

Boletim
Interfaces da Psicologia
da UFRuralRJ

PRÁTICAS
PSICOSSOCIAIS
& PSICOLOGIA:
Ensino, Pesquisa
e Extensão

Vol. 4, Nº. 2, Julho - Dezembro de 2011

ISSN 1983-5507

Instituto de Educação

Departamento de Psicologia





Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação
Departamento de Psicologia

Reitor: Ricardo Motta Miranda

Vice-Reitora: Ana Maria Dantas Soares

Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Nídia Majerowicz

Pró-Reitor de Extensão: José Claudio Souza Alves

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-graduação: Aurea Echevarria

Diretor do Instituto de Educação: José Henrique dos Santos

Chefe do Departamento de Psicologia

Marcos Aguiar de Souza

Coordenador do Curso de Psicologia

Denis Giovani Monteiro Naiff

EDITORIAL

A Constituição da República Federativa do Brasil, publicada em 1988, declara no Art. 207: *“As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”* Embora o Art. 207 seja claro e não deixe margem para qualquer ponta de dúvida, o dia a dia da prática universitária ainda carrega o perigoso legado da ciência moderna: fragmentar, para analisar e mensurar, sem reunificar. Praticar a pesquisa e deixar de lado o impacto de efeitos colaterais, seja no meio ambiente ou no próprio corpo humano, é o lema de mentalidades anacrônicas. Em junho de 2012, vinte anos após a Eco92, no Brasil acontece a Rio+20. A Eco92 também aconteceu no país e com ela apareceu uma brisa de conceitos, como: competitividade, educação ambiental, resiliência; depois, sustentabilidade, inovação social e tecnologia social. Entretanto, sem ficar aprisionada num subjetivismo, a comunidade que seriamente investe na política pública percebe a necessidade de aprofundar o diálogo com o saber psicológico. Porque para manter a *“indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”* é necessária uma capacidade cognitiva cuja porta de entrada para o espaço público da cidadania está no processo de aprendizagem, isto é, devemos valorizar a educação básica e permanecermos em ato no ensino superior. Aqui está o processo que envolve diretamente o Estado nacional, a cidadania familiar e as dinâmicas - individual e grupal - de cada sujeito, que são reveladas na atitude psicológica consciente ou inconsciente. Portanto, conflitos e obstáculos gerados no desenvolvimento da sustentabilidade, pelo menos para a população brasileira, são possíveis de aperfeiçoamento no exercício do Art. 207. No momento, *“o futuro que queremos”* está na diversidade das comunidades e dentro das universidades, nas salas de aula, pois amanhã ele estará estampado na atitude psicológica de cada cidadão brasileiro. Então, o V Seminário Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ trabalhou a produção de pesquisas, ensaios e estudos de caso, sobre o importante tema acadêmico *“Práticas Psicossociais e Psicologia: ensino, pesquisa e extensão”*, no intuito de fomentar e aprimorar a ética profissional e quiçá, alimentar e fortalecer a cidadania do público presente.

Nilton Sousa da Silva
Editor Geral do Boletim
Professor Adjunto da UFRRJ

Nota: O conteúdo de cada resumo ou artigo é da responsabilidade dos autores. O material divulgado foi disponibilizado pelos autores no segundo semestre do ano 2011 e submetido ao exame da comissão editorial; após a avaliação *ad hoc*, publicado no segundo semestre do ano 2012. De acordo com os tópicos 6 e 7 da orientação para publicação de artigos que está no contato no portal [Interfaces da Psicologia](#).

EDITOR

Professor Doutor *Nilton Sousa da Silva*
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

COMISSÃO EDITORIAL

Professora Doutora *Cecilia Raquel Satriano*
Universidad Nacional de Rosario – UNR, *Argentina*

Professora Doutora *Elena Moraes Garcia*
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Professor Doutor *Flávio Pietrobon Costa*
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Professor Doutor *Gustavo Arja Castañon*
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Professor Doutor *Gustavo Corrêa Matta*
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ

Professor Doutor *José Kalunsiewo Nkosi*
Universidade Agostinho Neto – UAN, *Angola*

Professor Doutor *Luiz Celso Pinho*
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Professor Doutor *Paulo Guilherme Domenech Oneto*
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Professor Doutor *Roberto Novaes de Sá*
Universidade Federal Fluminense – UFF

Professor Doutor *Vitor José da Conceição Teixeira Amorim Rodrigues*
Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA, *Portugal*

Professor Doutor *Walter Melo Junior*
Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ

Sumário

O ENSINO COMO PRÁTICA PSICOSSOCIAL Nyrrma Souza Nunes de Azevedo	5
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O QUE HÁ DE NOVO NO ENSINAR E NO APRENDER Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz	16
DESAFIOS NO ENSINO DE UMA PRÁTICA PSICOTERÁPICA: COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DA GESTALT-TERAPIA Mônica Botelho Alvim	29
UM OLHAR A PARTIR DA PESQUISA Volney J. Berkenbrock	50
TRANSEUNTES E MODERNIDADE: UM TRABALHO COM HISTÓRIAS DE VIDA SOBRE CONVERSÕES E TRÂNSITOS RELIGIOSOS Luciana de Almeida Campos	63
EXTENSÃO EM PSICOLOGIA – ALGUMAS REFLEXÕES Ana Maria Jacó-Vilela.....	81
CONSTRUINDO LAÇOS SOCIAIS: A EXTENSÃO COMO RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA SOCIAL Priscila Pires Alves.....	92
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOS PROFISSIONAIS PSICÓLOGOS Arlinda B. Moreno.....	101
O PAPEL DO ENSINO UNIVERSITÁRIO NA FALTA DE ENSINO BÁSICO Gustavo Arja Castañon.....	121

O ENSINO COMO PRÁTICA PSICOSSOCIAL

LEARNING AS PSYCHO-SOCIAL PRACTICE

Autora: NYRMA SOUZA NUNES DE AZEVEDO

Professora Doutora da Faculdade de Educação – UFRJ

Endereço eletrônico: nsn.azevedo@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho buscarei refletir sobre o ensino entendido como uma prática psicossocial. Desta forma são eliminadas da reflexão práticas utilizadas na atualidade que limitam o ensino a uma preparação para vestibulares e concursos públicos, onde o que importa é o passar de ano e a conquista de diplomas. Assim, ao se pensar em ensino como prática social, obrigatoriamente tem que se pensar em educação e desenvolvimento humano. O que de fundamental o ensino ligado à educação nos traz? Creio que as perguntas: o que é? Para que? Para quem? Como? Quando? Em relação ao desenvolvimento humano, também obrigatoriamente temos que pensar em aprendizagem, transformação, totalidade, conhecimento, valores, autorrealização, cidadania e outros tantos conceitos que irão surgindo na mente, no decurso da reflexão. Mas, como separar educação e desenvolvimento humano? Vamos combinar então que as ideias estarão apresentadas em sequências, muito embora estejam completamente relacionadas, seguindo as ideias de complexidade de Morin e de totalidade de Wallon. Como conclusão apresenta-se o ensino como uma contribuição social para concretização da realidade como o espaço/tempo da vida humana, onde os indivíduos possam expressar suas capacidades para a autorrealização, a vida em comum e a criatividade em direção ao direito da felicidade pessoal, entendida como estados constantes de bem-estar físico e psicológico, que jamais poderão ser desvinculados da liberdade, do respeito e da solidariedade.

Palavras-chave: Ensino, educação, psicologia.

ABSTRACT

In this paper I reflect on teaching as a psycho-social practice. Here, I do not consider teaching practices limited aimed at preparing for exams, a context in which what matters is not to fail tests and the obtaining of diplomas. Therefore when considering teaching as social practice, one must think about education and human development. What is fundamentally offered by the link teaching-education? I believe that asking questions such as: “what is it?”, “what for?”, “whom to?”, “how?” and “when?” in relation to human development, leads us to think about learning, transformation, wholeness, knowledge, values, self-fulfillment, citizenship and many other terms that come to mind along this reflection. However how could one separate education and human development? We then make an agreement about ideas being presented in sequence, even though they are completely related, following Morin’s ideas about complexity and Wallon’s concepts of wholeness. In conclusion, I suggest teaching to be viewed as a social contribution for the concretion of reality as the space / time of human life, in which individuals are able to express their capability for self-realization, ordinary life and creativity with regard to the right of personal happiness, understood as a constant state of physical and psychological well-being, which can never be detached from freedom, respect and solidarity.

Key-words: Learning, education, psychology.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho buscarei refletir sobre o ensino entendido como uma prática psicossocial. Desta forma são eliminadas da reflexão práticas utilizadas na atualidade que limitam o ensino a uma preparação para vestibulares e concursos públicos, onde o que importa é o passar de ano e a conquista de diplomas.

Assim, ao se pensar em ensino como prática social, obrigatoriamente tem que se pensar em educação e desenvolvimento humano. O que de fundamental o ensino ligado à educação nos traz? Creio que as perguntas: o que é? Para que? Para quem? Como? Quando?

Em relação ao desenvolvimento humano, também obrigatoriamente temos que pensar em aprendizagem, transformação, totalidade, conhecimento, valores, autorrealização,

cidadania e outros tantos que irão surgindo na mente no decurso da reflexão. Mas, como separar educação e desenvolvimento humano? Vamos combinar então que as ideias estarão apresentadas em sequências, muito embora estejam completamente relacionadas, seguindo as ideias de complexidade de Morin (2001) e a de totalidade de Wallon (1995).

A EDUCAÇÃO E O ENSINO

O que é educação?

Muitos teóricos pensaram sobre o conceito e podemos resumir, entendendo a educação como uma instituição social que deve ter duas funções básicas: a conservadora e a inovadora. Já aqui aparece, à primeira vista, a dificuldade de conciliar duas instâncias contraditórias. É pela educação que a identidade de um grupo social deverá ser preservada. Assim, as formas de entendimento da realidade, as normas, os valores, as práticas sociais, os conhecimentos, os códigos simbólicos e tudo o mais que caracteriza aquele espaço social precisa ser do conhecimento das novas gerações. Por outro lado, temos o fator tempo. A herança cultural é fruto da vivência dos antepassados; mas sabemos que a realidade é dinâmica e que tudo se transforma. Desta forma, as novas gerações surgem com necessidades e novas soluções para a vida social e assim, a educação precisa incorporar dialeticamente as tradições com as demandas inovadoras.

Para que educar?

A partir do conhecimento de que o ser humano é fruto da evolução, tem-se que ele é um ser biológico que nasce regido pelo instinto. Diferente de outros mamíferos, o humano desenvolveu um cérebro que lhe permite não estar submetido totalmente aos instintos; mas para que isso ocorra é necessário que incorpore a cultura de seu grupo social. No cuidado familiar ou de instituições criadas com essa finalidade a criança vai absorvendo as formas de dar sentido às suas sensações, incorporando formas de comunicação e expressão de seu corpo naquele espaço e tempo. Vai tornando-se desta forma um ser biossocial. Cada vez mais a educação se faz necessária, devido à vida em agrupamentos de pouco espaço, onde a convivência precisa se dar através de leis e regras que norteiem os direitos e deveres nos grupos sociais.

