

A força do imaginário: apego, vínculo e identidade acadêmica como potencializadores da relação com os egressos

The imaginary strength: attachment, link and academic identity as potentializers of the relationship with the alumni

Tatiana Pereira Queiroz

Escola de Ciência da Informação
Universidade Federal de Minas Gerais
tattyqueiroz@gmail.com

Cláudio Paixão Anastácio de Paula

Escola de Ciência da Informação
Universidade Federal de Minas Gerais
claudiopap@hotmail.com

Resumo

O propósito deste artigo é discutir o papel das dimensões simbólicas e afetivas das interações comunicacionais na sustentação da identificação, do apego, do vínculo e do envolvimento dos egressos com as suas instituições de educação superior (IES). Neste trabalho, considerar-se-á esses elementos como material basilar para a construção da *Alma Mater* de uma instituição. Parte-se do pressuposto que a relação entre pessoas, símbolos e contexto emocional é muito importante na construção e na manutenção de identidades frente às adversidades e aos desafios que marcam o período de formação. Considerando que esses desafios são um prenúncio de inúmeros outros que o discente irá enfrentar em sua vida fora dos muros da instituição, o ambiente acadêmico torna-se o ambiente ideal para que esses estudantes se preparem para enfrentá-los. Ao se reavaliar parte dos dados de uma pesquisa de natureza quantitativa sob essa nova

Abstract

The purpose of this article is to discuss the role of the symbolic and affective dimensions of the information-communicational interactions in identification, attachment, bonding and involvement of the students with their institutions of higher education. In this work, these elements will be considered as basic material for the construction of the Alma Mater of an institution. It is assumed that the relationship between people, symbols and emotional context is very important in the construction and maintenance of identities in the face of adversities and the challenges that that characterize the period of education. Considering that these challenges are a harbinger of countless others that the student will face in their life outside the walls of the institution, the academic environment becomes the ideal space for these students to be prepared to face them. When reassessing part of the data of a quantitative study under this new perspective, the authors sought to highlight them

ótica, buscou-se destacá-los como uma indicação da relevância de se estimular a construção de uma proposta de ampliação das interações entre as IES e seus egressos pela via do imaginário. Caso essa proposta se torne capaz de perenizar uma representação positiva da escola na experiência existencial do estudante, imagina-se que, futuramente, essa representação será capaz de sustentar a manutenção da conexão dele, na condição de egresso, com a instituição de ensino. Os indícios avaliados sugerem que os componentes simbólico-afetivos são elementos constitutivos essenciais às representações responsáveis pela transformação do espaço burocrático de ensino-aprendizagem em espaço orgânico que possibilite ao indivíduo transcender a consciência da sua própria finitude e vincular-se, pela via do simbólico e do imaginário, a um projeto de ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Informação e relacionamento com egressos. Símbolos. Identificação organizacional. Vinculação e apego.

as an indication of the relevance of stimulating the construction of a proposal to expand the interactions between institutions of higher education and their graduates via the imaginary. If this proposal becomes capable of perpetuating a positive representation of the school in the existential experience of the student, it is proposed that, in the future, this representation will be able to sustain the connection of this student, already in the condition of alumni, with the teaching institution. The evidences evaluated suggest that the symbolic-affective components are essential constituent elements to the representations responsible for the transformation of the bureaucratic space of teaching-learning in an organic space that allows the individual to transcend the consciousness of his own finitude and to be linked, through the path of the symbolic and the Imaginary, to a project of teaching, research and extension.

Keywords: Information and relationship with alumni. Symbols. Organizational identification. Binding and attachment.

1. Introdução

Relacionamento com egressos não é, infelizmente, um aspecto bem estabelecido na tradição educacional brasileira. Diferentemente de outros países, como os Estados Unidos e alguns países europeus, o acompanhamento do egresso tanto para se conhecer a sua trajetória profissional após formação quanto o acompanhamento social para reforçar os vínculos e a identificação com a instituição de origem para incentivar a cultura do retorno e da retribuição, não é uma conduta praticada pela maioria das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras. Nesse cenário, ainda mais rara é a percepção do papel preponderante das dimensões simbólicas e afetivas na sustentação dessas identificações. Mesmo quando cultura e vínculo são mencionados eles o são dentro de uma perspectiva rasa e tratados de maneira periférica, quase como um efeito colateral de uma política de gestão bem executada.

Atualmente, o interesse no acompanhamento socioprofissional dos egressos, talvez promovido por força de cobranças externas, está se tornando a pauta do dia nas IES brasileiras. Com a promulgação da Lei 10.861 de 14/04/2004, conhecida como SINAES, a necessidade da manutenção do relacionamento com egressos foi vislumbrada ao agregar o

acompanhamento desse público nas avaliações das IES realizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Isto é, ainda que forçosamente, nos últimos anos, essas instituições começaram a se preocupar com seus ex-alunos, público até então pouco lembrado após o rompimento do vínculo formal com a IES.

Diante de um contexto de mudanças internacionais, em que as condições econômicas vêm sofrendo mudanças contundentes e os modos de organização do trabalho exigem uma ligação estreita entre formação e competências profissionais, as IES precisam se preocupar em se adequarem a essa nova realidade. A sociedade do conhecimento confirma a velocidade em que as mudanças vêm ocorrendo, em especial, no âmbito de inovações tecnológicas que, por sua vez, influenciam diretamente nas relações socioeconômicas e na organização do mundo do trabalho. Desse modo, as universidades precisam garantir a seus alunos a aprendizagem ao longo da vida, e não apenas uma formação que se encerre com o término da graduação.

De acordo com De Botton (2011):

Ao mesmo tempo em que as universidades conquistaram uma competência sem paralelos na transmissão de informação factual acerca da cultura, elas permanecem de todo desinteressadas em treinar os estudantes para usá-la como repertório de sabedoria – com esse último termo referindo-se a um novo tipo de conhecimento relacionado a coisas que não são verdadeiras, mas intrinsecamente benéficas, um conhecimento que se prova reconfortante para nós quando confrontados pelos infinitos desafios da existência. (DE BOTTON, 2011, p. 92)

Ademais, as mudanças no mercado de trabalho têm gerado alterações nas relações trabalhistas no que tange à uma maior mobilidade e flexibilidade, planos de carreira e de trabalho não padronizados e, como consequência disso, a empregabilidade tornou-se um requisito essencial para a aquisição e a manutenção de uma atividade profissional no mundo do trabalho.

