação de si-no-mundo, deformada pela valência que atua sobre aquele balcão destacado.

A proposta, esboçada aqui, de conceituação da *normalidade de representação* em termos de dimensões dos espaços topológicos da realidade exterior e da representação, também tem dívidas com a psicologia topológica de Lewin.

Finalmente, os últimos apontamentos teóricos que o trabalho produziu creio terem mais o mérito das mãos do artista gráfico holandês M.C. Escher: graças à sua inventividade e arte na gravura *Balcony*, dispomos de uma visualização muito clara do processo que aqui chamei de representação de si-no-mundo: uma cena presente que espelha o mundo, distorcida pelas dificuldades inerentes à percepção e às sensações, bem como pelas valências do passado.

E também de Escher obtivemos uma visualização para essa entidade psico-social, o ego, a parte do indivíduo que interage com o ambiente, com a realidade físico-social do indivíduo: o ego é aquele observador de *Print gallery* que contempla uma realidade exterior, um contexto (a galeria de arte) que, por seu lado, o inclui nela. Isso, acredito, contribui para explicar essa singularidade da relação do indivíduo com a sociedade, enfatizada por alguns sociólogos. Creio que é desta relação especial que Elias fala em *O processo civilizador*, citado aqui como uma das importantes referências teóricas deste trabalho.

Resta uma palavra final a respeito do que essa perspectiva da psicologia topológica pode nos dizer sobre a problemática do trabalho/desemprego. Penso que, antes do que fatos que essa perspectiva nos tivesse ajudado a provar, esse modo de olharmos a relação do indivíduo consigo e com a realidade exterior, valendo-nos de conceitos topológicos (como o de região aberta ou fechada, homeomorfismo etc.) nos fornece um *novo instrumento conceitual* para interpretar essa singular relação indivíduo/sociedade. E, no caso específico desta pesquisa, tratou-se de investigar como esse instrumento pode ser aplicado na dimensão da problemática do trabalho e do desemprego, fundamental também na vida do jovem.

Desse modo, entre as possibilidades de leitura que tal instrumento teórico permite, nessa dimensão, algumas se destacaram. Por exemplo, como vimos com aqueles teóricos do capítulo 4, o aspecto da relação do indivíduo com a sociedade, ou seja, a relação de *cidadania*, implica, na concepção de sociedade democrática moderna, em alguns direitos prioritários como o direito à educação, o direito ao

trabalho – e, como corolário destes, o direito ao estágio, como captamos também na fala dos entrevistados. Por outro lado, na relação do indivíduo consigo, a idéia de auto-estima (simultaneamente surgida aqui a partir dos dados de campo e do levantamento bibliográfico sobre democracia), pode ser melhor colocada como *auto-interesse*.

Pois bem, o que a aplicação do conceito de representação de si-no-mundo está nos permitindo concluir é, não propriamente que existiria uma correspondência topológica, ou homeomorfismo, entre esses objetos: a relação do indivíduo com a realidade exterior e a relação consigo mesmo. Isso seria impreciso, a essa altura, sem o rigor que seria necessário para caracterizar melhor, tanto esses conceitos (cidadania, auto-interesse etc.), quanto a relação entre eles. Mais precisamente, o que podemos dizer é que deve haver alguma relação, ou alguma “proximidade topológica”, no psiquismo do indivíduo, entre o seu *auto-interesse* (ou “interesse por si mesmo”) e a *representação da cidadania* (ou representação do “interesse do contexto social pelo indivíduo”).

Da mesma forma, como um outro exemplo, o ponto de vista de Elias a respeito da articulação entre as *estruturas sociais* e as *estruturas de personalidade*, aliado às idéias de Smith sobre a necessidade do indivíduo ter o mínimo de *distinção* social que o afaste da vergonha pública – por exemplo, por estar desempregado, ou mal vestido -, nos sugere buscar uma nova relação no psiquismo do indivíduo. Pode haver uma proximidade topológica também entre o *autocontrole*, ou o superego (nos termos de Elias), e a *representação da distinção*; distinção vista como forma de controle social, passando pelos mecanismos da mídia e da moda, como foi apontado tanto por Smith como pelos jovens pesquisados.

Voltando à relação anterior, do auto-interesse com a representação da cidadania, vimos que hoje a idéia de cidadania passa por direitos do cidadão como os da educação gratuita e do trabalho (e do estágio). A situação atual da sociedade brasileira está ainda um pouco distante de atender a esses direitos: todos sabemos disso - e o jovem também, como os dados da pesquisa mostraram. No entanto, o que esses dados também nos levam a perceber é que, ainda que haja esse dado da realidade civil do brasileiro – a ausência do respeito ao direito ao trabalho, a ausência de emprego, o desemprego – a representação da cidadania (“interesse da

sociedade pelo indivíduo”, como chamei), nesse aspecto, pode ser menos ou mais próxima do auto-interesse do indivíduo.

Assim, ainda que haja traços da lógica do sistema na relação do indivíduo com o contexto social – como, por exemplo, na situação do jovem que enfrenta o mecanismo sistêmico do “pistolão”, que instrumentaliza as pessoas – na relação interna desse indivíduo pode prevalecer a lógica do entendimento do auto-interesse.

Nada melhor do que exemplificar isso com o relato do entrevistado João, aquele aluno que deixou a engenharia pelo design, e que, diante da dificuldade de encontrar estágio (num mercado onde prevalece esse mecanismo do “pistolão”, como ele disse) ainda tem confiança de vir a trabalhar com o que escolheu fazer, demonstrando entender do seu interesse. Tal processo de compreensão foi construído a partir de relações de entendimento com amigos e professores; e, nesse caso, essa representação da dificuldade de obter estágio não chega a se aproximar de uma “baixa auto-estima”, traço comum nas respostas ao questionário – ainda que afete o jovem: (jF6) (...) *Há esse desconforto!...*

De toda forma, o que parece se destacar de mais factual, e com maior nitidez, é que esse instrumento da psicologia topológica parece estar indicando que cada traço dessa tendência preocupante da atualidade, apontada por Habermas, da “invasão sistêmica” - que vem instrumentalizando as ações humanas em todos os domínios, como também no trabalho e no desemprego – tem uma representação interna que lhe corresponde topologicamente, envolvendo elementos como barreiras, trajetos possíveis, número de dimensões do espaço comportamental etc.

Mas as relações democráticas e de entendimento do indivíduo com seu contexto, que se pautam por ações comunicativas, igualmente têm uma representação correspondente, nesse indivíduo: também nos educamos moralmente em direção a dar preferência, cada vez mais, a relações democráticas, como afirmou Piaget (1932).

Dito de outro modo, o que esses jovens formandos de Design mostraram foi que relações de compreensão, envolvendo o interesse profissional do jovem, criam nele uma representação do mundo do trabalho que, no caso do designer, procuraria privilegiar as ações voltadas para o entendimento entre as pessoas, afastando-o do mundo sistêmico. Para esse aluno de Design, o sistema estaria

mais presente em outros universos profissionais, que teriam se formado, menos pelo entendimento do que se *gosta de fazer*, e mais pela cobrança de eficiência e pelo *interesse no dinheiro*.

Em ambos os casos, parece ser a representação de si-no-mundo que o indivíduo tem que cria a perspectiva desse indivíduo sobre si e o mundo - e sobre o mundo do trabalho, em especial; e essa representação que dirige o ego, em seus relacionamentos de todo tipo.

Haveria ainda outras direções que merecem ser exploradas também. Uma delas, na mesma linha da psicologia topológica de Lewin, seria a questão da *consciência*, dentro dessa topologia que envolve a realidade exterior do indivíduo, o ego e a representação de si-no-mundo. A consciência tem relevância numa proposta dirigida para o campo educacional porque é para ela que apontam importantes termos da moralidade humana, como autonomia, solidariedade, comprometimento, empatia etc. Seria um outro tema promissor a merecer um tratamento estrutural e topológico.