A pergunta para quem, feita acima, leva a duas interpretações: quem deve receber a educação? E também, a educação deve ser útil a quem? Penso que a educação deve ser

oferecida a todos os indivíduos de uma sociedade, incluindo aqui os que necessitem de atendimentos diferenciados por demandarem maiores cuidados. Também deve ser pensada para atender a diferentes idades, de acordo com as teorias que afirmam estar o humano sempre em processo de transformação e, portanto, em possibilidades de “vir a ser”.

Em relação a ser útil a quem, temos que pensar nas ideologias, ou nas formas de organização das sociedades. Teoricamente, a educação deveria ser promovida para o bem estar comum, atendendo às necessidades dos seres que convivem em grupos. Porém o que se encontra na realidade e no conhecimento histórico é o conceito de poder. Esse poder que varia nas suas formas instrumentais, indo desde a utilização da força corporal, como nos primitivos e que vem ressurgindo atualmente – o que nos tem levado a grandes questionamentos, até o jogo simbólico e de sedução utilizado nas publicidades e propagandas das mídias. Desta forma a educação precisa através do ensino promover o conhecimento das diferentes formas do gerenciamento social.

COMO E QUANDO DEVE SER OFERECIDA A EDUCAÇÃO

Desde o nascimento, ou mesmo desde a concepção deve haver a preocupação psicossocial com o ensino. Pais que têm informações sobre saúde e desenvolvimento humano, certamente gerarão com maior responsabilidade seus filhos. A partir do nascimento, a criança precisa ter atendidas as suas necessidades e proporcionados ambientes e experiências que permitam o desabrochar de seu potencial geneticamente herdado. Aos poucos, através dos contatos com quem as cuide, a cultura do grupo social vai sendo internalizada.

A partir da aquisição da fala, a instituição escolar passa a ser imprescindível, visto que as famílias contemporâneas não estão se organizando para o atendimento da criança. A escolarização feita nos primeiros anos de vida deveria ter como meta desenvolver os potenciais através de brincadeiras e jogos, onde o conhecimento pode ser absorvido de forma incidental. Creio que as noções básicas das diferentes formas de conhecimento e compreensão da realidade física e social deveriam ser apresentadas às crianças, que ludicamente iriam desenvolvendo suas cadeias neurológicas, estabelecendo assim a base de sua inteligência cognitiva, suas experiências emocionais e sociais.

Levando em conta a realidade em que vivemos, encontramos grandes problemas em relação “ao como” e “ao quando”. O sentido instrumental do ensino, que vem sendo implementado na escolarização desde os primeiros anos de vida da criança, até os níveis mais avançados de conhecimento parece estar promovendo um tipo de escolarização deslocado do processo de desenvolvimento tanto da inteligência, quanto da socialização e da ética.

Refiro-me ao descaso que muitas vezes é dado nas creches às primeiras experiências infantis, inclusive, não sendo exigidos por pais e administradores, profissionais educadores com experiência para o trato com aquela fase do desenvolvimento humano. Têm-se no significado social comum deste momento escolar, como um “depósito de crianças” criado para a tranquilidade de seus responsáveis que necessitam estar no mercado de trabalho. Ao passar para a pré-escola, a escolarização já vem atualmente, com investimentos no ensino visando ampliar as informações e a inserção na realidade virtual. Isto para as faixas de renda que permitem a permanência em colégios avaliados como inovadores, “fortes”, “que preparam para a vida”, e outras nomeações. As demais crianças permanecem geralmente em escolas que têm o mesmo sentido das creches. E assim parece continuar a escolarização em nosso momento histórico. Ao atingir a faixa etária em que se espera socialmente a preparação para a produção social, isto é, para o mercado de trabalho, multiplicam-se as informações e avaliações, que indiquem a conquista do sucesso social. Tal sucesso parece ser representado pelos bens de consumo que serão proporcionados pelo salário conquistado.

A preparação de educadores, isto é, os profissionais que deveriam promover com o ensino as capacidades humanas para a autorrealização e a vida em sociedade, cada vez mais é vista como um processo de ideologização e em grande parte das instituições de ensino superior, como uma possibilidade de negócio rendoso, a partir do sonho de ascensão social, via diploma facilitado. Os professores, abandonados pela sociedade e pelo sistema político, seguem sem esperanças, em suas palavras “entregando os pontos” em seus ideais ou como marginais, em uma luta cotidiana repleta de alegrias e decepções.

O MUNDO CONTEMPORÂNEO E O ENSINO

Um fato parece estar presente no mundo atual. Poucos são os que se sentem felizes. Felicidade sendo entendida como estados constantes de bem-estar físico e psicológico.

Como identificar essa afirmação? Basta verificar, quer por observação informal ou por dados empíricos, o grande consumo de drogas permitidas ou não que servem, ou para adormecer consciências, ou para aliviar dores físicas. Pode-se citar também a diversão buscada pelos jovens nas festas alucinantes e pelos adultos na supervalorização da imagem e do consumo. Temos como consequência, grandes transformações nos fatos sociais contemporâneos, como a dissolução do sentido de família, onde se encontrava a proteção afetiva incondicional para viver; a busca cada vez maior de relações sociais virtuais, onde as identidades são muitas vezes mascaradas em busca de aceitação e pertencimento; o permanente sentimento de “não dar conta” das responsabilidades atribuídas a nós pelas demandas sociais e profissionais e outros tantos fatos. O que tem a ver esses fatos com o ensino? Creio que o sentido dado à educação e ao ensino, em nossos tempos, dissociado da preocupação com o desenvolvimento humano e a formação da subjetividade.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O que estamos considerando desenvolvimento humano? Segundo Morin (2001), no contemporâneo, onde a ciência e a técnica permitiram um avanço impensável em outros momentos de nossa história, o ser humano deve ser entendido em todas as suas dimensões. Como um ser cósmico, planetário, biológico, social, cultural e múltiplo. Para tanto é necessário que se escolha, dentre as muitas teorias consagradas na Psicologia, às que procuram explicar o desenvolvimento incorporando os conhecimentos na atual fase em que vivemos.

A abordagem sociocultural, aplicada à psicogenética, afirma que o desenvolvimento humano é precedido pela aprendizagem, através da mediação exercida pela ação de indivíduos e grupos mais experientes, no uso do instrumental cultural (Vygotsky, 1988). Afirma, também, que o ser humano é uma totalidade indivisível onde não se fragmentam corpo e mente, cognição e afetividade, chegando mesmo a considerar o homem como geneticamente social (Wallon, 1995), por não sobreviver sem o outro que lhe dê acolhida. Segundo essa visão teórica, as funções determinadas pela espécie podem ser ampliadas devido à plasticidade cerebral, formada pelos bilhões de células nervosas, que permitem ao homem novas funções a partir das experiências no seu exercício cotidiano.

As funções mentais superiores, diz Vygotsky (1988), são um exemplo da conquista filogenética, permitindo os processos psicológicos superiores. São eles os que o próprio indivíduo aprende a controlar como, por exemplo, a atenção voluntária, a memorização ativa, o pensamento abstrato e o comportamento intencional.

A crença teórica de que a mediação exercida para a aprendizagem das novas gerações através dos grupos de convivência nos quais se incluem os professores promove o desenvolvimento, amplia a visão social desta profissão uma vez que a educação sistematizada é responsabilidade dos mesmos. Isto é, os professores ao realizarem as atividades cotidianas de ensino, promovendo aprendizagem nos grupos de alunos, levam a diferentes direções possíveis, tanto para um desenvolvimento amplo das aptidões inatas, quanto à atrofia das mesmas, por criar espaços e ações alternativas, mesmo dentro das instituições conservadoras, que incentivem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, através do trabalho com suas funções mentais superiores.

Os professores precisam levar em conta tanto o nível de desenvolvimento efetivo, isto é o que o grupo de alunos já sabe fazer sozinho, assim também como a área de desenvolvimento potencial, que permite aos alunos perceber a existências dos fatos, mas necessitar de ajuda para chegar a compreendê-los e reelaborá-los. Desta forma, pela ação exercida pelos próprios alunos e professores é que vão sendo favorecidos novos estágios de desenvolvimento não somente no desempenho intelectual, mas também nas relações sociais, nos cuidados com o próprio corpo e na preocupação e ação éticas com os seres vivos e a natureza.

Em relação à subjetividade, encontramos em Vygotsky (1989) uma grande contribuição a partir da sua formulação conceitual, que entende a consciência como sendo a reelaboração mental das percepções e vivências promovidas pelas práticas socioculturais. Essa proposta teórica é um alento para os educadores, que podem acreditar na utopia possível que deve estar como fundamentação subjacente de todo trabalho educativo. Isto é, se as formas de pensar, de dizer e de fazer a realidade cotidiana forem sendo modificadas, uma nova consciência poderá surgir. A contribuição de Wallon (1995) nesta abordagem é preciosa, por incorporar à discussão o papel das emoções como sendo o que permite a passagem de estados de automatismo para estados de consciência.

A teoria do desenvolvimento descrita por Wallon faz-nos crer que o humano tem grande facilidade de ter seu comportamento condicionado, fato muito bem estudado pelos behavioristas, podendo-se citar Skinner, tão utilizado pelo ensino contemporâneo. A emoção, entendida como o que afeta o próprio corpo, seria a possibilidade de “despertar” desta tendência ao comportamento sem consciência, regido pelos centros cerebrais ligados ao automatismo que promove a repetição dos pensamentos e comportamentos.

Para Wallon (2007), em sua visão de totalidade, não é possível a separação do humano em partes, afirmando que somos um todo, o que faz romper o senso comum utilizado com frequência em educação, principalmente nas experiências de planejamento e avaliação curriculares, que trabalham com conceitos de área cognitiva, afetiva e psicomotora.

A compreensão teórica walloniana do desenvolvimento humano como uma totalidade indissolúvel e a importância dada à emoção, reformula completamente o trabalho com o ensino e a aprendizagem. A inteligência, fator comumente entendido como experiência cognitiva, passa a incorporar o elemento afetivo assim como as experiências psicomotoras.

Desta forma o significado e o sentido de aprendizagem para os professores são fundamentais. Mas, o que é aprendizagem para professores de escolas contemporâneas? Como se aprende? Como apreender o sentido que docentes dão à aprendizagem? Essas questões desencadearam uma pesquisa empírica, onde tivemos algumas surpresas.

UMA PESQUISA REVELADORA

Apresentarei alguns dados da pesquisa feita com 70 professores do ensino fundamental de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, onde se buscou conhecer o sentido que os sujeitos dão ao que é aprendizagem e como se aprende, utilizando o referencial do imaginário social a partir de Castoriadis (1991) e da abordagem sociocultural descrita por Vygotsky e Wallon.

Os dados indicaram, de forma geral, que os professores pesquisados tendem a confundir o conceito de aprendizagem com a metodologia interativa no trabalho pedagógico, como se um clima de participação e diálogo garantissem a aprendizagem dos alunos. Foi

interessante constatar que professores com mais anos de magistério, embora em número reduzido nesta pesquisa, indicaram o ensino sob a forma tradicional como o mais eficiente.

Os professores pesquisados acreditam que o aluno é responsável pela aprendizagem, sendo a família de pouca importância neste processo. Pesquisas atuais enfatizam a atuação da família como elemento fundamental, o que parece não ter sido percebido pelos sujeitos pesquisados. Este fato indica a necessidade de maior informação para os professores em seus locais de trabalho, visto que declararam ser nesse espaço que resolvem suas dúvidas e provavelmente reelaboram seu conhecimento.