Desse modo, a IES para conseguir realizar um acompanhamento socioprofissional de seus egressos, deve, primeiramente, reforçar os laços, os vínculos e a identificação com seus ex-alunos. Esse seria um primeiro passo para favorecer a cultura do retorno à universidade e, assim, facilitar o acompanhamento após a conclusão da formação.

A pesquisa que serviu de base para o presente estudo (QUEIROZ, 2014) é a análise de uma tentativa desenvolvida no sentido dessa aproximação. O estudo investigou como os sistemas de informação podem ser aperfeiçoados com o objetivo de facilitar a gestão dos dados dos

egressos de instituições de ensino com a finalidade específica de aprimorar a conexão entre eles. Analisando o ambiente do programa de egressos da Universidade Federal de Minas Gerais, o “Sempre UFMG”, o estudo original utilizou como método de coleta de dados um *survey* eletrônico com uma amostra de 1.445 ex-alunos respondentes. Este estudo, no entanto, não irá se dedicar a avaliar esses dados dessa instituição em particular, mas, baseando-se em parte desse volume maior de achados, discutir de uma forma mais ampla o papel das dimensões simbólicas e afetivas das interações infocomunicacionais na sustentação da identificação, do apego, do vínculo e do envolvimento dos egressos com as suas instituições de origem. Ampliar-se-á aqui, o conceito de interações infocomunicacionais do contato virtual feito pelos canais institucionais para todas as interações estabelecidas entre as instituições e os seus alunos e egressos. Com base nesses aspectos, o presente artigo se sustenta sobre a noção de que identificação, vínculo/apego e papel do egresso de uma IES se constituem a base de sua *Alma Mater*¹.

Esse olhar tem a vantagem de “privilegiar a relação teleológica dos símbolos com o homem na cultura (tendo como o eixo geral a imaginação), e o processo simbólico que é subjacente ao contexto emocional dos fenômenos humanos” (PAULA, 2005, p.25). Desse modo, pretende-se demonstrar “que essa relação teleológica entre o homem, seus símbolos e o contexto emocional será de grande valor na construção e manutenção de identidades frente a ambientes agressivos ou mutantes” (PAULA, 2005, p. 25) como o que circunda – com suas ameaças de corte de recursos, sucateamento e privatização – a educação superior brasileira no final da segunda década do século XXI.

Nesse caminho, a possibilidade de reconhecer construções do imaginário “como entidades vivas de uma cultura, criando condições de interpretá-los em termos não mecânicos [...] se for mantida uma relação íntima com a realidade desses universos” (PAULA, 2005, p.71) cria “a possibilidade de se reelaborar as formas como são solucionados os dilemas míticos em uma sociedade ou organização e, fazendo isso, ir em direção a uma experiência vital mais saudável dessa mesma coletividade” (PAULA, 2005, p.71).

¹ *Alma mater* é uma expressão de origem latina que pode ser traduzida como “a mãe que alimenta ou nutre”. Atualmente, o termo é utilizado para referir-se à universidade em que uma pessoa realizou seu curso de graduação.

Nesses termos falar “da” e “para” a *Alma Mater* implica em adotar uma nova forma de linguagem, nos dizeres de Hillman (1993):

[...] é falar de um modo renascentista, florentino, seguindo o exemplo de Marcílio Ficino, que foi o primeiro a colocar a alma num ponto central, uma visão que não exclui nada dos interesses do mundo, porque a psique inclui o mundo – há alma em todas as coisas. Cada coisa de nossa vida urbana constituída tem uma importância psicológica. (HILLMAN, 1993, p.9)

Em outros termos, falar da importância psicológica das relações estabelecidas dentro da universidade e das formas possíveis de cultivar a alma a partir delas.

O que se postula aqui é que – longe da percepção de que uma cultura de retribuição e um vínculo identitário vigoroso sejam apenas consequência de uma gestão competente – será a tessitura simbólico-afetiva que sustenta as representações que a universidade irá alcançar no imaginário de seus integrantes a responsável por esse efeito. Dito de outro modo: serão essas representações as responsáveis pelas imaginações que irão transformar um espaço burocrático de ensino-aprendizagem em um organismo vivo que possibilite ao humano transcender a consciência da sua própria finitude em um projeto de ensino, pesquisa e extensão capaz de perenizar a existência humana.

Para que isso seja possível será necessário percorrer um caminho que flua dos dados e reflexões aos quais se está habituado recorrer na discussão das “questões dos egressos” até um projeto “não esquemático, flexível, que privilegie a associação de tipos ideias de inspiração weberiana para arquétipos, símbolos e mitos com a quantificação das obsessões” (CAVALCANTI; CAVALCANTI, 2015, p.70) onde os dados, mesmo quantitativos, possam ser lidos sob outro olhar.

Em termos práticos, o presente artigo se propõe a expandir o núcleo teórico que sustentou a investigação de Queiroz (2014) e reavaliar parte dos achados advindos dela como uma indicação da relevância de se estimular a construção de uma proposta de ampliação das interações entre as IES e seus egressos pela via do imaginário.

2. Identificação organizacional

A teoria da identificação social, trabalhada por Fred Mael e Blake E. Ashforth em um experimento desenvolvido com egressos de uma instituição de ensino que investigou a

relação desses alunos com a sua *Alma Mater*, serviu como base para a análise da identificação organizacional em instituições em geral e tem como fundamento a existência de um sentimento de pertença dos indivíduos a um grupo de classificação (MAEL; ASHFORTH, 1992) – ou, melhor dizendo, segundo essa teoria o indivíduo percebe a si mesmo como um membro real ou simbólico do grupo ("eu sou um homem", "eu sou um fã do time de futebol local").