Uma segunda direção que poderia ser explorada – talvez ainda na mesma linha topológica – seria no sentido de trabalhar a partir das reflexões que Habermas desenvolveu sobre a problemática do *entendimento interpessoal*, forma de relação que é a base da *Lebenswelt*. Creio ter iniciado, em meus apontamentos pessoais, uma reflexão interessante sobre o que podem ser as vias, ou os canais dessa relação; o que articularia a idéia de *entendimento* com outros conceitos, como o conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu . Todavia, essa é uma outra direção teórica que igualmente extrapolaria os limites do tema central desta tese.

São estas, portanto, as conclusões finais a que cheguei, sobre uma tentativa de entendimento do trabalho e do desemprego, entre outros aportes, por meio da psicologia topológica de Kurt Lewin aplicada à cidadania e ao auto-interesse. Se, por um lado, teorema algum foi provado com este trabalho, por outro, penso que esta proposta de uma conceituação topológica para a questão do indivíduo e de seu processo de representação psíquica da realidade contextual é o aspecto que pode melhor tentar responder às expectativas quanto ao quesito originalidade da tese.

Quanto a outras direções a explorar, sugeridas nos penúltimos parágrafos acima, já seriam assunto para novas pesquisas...

Referências bibliográficas

- Aquistapace**, Jean-Noël (1966). *Dictionnaire de la politique*, Paris, Éditions Seghers, 1966.
- Bardin**, Laurence (1979). *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 1991.
- Bleger**, José (1983). *Psicologia da conduta*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- Coopersmith**, Stanley (1967). *The antecedents of self-esteem*, San Francisco, W. H. Freeman, 1967.
- Durkheim**, Émile (1933). *The division of labor in society*, New York, 1933.
- Elias**, Norbert (1939). *O processo civilizador*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1994.
- Escher**, Maurits C. (1971). *The world of M.C. Escher*, New York, Abrams.
- Freitag**, Barbara (1986). *A teoria crítica: ontem e hoje*, São Paulo, Brasiliense, 1986.
- _____ (1992). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*, Campinas, Papirus, 1992.
- Grinspun**, Mírian (2000). Entrevista para o *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 5.11.2000.
- Gurdjieff**, George I. (1963). *Meetings with remarkable men*, Londres, Picador, 1978.
- Habermas**, Jürgen (1981). *The theory of communicative action*, Boston, Beacon Press, 1989.
- Lane**, Robert E. (1982). "Government and self-esteem". In: *Political theory*, 10, 1982, p.5-31.
- Levy-Bruhl**, Lucien (1902). *La morale et la science des moeurs*, Paris, PUF, 1971.
- Lewin**, Kurt (1931). *Dinamica de la personalidad*, Madrid, Morata, 1969.
- _____ (1936). *Princípios de psicologia topológica*, São Paulo, Cultrix, 1973.
- Lewin**, Kurt (1951). *Teoria de campo em ciência social*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1965.
- Lourenço**, Orlando (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral*, Coimbra, Livraria Almedina, 1998.
- Luchaire**, A. (1909). *La société française au temps de Philippe-Auguste*, Paris, 1909.

- Maffesoli**, Michel (1998). *Les temps des tribus*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1998. (Livres de Poche)
- Mamede-Neves**, M.Apparecida. (1977). *O conceito de sublimação na teoria psicanalítica*, Rio de Janeiro, Editora Rio, 1977.
- Mamede-Neves**, M.Apparecida. (2001). “A construção do juízo moral em grupos de jovens pertencentes a ‘sociedades emergentes’: um estudo na Barra da Tijuca”, Rio de Janeiro, PUC-Rio (relatório de pesquisa CNPq), 2001.
- Mamede-Neves**, M.Apparecida, **Vidal**, Fernando, **Wilmer**, Celso. “Problemas e valores apontados por jovens universitários pertencentes a ‘sociedades emergentes’: um estudo sobre a Barra da Tijuca”, Rio de Janeiro, p.1. (No prelo)
- Nickel**, James W. (1978). “Is there a human right to employment?”. In: *Philosophical Forum*, 10, 1978-9, p.149-170.
- Nozick**, Robert (1974). *Anarchy, State and utopia*, New York, Basic Books, 1974.
- Oakeshoot**, Michael (1972). *Rationalism in politics and other essays*, New York, Basic Books, 1972.
- Perron**, Roger (1991). *Les représentations de soi*, Toulouse, Privat, 1991.
- Piaget**, Jean (1932). *O juízo moral na criança*, São Paulo, Summus, 1994.
- _____ - (1997). *L'éducation morale à l'école* (org. Xypas, C.), Paris, Anthropos, 1997.
- Popper**, Karl R. (1963). *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*, London, Routledge & Kegan Paul, 1963.
- Puig**, Josep M. (1996). *A construção da personalidade moral*, São Paulo, Ática, 1998.
- Rawls**, John (1971). *Uma teoria da justiça*, São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- _____ - (1978). *Justiça e democracia*, São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- Rosenberg**, Morris (1989). *Society and the adolescent self-image*, Middletown, Wesleyan University Press, 1989.
- Sen**, Amartya (1987). *Sobre ética e economia*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- _____ - (1999). *Desenvolvimento como liberdade*, São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- Shklar**, Judith (1991). *La citoyenneté américaine – la quête de l'intégration*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.
- Smith**, Adam (1759). *Teoria dos sentimentos morais*, São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- _____ - (1776). *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

- Vidal**, Fernando (1998). “Immanence, affectivité et démocratie dans *Le jugement moral chez l’enfant*”. In: *Bulletin de Psychologie*, 51 (5) no. 437.
- Weffort**, Francisco (1984). *Por que democracia?*, São Paulo, Summus, 1984.
- Wilmer**, Celso (1976). *Modelos na aprendizagem da matemática*. Tese de Mestrado, Dep. de Matemática, PUC-Rio, 1976.
- Wilmer**, Celso e **Pereira**, M.Regina F. (1975). *Geometria para desenho industrial*, Rio de Janeiro, Interciência, 1978.

Anexo A

Modelo da ficha da entrevista

Departamento de Educação PUC-Rio Doutorando: Celso Wilmer Pesquisa de tese Entrevista nº 																																																																			
BLOCO 1 Fale de: <i>a.</i> Passado até hoje. <i>b.</i> Presente (“Qual o Projeto”). <i>c.</i> Futuro (“O que fará”). BLOCO 2 Para cada uma das possibilidades de trabalho que você vê para si após formado, dê no quadrado <input type="checkbox"/> uma nota (0,1,2,3,4,5,) apra essa possibilidade. Dê detalhes de algumas delas. BLOCO 3 Conversa: <i>Mundo vivido e sistema.</i> BLOCO 4 Em cada possibilidade <i>a-m</i> do Bloco 2, onde você dividiria a barra correspondnete, de modo a ilustrar como você vê aí a presença maior, igual ou menor do Mundo Vivido ou do Sistema? BLOCO 5 Voltando ao Bloco 2, examine cada possibi8lidade daquelas novamente. Sem olhar a nota anterior, dê nova nota no círculo <input type="radio"/> para como você vê essa possibilidade de trabalho para si.																																																																			
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> a. Designer autônomo s/empregados MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> g. Não-designer autônomo s/empregados MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> b. Designer autônomo c/empregados MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> h. Não-designer autônomo c/empregados MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> c. Designer sócio de grupo MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> i. Não-designer sócio de grupo MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> d. Designer empregado de empresa MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> j. Não-designer empregado de empresa MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> e. Pós-graduação/ ensino de design MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> l. Pós-graduação/ ensino de outra área MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> f. Designer: outro modo de trabalho MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0	<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> m. Não-designer: outro modo de trabalho MV <table style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">100</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td><td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">100</td><td style="text-align: center;">90</td><td style="text-align: center;">80</td><td style="text-align: center;">70</td><td style="text-align: center;">60</td><td style="text-align: center;">50</td><td style="text-align: center;">40</td><td style="text-align: center;">30</td><td style="text-align: center;">20</td><td style="text-align: center;">10</td><td style="text-align: center;">0</td> </tr> </table>	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100												100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									
0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100																																																									
100	90	80	70	60	50	40	30	20	10	0																																																									

Anexo B

Exposição da teoria de Habermas, nas entrevistas

Assim, aqui está a transcrição completa de uma dessas exposições, seguida do último dos cinco exemplos, dado em outra exposição.