Embora os alunos sejam considerados os responsáveis pela aprendizagem, os professores vêm-se como criativos no ensino cotidiano, porém o lúdico e o prazer não aparecem explicitamente nas suas respostas. Parecem ser atentos em relação à atuação dos alunos, pois se dizem capazes de avaliar, pela observação das tarefas executadas em classe.

Os resultados dessa investigação levaram a buscar, também, o sentido de aprendizagem e como se aprende para os alunos.

Verificou-se pelos dados encontrados que dos 89 alunos participantes, havia mais meninos do que meninas frequentando as turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental nas escolas pública pesquisadas da cidade do Rio de Janeiro em 2010. De forma geral estavam dentro da faixa cronológica esperada para o nível de escolaridade.

O ensino chamado de tradicional, em que o professor explica, escreve no quadro e exige deveres parece ser o que os alunos consideraram como o de maior eficácia para a aprendizagem, embora tenham preferência por uma metodologia participativa. A valorização da música em sala de aula foi uma das grandes surpresas que os dados revelaram: na fala de um aluno –“a música cria uma situação boa dentro de mim”.

Pode-se pensar que na sala de aula o ensino através de uma metodologia participativa seria favorecedor da motivação dos alunos, mas não perdendo de vista a explicação da matéria, a fixação dos conteúdos através de perguntas e explicações em relação às dúvidas

levantadas, assim como a exigência de trabalhos escritos. Também na fala dos alunos é esperado um ambiente de atenção e respeito, sem brigas e desarmonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas foram feitas com objetivo de entender o ensino e a aprendizagem no espaço da sala de aula, sendo este espaço considerado como um momento fundamental do desenvolvimento humano. As informações exigidas pelos currículos oficiais, assim como a prática pedagógica dos professores, devem ser utilizadas como elementos mediadores para a aprendizagem da cultura humana, entendida como “o conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores e mitos” (MORIN, 2001, p.56), enfim formas de apreensão e criação permanentes da realidade (CASTORIADIS, 1991). É na interiorização desse conhecimento, principalmente quando conquistado por experiências vivenciais que, segundo Vygotsky e Wallon, iremos reformulando nossa subjetividade.

Concluindo, penso no ensino como uma contribuição social para a concretização da realidade como o espaço/tempo da vida humana. Realidade, onde os indivíduos possam expressar suas capacidades para a autorrealização, a vida em comum e a criatividade em direção ao direito da felicidade pessoal, entendida como estados constantes de bem estar físico e psicológico, que jamais poderão ser desvinculados da liberdade, do respeito e da solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Paulo E. *O desenvolvimento cognitivo da criança: o que a psicologia experimental e a neurociência cognitiva têm a nos dizer*. In: **Neurociência**. v.3, n° 2, pp.98-118, março / abril, 2006. ISSN 1807-1058

_____. *A teoria sócio-culturalista de Vygotsky e o papel da linguagem na formação de conceitos: o que a psicologia experimental e a neurociência têm a nos dizer*. In: **Neurociência**. v.3, n° 3, pp.158-178, maio/ junho, 2006. ISSN 1807-1058

AZEVEDO, Nyrma. Imaginário social e escola. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, 49 (3): 72-88. Rio de Janeiro: Imago, jul. / set. 1997.

_____. (org). **Imaginário e educação:** reflexões teóricas e aplicações. Campinas, SP: Alínea, 2006.

_____. **O imaginário social e os professores intelectuais.** In: AZEVEDO, N. & SCOFANO, R. (orgs). *Recortes do imaginário: novas colagens.* Campinas, SP: Alínea, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LA TAILLE, Y. & OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento. São Paulo: Scipione, 1997.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEREBE, M. J. & NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986.

VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O QUE HÁ DE NOVO NO ENSINAR E NO APRENDER

DISTANCE EDUCATION: WHAT'S NEW ABOUT TEACHING AND LEARNING

Autoras:

MARA LÚCIA REIS MONTEIRO DA CRUZ

Mestre e doutoranda em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Endereço eletrônico: mluciacz@hotmail.com

ANGÉLICA MARIA REIS MONTEIRO

Mestre em Educação Multimídia e doutora em Educação (Universidade do Porto – Portugal)

RESUMO

Apesar de não ser recente, o fenômeno da educação a distância suscita questionamentos acerca do cumprimento da eterna promessa político-pedagógica de inovação e de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Fundamentadas por Lévy, relacionamos os estilos de pensamento distintos gerados pelas tecnologias intelectuais com as concepções e práticas de ensino a distância. Estas concepções estão na base de uma possível classificação, não necessariamente dicotômica, entre ensino a distância tradicional, que tem por base o currículo como texto, e o ensino a distância emergente, baseado numa matriz curricular não linear, mas flexível e hipertextual. Neste sentido, questionamos o papel do docente face à distância e face às possibilidades de interação acrescidas pelo uso das tecnologias. Consideramos que independentemente de o ambiente ser presencial ou virtual, o docente continua a exercer o papel de mediador das aprendizagens. A verdadeira mudança no ensino e na aprendizagem não se baseia em fatores singulares, tais como o tempo, o espaço ou a tecnologia em uso, mas na capacidade do docente de se recriar pedagogicamente face às novas exigências contemporâneas, de forma a desenvolver um ambiente que promova a verdadeira interação, partilha e construção de conhecimentos no seio de uma comunidade que se caracteriza pela diversidade e pluralidade de ideias.

Palavras-chave: educação a distância, processo de ensino-aprendizagem

ABSTRACT

Although not new, the phenomenon of distance education raises questions about the fulfillment of the eternal political and pedagogical promise of innovation and improvement of the teaching-learning process. Based on Levy, we established relationships between the different styles of thought generated by intellectual technologies and distance learning concepts and practices. These concepts are the basis for a possible classification, not necessarily a dichotomy, between traditional distance learning, with a text-based curriculum, and emerging distance learning, based on non-linear, but flexible and hypertextual curriculum. In this sense, we question the role of the teacher regarding distance and the possibilities of interaction increase given by the use of technology. We consider that independently of the existing teaching environment, be it presential or virtual, teachers are still playing the role of learning mediators. The real change in teaching and learning is not based on unique factors such as time, space or technology in use, but on the ability of teachers to recreate themselves pedagogically in relation to the new contemporary demands, in order to develop an environment that will promote true interaction and knowledge construction and sharing processes, all within a community characterized by diversity and plurality of ideas.

Key-words: distance education, teaching-learning process

INTRODUÇÃO

Ensinar a distância não se trata absolutamente de uma novidade. Com o surgimento da imprensa, no século XV, os primeiros livros impressos já disseminavam informações, possibilitando melhores condições de difusão do conhecimento, o que já ocorria desde o surgimento da escrita. Os primeiros cursos oferecidos na modalidade à distância foram realizados por Correio Postal. Data de 1728 um anúncio publicado na Gazeta de Boston sobre um material para ensino e tutoria por correspondência. No Brasil, de acordo com Barros (2009) estes cursos começaram a ser desenvolvidos a partir da década de 1920, através de material impresso e programas de rádio, como a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, instalada por Roquette Pinto.

O contínuo desenvolvimento de novos meios de comunicação (desde o rádio, no início do século XX; televisão, na década de 1940 até a popularização do computador pessoal com

acesso à Internet, já no final do século) tem potencializado esta prática, trazendo, ao mesmo tempo, possibilidades e desafios. Indagamos, no entanto, se os novos recursos destes meios de comunicação têm favorecido a renovação da educação à distância (EAD) ou se, apesar de utilizar novas mídias, o ensino mantém características de práticas tradicionais.

Para justificar este questionamento, propomos uma reflexão a partir dos “modos de conhecimento inéditos que emergem do uso das novas tecnologias intelectuais baseadas na informática” (LÉVY, 1993, p.75), a fim de analisar se este educando que interage cotidianamente com novas tecnologias está sendo considerado no planejamento dos cada vez mais numerosos cursos a distância disponíveis atualmente.

Lévy afirma que diferentes tecnologias intelectuais geram estilos de pensamento distintos e descreve como o uso de elementos técnicos condiciona as formas de pensamento de uma sociedade. Neste sentido, o autor analisa o que denomina de *três pólos do espírito*: o pólo da oralidade primária, o da escrita e o informático-mediático.

O pólo da oralidade primária diz respeito à sociedade que não adotou a escrita. A inteligência, neste contexto, muitas vezes identifica-se com a memória, principalmente a auditiva, devido à transmissão oral do conhecimento. A noção de tempo envolve uma certa circularidade – os atos de comunicação precisam ser periodicamente retomados e repetidos em voz alta para não serem esquecidos.

O surgimento da escrita, em suas etapas - ideografia, invenção do alfabeto, caligrafia e impressão, confere à oralidade uma posição secundária na gestão da memória social caracterizando o pólo da oralidade secundária. O tempo torna-se cada vez mais linear, histórico, assim como os caracteres surgem em sequência em uma página. Os recursos mnemônicos da oralidade primária, presentes nas narrativas e nos ritos¹, dão lugar ao registro escrito literal, não sujeito a modificações causadas pela memória de longo prazo. A mensagem é transmitida através do tempo e do espaço, dispensando os interlocutores de estarem fisicamente no mesmo ambiente, para haver comunicação. “O destinatário do texto é

¹ Possuindo apenas a própria memória de longo prazo para recordar-se das representações, já que não dispõem de artifícios como a escrita para fazer registros, os membros das sociedades orais costumam explorar ao máximo as possibilidades da oralidade, como dramatização, personalização e diversos artifícios narrativos caracterizados pelo uso de rimas e ritmos, além da utilização de cantos, danças e rituais.

agora um indivíduo isolado que lê em silêncio”. (LÉVY, 1993, p. 96) A escrita, enquanto ferramenta intelectual, substitui, em parte, a memória e possibilita o desenvolvimento de habilidades específicas.

O saber está lá, disponível, estocado, consultável. [...] O saber deixa de ser apenas aquilo que me é útil no dia-a-dia, o que me nutre e me constitui enquanto ser humano membro desta comunidade. Torna-se um objeto suscetível de análise e exame. (LÉVY, 1993, p. 95)

O pólo informático-mediático traz consigo o “tempo real” e possibilita novas formas de conhecimento, como o que ocorre através da simulação. Projetos informatizados nos permitem visualizar, antecipadamente, seus produtos ou resultados. A ciência pode experimentar reações químicas e inúmeros outros fenômenos reproduzindo-os no computador. A digitalização permite que um texto seja explorado de forma interativa, hipertextual². A memória social, em permanente transformação, encontra-se quase que totalmente armazenada em dispositivos técnicos.

As redes de computadores ressaltam o conceito de inteligência coletiva, que relativiza a inteligência individual em função do contexto social no qual o sujeito está inserido. Desta forma, a inteligência assume uma dimensão coletiva no âmbito de uma ecologia cognitiva no qual interagem os homens, a tecnologia e as instituições num processo dinâmico, flexível e adaptativo. Esta nova visão flexível, na área da Educação, supõe uma organização curricular que interage com as dinâmicas internas e externas e impõe novas formas de aprender e de ensinar a aprender, sendo estas amplamente favorecidas pelo avanço tecnológico.

Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes superiores, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não-lineares,

² Composta de hipertextos, textos em formato digital, cujo acesso se dá de forma não-linear, através dos *links*. *Links* são palavras em um texto principal ou ícones gráficos que, ao serem selecionados na tela conduzem a outros textos, imagens ou ambientes virtuais.

reorganizando-se de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 138)

ORALIDADE, ESCRITA E INFORMÁTICA NA EAD

Considerando-se a forma de veicular as informações, autores têm classificado a EAD em fases, ou gerações. O quadro a seguir demonstra a classificação apresentada por Santos (2010), que descreve as características das diferentes gerações.

Geração da EAD	Tecnologias utilizadas
1 ^a – 1850 a 1960	Estudo por correspondência e, mais tarde, através de rádio e televisão. Característica: uma tecnologia dominante.
2 ^a – 1960 a 1985	Os meios são fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias sem computadores.
3 ^a – 1990	Correio eletrônico, papel impresso, sessões de <i>chat</i> mediante uso de computadores, Internet, CD, videoconferência e fax. Característica: múltiplas tecnologias, incluindo os computadores e as redes de computadores.
4 ^a – 1995 a 2005 (estimado)	Correio eletrônico, chat, computador, Internet, transmissão em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias, incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga.
5 ^a Geração	Identificada por James C. Taylor como sendo a reunião de tudo o

que a quarta geração oferece mais a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais. Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente.

Quadro 1. Gerações do EAD (<http://portal.webaula.com.br> apud SANTOS, 2010, p. 31)

É natural que a história da EAD esteja condicionada ao desenvolvimento de novas formas de comunicação. Educar implica em comunicar: transmitir informações, dialogar, provocar reflexão, questionar. A questão que se evidencia, no entanto, é que, independente da mídia utilizada, o que determina a(s) forma(s) de interação – professor X educando X objeto de conhecimento – é a concepção que se tem de processo de ensino-aprendizagem, de seus componentes e dimensões. Por este motivo, é possível planejar um ensino tradicional utilizando-se recursos tecnológicos de última geração. Não é a técnica a grande novidade, pois o uso intensivo desta é característica fundamental da sociedade (Lévy, 1997).

Dois pontos devem fundamentar reformulações no planejamento da EAD na atualidade: o primeiro é a compreensão de que as pessoas deste século são seguramente diferentes daquelas que viveram no século XV, época do surgimento da imprensa e, portanto, aprendem de forma diferente. E o segundo é a disponibilidade de numerosíssimos recursos que favorecem a interação e devem ser utilizados adequadamente como ferramentas de ensino-aprendizagem.

Estamos vivendo uma imensa mutação das comunicações e das tecnologias intelectuais. O verdadeiro problema é repensar as finalidades, as formas, os métodos e os conteúdos da educação em função da civilização vindoura. (LÉVY, 2001)

A educação que se utiliza dos recursos do pólo informático-midiático, mais especificamente dos recursos *online* assemelha-se a uma ecologia informacional, em que as informações disponíveis são utilizadas para a construção de conhecimentos próprios, compartilhadas para a re-significação coletiva, aplicadas em contexto prático, transformadas e complementadas pelos conhecimentos adquiridos, a partir de diversas fontes. Essas informações voltam a ser disponibilizadas em repositórios abertos de conteúdos, sendo que os

docentes e o ambiente de aprendizagem, por eles mediados, são fundamentais para garantir a motivação, o acesso e a permanência nestes ambientes, de forma a que as novas informações permitam a construção de novos conhecimentos, num processo cíclico (Monteiro, 2011).

Neste esforço metafórico, consideramos esse processo como uma reciclagem na qual as informações que circulam nas redes são transformadas pelas pessoas em novas informações, mantendo-se, contudo, a essência do capital de conhecimento humano, sendo todo este processo facilitado pelas possibilidades advindas do avanço tecnológico.

Os meios tecnológicos adquirem, assim, um importante papel na mediação de todas as etapas deste ciclo, nomeadamente através da sua capacidade de armazenamento, processamento de dados, rapidez de transmissão das informações e possibilidades de se ultrapassar os limites temporais e espaciais, permitindo, assim, um acesso mais generalizado às informações, que, por si só, não garante a efetiva construção de conhecimentos.

De fato, o ensino tradicional também preconiza o acesso às informações, direcionando os educandos às fontes de pesquisa. Assim, temos que considerar a tendência de reprodução deste tipo de ensino em modernos ambientes virtuais de aprendizagem, que funcionam como depósitos de dados. Nestes casos, o conhecimento é fragmentado em áreas ou disciplinas, disponibilizados em material impresso ou digital, que devem ser estudados pelos cursistas com o objetivo de memorizar as informações através da leitura e realização de exercícios escritos, que serão posteriormente avaliados através de exercícios ou provas, às vezes presenciais. Os educandos contam, neste ambiente, com o apoio de um tutor ou docente que soluciona dúvidas (Sancho, 2010). As funções do tutor também envolvem o acompanhamento da realização das atividades, no sentido de monitorar que atividades não estão sendo realizadas, ou quais alunos não têm acessado o ambiente virtual, contatando-os, na tentativa de diminuir os casos de evasão.

Por outro lado, segundo Sancho (2010), a visão emergente de ensino virtual:

- Considera o conhecimento como transdisciplinar, procedimental, orientado para a solução de problemas;

- Considera todas as fontes de informação disponíveis, não somente o material didático do curso;
- Prevê como funções do tutor (ou docente) facilitar a aprendizagem do alunado, orientar a investigação, provocar questionamentos, supervisionar o progresso;
- Entende que o educando deve ser responsável por sua própria aprendizagem, elaborando perguntas e hipóteses, desenvolvendo projetos, buscando, selecionando, avaliando e interpretando informações, elaborando respostas, chegando a conclusões e comunicando o processo e o resultado de sua aprendizagem;
- Promove a avaliação continuada e autêntica (portfólio, ensaios, solução de situações problemáticas, informes de pesquisas etc.)

Podemos, então concluir que a educação a distância tradicional considera o currículo como um texto (característica do pólo da oralidade secundária) e a emergente como um hipertexto (característica do pólo informático-mediático). O currículo como texto está relacionado com a comunicação unidirecional, que se serve das tecnologias numa lógica de racionalidade instrumental, ou seja, utiliza a tecnologia como forma de controle e de aumento da eficácia do ensino. Por sua vez, o currículo como hipertexto, face à comunicação não-sequencial e não-hierárquica da “sociedade em rede”, valoriza a distribuição em nível do poder e das decisões, numa visão prática e crítica do currículo, através da maior flexibilidade espaço-temporal e do aumento da capacidade de colaboração dos diversos intervenientes através das comunidades virtuais.

Estas comunidades virtuais, segundo Bielaczyc & Collin (2006), possuem as seguintes características:

- Partilha de ideias: os membros da comunidade têm acesso facilitado às fontes de informação e partilham conhecimentos. O debate que envolve a partilha de conhecimentos pode impulsionar a criatividade através da reunião de ideias diferentes em uma nova ideia coerente;
- Múltiplas perspectivas: o diálogo é enriquecido a partir da diversidade cultural dos membros da comunidade;
- Experimentação: o processo de experimentação em ambientes reais ou através de simulação leva ao progressivo refinamento das ideias iniciais;

- Especialização: a reunião dos membros para resolver problemas promove uma crescente especialização, sem, contudo perder de vista a dimensão holística do objeto de estudo;
- Conflito cognitivo: o necessário confronto de ideias no seio de uma comunidade impulsiona o desenvolvimento pessoal e social;
- Reflexão: a reflexão sistemática individual e coletiva em diferentes momentos de interação social e cognitiva contribui para a evolução e melhoria dos processos e produtos;
- Síntese: o culminar das múltiplas perspectivas, argumentação e reflexão é a formação de novas sínteses que reúnem as melhores ideias e práticas. Quando uma comunidade é confrontada com um problema, a solução normalmente não veio de uma única fonte.

Retomando os conceitos desenvolvidos anteriormente, as comunidades virtuais de aprendizagem têm lugar na visão emergente da educação a distância. A comunidade que aprende, tal como referem Wenger, White & Smith (2009), oferece uma perspectiva de utilidade da tecnologia porque a comunidade não é definida pelo espaço físico ou por imposição hierárquica, mas pelo potencial e pelo desejo de aprender em conjunto. Estes autores definiram o espaço de interseção entre a comunidade e a tecnologia como sendo o “*digital habitats*”. Este ambiente favorável à aprendizagem sofre, necessariamente, construções e re-construções constantes face às contribuições individuais e re-significações coletivas, transformando e adaptando, desta forma, a pedagogia.

QUE SAUDADES DA PROFESSORINHA...

Questiona-se se a inovação do ambiente virtual de aprendizagem, com um docente a distância, que nem sempre se vê ou, muitas vezes, nem se sabe como é sua aparência não poderia trazer obstáculos para o processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, é fundamental ressaltar que esta modalidade de ensino não se aplica a todos os níveis de ensino, pois demanda uma autonomia nos estudos. Um segundo ponto a ser considerado é a naturalidade com que se tem estabelecido relações interpessoais a distância, haja vista o sucesso das redes sociais na Internet.

O docente *online*, assim como o professor de um curso presencial, tem uma grande responsabilidade em relação à dinâmica do ambiente virtual. Neste contexto, o docente pode

tornar-se um orientador/mediador da aprendizagem, atuando como mediador intelectual, emocional, gerencial e comunicacional; e ético (MORAN, 2000). A mediação intelectual refere-se ao apoio na escolha de informações importantes, trabalhando para que se tornem significativas. Isso pode ser feito através de fóruns ou chats, por exemplo, onde o docente questiona, provoca debates, sugere fontes de pesquisa, valoriza a prática dos cursistas e fomenta a busca pelo embasamento teórico.

A orientação emocional se traduz nas ações de incentivar a turma, estimular, organizar os limites com equilíbrio, credibilidade, autenticidade, empatia. Quando o docente estabelece grupos e atividades de pesquisa, favorece interações, organiza o processo de avaliação, ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, agindo assim, como mediador gerencial e comunicacional. A mediação ética, por sua vez, atende à necessidade de se vivenciar valores construídos individual e socialmente.

Ensinar e aprender *online* implica o estabelecimento de relações interpessoais e educacionais, ou seja, o estabelecimento de interações e transações entre os sujeitos e entre os sujeitos e os “objetos” de aprendizagem. São estas que suportam, quer a aprendizagem, quer o ensino, e que diferenciam o ato de aprender e o ato de ensinar de um ato mecânico, socialmente descontextualizado e isolado. (QUINTAS-MENDES, MORGADO & AMARANTE, 2010, p. 265.)

EAD NO ENSINO SUPERIOR

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada para atender à necessidade de abrir cursos superiores em cidades onde não há oportunidades suficientes, ou inexistente instituição de ensino superior surgiu em 2006, pelo Decreto nº 5.800, após mais de trinta anos desde o primeiro Projeto de Lei a propor sua criação ter sido arquivado. Outros projetos surgiram nas décadas de 1970, 1980 e 1990, mas também não conseguiram aprovação em todas as instâncias, denotando que o Governo tinha outras prioridades no momento. Em outros países, como Espanha, Inglaterra, Estados Unidos e China, datam da década de 1970 a inauguração de universidades e/ou instituições abertas de educação à distância.