Na teoria da identificação social, a autoimagem é composta por uma identidade pessoal, englobando características idiossincráticas, como habilidades e interesses, e uma identidade social, abrangendo classificações de grupo proeminentes (TAJFEL; TURNER, 1985 apud MAEL; ASHFORTH, 1992). Os indivíduos tendem a classificar a si e aos outros em vários grupos sociais, como membros da organização, gênero e faixa etária. A classificação permite aos indivíduos a ordenação do ambiente social e a localização de si e dos outros dentro dele. A teoria sustenta que os indivíduos definem uma classe de acordo com as características prototípicas atribuídas ou abstraídas dos membros do grupo (TURNER, 1985 apud MAEL; ASHFORTH, 1992). Mediante a identificação social, o indivíduo se percebe como psicologicamente entrelaçado com o destino de um grupo, partilhando e experimentando seus sucessos e fracassos (TOLMAN, 1943 apud MAEL; ASHFORTH, 1992). Com base nesta perspectiva, a identificação organizacional é uma forma específica de identificação social, em que o indivíduo define a si mesmo, em termos de sua participação em uma organização em particular. A força da identificação organizacional depende da percepção do indivíduo sobre a atratividade de ser um membro da organização, sendo que a atratividade é percebida em termos do autoconceito do indivíduo.

Para descrever como ocorre a identificação em instituições de ensino, Mael e Ashforth (1992) abordam pressupostos organizacionais e individuais para a criação da identificação. Um pressuposto organizacional que pode ser relacionado com a identificação citada na pesquisa é o prestígio atribuído à instituição de ensino (MARCH; SIMON, 1958 apud MAEL; ASHFORTH, 1992). A justificativa para o aumento dessa identificação vem do fato de que ocorre um alinhamento do indivíduo com a instituição. Ao se identificar com um grupo o indivíduo incorpora à sua autopercepção as características do grupo – em outras palavras, o indivíduo se identifica com um grupo para aumentar a autoestima. Quanto mais prestigiada a organização, maior o impulso potencial de autoestima mediada pela identificação.

Outro pressuposto organizacional citado por Mael e Ashforth (1992) refere-se à competitividade entre instituições, que pode ser considerada positivamente associada com a identificação. Esse espírito de competitividade pode acender um sentimento de união entre os alunos. De outro lado, a competitividade entre grupos de uma mesma instituição pode estar relacionada negativamente com a identificação, uma vez que pode reduzir a coesão entre os alunos.

Alguns dos pressupostos individuais citados na pesquisa estão relacionados com o tempo de permanência na instituição e o tempo de saída da mesma, sendo que o primeiro é positivamente e o segundo negativamente relacionado com a identificação. Quanto mais tempo o aluno permanecer na IES, maior será a identificação dele com a organização. Entretanto, quanto maior o tempo de desvinculação do aluno com a instituição, menor o sentido de destino compartilhado e o sentimento de pertença ao grupo. Esses dois pressupostos levariam a um terceiro, que sustenta que quanto maior o número de instituições de ensino frequentadas pelo aluno, menor a identificação, o que poderia ser provado, segundo os autores, por pesquisa de Spaeth e Greeley (1970 apud MAEL; ASHFORTH, 1992), que descobriram que a quantidade de contribuições financeiras para uma faculdade específica foi inversamente relacionada com o número de faculdades frequentadas.

Ainda sobre os pressupostos de identificação individuais, os autores citam a relação com o mentor. O aluno que apresentar relação mais estreita com um membro do corpo docente terá maior identificação organizacional. Essa relação remete ao pensamento levantado por Samuels (2002, p. 97), quando este descreve o seu conceito de “liderança suficientemente boa”. Segundo o autor, existem formas de liderança que tem o potencial de inspirar posturas de maior participação e cidadania nos indivíduos, essas formas são caracterizadas por despertar nos indivíduos a construção de representações não heroicas de liderança que possam inspirar emocional e psicologicamente as pessoas. Deve-se esclarecer, entretanto, que essa concepção remete à teoria de Donald Winnicott de que os pais, após tentarem atender aos desejos e às fantasias onipotentes de seus bebês, reconhecem que a perfeição não existe. Será desapontando seus filhos que os pais introduzirão suas crianças na verdadeira realidade da vida. Samuels (2002), apropriando-se dessa percepção, faz a sua transposição para a política, especialmente para a questão da liderança. A proposta desse pensamento do autor discute a formação de cidadãos independentes que não se fixariam na ideia de

perfeição, idealizando seus líderes, muito menos na ideia do fracasso deles, o que provocaria a difamação desses líderes, sendo que ambos os caminhos acarretariam a falta de atitude por parte do cidadão. O caminho do meio seria aquele que contribuiria para a formação de cidadãos não acomodados diante do processo político. Desse modo, uma “humanização” ou “des-heroicização” dos líderes obrigaria os indivíduos a assumirem uma postura ativa diante das faltas ocasionadas pela falibilidade das “autoridades” e a se tornarem mais ativos e atuantes na comunidade chamando para si parte da responsabilidade pela sobrevivência e pelo sucesso futuro dessa coletividade. Para que isso aconteça no cotidiano, seja na paternidade ou nas relações de liderança, torna-se necessário construir uma relação próxima o bastante entre filhos ou liderados e pais ou líderes. Isso é necessário para que os primeiros possam observar de perto os erros e os acertos dos segundos. É dessa proximidade criativa que se fala quando se remete à relação com os mentores.

Em outras palavras, ao tomar o mentor (professor, orientador ou supervisor) como líder e, simultaneamente, por causa de proximidade da relação, “des-idealizá-lo”, enxergando-o como um modelo humanizado (uma humanização desse herói), seria possível estabelecer-se uma “passagem do bastão”. Nessa passagem o aluno/orientando/supervizando encontraria espaço para crescer psicologicamente, amadurecendo e, futuramente, capacitar-se a assumir um lugar semelhante ao ocupado pelo seu preceptor e encontrar formas de contribuir, ele próprio para a organização. Esse desdobramento – que acena para o prosseguimento da produção criativa do conhecimento em outras arenas – tem potencialidade para criar um egresso maduro, engajado e que cultive não somente uma memória afetiva com a instituição como também um engajamento com seu destino.