O próximo Bloco é o seguinte. Agora eu vou falar um pouquinho da minha teoria... “da minha teoria” é ótimo... (risos) a teoria com a qual eu estou trabalhando... (Ahã.) que não é minha, é de um sociólogo alemão, Habermas – que está vivo até hoje, é de esquerda... e tem uma teoria que eu achei muito interessante. Ele fala assim... Ele estuda as sociedades, como é que as nossas sociedades se organizam; e ele diz. As sociedades atuais, as sociedades que existem – seja capitalista, seja socialista, seja de qualquer modo, forma de sociedade – ele diz: Existem aí duas, dois modos de relacionamento entre as pessoas que... se misturam, e até se chocam num certo sentido. Eu vou começar a dar exemplos, e acho que vai ficar bem claro pra v. isso. Ele diz assim: primeiro de tudo existe uma coisa que ele chama do Mundo Vivido, que eu penso que seja mais ou menos o cotidiano, com as relações que a gente tem, que são, assim... mais comuns, num certo sentido. Porque seriam as relações em que as pessoas estão tentando se entender, digamos assim... (Ahã.) [Exemplo 1:] Como quando eu estou conversando com v., agora: eu estou tentando entender quem é v., qual é o teu projeto, como é que v. vai trabalhar, etc. e tal; v. está tentando entender o que eu estou fazendo pra v. responder adequadamente – enfim... Nos nossos diálogos cotidianos, nos nossos relacionamentos cotidianos, a maioria deles acontece mais ou menos dessa forma, em que as pessoas estão tentando se entender; né? Mesmo quando elas estão... (Entender a si própria, também...) discutindo... Também a si própria – claro, que é um grande benefício que tem quando a gente está conversando com outra pessoa... Interessante v. comentar isso também. Então, ele diz: a lógica, digamos assim, que está por trás é a lógica do entendimento – não é a outra lógica que vai aparecer depois, que é a lógica do sucesso, da eficácia, e coisa assim... (Ahã.) Ele diz que existe também não só o Mundo Vivido, mas desde que o homem vem começando a trabalhar em sociedade, que é mais ou menos desde os primórdios do homem, que, pelo fato dele precisar trabalhar e viver em sociedade, outra forma de relacionamento começa a surgir. Por exemplo – como vários economistas dão até de exemplo isso – uma pessoa que está numa tribo e ela faz arco e flecha melhor do que o outro, e o outro faz pote melhor do que esse, cada um começa a se especializar... Então v. começa às vezes a fazer certas concessões... Ele começa a se especializar em arco e flecha porque ele é mais eficiente naquilo, e prefere trocar o arco e flecha com o que faz pote porque o que faz pote faz melhor do que ele... (Ahã.) Ele cede um pouco, talvez ele fizesse o pote também, mas ele deixa pra outra pessoa fazer porque ele vê que naquilo dali que ele faz ele é mais eficiente... Começa a surgir uma lógica que não é necessariamente de entendimento, e coisa assim. É uma lógica da eficácia das trocas... (Ahã.) do comércio, essa coisa toda que aparece por trás... Isso favorece alguma coisa: a vida em sociedade começa a ficar mais organizada, mais sistematizada, a eficiência dela aumenta porque cada um melhora aquilo que faz... Mas, em compensação, isso começa a criar uma outra coisa, uma outra lógica que agora é essa coisa da eficiência. Então, quando as pessoas se

encontram, seja pra comércio, seja pra comprar uma coisa, ou trocar, como antigamente se fazia muito, não é uma questão exatamente de entendimento: um não está muito preocupado em quem é o outro. Eles estão preocupados cada um por si e em vender bem o seu produto, e em ganhar o melhor possível pelo que faz. Não é uma coisa... não é uma maldade, nem nada, mas é uma lógica diferente daquela do entendimento. Cada um não está preocupado com o outro, está preocupado com a sua parte no negócio. Então isso Habermas chama de Sistema. Então existe o Mundo Vivido e o Sistema: são duas coisas diferentes. No nosso cotidiano essas coisas se misturam muito. (Ahã.) A gente percebe isso claramente porque a gente quando está com os amigos a gente tem um outro tipo de comportamento. Quando a gente entra numa instituição bancária, por exemplo, ou no comércio... sente que a coisa ali é diferente; não é? Então vou dar um exemplo que eu tenho dado para as pessoas. [Exemplo 2:] De manhã cedo, digamos, um pai está conversando com a filha dele de 15 anos, que ela quer fazer um baile, e o pai evidentemente quer agradá-la, então ele diz “É, filhota, eu vou fazer um empréstimo pra ver se a gente faz a festa pra v.”... ele tem todo o desejo de agradar a filha dele. Ele entra no banco, e a situação dele já é uma relação diferente. O banco não está muito preocupado com ele... (Ahã.) com a vida dele, com o problema dele ou como ele vai pagar aquilo: o banco quer ter certeza que o camarada vai pagar o empréstimo, que ele tem condição de pagar aquilo. Essa eficiência é fundamental para o banco... (Ahã.) Se o banco não fizer assim, ele... afunda; né? Então é essa outra lógica que acontece aí. Essas coisas às vezes entram em choque uma com a outra. É... então é isso que a gente percebe às vezes em determinadas situações em que a gente está e que nem sabe explicar muito bem porque a coisa rolou de tal maneira... (Ahã.) Habermas diz assim: Se eu estou numa relação em que eu estou basicamente tentando usar a outra pessoa para a eficiência de uma determinada coisa, isso já é uma coisa que a gente pode atribuir ao sistema - já é menos do mundo vivido; percebe? Pensa nesse exemplo, assim - um exemplo até que eu vivi quando eu viajei pela América do Sul. [Exemplo 3:] Eu estava, acho que na Bolívia ou no Peru, numa daquelas ruínas, quando saltam de um ônibus uns turistas, e eles olham para os camponeses ali, peruanos, bolivianos, todos vestidos como eles se vestem, tudo colorido, com a roupa típica, que eles se vestem assim sempre... E o turista quer então ser fotografado junto daquelas pessoas. Mas uma coisa que na época me incomodou, que eu nem sabia exatamente por quê, era que aqueles turistas não queriam encostar nessas pessoas... Eu percebi que quando os camponeses chegavam muito perto, os turistas se afastavam um pouco... O desconhecimento daquela cultura dali leva às vezes a pessoa a tomar uma atitude assim. Então, no íntimo, eles não estavam preocupados em quem são aqueles camponeses... (É...) a vida deles... Não querem saber o nome, não querem falar a língua, não querem nada disso: não querem uma troca, querem usar aquela pessoa para a foto... (Ahã.) Mas tem casos extremos; porque... percebe? [Exemplo 4:] Quando eu olhei pra essa questão do índio Galdino – que estava sendo julgada essa semana passada, dos meninos que queimaram esse índio – quando a gente olha para aquela relação desse índio com os meninos, pra mim isso é uma questão nitidamente do Sistema, sabe... Porque eles usaram o cara, usaram para brinquedo. (Ahã.) Não estavam querendo saber quem era aquela pessoa, ou o que é que ela estava fazendo ali... Era puramente usar como brinquedo – então isso é a marca do sistema. O.k., muito bem. (sorriso) Agora eu queria o seguinte: que v. olhasse pra esses modos de trabalho... (Entrevista 1)

A respeito do quinto exemplo do cotidiano dado pelo entrevistador para ilustrar a teoria do mundo vivido e do sistema, aqui está a transcrição de como este exemplo foi exposto na última das dez entrevistas.