A UAB tem cumprido seu objetivo de oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica e, em 2009, dos 118.376 estudantes que concluíram o curso de Pedagogia para atuar na educação infantil e

no ensino fundamental, 55% graduaram-se por EAD, de acordo com os dados veiculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados sobre a evasão escolar são preocupantes – em 2009, apenas 20% dos alunos que se matricularam quatro anos atrás nos cursos de graduação conseguiram concluí-los. No entanto, no ensino presencial, os números são parecidos: apenas 19% concluíram, o que nos leva a refletir que os problemas da Educação Superior não estão necessariamente relacionados à modalidade.

EAD ENCURTANDO DISTÂNCIAS

É inegável o valor da EAD ao possibilitar, por exemplo, que moradores de cidades do interior, onde não há instituições de ensino superior, tenham a oportunidade de acesso a uma graduação ou especialização. Há que se pensar, porém, se este ensino atende às características e necessidades de grupos sociais tão diferentes como os que temos no Brasil.

Além disso, para que não haja sub-utilização dos recursos tecnológicos, e para estar em sintonia com a forma de pensar do cidadão de nossa era, também é importante refletir se a EAD tem sido planejada não como depósito de informações que o educando deve acessar para “ler sozinho, em silêncio”, memorizar e, posteriormente, prestar exames para conseguir um diploma, mas de forma a articular as diferentes mídias, bem como os recursos disponíveis no ciberespaço³ em prol de uma educação para a autonomia, que deriva do desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a colaboração, além da busca, análise e re-significação das informações. Habilidades estas que permanecem atuais, ao contrário de muitos conteúdos escolares.

Não podemos falar em inovação enquanto a noção de compartimentalização das disciplinas e dos sujeitos permaneça aliada à longínqua “queda do muro das escolas”, advinda das tecnologias de base da educação à distância.

³ O ciberespaço é definido por LÉVY como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (1999, pág. 92). Espaço de comunicação estabelecido por meio de tecnologias, com a Internet, telefones celulares e *paggers*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARROS, D. M. V. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação:** material para o trabalho educativo na formação docente. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

BIELACZYK, K. & COLLIN, A. Fostering knowledge-creating communities. *In:* O'DONNELL, Ângela; HMELO-SILVER, Cindy & ERKENS, Gijbert (Org.) **Collaborative learning, reasoning and technology.** Londres: Lea, 2006, p.37-60.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: 34, 1999.

MONTEIRO, A. M. R. **O currículo e a prática pedagógica com recurso ao b-learning no ensino superior.** Tese (doutorado em Educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

QUINTAS-MENDES, A., MORGADO, L. & AMARANTE, L. *Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade.* In SILVA, M., PESCE, L. & ZUIN, A. (Org.) **Educação online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

SANCHO, J. M. *Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.* In SILVA, M., PESCE, L. & ZUIN, A. (Org.) **Educação online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

SANTOS, E. *Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura.* In SILVA, M., PESCE, L. & ZUIN, A. (Org.) **Educação online:** cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: WAK, 2010.

WENGER, E., WHITE, N., & SMITH, J. **Digital habitats**: stewarding technology for communities. Portland: CPsquare, 2009.

**DESAFIOS NO ENSINO DE UMA PRÁTICA PSICOTERÁPICA:
COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES A PARTIR DA GESTALT-
TERAPIA**

**CHALLENGES OF TEACHING PSYCHOTHERAPY: SHARING AN EXPERIENCE
IN GESTALT-THERAPY PROFESSIONAL EDUCATION**

Autora: MÔNICA BOTELHO ALVIM

Doutora em Psicologia

Endereço eletrônico: mbalvim@gmail.com

RESUMO

O trabalho tem como objetivo discutir os desafios no ensino da psicoterapia e as opções metodológicas nas disciplinas de clínica e na supervisão de estágio. O foco é discutir a importância do ensino na formação profissional. Tal discussão é feita a partir de uma experiência docente em Gestalt-Terapia, perspectiva de cunho fenomenológico, que preconiza a experiência no mundo com o outro. O trabalho discute e situa a psicoterapia no cenário da contemporaneidade, problematiza a prática psicoterápica, seus movimentos atuais e as demandas a ela dirigidas para, a partir daí, discutir a formação e seus desafios. Destaca quatro problemas na formação: seu caráter disciplinar, “conteudista”, o pragmatismo e a busca por resultados como afirmação de competência técnica, e aponta os desafios para os docentes para seu enfrentamento. A interdisciplinaridade é colocada como grande desafio que permite contrapor-se ao problema do reducionismo da especialidade. A complexidade está sintonizada com propostas que preconizam a experiência e a busca de paradigmas estéticos e expressivos, fundando uma ética da experiência, da criação e da diferença, um segundo grande desafio. O trabalho conclui apresentando experiências docentes em Gestalt-Terapia.

Palavras-chave: Gestalt-terapia; psicologia clínica; ensino; supervisão.

ABSTRACT

This paper intends to debate the challenges of teaching psychotherapy and the different methodological choices amongst clinical disciplines and internship supervision. Its focus is on the discussion about the importance of teaching in the professional education. Such debate is based on a scholastic experience in Gestalt-Therapy, a phenomenological

perspective, which advocates the experiencing of the world with the other. The paper discusses and situates psychotherapy in contemporary scenery, questioning its practice, its newest movements and the demands towards it, in order to, thereon, discuss formation and its challenges. It distinguishes four problems of the formation: its disciplinary character, content-focused, its pragmatism and the search for results as affirmation of technical competence, and points out the challenges that scholars will face. Interdisciplinarity is placed as a great challenge that allows us to counter the reductionist problems of specialization. The complexity is in tune with ideas that advocate experience and a search for expressive and esthetical paradigms, thus founding an ethic of experience, of creation and of difference, a second and as great a challenge. The paper concludes presenting scholar experiences in Gestalt-Therapy.

Keywords: Gestalt-Therapy; Clinical Psychology; education/teaching; supervision.

INTRODUÇÃO

No ano de 2009, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) escolheu a psicoterapia como tema central de suas discussões. A proposta do CFP de discutir e problematizar a psicoterapia revela uma preocupação pertinente ao contexto atual dessa prática profissional, que se constitui como dimensão central da psicologia clínica.

Os eixos de discussão organizados pela instituição apontam para a complexidade de dimensões envolvidas no campo da psicoterapia, sinalizando seus desafios no que diz respeito à prática, à formação, à regulação, às relações com a academia, com a sociedade e com outras profissões.

Nessa discussão tratamos do ensino da psicoterapia o que requer uma reflexão inicial e breve acerca dos desafios, limites e possibilidades da própria psicoterapia. Tal reflexão surge para mim na forma de algumas questões: de qual psicoterapia falamos? Quais modelos clínicos estão institucionalizados e quais noções de sujeito subjazem a eles? De que modo esses modelos se implicam com os dilemas contemporâneos?

De acordo com o que propõem Figueiredo e Santi (2004), a principal condição que possibilita o surgimento da psicologia é o nascimento de uma subjetividade privatizada. Essa subjetividade nasce na passagem da Idade Média para a Idade Moderna como um eu da razão, uma racionalidade que é tomada para conferir ao homem uma referência, uma segurança perdida.

O homem moderno, que se tornou ele mesmo a referência do mundo, precisou apoiar-se no método para lidar com a incerteza diante de mudanças tão profundas vividas naquele período. Por exemplo, a perda de referência no divino - referência central da humanidade durante o longo período da Idade Média - e a descoberta de que a terra não era o centro do universo. A frase de Pascal é emblemática: “O silêncio desses espaços infinitos me apavora”. Diante do pavor, o homem recorre ao método e às leis da ciência, que a ele oferecem a objetividade e o controle daquilo que parece incontrolável, o que tem como “preço” um homem que se afasta do mundo para tentar dominá-lo (Alvim, 2007, p.59).

A ciência se desenvolve na busca de controle, objetividade e universalidade. Leis gerais que podem esquadrihar, classificar e iluminar o que é obscuro e complexo. Do ponto de vista do sujeito do iluminismo, a razão deve prevalecer. Foucault (1987) descreve os mecanismos criados nos séculos XVII e XVIII para garantir isso. O corpo precisa ser docilizado pelo poder disciplinar garantindo a homogeneidade, a universalidade de uma natureza humana razoável, que siga uma medida. A loucura é desrazão e desmedida, a anormalidade daquele que não se submete à disciplina, perde a razão e deve ser isolado para ser tratado, curado e docilizado. Uma prática alienista orientada por uma “pedagogia da ordem” (Vasconcelos, 2009, p.36).

O primeiro ponto que gostaria de destacar neste breve percurso é este. É imbuída de um caráter normalizador e na busca de uma subjetividade transparente a si mesma que nasce a clínica psiquiátrica, entre os muros dos hospitais.

Ao nos perguntarmos pelas buscas e pelo sujeito da psicologia, entendemos que - ainda que haja se desenvolvido uma dimensão da psicologia que buscou se adequar à pretensão de um eu da razão que conferisse previsibilidade, controle e transparência - ao pensar na clínica psicológica destacamos como ato fundante a psicanálise. Freud, com a noção de inconsciente, apresenta uma subjetividade distinta do eu da razão, da clareza, de uma razão que pode tudo, que domina tudo, que prevê tudo e que responde à totalidade do ser. A noção

de inconsciente trazida por Freud desloca o eu da razão e apresenta um segundo modo de conceber o sujeito – o sujeito do inconsciente. Reabilita o corpo, dando lugar às pulsões, aos desejos, às fantasias, tornando a subjetividade um fenômeno mais complexo e obscuro. A busca não é mais de uma subjetividade transparente a si mesma.

Nasceu, então, uma clínica psicológica onde, na privacidade de um consultório e na relação transferencial com um analista, os conteúdos inconscientes pudessem emergir. A escuta nasce como o acolhimento da fala. E o que se busca é a fala espontânea, aquela que representa a voz daquilo que foi calado, reprimido.

Ao longo do século XX, abordagens alternativas à clínica psicanalítica se desenvolvem, conservando, entretanto, um modelo que mantém algumas características que nos permitem fazer referência a uma clínica “clássica”. Tal clínica está fundada como uma prática liberal, autônoma, que tem no modelo médico do consultório um lugar privado, marcado pelo sigilo que tomo como um marco simbólico do que chamo de território da diferença. A diferença é compreendida aqui, num sentido amplo, como aquilo que transgredir o instituído. Aquilo que incomoda por fugir ao que foi naturalizado como norma universal. E ainda que muitas vezes aquilo que é apenas diferença seja compreendido como patologia, a psicologia estabelece um espaço para a diferença que se distingue da loucura ou desrazão.

Outro aspecto marcante na clínica clássica envolve o fato de ser essa prática uma tentativa de compreensão predominantemente focada no psiquismo. Jacó-Vilela e Rodrigues (2004) discutem a divisão histórica da psicologia em duas vertentes: uma que compreende a psicologia necessariamente intrincada com o social e a vertente hegemônica, a psicológica, que acentua o indivíduo e a *psyché* e que, no máximo, inclui a sociedade como coadjuvante. Para essa vertente, “o social pode, em síntese, influenciar o psicológico, mas não o produz nem o fundamenta” (op. cit., p.217). As autoras discutem uma historiografia da psicologia no Brasil, mostrando que a origem dos “estudos sobre o homem” é marcada por discursos médicos que, “*a posteriori* serão reconhecidos como psicológicos” (op. cit., p.219).