Nesse sentido, o mentor – ao atuar como guia que auxilia na consecução de uma tarefa – reproduz o gesto de Mentor, personagem da *Odisséia* de Homero que tem papel preponderante na formação de Telêmaco, o filho de Ulisses. Mentor, segundo Brandão (1999) não somente administra os bens de Ulisses durante a guerra, mas também assume o lugar de professor do garoto e, cedendo sua imagem à Atena, envia o jovem herdeiro em uma peregrinação em busca do pai desaparecido e o salva da sanha assassina dos pretendentes ao trono. Será essa jornada que irá preparar o jovem Telêmaco para a luta que ele irá empreender ao lado do pai e que irá garantir que ele possa garantir a restituição do seu lugar de direito.

Na realidade acadêmica, de forma análoga, a proximidade com o mentor, irá criar a possibilidade de ele ser humanizado (SAMUELS, 2002) e, a partir dessa sua conversão num modelo “suficientemente bom”, o orientando/aluno/supervisionando se capacitará a ocupar a posição de partícipe “suficientemente bom” (SAMUELS, 2002) no cotidiano na instituição. Uma “cidadania” institucional “suficientemente boa”.

De outro lado, a figura do mentor pode também provocar uma reação contrária, caso este não esteja de fato auxiliando e guiando seu aluno ou orientando nas dificuldades enfrentadas ao longo do processo formativo. Em um tempo de cobranças por produtividade, prazos, publicações e premiações, os orientadores/mentores – especialmente na pós-graduação – são essenciais para aliviar a carga de pressão sofrida pelos seus orientandos, que, por vezes, chegam a adoecer em consequência do estresse prolongado. Contudo, quando há o contato mais próximo do orientador com o seu orientando, os impactos negativos dessas pressões são atenuadas e, a partir dessa proximidade, um vínculo mais forte é formado. É nessa direção que aponta o relato de aluna do mestrado da área da saúde de uma grande universidade pública brasileira:

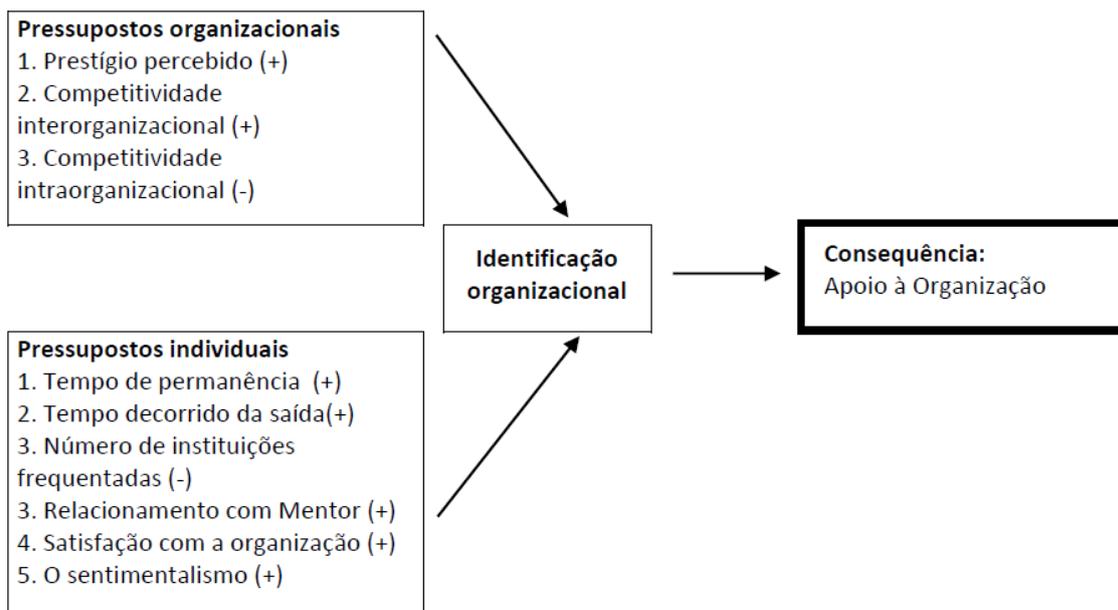
Tive um problema no início do projeto, porque um lugar de que eu dependia para a pesquisa entrou de férias por um período longo, e isso me deixou muito angustiada, pois atrasaria meu trabalho. Comecei a ter refluxo, dores intensas nas costas e nódulos tensionais. Isso me exigiu quatro meses de terapia e medicamentos para tratar o refluxo, relatou. Ela conta que o processo de adoecimento foi revertido com auxílio da orientadora, que ajudou a dar outros rumos à pesquisa, com estabelecimento de novos prazos (LOPES, 2017)

Retornando à discussão, outra conjectura mencionada pelos autores é a questão de a identificação estar vinculada à realização dos objetivos dos alunos, isto é, à contribuição da instituição na consecução dos objetivos pessoais dos estudantes (BULLOCK, 1952 apud MAEL; ASHFORTH, 1992). Por fim, os autores relatam o conceito de sentimentalismo como um pressuposto individual, sendo que este sentimento está vinculado à tendência de se reviver o passado; ou melhor, de ter laços emocionais, como preservar o prazer de discutir sobre o passado. Desse modo, pessoas com essa característica teriam mais propensão a desenvolver a identificação.

Em suma, a identificação social e organizacional apresenta os seguintes pressupostos, averiguados na pesquisa de Mael e Ashforth (1992): organizacionais – prestígio e competitividade interinstitucional; e individuais – tempo de permanência e de saída da

instituição, relação com um mentor, contribuição da IES na consecução dos objetivos pessoais dos alunos e sentimentalismo. Neste contexto, acredita-se que as instituições que conseguirem propiciar um ambiente adequado ao desenvolvimento desses pressupostos, provavelmente, terão alunos mais identificados e, por consequência, contarão no futuro com fiéis defensores e propagadores da marca da IES (FIGURA 1).

Figura 1 - Correlações propostas para identificação organizacional



Fonte: Adaptado de Mael e Ashforth (1992, p.107)

3. O papel do egresso das IES

McDearmon (2012) realizou pesquisa para validar os resultados encontrados na pesquisa feita por Mael e Ashforth (1992). Nesse estudo, o autor concluiu que a identificação organizacional foi significativamente relacionada com todos os pressupostos abordados na pesquisa desses autores – já citados no tópico anterior –, gerando, inclusive, contribuições financeiras para as universidades e aconselhamento para a captação de novos alunos. McDearmon (2012) utilizou um quadro teórico diferente dos outros dois autores, focando a discussão nos estudos do interacionismo simbólico. Ele abordou a questão do papel do egresso diante da sua instituição de ensino, isto é, a sua atitude ou conduta na posição/função de egresso perante a sua universidade, o que vai, segundo ele, moldar o seu comportamento social, uma vez que esse papel gera expectativas na comunidade envolvida.