Por exemplo, um exemplo muito radical que o Habermas [na verdade, Freitag] dá – bem dramático, mas que acontece na sociedade – [Exemplo 5:] é o caso do pai, por exemplo, que vende, às vezes, a filha pra prostituição, ou coisa assim. Quer dizer, quando a situação familiar às vezes está tão terrível... (Ahã.) ele está com tanto problema de dinheiro, que às vezes não vê solução e faz isso. Quando ele faz uma coisa desse tipo, a relação dele com essa filha já não é mais do mundo vivido, já virou uma coisa do sistema – por que? Porque ele está usando a filha, agora, para ter eficiência no problema de dinheiro que é dele. (Ahã.) Ele não está compreendendo os motivos da filha nem nada... ele está, na verdade, ignorando todos os sentimentos da filha, e está usando-a. Então Habermas diz: Olha, uma maneira muito clara da gente ver o sistema em ação é quando alguém é usado como meio para uma outra pessoa obter determinada coisa. (Ahã.) Toda vez que v. usa uma pessoa como meio para obter uma coisa isso é uma questão do sistema, e deixa de ser do mundo vivido. Então a gente está sempre diante de... passando de uma coisa pra outra... (Isso ocorre desde sempre, né, desde que o mundo é...) Desde que o mundo é mundo. (É...) Desde que o mundo é mundo... e ele diz “E por quê que ocorre isso?”. O mundo podia perfeitamente ser só mundo vivido, mas o fato da gente viver em sociedade precisa de determinadas concessões de todo mundo pra essa eficiência de nós podermos viver todo mundo junto. (Ahã.) A gente não faz tudo o que quer mais... A gente, quando quer uma coisa, não pode pegar ela, tem que comprar, tem que merecer aquela coisa. Então a partir daí a gente tem que ter sucesso... acontece a divisão do trabalho – quer dizer, cada um vai fazer uma coisa e não todas, porque aí faz melhor aquela e vende aquela melhor... (Ahã.) Então é aí que entra essa coisa da eficiência, do sucesso, por causa disso. Agora eu queria o seguinte de v., então. Com esse papinho pequeno... (ri) em que eu coloquei essa teoria aqui, eu queria que v. olhasse pra cada modo de trabalho desses que eu dei de exemplo pra v.... (Ahã.) e me dissesse, pela tua intuição, quantos por cento v. acha que tem de mundo vivido ou de sistema em cada forma de trabalho dessas. Então, por exemplo: uma pessoa... - é uma pessoa, agora; v. tá olhando de fora, não é você... v. tá olhando de fora o mundo de um designer autônomo sem empregados. Nos relacionamentos que v. acha que vão acontecer desse designer - seja com cliente, com fornecedor etc. – v. acha que isso deve se aproximar mais de mundo vivido ou mais de sistema? Eu vou fazer isso com todos [os modos de trabalho]. (Tá) E vamos fazer assim: eu combinei aqui que a soma dá 100 %: pode ser meio a meio, pode ser 40 % de mundo vivido e 60 % de sistema, 80 de mundo vivido e 20 de sistema... (Agora, deixa eu te perguntar uma coisa: é o que eu acho que acontece, ou o que eu gostaria que acontecesse?...) Não, é o que v. acha que acontece; como se v. estivesse analisando friamente, de fora, e dizendo “Não, aqui tem mais disso do que daquilo”. (Entrevista 10)

Anexo C

Lista resumida das unidades de registro das entrevistas

Abaixo estão as unidades de registro que foram utilizadas na análise das falas, a cores, acrescidas de outras unidades de registro, em preto, incluídas aqui de modo a comporem um quadro mais completo desses relatos de vida dos entrevistados.⁶⁹

Entrevista 1 – Aldo

Projeto: CD de alfabetização para crianças deficientes auditivas

(aA1) Eu... o lance de desenho industrial, eu sempre gostei de desenhar, entendeu, até hoje... Eu gostava muito de pegar desenhos prontos e copiar, e ampliava...

(aB1) (...) foi pouco antes, sabe, no ano do vestibular... (...) escolher o que v. definir pra sua vida – eu falei “Cara, vou tentar desenho industrial, porque parece ser uma coisa interessante, parece que tem a ver com o que eu quero...”.

⁶⁹ Quanto ao modelo cromático adotado, comentado na seção 1.5, cabe ainda uma explicação, pois, a rigor, foi feita uma pequena adaptação às cores existentes no programa editor de texto do computador usado na escrita da tese. Na realidade, como foi dito, é interessante que as cores de um modelo cromático ajudem na compreensão das relações que possam haver entre aqueles conceitos ou idéias que foram associados às cores: ou seja, o ideal é que as *relações entre as cores* possam, no nível do modelo cromático, interpretar *relações entre as idéias* modeladas. Ora, se, no processo de modelagem, é melhor trabalhar com cores relacionadas visualmente entre si, isso conduz naturalmente a que o modelo cromático adote as cores do arco-íris, que têm uma ordem natural: vermelho, laranja, amarelo, ..., roxo. Ou, de modo parecido, adote as cores do disco de Newton, usadas no presente modelo cromático, e assim nomeadas, conforme esta correspondência com os pares de núcleos temáticos da análise: (gostar) *azul-arroxeadado/amarelo* (fazer); (design) *vermelho-alaranjado/azul-ciano* (trabalho); (m.v.) *verde-amarelado/magenta* (sistema). Desse modo, por exemplo, a relação entre os núcleos temáticos que formam par (como gostar/fazer) pode ser representada, no modelo cromático, pela relação de complementaridade entre cores: como *azul-arroxeadado/amarelo* etc. As cores adotadas neste modelo cromático são tais que permitem outras relações entre elas: por exemplo, relação entre as cores primárias, ou entre suas complementares. (Isso tanto no sistema cor-luz, como no sistema cor-pigmento - que é dual do sistema cor-luz, pois as cores primárias neste são as secundárias naquele, e vice-versa.) Com isso, poder-se-ia investigar outras *relações entre os núcleos temáticos* que eventualmente também se revelariam frutíferas, quer dizer, sugestivas de possibilidades de articulação entre os núcleos. Continuando o exemplo de relacionar-se, de um lado, as cores primárias e, de outro, suas complementares, podemos nos perguntar: que sentido poderia fazer, correspondentemente, relacionar-se, na teoria que está sendo modelada, de um lado, *gostar/design/mundo vivido* e, de outro, *fazer/trabalho/sistema*? Deixemos a pergunta a instigar: é o papel de um modelo cromático.

(aC1) Então até cheguei a pensar em largar projeto de produto e me formar só em comunicação visual, mas eu estava terminando e era uma coisa que eu achava legal, então resolvi me formar nos dois. Eu agora, neste período, eu termino projeto de produto...

(aD1) (O projeto que v. faz, como é que tá nessa história?) Olha, o PPD-Conclusão foi até uma **surpresa** [gostei, esperava uma formalidade do curso] pra mim. Porque eu vim pra cá **sem saber** o que eu **queria fazer** de projeto, eu estava achando que ia ser mais uma **formalidade**...

(aD2) Ela [a colega de grupo] teve a idéia de trabalhar esse CD e perguntou se eu **queria fazer** com ela. E eu, pô, achei **interessante** pra caramba... já tinha trabalhado em Projeto 3 com deficiente auditivo... achei **muito legal** (...) E foi um trabalho que eu estou **me amarrando**, estou **super-empolgado**...