O modelo médico cientificista e da especialização se propaga na psicologia desenvolvida ao longo do século XX, afirmando o indivíduo, seja na dimensão da interioridade, da consciência, do inconsciente, ou mesmo do comportamento (op. cit.). Fato é

que o psiquismo está na base e é o foco do trabalho clínico. A clínica inclui as relações com o outro e com a cultura na constituição do psiquismo, mas o tratamento é, via de regra, dirigido para o âmbito de uma dinâmica intrapsíquica.

Vasconcelos (2009, p.44) corrobora esta ideia quando discute as características hegemônicas do modelo clínico liberal: “ênfase no atendimento individual,(...) elaboração psicológica sustentada nos códigos culturais e lingüísticos das elites letradas da sociedade (...) e foco praticamente exclusivo nos processos psíquicos”.

De acordo com o autor, tais características são ainda dominantes em alguns países funcionando como “modelo hegemônico de ideal profissional e de prática em psicologia, de sua formação nas universidades, e de imagem do psicólogo na sociedade mais ampla” (op.cit., p.45). Tais representações contemporâneas é o que passamos a discutir brevemente.

A PSICOTERAPIA EM NOSSOS TEMPOS: FRAGMENTOS DE UM OLHAR

A psicologia, assim como a psicoterapia, tem hoje um lugar estabelecido na sociedade. A profissão deixa de ser associada apenas à loucura. No imaginário social o consultório do psicólogo se configura como um lugar privado para acolher o sujeito, *indivíduo*, que busca lidar com algum tipo de sofrimento e que ali pode contar seus segredos e expor suas fragilidades.

O mundo contemporâneo está marcado pelo individualismo, pela desarticulação do coletivo, pela solidão, isolamento e, ao mesmo tempo, necessidade de um espaço para ser como singularidade. A sobrecarga de informações e de trabalho, dada por uma lógica da eficácia que isola e desarticula os coletivos, produz um tipo de alienação baseada na exigência de velocidade, eficácia e produtividade.

A despeito de um movimento massificado de produção subjetiva que isola e individualiza, a necessidade humana de alteridade permanece vital. Nós, pessoas isoladas, fechadas em nós mesmos, precisamos de um olhar do outro que minimamente nos acolha, que nos ofereça uma escuta. O espaço da psicoterapia muitas vezes representa a única possibilidade disso. A escuta do psicoterapeuta é de um tipo raro e, além de técnica e profissional, representa um outro que te escuta num mundo em que ninguém tem

disponibilidade para ninguém. O que me faz pensar na metáfora do consultório do psicólogo como um oásis no deserto, instaurando, em nossa discussão, um primeiro lugar para o psicólogo clínico: *aquele que olha, escuta e acolhe*.

Um segundo aspecto a ser levantado acerca do lugar da psicoterapia e do psicólogo clínico, é o que denomino *psicologização da existência*.

O modo comum de pensar forjado na cultura ocidental é regido por uma lógica explicativo-causal dos fenômenos e uma espécie de mecanização do viver. A busca de causas, origens, explicações, enfim, de uma gênese constitutiva dos fenômenos, é um imperativo do modo de pensar objetivista.

De outro lado, a problemática contemporânea da fragmentação e da perda de referências sólidas – temática discutida amplamente no campo dos estudos culturais, da sociologia e da psicossociologia no contexto pós-moderno⁴ –, aliada ao ímpeto moderno de um homem centrado em si, indivíduo, reedita o movimento de uma volta para si, para o interior, aprofundando esse solipsismo. Está exacerbado um estado autorreferente e onipotente. Quando esse funcionamento se mostra falho, o sofrimento se instala e, quando se busca uma alternativa à medicalização, a saída clássica é a psicoterapia, na busca, via de regra, de uma subjetividade transparente a si mesma.

Espera-se da psicologia, para curar o sofrimento, uma compreensão clara e transparente, explicativa e causal de uma existência que para esses sujeitos aparece como objeto. Há no imaginário de uma camada da sociedade – as classes médias urbanas, onde foi difundida a psicanálise a partir dos anos sessenta (Dimenstein, 2000) – a noção de que o sofrimento pode ser explicado por uma reconstituição genética que busca na infância as origens dos problemas. O que se constitui em uma espécie de caricatura mal feita das propostas freudianas, refletindo um tipo de psicologização da existência. E aqui está o lugar do psicólogo como *especialista*, visto como aquele que tem o conhecimento técnico e o dom de desvendar os mistérios ocultos do psiquismo, encontrar as explicações, refletindo o “modelo hegemônico de imagem do psicólogo” (Vasconcelos, 2009).

⁴ Destaco aqui, como exemplo, os estudos de Stuart Hall, Zygmunt Bauman e Gilles Lipovetski.

A psicologia clínica, por sua vez, a despeito das diferenças ideológicas, teóricas e filosóficas que segmentam seu campo, tem como consenso a importância de considerar a realidade sócio-cultural-política como fator de relevância no sofrimento. Parte dos autores vem discutindo modelos ampliados de clínica, indicando um movimento que avança muito além do intrapsíquico em direção a uma visão que busca considerar modos contemporâneos de subjetivação e de sofrimento. Tais visões, ainda incipientes na psicologia, estão comprometidas com enfoques interdisciplinares e transdisciplinares, percebendo que o olhar para o psiquismo não é suficiente para compreender a complexidade do fenômeno humano.

Assim, se colocam – uma na mão e outra na contra-mão – uma ciência psicológica que avança para uma compreensão que se abre cada vez mais para outras dimensões humanas; e a busca frequente nessa ciência psicológica de um “tratamento psicológico” que parece concentrar as questões envolvidas no sofrimento humano no psiquismo individual.

A busca por eficácia nos atinge e o pedido quase sempre é por tratamentos rápidos e eficazes. Entendo que os riscos de reduzir o sofrimento ao intrapsíquico (assim como ao social, outro pólo) arriscam transformar o espaço da psicoterapia em mais uma forma de sofrimento.

A partir dessas considerações podemos nos dirigir à formação de psicólogos, tomando como ponto de partida a observação de caráter geral de que também nesse âmbito há o desencontro dos movimentos de mão e contra-mão. Modelos hegemônicos atingem também o ideal profissional buscado pelos estudantes e ainda praticado e ensinado amplamente. Tais modelos convivem com outros modelos, teorizações e políticas nascentes, como por exemplo, as diretrizes curriculares definidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o curso de psicologia. Dos seis princípios gerais ali indicados, três tocam na questão da complexidade do fenômeno psicológico:

Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão (MEC, 2004).

Tais propostas nos conduzem a refletir se tais princípios são considerados na prática. Em que medida a formação do psicólogo contempla uma visão crítica da sociedade, a interlocução com outras áreas das ciências humanas e, sobretudo, para os interesses de nossa discussão, em que medida a psicoterapia agrega a seus métodos e dispositivos um olhar ampliado e não-psicologizante.

A FORMAÇÃO E SEUS DESAFIOS

Para refletir acerca da formação universitária e do ensino da psicoterapia, como proposto pelos organizadores do Seminário Interfaces, parti de minha experiência na docência no ensino superior em psicologia e de supervisora de estágio em clínica com o enfoque da Gestalt-Terapia. Essa reflexão se organizou em torno de quatro grandes problemas gerais configurados no âmbito daquela experiência: o caráter disciplinar e “conteudista” da formação, o pragmaticismo e a busca por resultados como afirmação de competência técnica. Descrevemos, a seguir, cada um desses problemas, apontando os desafios que nos colocam como docentes.

O ensino de psicologia, assim como é dominante no ensino superior no Brasil, segue os parâmetros disciplinares tradicionais, mantendo uma formação de caráter disciplinar. Os cursos são divididos em departamentos que representam as áreas de aplicação da psicologia e que são responsáveis pelas respectivas disciplinas. A formação reflete a desarticulação existente entre as próprias áreas da psicologia: clínica, social, trabalho, organizacional, educação. Áreas que permanecem isoladas umas das outras, com pouca ou nenhuma forma de articulação. Na clínica, ainda predomina uma formação voltada para a prática clínica liberal de consultório, assim como o modelo psicanalítico. Tal como discute Leite (1997) há “uma predominância na formação do psicólogo de um modelo clínico-liberal-psicanalítico”.

A interface com outros cursos e disciplinas é uma realidade longínqua. O olhar para o humano do ponto de vista da formação clínica permanece focado na dimensão psíquica, muitas vezes descolado do contexto sócio-histórico. A desarticulação com outros campos de conhecimento é um fato. A formação – quase exclusivamente disciplinar – nos ensina uma psicologia sem sociologia, sem antropologia, sem economia, sem história, sem filosofia, sem política.

O desafio é a interdisciplinaridade e o diálogo entre as próprias áreas da psicologia. Nós carecemos, de fato, de um olhar que se volte para o mundo. Olhar para fora abrindo-nos para um diálogo, inter, transdisciplinar. O caminho da ciência, em especial as ciências humanas, é um caminho que não prescinde da transdisciplinaridade. Um caminho que se desvie do pensamento mecanicista, causal, reducionista e simplificador da complexidade humana. Que enfrente os riscos e desafios do compartilhamento de perspectivas e do desacomodar provocado pela diferença, pelos olhares outros. Os riscos e desafios, tal como propõe Morin (2003), de agregar à dimensão *sapiens*, a dimensão *demens*, que controlamos para exercer um pensamento racional e crítico. O que por vezes esteriliza a vida e evita os riscos a qualquer custo.

É justamente a noção de complexidade que se coloca no centro das discussões sobre a interdisciplinaridade, nosso maior desafio. De acordo com Morin (2011), a noção de complexidade deve superar o que chamou “paradigma da simplicidade”. Os fenômenos complexos implicam em ordem e desordem, imprevisibilidade, incerteza, sendo seu conhecimento implicado com ambiguidades e lacunas que não podem ser preenchidas por métodos, submetidos a uma visão analítica, parcial e especializada. Assim, o autor critica o paradigma da simplicidade, apontando nele uma redução do complexo ao simples e envolvendo problemas como fragmentação, departamentalização, redução. Sua proposta de interdisciplinaridade visa rearticular os campos de saber que foram desarticulados ao longo do desenvolvimento das ciências.

Uma segunda questão a ser colocada diz respeito a um modelo de ensino centrado predominantemente no conteúdo teórico e pouco articulado com a prática. Há uma dicotomização teoria e prática, ficando esta última quase inteiramente restrita aos estágios curriculares ou extra-curriculares, refletindo o caráter “conteudista” da formação.

O ensino é massificado, com grande número de alunos por turma. O modelo educacional ainda segue a lógica da “educação bancária”, expressão proposta por Paulo Freire (2010) para descrever a dinâmica na qual o professor deposita conteúdos que são acumulados passivamente pelos alunos. Complementam-se, assim, uma postura de atividade do professor-produtor e outra de passividade do discente-consumidor de conteúdo, para compor um ensino mecanizado e distanciado da experiência pedagógica como criação.