Ele se utiliza da teoria do interacionismo simbólico que, segundo Stryker (2002 apud MCDEARMON, 2012), descreve o comportamento humano como um resultado dependente de classificações e que estas trazem expectativas que alimentam o comportamento de uma pessoa e definem uma diretriz para determinar interações sociais de um ambiente. Sendo assim, o interacionismo diz respeito à interação que acontece entre os seres humanos, e consiste no fato de que os homens interpretam as ações uns dos outros em vez de apenas reagir a essas ações. A resposta de um indivíduo a uma ação de outro é baseada no significado que o primeiro atribui a esta ação (BLUMER, 1986). Ainda de acordo com Stryker, o termo "posição" se refere a qualquer categoria socialmente reconhecida de atores, e o termo "papel" é usado para responder às expectativas que correspondem com a posição em questão. O papel dos alunos ou egressos em relação a sua instituição refere-se aos comportamentos dos indivíduos que ocupam essa posição.

Em síntese, as pessoas podem exercer vários papéis ou identidades a partir do momento em que há vontade para tal. Inclusive, em determinados momentos da vida social um papel pode se sobrepôr a outro, como é o caso do indivíduo que em idade escolar tem a sua identidade estudantil mais salientada. É esse trecho da teoria que toca a questão do vínculo do egresso com a sua IES e que pode ser promovido ou evidenciado, dependendo da escolha do indivíduo e das expectativas sociais. Entende-se, portanto, a importância do significado que surge dos relacionamentos entre os próprios egressos, e destes com a própria universidade. O papel de um indivíduo enquanto aluno e egresso é ressignificado em todo momento que ocorre uma interação entre as partes e, por conseguinte, pelo processo de interpretação promovida por essa interação.

4. O vínculo entre os jovens adultos no ensino superior

Bowlby (1969) e Ainsworth (1989), citados por Faria (2008), relatam as relações precoces que a criança desenvolve com as figuras parentais ou do cuidador. Os relatos desses autores falam de diversos movimentos baseados nas necessidades de segurança e proteção. Embora essa situação seja típica da infância, tal situação não é descartada entre os adultos, uma vez que "padrões de vinculação desenvolvidos na infância seriam relativamente estáveis ao longo do desenvolvimento e as relações afetivas próximas com os pares seriam o equivalente nos adultos às relações de vinculação na infância" (FARIA, 2008, p. 8).

Hollis (2002), complementarmente, afirma que, embora seja importante compreender as exigências da adultez para a vida individual, a qualidade dos relacionamentos depende diretamente da qualidade da relação dos indivíduos consigo mesmos e que esta, em geral, resulta da internalização das relações dessas pessoas com aquilo que o autor chama de seus “Outros Primordiais”, aqueles indivíduos com os quais os sujeitos estabeleceram suas primeiras relações de apego. Explica o autor:

Assim, transferimos continuamente a dinâmica de outros tempos e lugares para este momento, para esta relação. E os outros transferem sua história psicológica para nós. Dessa forma, nunca estamos livres da dinâmica do relacionamento, nem mesmo quando estamos sozinhos. Mas é difícil ficarmos sozinhos; quase todos nós passamos a maior parte da nossa vida, mais da metade do nosso tempo de vigília, relacionando-nos com estruturas coletivas familiares, profissionais e institucionais. Por isso, além de refletir sobre a natureza do relacionamento íntimo, é importante que analisemos também a dinâmica da vida coletiva (HOLLIS, 2002, p. 125).

Para o autor, as organizações e as instituições ativam padrões de comportamento que evocam a constituição individual das relações dos indivíduos com os pais e a autoridade. Desse modo, assim como a criança que, quando é atingida pela disparidade de poder entre ela e seu pai/mãe/cuidador, faz suas adaptações estratégicas e estabelece seus modelos de relações e vínculos futuros, o indivíduo adulto “transfere estratégias da história para o presente” (HOLLIS, 2002, p. 130). Para Hollis (2002), a projeção da autoridade parental para as instituições e suas figuras de liderança cria nos indivíduos a expectativa de que essa instituição será capaz de amá-los, de oferecer segurança e de atendê-los em suas necessidades emocionais. Após alertar sobre os aspectos negativos desse fenômeno, por exemplo, dependência excessiva às instituições, o autor sugere que quando uma instituição consegue fazer com que seus integrantes se sintam melhores em relação a si mesmos e aumentem seu senso de eu durante a relação, oferecendo-lhes oportunidades para administrar ansiedades que relembram passagens vividas na infância e para significar e organizar o mundo novo e assustador que lhes é apresentado, ela consegue ampliar a cosmovisão desses indivíduos. Essa ampliação da cosmovisão acaba aprofundando um vínculo com a instituição “doadora” dessas condições.

O autor ressalta que, embora “seja verdade que a função das organizações e universidades não é fazer o papel de Mãe, existe uma lacuna muito séria quando os que estão na cúpula não compreendem que sua própria sobrevivência depende até certo ponto do bem-estar dos que

dependem deles” (HOLLIS, 2002, p. 137). Nesse sentido, esse vínculo deve ser incentivado e, na visão do autor, ações como programas de assistência, relações com mentores e oportunidade de interação se configuram como uma boa alternativa no sentido de estabelecer um real senso de comunidade e um entusiasmo duradouro para com a instituição.

Segundo Hollis, a “busca de sentido é uma característica quintessencialmente humana. Ignorá-la é uma verdadeira tragédia” (HOLLIS, 2002, p. 140). Desse modo, para o autor, é preciso recuperar em todos os níveis de participação coletiva, criar oportunidades para os indivíduos construírem identidades fortes e, com apoio em uma significação profunda da sua experiência, oporem-se à despersonalização típica do envolvimento irrefletido com as instituições.