(aE1) (...) e a gente está **querendo** ver se a gente continua o CD... (...) pra entregar pro **INES** [Instituto Nacional de Educação de Surdos]. (Quer dizer que talvez tenha um desdobramento na vida profissional...) **Exatamente**: [faremos isso] a gente está **querendo** conversar lá com eles, e tal, o Luis Antonio [orientador] também...

(aE2) Então a gente está **querendo** ver se, além do CD, se de repente a gente consegue novas coisas, lá... **conversar sobre o que eles estão precisando**, e **trabalhar** em cima disso. Então eu estou esperando que...

(aF1) [Sobre trabalho como designer e não-designer] Acho que é basicamente a mesma coisa.

Entrevista 2 – **Beto**

Projeto: *Site* sobre culturas pré-hispânicas

(bA1) Ah, não, foi uma coisa engraçada, assim, porque foi coisa de colégio... uma coisa de colégio. É, eu sempre **gostei** de **desenhar**, assim, **desenhava** em casa, no colégio, **desenhava** enquanto os professores davam aula...

(bB1) Aí eu já **gostava** de **desenhar** e acabei sabendo sobre **desenho industrial**, falei “Pô, é isso aí: eu **gosto** de **desenhar**, então vou **fazer**... vou **fazer desenho industrial**.”

(bB2) (Quando v. fez vestibular já tinha alguma idéia...) Eu já tinha **alguma idéia**... do que era. (...) em cima do vestibular eu fui saber sobre **desenho**, aí já fui falar com **meus pais**, assim, sobre **desenho**; aí **ele conhecia** gente que já **trabalhava**, assim, um pouco, e tinha **escritório**...

(bC1) (...) eu gosto muito de computação (...). Acabou entrando a internet, né, abriu um gra-ande mercado...

(bD1) (E o teu PPD-Conclusão?) Estou fazendo... acabou sendo um site, né... a área que eu gosto (...) internet, web design, essas coisas... e está sendo um site sobre a cultura... as culturas pré-hispânicas... (...) Inca, Chimos, Mochitas, Tiahuanaco, Juarez, Chachapoyas, os Nazcas...

(bE1) (...) ele [o projeto] serve também... (...) tem uma paixão própria na área de... história e... (V. já fez a trilha inca?) Três vezes [gostei tanto]. (Woo...) (ri)

(bF1) [Sobre trabalho como designer e não-designer] Mesma coisa...

Entrevista 3 – Clô

Projeto: Animação sobre curso de Design da PUC-Rio

(cA1) (Por que ela disse que isso seria a tua cara – comunicação visual?...) Porque eu sempre gostei de... [estava] sempre fazendo alguma coisa.

(cA2) Por exemplo, quando eu tinha aniversário eu sempre fazia alguma coisa diferente pra entregar – em vez de comprar, eu sempre inventava [fazia algo novo] uma parada, entendeu... Isso... (ri) eu adorava...

(cB1) Na verdade, é, assim, eu escolhi com-..., é, desenho industrial, comunicação visual, meio que por influência de uma amiga minha que tinha entrado aqui na PUC antes de mim. (...) e ela falou “V. vai adorar, tem tudo a ver contigo...”..

(cB2) Porque não tem ninguém na minha família que é designer. No máximo tem uma tia que é arquiteta, que também sempre ficava conversando comigo sobre esse assunto...

(cB3) (O ambiente de trabalho v. nunca tinha tido contato?...) Não: mas arquitetura, artes, essas coisas – eu tinha interesse... Mas não sabia o que era exatamente aquilo [comunicação visual, design]. Era isso...

(cC1) (...) na época do vestibular, às vezes eu estava no meu quarto – em vez de estar estudando eu estava fazendo alguma besteirinha. Meu pai sempre me via e falava “Clô, vai estudar! Pára de brincar!...” Aí eu ia estudar.

(cC2) ... Só que aí eu entrei na faculdade, e uma vez estava fazendo um trabalho, no primeiro projeto, Projeto Básico, aí ele passou pelo meu quarto e falou “Clô, v. não tem nada pra estudar, não?!” (risos). Eu falei “Cara, eu estou estudando!...” É engraçado. (ri)

(cD1) (...) a gente descobriu animação agora no fim do curso, e ficou apaixonada por animaç... E... então a gente quer fazer uma animação onde nós três seríamos as personagens, e a gente conta e mostra a PUC (...) mostrar isso pro calouro que acabou de entrar; entendeu?

(cE1) (E v. acha que isso daí... quando v. tiver com o canudo na mão, com a gente diz, v. vai sair com esse *port-folio* pra procurar alguma relação disso na vida...) Sim, porque eu quero fazer alguma coisa ligada a animação. Então eu acho que seria alguma coisa boa de apresentar no port-folio.

(cF1) [Sobre trabalho como designer e não-designer] Mesma coisa...

(cF2) V. queria falar sobre esse negócio que eu falei de que eu já tive experiência de **trabalhar** em **grande empresa**... (Ah, sim! O que v. achou disso?) Assim, eu já tinha **estagiado** numa **empresa pequena**... Daí eu passei numa seleção pra **estagiar** numa grande, e **num gostei**...

(cF3) (...) tive muito mais **apoio** [entendimento] na **pequena empresa** do que na **grande**. (...) (E o que é que acontecia na grande?) Não tinha **nenhum designer** lá... [na grande] pra **me apoiar** [me entender]. (...) era a única pessoa que podia realmente **me orientar**, mas que **não tinha tempo** pra isso; entendeu?

(cF4) Mas não foi por isso que eu **não gostei** – foi por ser uma **grande empresa**. Porque... como é que eu vou dizer?... assim, a **relação** [que seria de entendimento] entre as pessoas numa **grande empresa não é legal**... Porque... está todo mundo **querendo chegar no máximo** [de sucesso] que puder...

(cF5) (...) a questão da **grande empresa** é que todo mundo entrava na nossa sala e **falava mal** [usava a pessoa distante para livrar-se de um sentimento incômodo] de todo mundo, sabe... Era um **absurdo** (...) **eu não tinha mais prazer** em ir **trabalhar**, apesar de ser uma coisa que **eu goste** de **fazer**, eu ficava pensando: “Ai, **que saco**, tem que ir pro **estágio**...”

(cF6) (...) eu já tinha **estagiado** em duas **empresas** diferentes, uma inclusive era **pequena** e não tinha **nenhum designer**... Mas eu ainda **gostei** mais (...) porque as relações numa **grande empresa** são... **ugh... horríveis** [não gosto].

(cF7) (Suponha-se de fora, olhando pra esse ambiente de trabalho, como é que v. faria essa relação de mundo vivido e sistema, no estágio anterior e nesse?...) Acho que no **estágio anterior** era muito mais **mundo vivido** do que **sistema**, apesar de, óbvio, também ter **sistema**, sempre tem... (Mas quanto? Dá números...) Assim, eu acho que... no **estágio anterior**, tinha **80% de mundo vivido**... (E nesse?) Ah... **20, 15...**

Entrevista 4 – Déa

Projeto: Infografia aplicada ao ensino de Geografia

(dA1) (Quer dizer que até a época do vestibular v. não tinha desenho industrial na tua vida; né?) Não, não. Assim, eu sempre gostei muito de fazer... de produzir coisas manuais, sabe, assim... Eh... quando eu era menorzinha, assim, tipo pré-adolescência... eu gostava de desenhar; apesar de não achar que eu desenho essas maravilhas, eu gostava de desenhar.

(dA2) Tinha aniversário, eu **fazia** a caixinha, bilhete com **desenho**... Pegava o que tinha em casa, tudo que era resto: florzinha que veio na embalagem de presente de fulano, o trequinho que a vovó trouxe de não-sei-onde... eu ia **inventando** algumas coisas, sabe. Isso eu **gostava**.