Os alunos, por sua vez, percebem que as reflexões teóricas – muitas vezes desconectadas do todo – são insuficientes para sua formação. Permanecem distanciados da experiência e buscam, numa postura pragmática, receitas práticas, objetivistas, fórmulas prontas que lhes proporcionem a segurança e previsibilidade de uma práxis profissional que atenda às demandas da sociedade e à lógica do mercado de trabalho. Tais demandas sociais envolvem a busca por resultados e uma lógica instrumental que clama por eficácia, refletindo as dificuldades de ser na contemporaneidade.

No caso da formação de psicólogos clínicos, tal quadro fica agravado. Uma necessidade frequente, que identificamos nos alunos em estágio de atendimento clínico, é demonstrar objetivamente sua competência profissional. Necessidade que não encontra meios de satisfação na atividade psicoterápica, um tipo de trabalho que lida com a complexidade da situação humana no mundo, que não produz resultados objetivos e mensuráveis, tampouco visíveis ou observáveis em curto prazo. A busca por resultados como afirmação da competência técnica na atividade clínica é um problema recorrente, delicado e complexo, que exige, na formação, dispositivos que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos, que contemplem, entre outras coisas, um espaço de escuta para os aprendizes e proporcione algum grau de elaboração em torno de seus processos existenciais singulares e situados. Que ofereça a eles a oportunidade de experienciar e conceber um trabalho em ciências humanas que problematize e ultrapasse a noção de ciência como técnica, ampliando a capacidade de abertura para novos paradigmas na compreensão do humano.

Colocam-se, assim, para nós, docentes, muitos desafios que se relacionam de modo complexo e que precisam ser vistos como tal, em perspectivas que não os alcançam na totalidade.

O grande desafio do ponto de vista pedagógico concentra-se, a meu ver, no resgate da experiência. Em nosso trabalho, inspirado na Gestalt-Terapia e no pensamento de Merleau-Ponty, colocamos como proposta metodológica central a experimentação (Alvim, 2007), entendendo que o foco na experiência implica atenção ao corpo como espontaneidade que cria e conhece por meio de sua práxis, em sua imbricação no mundo. Uma *praktognosia*, tal como denomina Merleau-Ponty (1994). Visão que nos conduz a uma pedagogia da autonomia,

como propôs Paulo Freire (2009). Uma pedagogia que resgate a confiança na criação e na possibilidade da diferença. Tal pedagogia não prescinde da experiência e do risco.

Bondía (2002, p.18) afirma que a experiência é aquilo que nos passa, toca, afeta. Para ele, o sujeito da experiência não é aquele da informação, da opinião, do saber, mas, “território de passagem”, aquele que se abre e permite ser afetado, que sofre uma espécie de passividade. Entretanto, o autor não se refere à passividade nos termos discutidos antes, quando fizemos alusão à educação bancária. Ele ressalta:

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (op. cit, p.19).

A experiência está envolvida radicalmente com a aventura e o risco, dimensões humanas esquecidas e evitadas. Em trabalho anterior (Alvim, 2007), onde discutimos a experimentação, buscamos a origem etimológica da palavra experiência que envolve a palavra *experientia*, que significa prova, ensaio, tentativa e o radical *peri*, do latim, *periculum*, que significa perigo e risco. Assim, experimentação é uma “ação que experimenta o risco. Arriscar-se, aventurar-se, atirar-se (...) verbos indicadores de ações que mobilizam o ser rumo ao desconhecido, ao novo, ao estranho. A sair dos limites daquilo que está circunscrito ou limitado pelo alcance de nossa visão” (op. cit., p.326). De acordo com Bondía:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-pos-to”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Bondía, 2002, p.19)

A formação do psicólogo clínico deve ser uma formação integral, que atue na mudança e no desenvolvimento pessoal. O terapeuta precisa, antes de tudo, assumir-se como ser e presença diante do outro. Abrir-se para a diferença e para o outro permite lidar com a impotência, ambiguidade e com a complexidade do fenômeno humano. Freire (2009) propõe para a prática educativo-crítica uma postura de “propiciar as condições em que os educandos em

suas relações uns com os outros e com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (p.41). Para ele, a formação e o ensino trazem uma exigência estética inseparável da exigência ética.

A interdisciplinaridade está sintonizada com propostas que preconizam a experiência e a busca de paradigmas estéticos e expressivos, fundando uma ética da experiência, da criação e da diferença. Tais propostas se mostram de perspectivas diversas, como em Paulo Freire (op. cit), quando propõe que “ensinar exige estética e ética (...) exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p.7). Vasconcelos (2009b) atribui a Sousa Santos, Guattari e Adorno um lugar de destaque na busca de uma “racionalidade estético-expressiva” (p.111). De acordo com o autor, Guattari “propõe que as ciências humanas transitem de um paradigma cientificista ou interpretativo para paradigmas ético-estéticos” (Vasconcelos, 2009b, p.66). A Gestalt-Terapia é plantada firmemente em um contexto de valores estéticos tanto quanto de ideias psicológicas, tendo sido concebida por pensadores e clínicos envolvidos em disciplinas artísticas: poesia, música, dança e teatro, que “encontraram nas artes uma visão de funcionamento ideal, a qual eles estenderam a toda atividade humana. Essa visão tornou-se a sua medida de saúde e doença e guiou sua prática em psicoterapia” (Miller, 1980, p. 1).

É com base nesse referencial interdisciplinar e estético-expressivo que dirijo minha prática docente, buscando oferecer aos alunos, através da arte, da estética e do despertar do corpo e sua sabedoria, uma postura crítica, “um contraponto à uma nova ordem mundial predominante e tida como natural e inevitável”, mantendo vivo “o sonho e a utopia” por essa ordem recusados. (Freire, 2009, p.14).

COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DOCENTES

O esplendor da manhã não se abre com facas.

(Manoel de Barros)

Buscamos inspiração na poesia de Manoel de Barros para marcar uma postura fundamental em nossa práxis que combate qualquer abertura de horizontes como resultado de ações externas, seja na psicoterapia, seja na educação. A formação é nascimento, abertura,

início de jornada que requer do professor um olhar e uma escuta admirativa, que propicie, por meio daquela interação, a produção do novo como criação e fazer singulares.

Neste trabalho discutimos nossa experiência de ensino da Gestalt-Terapia, nosso referencial principal na psicologia. A fenomenologia, base importante para a Gestalt-Terapia, é um referencial também relevante em nossa docência, cujos dispositivos buscam consonância com as propostas, concepções e princípios daquelas propostas.

Do ponto de vista da fenomenologia, a produção de sentidos é uma experiência intencional que se dá a partir de uma ligação consciência-mundo. Entende esse processo como temporalidade, um fluxo temporal que conecta o sujeito – a partir de algo que se *apresenta* a ele concretamente aqui e agora – com um horizonte de passado e de futuro.

De modo coerente com essa premissa, a clínica da Gestalt-Terapia propõe o trabalho com a experiência aqui-agora na situação concreta, ou seja, eu-outro-mundo em situação.

Na perspectiva da Gestalt-Terapia, não somos frutos de determinações externas ou sociais, tampouco de determinações psíquicas, mas nos fazemos e refazemos a partir do campo organismo-ambiente, imbricados no mundo com as coisas e os outros, sendo parte de situações concretas e sócio-históricas. É a partir dessa condição situada e intersubjetiva que criamos sentidos, significamos e ressignificamos nossa existência e o mundo (Alvim, 2010, p.66).

Sendo uma terapia da formação de formas, preconiza a criação, compreendendo a existência como um fluxo ininterrupto de fazer e refazer-se a si e ao mundo, ser feito e refeito no encontro com o mundo, a partir das situações.

A neurose é compreendida como fixação, racionalização, distanciamento da experiência e do corpo que, mecanizado e adormecido, torna-se objeto dócil de manipulação e controle, seja externo ou interno, submetido à mente.

O objetivo da terapia é recobrar o fluxo criador e instituinte na interação com o campo, em oposição à reprodução/repetição que caracterizam a neurose. O investimento é no resgate da experiência por meio de uma presença sensível que seja abertura ao campo para a produção de ações espontâneas, criadoras e expressivas.

A existência é considerada criação, formas criativas configuradas nas interações com o mundo que, uma vez surgidas, instauram sentidos para si e para o mundo, sentidos estes sempre incompletos, imperfeitos, em processo. Sendo a existência considerada um devir criativo de um corpo-sujeito-mundano, a psicoterapia enfatiza o trabalho com a ampliação da capacidade corporal de gesticular e formar formas, criar e trans-formar a si e ao mundo. Um trabalho que envolve ver-se e compreender-se na situação com o outro e com o mundo sócio-histórico.

O trabalho do terapeuta se dá, assim, no contato, esse processo temporal que se inaugura quando do encontro com o outro, a diferença, o não-eu. Como nos adverte Robine (2011, p.8) não se pode afirmar que a Gestalt-terapia seja uma terapia relacional.

A Gestalt-terapia não é primariamente centrada na qualidade da relação entre cliente e terapeuta, já que isso não é um fim em si mesmo, mas o meio. Um meio de explorar, trabalhar e transformar, tanto quanto se fizer necessário, as qualidades relacionais de um indivíduo com aquilo que é 'outro' e seu ambiente, seja humano ou não-humano (tradução livre).

Um trabalho que exige do terapeuta, além de abertura, presença, corporeidade, espontaneidade, assertividade, grande tolerância à ambiguidade, inacabamento, diferença. Exige atenção à forma, uma ampliação da capacidade de sair da racionalidade da fala e do discurso para uma escuta que seja experiência estética.

A psicoterapia se dirige mais à forma que ao conteúdo, busca conhecer a estrutura, o fundo que constitui e sustenta a figura. Olhar para a existência como totalidade viva que se mostra no presente organizada da melhor forma, diante daquelas condições, a partir daquele fundo. E é a forma que apela para a sensibilidade. Esse olhar se dá a partir de uma experiência perceptiva, que em muito se aproxima da experiência estética, sensibilizada, em estado bruto, pré-reflexiva. 'É (justamente) a forma que se revela na experiência estética', afirma Dufrenne. (Alvim, 2007b, p.138).

As atividades e dispositivos que passo a descrever a seguir vêm sendo desenvolvidas e reformuladas ao longo de minha prática docente, iniciada em 1990 como instrutora no Centro de Formação de Pessoal do Banco do Brasil e no âmbito universitário em 1999.

1. ATIVIDADES NAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO

Nossa metodologia de ensino visa combater o “conteudismo” por meio de flexibilização curricular e introdução de atividades práticas e complementares na disciplina. Pretendemos, assim, ir além de um desenvolvimento apenas intelectual, promovendo atividades que visam resgatar a experiência, proporcionar criação e combater a reprodução, produzir ações espontâneas, criadoras e expressivas.

Aulas práticas vivenciais: *Mini-workshops* ministrados por profissionais com experiência reconhecida na clínica da Gestalt-Terapia. Os *workshops* são seguidos por uma discussão teórica com os profissionais, acerca do trabalho realizado e por um relato de cada participante que descreva o trabalho em si, como foi conduzido, etapas, técnicas, recursos, assim como sua experiência pessoal. Ao final do semestre os alunos elaboram um trabalho final que parte da descrição dos *workshops* para discutir os fundamentos teóricos daquela prática. A partir dessa atividade os aprendizes podem experienciar a teoria estudada; observar o profissional trabalhando; experienciar outro tipo de relação com o grupo de colegas; criar articulações entre teoria e prática.