Tendo isso em vista, pode-se retornar à discussão sobre as tarefas e os compromissos assumidos pelos jovens recém-ingressados na vida adulta, que se tornam um desafio a esses indivíduos. O cenário dessa inserção pode ser assim sintetizado:

Na sociedade ocidental, a juventude é marcada por acontecimentos normativos como a transição para o ensino superior e o conseqüente afastamento da família nuclear, o estabelecimento num espaço próprio onde provavelmente pela primeira vez o jovem será responsável por si próprio, o desenvolvimento de relações íntimas com os seus pares, quer de caráter amoroso quer de amizade, o fim da educação formal e início da atividade profissional, e a parentalidade (CAVANHAUG, 2005; SCHAIE; WILLIS, 2002 apud FARIA, 2008, p. 9).

Desse modo, tornam-se muito importantes as relações interpessoais adquiridas no período do ensino superior, como a figura do mentor e dos amigos. Esses indivíduos e, no caso específico dos amigos, proporcionam busca de proximidade e fontes de conforto e segurança, caracterizando, assim, uma relação de vinculação, tão relevante na vida adulta (DOHERTY; FEENEY, 2004 apud FARIA, 2008). Essa importância da relação estabelecida com o mentor, com os amigos conquistados e com a própria instituição de ensino durante os anos de universidade torna-se ainda maior se for levada em consideração a proposição de Hollis (2002), segundo a qual as pessoas têm a tendência de transferir ou suplementar as lacunas na sua vinculação com as figuras das primeiras relações parentais para pessoas e instituições nas etapas posteriores da vida.

5. O relacionamento com egressos do ponto de vista simbólico

A identificação, o papel e o vínculo dos ex-alunos enquanto estudantes de uma IES permeiam a questão informacional do início ao fim da passagem desse público pela instituição. Relações de amizade e afinidade, conforme visto na questão do vínculo, podem contribuir para uma maior comunhão de ideias e de interesses (ALCARÁ *et al.*, 2009), facilitando o compartilhamento e a colaboração.

A identificação não é algo dado e sim construído ao longo do tempo. Logo, é necessário compreender e refletir sobre esses aspectos, considerando o aluno de uma IES e, por conseguinte, um egresso como um ser inserido em um contexto, em uma realidade, seja familiar, social ou profissional, repleta de significados que definem e delimitam a sua postura enquanto um indivíduo integrante da comunidade universitária.

Compreendendo esses significados, torna-se muito evidente que para se (re)conectar o egresso à sua Instituição, é fundamental que ele tenha criado laços e vínculos com a IES durante o período em que foi aluno. Esse aprofundamento de laços cria a compreensão e o sentimento de que, mesmo não estando mais vinculado formalmente à sua instituição, ele se encontra ligado àquela coletividade por laços de reciprocidade e sentimentos mútuos. Esse senso de familiaridade, de intimidade conferiria à IES um status de casa. E, será para essa casa – na concretude de suas ações ou na intimidade do seu imaginário que esse egresso poderá se voltar sempre que necessitar se reorganizar. Confirmar-se-ia, assim, a percepção de um antigo professor da UFMG, evocada por uma egressa a partir de suas notas de aula segundo a qual: “A casa é o lugar para onde eu volto, para confirmar as minhas certezas” (LATERZA *apud* VEIGA, 2007, p.4).

O relacionamento é facilitado pela compreensão desses significados e, quando é feito com qualidade, colabora efetivamente para a perenidade dos vínculos. Pode-se fazer uma analogia com Rapaille (2001, p. 31) que afirma que “os consumidores querem – ou mesmo precisam – de relacionamentos de qualidade que seja sinérgicos, sistêmicos, simbólicos e simbióticos”.

Rapaille (2001), ao fazer a afirmativa acima, referia-se ao mercado consumidor. Contudo, as características desses consumidores não são muito diferentes do comportamento de um

aluno ou ex-aluno, sendo este considerado um cliente de um serviço muito especial, a Educação. Portanto, as quatro dimensões desse relacionamento de qualidade abordadas por Rapaille (2001) – sinérgica, sistêmica, simbólica e simbiótica – podem servir como suporte de análise do comportamento de um aluno ou egresso diante de sua IES. Para fins desse artigo, o foco de abordagem foi a dimensão simbólica.

O relacionamento quando ganha contornos simbólicos atinge seu ápice, segundo Rapaille (2001). O símbolo é um elemento cultural que carrega os códigos culturais e a lógica da emoção, além de servir como unificação de partes diferentes sob a forma de “um novo conteúdo, constelado por tese e antítese em igual medida e mantendo-se em relação compensatória com ambos. Portanto, forma o espaço intermediário em que os opostos podem ser unidos.” (JUNG, OC VI, par. 814). Rapaille (2001) fornece um bom exemplo desse elemento simbólico:

[...] se você compra um pedaço de tecido vermelho por US\$ 0,50 e um pedaço azul pelo mesmo preço, e depois um branco, você terá comprado US\$ 1,50 em tecido. Ninguém está disposto a morrer por US\$ 1,50. No entanto, se você dispuser esses pedaços de tecido de maneira a formar a bandeira americana, você adicionará de repente uma dimensão simbólica ao mero tecido, e essa dimensão muda a atitude do proprietário. Algumas pessoas podem passar a estar dispostas a morrer por esse tecido; outras podem querer proibir que ele seja queimado. Obviamente, isso agora é mais do que apenas três pedaços de tecido de três cores diferentes (RAPAILLE, 2001, p. 49).

Ainda que o número de cores seja alterado e o foco da reflexão seja deslocado para o ludopédio a analogia permanece impactante. Sejam os torcedores do Arsenal, do Porto, do Flamengo ou do Atlético de Minas Gerais, não será difícil encontrar entre os membros de uma claqué de futebol indivíduos capazes de morrer, ou, no caso do último, de “torcer contra o vento”.² Dessa forma, Rapaille ressalta, em seu exemplo, que, de algum modo, aqueles tecidos configurados no formato da bandeira representam a memória coletiva de uma nação (ou de uma clube desportivo que milita no futebol), com seus ideias coletivamente construídos e atitudes comuns.