(dB1) É, eu fiz **orientação vocacional**, eu estava no segundo ano, e... saiu alguma coisa com **comunicação**. (...) Eu falei “Bom, **comunicação visual... comunicação** por **comunicação, comunicação social, comunicação visual**... Ah, **legal!**...”. (Visual...)

(dC1) (...) assim, eu não vejo diferença nenhuma, sabe... entre ter passado ou ter sido reclassificada... (...) Assim, eu tenho... nota muito melhor do que muita gente, sabe... É... Acho que é muito legal ver isso, sabe; ver meu resultado na faculdade, e falar “Não, é isso mesmo, sabe; é isso que eu quero”.

(dD1) Eu estou **pesquisando** este tipo de linguagem, a **infografia**, como recurso no... ensino. (...) Para criança pequena, tipo 4a. série, porque ela já tem uma **construção do pensamento** [do conhecimento]: sabe ler, somar, dividir, está **aprendendo** [entendendo] história, geografia... o olhar dela começa a se abrir, realmente...

(dD2) (...) Quer dizer, essa preocupação social, assim, de **mostrar** [dar a conhecer] pra pessoa alguma coisa que pudesse **ajudá-la** [via entendimento] no futuro – claro, a longo prazo - que ela vai **passar** [transmitir] pra um filho aquele **conhecimento**, porque quando v. vê, quando te **mostram** uma coisa é muito mais fácil de v. **assimilar** [entender] aquilo do que quando te dizem. Quando te dizem, de repente v. esquece, daqui a uns três anos, e tal; mas quando v. vê montado, e aquilo **faz sentido** é muito difícil v. esquecer.

(dE1) (V. acha que vai procurar trabalho com isso mesmo...) Olha, eu me **interesse** muito... e **gostaria** de **trabalhar nessa área**. (...) não sei o que é mais **interessante**. Porque eu **gostei** muito também de **fazer teste** na escola - com infográfica, e tal (...). E ver a reação das pessoas...

(dF1) Acho que é diferente. Como o trabalho do **designer** pode estar relacionado com muita coisa, isso torna o **designer mais humano**. Eu vejo **as [outras] pessoas** [não-designers] muito **interessadas** no **dinheiro**...

Entrevista 5 – Eva

Projeto: Brinquedo para alfabetização de crianças

(eA1) Eu sempre fui apaixonada por propaganda, né, então eu queria fazer publicidade na minha vida. Eu sempre sonhei [gostaria de] ser publicitária, publicitária... (Isso é coisa desde pequena?) Desde pequena...

(eA2) E eu sempre sonhei, achava lindo aquilo, né? E foi passando o tempo, eu ia ser publicitária até chegar no terceiro ano da faculdade [colégio] - e falar “Peraí, eu gosto de desenhar, gosto de arte. Eu sou uma pessoa muito mais artista do que publicitária, eu acho [assim entendo, esta é minha representação].

(eB1) (Sem... ninguém na família...) Meu pai até gosta, mas não tem nenhuma relação, assim... ninguém é publicitário, ninguém na minha família... [influenciou]

(eB2) Aí fui falar com uma professora minha [relação de entendimento] lá do colégio que eu estudava (...) que ela dava aquelas aulas de preparação pra fazer a prova de habilidade específica. (...) e ela falou “Eva, v. quer fazer desenho industrial...” Eu falei “Quê isso? Nem sei o que é isso... Está maluca?...”

(eB3) E até tinha saído num teste de... num teste que a gente faz... vocacional, sabe? E saiu que eu tinha que fazer desenho industrial. Eu falei “Mas que raio [desconheço] é desenho industrial?... Aí eu peguei um guia de estudante e li: falei “Gente, é isso que eu quero! Eu nasci pra [adoro] isso; sabe?”.

(eC1) (...) entrei na PUC - queria PUC - e desde o primeiro período eu sou, assim, apaixonada pelo que eu faço. Sou louca pelo que eu faço, gosto de criar... Meu pai fala que... eu tive a sorte de saber o que eu nasci, sabe, pra fazer...

(eC2) Vários professores me estimularam, assim, muito, são muito bons, tem professores aqui que são magníficos nessa parte, professores que vêm ao mercado... - eu acho isso muito importante. Não só aquela coisa acadêmica... Cada dia mais v. vê... Porque lá fora [mercado] está correndo...

(eD1) (...) a gente fez uma pesquisa nos primeiros seis meses sobre construtivismo... (...) A gente queria fazer algo para alfabetização infantil, né, pra criança... A gente fez uma pesquisa de Jean Piaget, assim... melhor amigo nosso... (risos) (A obra dele é bem interessante...) É fascinante, fascinante... (...) tudo, assim, leva a v. ver como a vida é muito mais bonita; sabe?... (ri) (É, né.) V. estudou de uma forma... e como a liberdade [compreensão, entendimento] usada, assim, coerentemente, é muito boa, sabe - não é uma coisa... não é uma viagem...

(eD2) A minha orientadora (...) minha ex-chefe, por sinal, ela falou “... minhas filhas são de uma escola construtivista, e eu acho que v. tem que conhecer pra ver, que talvez v. tenha muito mais liberdade de criação [no fazer] lá dentro” (...) A gente escolheu uma escola maravilhosa, que deu muita liberdade pra gente...

(eE1) (Você acha que vai trabalhar com educação a tua vida toda de designer, ou...) (...) eu bem que **gostaria** de chegar numa época e dizer “Gente, **quero dar aula** [fazer isso], **quero** mostrar pra essas pessoas tudo o que **me ensinaram** [me ajudaram a entender] que foi **maravilhoso**...”.

(eF1) Acho **designers** pessoas muito mais... **livres**, assim. Eu acho que... cada vez mais [sobre as atribuições de porcentagens] pra **não-designer**, mais **sistema**. Eu vejo as pessoas que **não são designers**... Minhas amigas: “V. é muito isso... v. se veste assim...”. Eu falo “Ué, eu posso!...”. **Eu posso**... [fazer desse modo] V. vai **trabalhar de chinelo**... [aceita-se, entende-se] Minhas amigas fazem **direito**, sabe – eu sou diferente delas...

Entrevista 6 – Flô

Projeto: Design de mapas urbanos japoneses

(fA1) (...) desde criança eu ficava fazendo... eu pegava aqueles folhetins que eles entregam na Barra, de planta de apartamento, e tudo... (Papel couché...) É, eu ficava desenhando a minha casa, como que ia ser; eu gostava muito.

(fB1) Só que, como eu não tinha muito **conhecimento** de **design** - não tem ninguém na família que **tenha feito**, meu pai é **militar**, minha mãe é formada em **letras**, é tradutora, então eu **não tive influência**, mesmo, era só mesmo de... assim, eu **quero fazer** isso, mas eu **não sei** o nome.

(fB2) Eu **queria trabalhar** com marca, com... minha **paixão** também, que até eu vou **fazer** [faculdade] mais dois anos pra me formar em **produto** [projeto de produto], é **desenhar** carros. (Ah, é?) Sou **apaixonada**... (...) Só que eu não sabia o quê que era a... não sabia que era **design**...

(fB3) Essa curiosidade por automóvel foi quando eu fui na Disney (...) e tem aquele **brinquedo no EPCOT** [influência cultural] de carros do futuro, a apresentação dos **projetos**... até hoje a gente **sonha** [gosta muito] com aquilo, né... nove anos que eu tinha... (...) eu falei “Nossa, é isso que eu **quero fazer**”; **sabe?**

(fB4) E aí eu... eu me **matriculei** em **CV** até porque a **minha irmã** tinha já **feito** o vestibular antes...

(fC1) Então eu **quis**... Foi bom eu **ter entrado** em **CV**, porque eu não sei se de repente eu **engrenava** em **PP** e **não fazia o outro** [CV]; sabe? Aí... (V. acha que CV é melhor pegar primeiro do que...) Não sei, porque eu vejo muitos alunos de **PP estagiando** em área de **CV**... É muito difícil, né, muito difícil **estagiar** em **PP**.

(fE1) (... vai ser importante na tua vida profissional?) **Com certeza**. (... vai usar isso no teu port-folio?) **Nossa!...** [vou usar] Porque esse **trabalho** foi **apaixonado**, **apaixonadíssimo**... (...) Porque v. fica, assim, **apaixonado**. V. vê a quantidade... a riqueza, né, de material [mapas urbanos japoneses]...

(fF1) Com certeza... [quanto à minha proposta de comparação com o engenheiro, se são diferentes] Eu acho que é muito mais fácil até para um **engenheiro** estipular **preço** de **trabalho** do que **pra gente** [designers]. **A gente** não tem uma **tabela** [de honorários]...

Entrevista 7 – Gui

Projeto: Experimentações sobre três momentos da história do design

(gA1) Quando eu terminei o segundo grau, eu fui pra França e fiquei três anos (...) então lá eu estudei um pouco de fotografia, estudei francês, enfim, mas não fiz curso... [faculdade] Aí quando eu voltei, eu comecei a trabalhar com a fotografia de verdade, assim. (...) e aí fiquei fotógrafa muitos anos.

(gB1) (V. tinha clareza do que é ser desenhista industrial...) Sabia... minha mãe teve **escritório** de **arquitetura** (...) sempre convivi com **designers**... quer dizer, por mais amplo que ele seja, a parte dele que **me interessa** sempre foi muito clara pra mim, o recorte que eu tenho dele é claro.

(gC1) Então de repente eu fui aprendendo, assim, não só do design, como da vida. (...). Sete anos, o limite são catorze períodos; né? Então eu... quer dizer, tive filho no meio, tranquei - enfim... Mas então eu **fiz** super devagar porque **fiz** trabalhando, cuidando de criança e tudo...

(gD1) Eu, na verdade, demorei muito pra achar uma questão sobre a qual **trabalhar**. E eu ficava vendo as pessoas, né, todo mundo já sabia, assim, sei lá, no oitavo período nego já sabia o que ia **fazer**, e aquilo... (...) É, eu num sabia, não tinha noção do que era, entendeu; aí de repente...

(gD2) Eu falei “Eu vou **resolver** coisas que **me incomodam** e eu **não sei**...”. Então vou **investir** no que eu **não sei**, pra eu poder **saber**. No meu primeiro encontro com o **orientador**, ele falou de seis nomes de **designers** e eu **não conhecia** nenhum!... (Ahã.) Eu **acho** isso **uma loucura** [não gosto]!...

(gE1) (...) pra v. ver como eu **gostei**, (...) estou tentando **engrenar** no **mestrado**... me dei conta de que eu me sentia absolutamente **órfã**... (“Quero mais...”) - eu falei “Meu Deus, acabou? Vou ficar só **trabalhando**?!” (risos) (É...) E aí... aí é isso, descobri **a minha**... [o que gosto]

(gE2) (...) e foi **maravilhoso**. Quer dizer, isso vai me servir pra tudo, né; me **deu vontade** de **dar aula**... [transmitir isso] (...) **entendeu**, de **ensinar** isso...

(gE3) ... Mas mesmo pro meu **trabalho**, me deu **uma segurança** [da compreensão] e uma... quer dizer, você transitar por **recursos** [conhecimento] com um mínimo de embasamento é muito mais confortável, né; além de enriquecer a qualidade do **trabalho**. Mas aí é isso, **acho** que [o projeto de conclusão] está **super inserido** [aprovo] no... [futuro profissional]

(gF1) Se v. **não pode atuar** na **área** que **escolheu**, já aumenta o **sistema**. Vendo no meu caso...

Entrevista 8 – **Hil**

Projeto: Design de mapas urbanos japoneses

(hA1) Eu, desde o colégio, sempre fui muito **aficcionada** em matemática, desenho geométrico - sempre fui muito **apaixonada** por essa matéria. E aí **gostava** muito de **desenhar**: planta, mesmo, de arquitetura, mesmo sem saber nada de arquitetura...

(hB1) E aí eu fiz vestibular pra arquitetura, aí eu vi que desenho industrial de repente tinha alguma coisa a ver com esse meu campo. Eu fiz também teste vocacional (...). “Ah, por que não tentar desenho industrial?... Porque aqui na PUC também não tinha arquitetura, tinha desenho industrial (...).”

(hC1) (...) vim descobrindo com os professores, com as matérias, com os trabalhos – e vi que era realmente minha área. (...) Mas eu vi que, realmente, era o que eu gostava, apesar de não conhecer, eu vi... me achei na matéria [curso], entendeu. Gostei.

(hD1) (... o que é que v. está fazendo de projeto final?) Estou fazendo... (...) estou fazendo com uma amiga minha que... assim, não era nem amiga quando a gente começou, e a gente se tornou as melhores amigas... (...) (... ainda serviu pra isso, teu PPD-Conclusão...) Serviu pra uma amizade, assim, incrível. A gente falou “Como a gente vai viver uma sem a outra, depois que acabar?” – sabe?...

(hE1) (Esse projeto, v. acha que, na sua vida profissional, vai encaminhar você para alguma coisa?...) **Não sei se vou usar**... [não sei se gosto da idéia] (... ou v. não vê como isso...) Não, **não vejo** [não gosto tanto assim] como isso, não; eu vejo mais como um **trabalho** que a gente **gostou**.

(hE2) (...) meu namorado morou lá, a gente ficou quase dois meses (...) A gente foi pra um mundo que a gente não conhecia... E a gente foi pra lá... aquela de, pô, Japão... (...) e aí a gente se **encantou**, a gente se **apaixonou**... com os japoneses, o estilo deles, a cultura deles...

(hE3) E aí a gente viu isso: **interessante** a gente **expressar** um pouco daquilo que a gente **gostou** no nosso projeto final.

(hE4) (Mas quando v. foi pro Japão já tinha idéia disso?...) De projeto final? Não, nada. [não sabia disso] A gente **pensava** em **fazer** alguma coisa com o Rio de Janeiro. Aí num tinha nada a ver, a gente **fez** sobre o Japão, que a gente já tinha falado sobre o Rio [no projeto anterior].

(hF1) Depende da **profissão**, da pessoa... Um **designer tem que ouvir** muito a opinião das pessoas; v. tem que trabalhar com aquilo que o **cliente quer, não pode impor** [precisa entender o outro] – o **engenheiro** não, nem **advogado**. O **designer** lida mais com **mundo vivido; sistema é mais com empregados, gráfica** etc. – com o **cliente, não**.

Entrevista 9 – Igor

Projeto: Sinalização, uma abordagem teórica

(iA1) (E v. sempre... v. gostava de desenhar ou v. não tinha relação com desenho?) Sempre desenhei. (Que tipo de coisa v. desenhava – figura humana? Cartoon? Que é que v. fazia?) Nada de específico, assim. Era mais tipo cartoon, mas sempre de brincadeira, né, na sala, assim, durante a aula. Sempre de brincadeira.

(iB1) Eu ia **fazer arquitetura, meus pais** são **arquitetos, meu pai e minha mãe**, então eu ia **fazer arquitetura**.

(iB2) Mas aí, conversando com meu pai, ele ficou falando do **mercado de trabalho**, que tá mudando muito em **arquitetura**, muita coisa está passando pra **design**... (Foi a primeira vez que v. ouviu falar do design?...) Não, já tinha escutado, já tinha lido... (Seu pai, de vez em quando dá uma “designeada” também?) Não, ele não; ele **trabalha**... tem convênio com escritórios de **design**.