Outro exemplo citado pelo autor explicita muito bem o ideário de futuro quando as pessoas compravam no passado computadores não porque elas realmente necessitavam deles

² Referência à frase: “Se houver uma camisa preta e branca pendurada no varal durante uma tempestade, o atleticano torce contra o vento.” de Roberto Drummond, parte da crônica: “Para torcer contra o vento”. Disponível em: <https://italoarcos.wordpress.com/2010/04/09/leia-e-sinta-o-prazer-de-ser-atleticano-roberto-drummond/>). Acesso em: 27 de ago 2017.

naquele momento, mas pelo fato de concretizar o símbolo de futuro. As pessoas que adquirissem os computadores, comprariam o futuro para seus filhos. Segundo Rapaille (2001, p. 49) "um símbolo é a maneira de abrir uma lógica da emoção para alcançar um arquétipo cultural gravado profundamente". Em suma, as pessoas compram algo ou uma ideia baseadas em um registro emotivo. Nesse registro, as emoções podem estar tão profundas que não são facilmente identificadas. O mecanismo para se criar e manter um relacionamento está no poder de identificação desses registros emotivos e a consequente criação de símbolos que, tem o poder, como mencionado anteriormente, de unificar coisas diferentes.

Na análise da trajetória empreendida pelos egressos da UFMG – uma das maiores universidades públicas brasileiras – e as reminiscências que esses trouxeram sobre a sua vida acadêmica e as necessidades percebidas por estes na sociedade em que vivem, empreendida por Queiroz (2014), são apresentados resultados que evidenciam a necessidade de fazer convergir na prática as necessidades da sociedade e das IES. Os dados da pesquisa evidenciaram que a oportunidade de emprego pode ser facilitada por uma chancela da instituição forte e consolidada no mercado, ao mesmo tempo em que pode acarretar adequação dos currículos dos cursos e incentivo à educação continuada e obtenção de novos títulos. Revelaram ainda que as parcerias institucionais, incubação de empresas, programas sociais, atividades culturais e extensionistas podem promover uma relevância social e, conseqüentemente, a ampliação de atuação da IES. Percebeu-se que a satisfação obtida com o retorno pessoal e a gratidão, experimentadas pelo egresso, podem repercutir na avaliação dos resultados da IES, bem como na sua missão institucional. Esses pontos reunidos denotam a necessidade da institucionalização de programas de egressos nas IES com a finalidade de promover o relacionamento entre ambos e levaram a autora a propor uma série de iniciativas que podem ser potencializadas pelo concurso do trabalho com o imaginário.

Diante desse contexto, Queiroz (2014) propõe que, para a criação desses registros afetivos com o objetivo de tornar a IES um símbolo, devem ser incentivadas a criação de memórias positivas durante a realização do curso; o bom relacionamento entre alunos e professores e o adequado atendimento administrativo por parte dos funcionários. A promoção de eventos esportivos; encontros de turma comemorativos, inclusive com a participação da família; eventos culturais e de lazer abertos ao público, no caso de se haver um *campus* universitário; envio de notícias, por e-mail, relevantes para a área de atuação do egresso e relacionadas à

educação continuada; oferecimento de desconto nos cursos de especialização e extensão, empréstimo domiciliar nas bibliotecas; banco de oportunidades de trabalho e possibilidades de localização dos ex-colegas são possíveis bons exemplos para fomentar a criação de vínculos e a manutenção do relacionamento. Além dessas alternativas, a formação de uma rede social interna da IES certamente promoverá o contato e a aproximação dos alunos e ex-alunos com a instituição.

Para que isso seja possível, é preciso que se desenvolvam ações coordenadas que, fazendo uma apropriação da leitura da autora nesse novo contexto, seja organizada e capacitada uma equipe multidisciplinar com a inclusão profissionais versados no trato com os símbolos e nas expressões do imaginário para uma atuação mais próxima e direta com os alunos e os egressos.

A ação dessa equipe seria a de oferecer recursos e pensar alternativas para que todos esses exercícios de aproximação com os discentes e egressos se aprofundassem ao ponto de se constituírem em uma forma de rituais comunitários. Esses rituais, como a grande maioria daqueles que espontaneamente surgem nas culturas, não alardeariam suas intenções, pois, dessa forma, poderiam afastar as participações sob a acusação de artificialismo. No entanto, como afirma De Botton, “sua longevidade e popularidade provam que algo vital é atingido por meio deles” (2011, p. 49). Ainda sobre a relevância da ritualização de certas situações para que se aprofundem vínculos comunitários, propõe o autor:

Os melhores rituais comunais fazem, de modo eficaz, a mediação entre as necessidades do indivíduo e as do grupo. [...] o ritual concilia o *self* e os outros [...]. Demarca um espaço no qual nossas demandas egocêntricas podem ser honradas e, ao mesmo tempo, domadas, a fim de que a harmonia a longo prazo e a sobrevivência do grupo sejam negociadas e asseguradas (DE BOTTON, 2011, p.49).

O que se fala aqui é da possibilidade da ampliação da relação com a IES elevando-a à categoria de um *mythos*. Mais precisamente, evocando o que há de mais profundo dentre as possibilidades de estabelecimento de uma relação humana:

O mito é uma forma de apreensão radical (do latim *radix*, raiz). [...] Os mitos são quadros vivenciados no plano dramático, seja qual for sua forma ou vínculo; transitam num plano aquém da dimensão consciente, que não obstante empenha-se em definir e controlar uma experiência que supera o poder da cognição. [...] Pascal certa vez escreveu: “O silêncio desses espaços vazios me apavora”. O mito é um meio de manter a conversa, quando o silêncio assombroso se instala. Nas

teorias e nos sistemas, estamos com a linguagem da mente; nos mitos, encarna-se a linguagem da alma (HOLLIS, 1997, p. 33).

O sentimento de pertença, de fazer parte de algo comum, o vínculo e o apego à instituição promovido por momentos significativos e o estímulo da cultura do retorno à Universidade, incentivado pela resignificação da importância do papel do egresso no apoio à sua IES, são elementos que consolidarão um relacionamento perene e fortemente leal entre o egresso e sua *Alma Mater*. Uma relação de mútuo benefício que, como uma contribuição ao egresso, irá sustentá-lo não somente com conhecimentos técnico-científico-profissionais, mas também o impregnando com a visão de que ele faz parte de uma grande comunidade com a qual ele pode contar frente aos maiores desafios da sua vida produtiva.