(iB3) Aí ele me **aconselhou** a **fazer [design]**, em vez de **fazer arquitetura**. (Ele acha, pelo que v. fazia... a tendência era mais...) Não, não é isso, mas foi direto. Ele falou “Não, **não faz arquitetura** não que, além do **mercado** estar saturado, muita coisa tá passando pra **design**. Então é um **campo maior**, vale mais a pena”.

(iB4) (A essa altura v. tinha uma idéia do que o designer faz - ou produto ou gráfico?...) Tinha, tinha idéia de **produto** e **gráfico** sabia que era de marca. Mas não que fosse tão amplo assim. Site também, tinha uma idéia. Mas não sabia que era tanta coisa.

(iD1) Eu **queria fazer prático**, mas... num foi possível, não foi aprovado... (...) então a gente teve que **passar pro teórico**. Aí... pra gente acabar, porque se não a gente não ia acabar. A gente **passou pro teórico**, mas não era o que a gente **queria fazer**.

(iD2) Aí chegou no meio do ano, quando a gente teve de mudar a proposta, não aprovaram... aí a gente teve que **partir pro [fazer] teórico**. Nenhum dos dois **queria** isso e... a gente **fez** pra acabar.

(iE1) (Mas esse foi um tema que v. escolheu porque v. gostava...) É, o tema a gente **gostava**, mas a gente **não queria ter feito** isso... (...) Teoricamente a gente **foi obrigado** [por uma questão de eficiência acadêmica] a **fazer isso**...

(iF1) Acho que modifica, mas muito pouco. (...) **não seria nem com os empregados** [cuja relação é igualmente sistêmica]: seria **com o cliente** [a quem deverá conhecer]. O **designer** tem, mais que o **engenheiro**, que **conhecer o cliente**. **Engenheiro**: “Tenho que **fazer** isso? Pronto: **faço**”. **Está feito**. O **designer** não: **tem que saber** o porquê para **construir** alguma coisa. **Conhecer melhor o cliente...**

Entrevista 10 – João

Projeto: Cartazes políticos russos no século XX

(jA1) Meu **conhecimento** da **profissão** [designer] era nulo, nenhum... Eu entrei com 17 anos... (...) **Fiz** muito tempo de **engenharia**, fiz 5 anos de **engenharia** – esses 5 anos **eu não sabia** nem onde era o Departamento [de Artes e Design], **não sabia** de **design**.

(jB1) E... a parte de programação começou a me **desinteressar** absurdamente – ser **programador de computador...** (...) já não fazia mais a minha cabeça. (...) Eu sabia que eu tinha que ir pra **outro lugar** [outra carreira] – ali **não era meu lugar** [não gostava dali].

(jB2) E aí eu comecei a **procurar** [movido pelo gosto] o caminho natural do **engenheiro**, né: **administração, economia...** Mas eu pensei “Não, isso num...”. Aí eu encontrei um **colega** meu, um **conhecido**, um **colega** mesmo, que tinha vindo pro curso de **desenho industrial** (...) e aí foi **legal**, que a gente encontrou ele justamente naquelas exposições de final de semestre. E aquela coisa absolutamente **bizarra** [gosto?] pro meu universo... (risos).

(jB3) Comecei a perguntar pra ele como é que eram as coisas. “Não tem aquela pressão, aquela coisa?...”; “Não, não tem: aqui é outra coisa, e tal...”. Aí eu perguntei pra ele: “Mas, essa coisa de **web**, de interface – tem a ver?” Ele falou: “Tem.” Aí eu falei: “Então **é aqui**” [gosto daqui].

(jC1) E... é esquisito, é um universo diferente de pessoa. Primeira coisa que [quando] v. entra, bate a aquela síndrome “Que é que eu estou fazendo aqui?...”, né, e tal. Mas depois com o tempo fui me integrando, e hoje eu estou certo de que eu, sei lá, não me vejo fazendo outra coisa, realmente.

(jD1) (Que é que v. está fazendo no PPD-Conclusão?) Eu estou fazendo... estou dando uma visão em cartazes políticos russos no século XX. (...) Pra agora; eu comecei no início do ano, projeto de um ano.

(jE1) Mas, eu estava **fazendo** a disciplina de Gráfica 2, com a Izabel, e ela me falou “Não: **faz** alguma coisa que...”. E ela tem essa **capacidade de detectar** [entendimento], às vezes, é... de repente uma **linha de trabalho**, alguma coisa que v. faz que eu **num estava me tocando** [não sabia]. E nessa disciplina que eu **fiz** com ela **caiu a ficha** [entendi]: que eu **tinha interesse** por isso, a coisa de cartazes, de cartazes russos (...).

(jE2) (...) e acho que **profissionalmente** vale, embora seja um projeto teórico. Ele não tem um produto final; mas acho que tem um valor **muito interessante**.

(jF1) [Trabalho de designer vs. de não-designer] **Totalmente diferente**. Mesmo num **trabalho** de **designer** v. consegue **expressar** o seu indivíduo: tem muito mais **mundo vivido** do que uma **engenharia**...

(jF2) Eu tive uma experiência de **estágio** no final do ano passado, numa **empresa**, **trabalhando** com **web**. **Não um escritório** [de design, por exemplo]: uma **empresa** que faz... tem uma área de **programação** e tinha um setor de **web**. É... **ganhava bem** [muito dinheiro] para um **estagiário**. E a experiência em si foi... **traumática** [não gostei] – válida, mas **traumática**.

(jF3) (... foi violenta; né...) Violenta não, foi **interessante**, até. Foi **ruim**, mas **interessante**. Porque é o seguinte: eu percebi que existe... é uma coisa que acontece muito – contratar um **designer** e **não saber** o que o **designer faz**... (...) Então eu ficava **fazendo trabalho** que eu considero **braçal** pra um **designer**. Não tinha a questão do **projeto**, e isso é um **absurdo** – não ter briefing, **não ter discussão** [falsa eficiência] de **projeto** com os outros que estavam lá, sabe...

(jF4) Então, por exemplo, vários **problemas estruturais** [de organização, eficiência]: quem **gerenciava** a nossa equipe era um estudante de **comunicação**... que pode ser um excelente estudante de **comunicação**, mas ele **não sabia** nada de **design**. E quem mandava no gerente de **design**, que era um estudante de **comunicação**, era um cara formado em **comunicação** que era **diretor de marketing**. (...) E... **não permitiam discussão, reunião**, nada a respeito. Eh... a coisa do **projeto**, é um **absurdo** v. **criar** uma coisa e ficar corrigindo o tempo inteiro: **não é lógico**. (Ahã.) Mais **interessante** é v. seguir uma lógica, seguir um **projeto** e **construir** de uma vez. V. não vai começar a **construir** um prédio e depois ir consertando a vida toda...

(jF5) É, **eu acho** que o **designer** também **não pode se permitir** esse tipo de coisa. **Não é produtivo**, joga-se **dinheiro** fora, **tempo é dinheiro**, né: v. está **jogando potencial fora** - quando v. pode evitar isso. Nós **passamos** aqui por seis disciplinas de **projeto** pra quê? (...) então eu saí assim bem **preocupado** com o panorama geral, assim; quer dizer, as pessoas **não sabem** o que a gente **faz**.

(jF6) Por outro lado, assim, os **escritórios** de **design** são super-fechados, a gente percebe... Aí quando a gente vê que o outro horizonte [design, não engenharia] é... ele é grande, as possibilidades são muitas, mas o que existe ainda há muito a **ser feito**; né? E aí v. começa a ver que **onde tem design** efetivamente são **poucos lugares** - é muito fechado. E aí tem aquela coisa em cima, todo mundo em cima - o Q.I., né, aquela coisa de **"quem indica"**; começa esse tipo de coisa. Há esse **desconforto**...