O favorecimento a uma conduta de apoio à IES deve ser desenvolvida desde o período de ingresso do aluno na instituição, com ações fundamentadas em projetos bem estruturados, que possibilitem a criação de laços de reciprocidade e registros afetivos. Tornar significativa a experiência durante o curso na IES facilitará de certo a transformação dessa mesma IES em um símbolo, bem como elevar o período vivenciado nela ao nível do *mythos* e perenizar uma relação amorosa com a sua memória.

Finalmente, deve-se ressaltar que o significado atribuído à informação como decorrente de uma ação interpretativa de indivíduos envolvidos em um processo de interação que resignifica constantemente os papéis de aluno e de egresso vem ampliar as preocupações com o estabelecimento e a manutenção dos vínculos afetivos entre as pessoas e a instituição para além das interações com os sistemas de informação. As condições para que o ex-aluno possa interpretar de uma forma ativa no presente o fato de ter sido estudante de uma IES no passado podem ser desenvolvidas em todas as interações deste com a sua instituição. A rigor, toda interação com uma instituição de ensino é um processo infocomunicacional. Nesse sentido, a amplificação do trato com a informação pela via do imaginário sugere uma ampliação das ações antes restritas a uma gestão tradicional da informação e do conhecimento. Sugerem-se, a partir desse olhar, ações voltadas não apenas para lacunas cognitivas, mas para estabelecer relações, criar significados, e desenvolver um sentimento de pertencimento a um grupo e a uma instituição.

6. Referências Bibliográficas

- AINSWORTH, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- ALCARÁ, A. R. et al. (2009) Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento. *Perspectivas em Ciência e Informação*, 14(1), p.117-191. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/721/545>. Acesso em: 29 jul. 2013.
- BLUMER, H. (1986). *Symbolic interactionism: perspective and method*. USA: University of California Press
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. London: Basic Books. Ed. rev.,
- BRASIL. (2004). Congresso Nacional. Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 14 abr. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 28 dez. 2012.
- BRANDÃO, Junito. (1999). *Dicionário mítico-etimológico*. Petrópolis: Vozes,
- BULLOCK, R. P. (1952). *Social Factors Related to Job Satisfaction: A Technique for the Measurement of Job Satisfaction*, Ohio State University Press, Columbus, Ohio
- CAVALCANTI, C.A.; CAVALCANTI, A.P. (2015). *O que é o imaginário? Olhar biopsicossocial da obra transdisciplinar de Gilbert Durand*. João Pessoa: Editora UFPB
- DE BOTTON, Alain. (2011). *Religião para ateus*. Rio de Janeiro: Intrínseca
- DOHERTY, N.; FEENEY, J. (2004). The composition of attachment networks throughout the adult years. *Personal Relationships*, v. 11, p. 469-488
- FARIA, C. M. G. M. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade do Minho, Braga
- HILLMAN, J. (1993). *Cidade & Alma*. São Paulo: Studio Nobel
- HOLLIS, J. (2002). *O projeto Éden, a busca do outro mágico*. São Paulo: Paulus, 188 p.
- HOLLIS, J. (1997). *Rastreado os deuses: o lugar do mito na vida moderna*. São Paulo: Paulus, 222 p.
- JUNG, C. G. (1991). *Tipos Psicológicos: Obras Completas*, Petrópolis: Vozes, Vol VI.
- LOPES, Valquiria. (2017). Alunos da pós-graduação reclamam de abandono e autoritarismo na UFMG. *Jornal Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 ago. Caderno Educação, disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas>

[educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml](http://educacao.895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

MAEL, F.; ASHFORTH, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, v. 13, p. 103-123, Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030130202/abstract>>. Acesso em: 24 abr. 2013.

MARCH, J. G.; SIMON, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley

MCDEARMON, J. T. (2012). Hail to Thee, Our Alma Mater: Alumni Role Identity and the Relationship to Institutional Support Behaviors. *Research in Higher Education*, v. 54, p. 283-302, Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s11162-012-9271-6>>. Acesso em: 13 maio 2013.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. (2005). O símbolo como mediador da comunicação nas organizações: uma abordagem junguiana das relações entre a dimensão afetiva e a produção de sentido nas comunicações entre professores do departamento de Psicologia de uma instituição de ensino superior brasileira. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. São Paulo: Instituto de Psicologia, 367p.

QUEIROZ, T. P. (2014). O bom filho a casa sempre torna: análise do relacionamento entre a Universidade Federal de Minas Gerais e seus egressos por meio da informação.. 202f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9PRKWC/disserta_o_tatiana_pereira_queiroz_02_09_14_vers_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 mar. 2015.

RAPAILLE, G. Clotaire. (2001). *Os 7 segredos do marketing num mundo multicultural*. São Paulo: Editoria Cultrix, 293 p.

SAMUELS, A. (2002). *A política no divã*. São Paulo: Summus, 232 p.

SCHAIE, W.; WILLIS, S. (2002). *Adult development and aging*. London: Prentice Hall

SPAETH, J. L.; GREELEY, A. M. (1970). *Recent Alumniand Higher Education*. New York: McGraw-Hill

STRYKER, S. (2002). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Caldwell, New Jersey: The Blackburn Press

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. In: WORCHEL, S.; AUSTIN, W. G. (Eds.) *Psychology of Intergroup Relations*. 2. ed. Chicago: Nelson-Hall

- TOLMAN, E. C. (1943). Identification and the post-war world. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38, p. 141-148.
- TURNER, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept. In: LAWLER, E. J. (Ed.) *Advances in Group Processes*. JAI Press, Greenwich, Connecticut, Vol. 2.
- VEIGA, A. C. R. (2007). Lugar, Espaço e Valores: uma abordagem dialógica com vistas a interdisciplinaridade. In: SILACC - Simpósio Latino Americano - Cidade e Cultura, dimensões contemporâneas, 2007, São Carlos. SILACC - Simpósio Latino Americano - Cidade e Cultura, dimensões contemporâneas. **Anais...** São Paulo: USP, p. 1-21. Disponível em:<https://www.academia.edu/12403694/Lugar_Espa%C3%A7o_e_Valores_uma_abordagem_dial%C3%B3gica_com_vistas_a_interdisciplinaridade>. Acesso em: 26 ago. 2017.