Aulas-síntese: Aulas presenciais que ocorrem ao final de cada unidade programática⁵. A ênfase é na arte e na expressividade, no lúdico, na ação espontânea e criadora. O conteúdo daquela unidade é dividido em temáticas, os alunos se organizam em pequenos grupos e escolhem uma temática. É dada a eles a tarefa de construir e expressar uma síntese daquele conteúdo/tema a partir de linguagens artísticas: poesia, teatro, dança, música. Os alunos preparam tudo em sala de aula, cada grupo apresenta para a turma e após cada apresentação fazemos uma discussão envolvendo toda a turma. Essa atividade é, em um primeiro momento, muito estranhada pelos alunos, que se mostram tímidos, reticentes e parecem sentir-se incapazes de uma reflexão que não seja teórica. Ao insistir na atividade eles percebem sua capacidade de expressar a teoria numa linguagem que visa a forma, a um tipo de expressão que resulta em estranhamento, na provocação do outro colega a produzir sentidos. Ao final do semestre invariavelmente as avaliações dos alunos enfatizam fortemente a importância dessa atividade na sua aprendizagem. Entregar-se à experiência da síntese é, como discutimos a partir de Bondía, ex-por-se, enfrentar o risco e por vezes a vergonha diante do outro, apresentando sua criação. Experienciar a força da *praktognosia* permite que se apropriem da

⁵ Algumas dessas atividades estão registradas e disponíveis na WEB no blog gestaltemcriacao.wordpress.com

teoria; refletir teoricamente a partir da linguagem da arte convida a vivenciar a teoria de um modo expressivo. Como nos propõe o poeta:

Arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

(Manoel de Barros)

Visitas a exposições de arte: Visitas conjuntas a exposições de arte contemporânea em espaços na cidade que possam proporcionar vivências relacionadas à fruição estética. As visitas são agendadas com antecedência e o grupo reúne-se no espaço da exposição para visitá-la e compartilhar a experiência.

Discussões e debates a partir da experiência pessoal: Conceitos e reflexões teóricas são discutidos em grupo, implicando os alunos pessoalmente no pensar o conteúdo. Buscamos proporcionar um tipo de reflexão que inclua a experiência e a realidade dos alunos. Esses são permanentemente provocados a exercer um pensamento crítico em relação ao conteúdo, ao grupo, à professora, às atividades propostas.

Filmes e documentários: Exibições de cunho crítico que envolvam crítica social. Discussões dos filmes trazidas para a realidade dos alunos e do sofrimento na contemporaneidade.

Bibliografia de outras áreas do conhecimento: Arte, sociologia, psicossociologia, filosofia.

2. ATIVIDADES DE ESTÁGIO EM CLÍNICA – GESTALT-TERAPIA Clínica-escola.

Supervisão de estágio: Nas atividades de supervisão procuramos manter as premissas das atividades de aula discutidas anteriormente. O maior desafio na formação do terapeuta não é da ordem do teórico, mas do desenvolvimento de habilidades, de uma postura, um conhecimento corporal, tácito. Para isso precisamos trabalhar com ele o resgate de sua própria experiência, sua ação corporal criadora e espontânea. Sua capacidade de *awareness*: uma

consciência tácita, implicada com o campo e a situação, não dirigida por uma racionalidade reflexiva.

As supervisões são realizadas em grupo e o grupo de supervisão é experienciado como um coletivo, onde todos participam das discussões dos casos apresentados, são convidados a se implicar com as situações, exercitando a sua presença, escuta sensível e assunção de si mesmos como sujeitos. A discussão busca considerar, assim, os processos dos alunos, sua presença, sua afetação, corpo, afetos, sua vontade de potência. As atividades realizadas envolvem discussões dos casos trazidos e experimentações diversas que se fazem necessárias a partir da situação. No próximo semestre realizaremos uma disciplina, vinculada aos estágios em Gestalt-Terapia, em parceria com o departamento de arte corporal, que versará sobre a corporeidade.

Destacamos em nosso método de supervisão uma atenção e busca constante de olhar para a situação, ampliando nosso foco para o contexto sócio-histórico e os modos de subjetivação contemporâneos. Em nossos formulários de relatos de sessão há um espaço dedicado a essa reflexão, que é provocada a cada caso supervisionado. Trazemos, também, com o mesmo objetivo, filmes e documentários de crítica social, como por exemplo, os filmes *The Corporation* e *Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá*.

3. ATIVIDADES DE EXTENSÃO – CLÍNICA NA COMUNIDADE

Em nossas pesquisas e atividades de extensão desenvolvemos uma proposta de clínica na comunidade, através da realização de grupos com adolescentes em comunidades. Trata-se de uma proposta de pesquisa-ação. A partir dessa ação temos aprimorado nosso método clínico no sentido de desenvolver uma proposta de clínica extra-muros com base na Gestalt-Terapia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar,

*parar para escutar,
pensar mais devagar,
olhar mais devagar e
escutar mais devagar;
parar para sentir, sentir mais devagar,
demorar-se nos detalhes, suspender a opinião,
suspender o juízo, suspender a vontade,
suspender o automatismo da ação,
cultivar a atenção e a delicadeza,
abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece,
aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro,
calar muito,
ter paciência e
dar-se tempo e espaço.
(Jorge Larrosa Bondía)*

Ao pensar nos desafios do ensino da Gestalt-terapia, vejo que esses se colocam em consonância com um movimento presente e em processo de fortalecimento na psicologia. O desafio de construir uma clínica que faça desvios: de um sujeito psíquico ou sujeito histórico para um sujeito mundano; de uma subjetividade privatizada para um processo de subjetivação de um homem situado, imbricado no mundo; do individual para o coletivo; do subjetivo para o intersubjetivo e daí para o intercorporal. Para isso o desafio da formação é grande, envolve uma postura estético-ético-política, formando profissionais que possam contribuir para uma psicologia comprometida com fenômenos sociais e da cultura, tendo a possibilidade expressiva (ser na diferença) como elemento preventivo e terapêutico para o sofrimento e promotor de saúde mental e social.

Uma psicologia que nos permita ultrapassar visões naturalizadas e naturalizantes dos processos de subjetivação para alcançar concepções alargadas, que surjam tecidas pelas comunidades a partir de sua complexidade, singularidade, especificidade e direito à diferença.

Para formar tais profissionais precisamos, sobretudo, resgatar em nossos métodos de ensino uma postura que se refletirá numa ação prática por parte de nossos aprendizes. Uma

postura de resistência e combate ao *modus vivendis* instituído e naturalizado em nossa sociedade: velocidade, pressa, racionalidade, eficácia. A predominância de um pensamento analítico, que isola as partes, a simplificação míope da especialização e a perda do sentido de complexidade e de integração dialética ao mundo, podem ser contrapostos com uma relação diferente com o tempo e o espaço, que retome o corpo-presença e resgate o existir como temporalidade e engajamento.

Encerro resgatando, para dialogar com o belo chamado de Jorge Larrosa Bondía em epígrafe, a proposta feita por Ondina Pereira (2003, p.13) de uma *ética da lentidão*, contrapondo ao tempo *cronos* um outro tempo: “tempo enquanto um conjunto de referências escolhidas segundo o seu significado e importância para nossas vidas (...). Nessa ética da lentidão, recupera-se a possibilidade de as coisas encontrarem seu próprio encadeamento, o que devolveria ao tempo sua concreção”. Lentamente olhar, escutar, pensar, sentir, esperar, abrir-se e encontrar-se com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVIM, M. B. **Ato artístico e ato psicoterápico como Experiment-ação**: diálogos entre a fenomenologia de Merleau-Ponty, a arte de Lygia Clark e a Gestalt-Terapia. Tese de doutorado. Brasília: UnB/ Instituto de Psicologia. 2007.

_____. *Experiência Estética e corporeidade*: fragmentos de um diálogo entre Gestalt-Terapia, Arte e Fenomenologia. In **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ANO 7, N. 1, 1º semestre de 2007b.

_____. *A clínica da Gestalt-Terapia*: experiência e criação. In **Mosaico**: estudos em psicologia, Vol. IV, nº 1, 2010, p. 66-69.

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In **Revista Brasileira de Educação**, n.º 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p.20-28. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acesso em 02.01.2012.

DIMENSTEIN, M. *A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde.* In **Estudos de Psicologia**, 5(1), 2000, p. 95-121.

_____. *O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva.* In **Psicologia em Estudo**, 6(2), 2001, p.57-63.

FIGUEIREDO, L. C.; SANTI, P. L. R. **Psicologia uma (nova) introdução.** São Paulo: EDUC, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, 39ª ed., Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 2009.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. , 49ª reimpressão, São Paulo, Paz e Terra, 2010.

JACÓ-VILELA, A. M.; RODRIGUES, H. B. C. *Aquém e além da separação – a psicologia interpelada pelo social.* In: MASSIMI, M. (ORG.) **História da psicologia no Brasil do século XX.** São Paulo, EPU, 2004.

LEITE, S. *O psicólogo e algumas práticas no serviço público estadual de saúde.* In **Psicol. cienc. prof.** v.17, n.1, Brasília, 1997.

MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.** Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10.08.2011

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MILLER, M. V. Notes on Art and Symptoms. **The Gestalt Journal**, Vol 3, Nº1, Spring, 1980, p. 86-98.

MORIN, E. **Amor, Poesia e Sabedoria**. São Paulo, Bertrand Brasil. 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre, Ed. Sulina, 4ª ed. 2011.

PEREIRA, O. A reconstrução do corpo e do tempo no diálogo transcultural. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. Volume 13, n.º 2 jul/dez 2003.

ROBINE, J. M., *Contact, at the source of experience*. In **Aw@re, Rev.Elet.**, V.2, n.1, 2011.

VASCONCELOS, E. M. **Abordagens Psicossociais**, v.1:história, teoria e prática no campo. 2.ed. Ed. Hucitec, São Paulo: Aderaldo&Rothschild, 2009.

_____. **Complexidade e Pesquisa interdisciplinar**: Epistemologia e Metodologia Operativa. 4.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.

UM OLHAR A PARTIR DA PESQUISA

EIN BLICKPUNKT AUS DER FORSCHUNG

Autor: Professor Doutor VOLNEY J. BERKENBROCK

Departamento de Ciência da Religião/UFJF, MG

Endereço eletrônico: volney@itf.org.br

RESUMO

O presente texto apresenta uma reflexão sobre a relação entre pesquisador e objeto pesquisado. A experiência desta relação é em si mesma possível fonte de conhecimento. Estas reflexões são feitas a partir da experiência em pesquisa em ciência da religião, onde o fator experiencial – sobretudo a experiência religiosa – tem um papel importante.

Palavras-chave: pesquisa, ciência da religião, experiência religiosa.

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Text stellt eine Überlegung über die Beziehung zwischen Forscher und geforschem Objekt dar. Die Erfahrung dieser Beziehung ist schon an sich eine mögliche Quelle von Erkenntnis. Diese Überlegungen werden aus der Erfahrung der Forschung in der Religionswissenschaft gemacht, bei der der Erfahrung-Faktor – besonders die religiöse Erfahrung – eine wichtige Rolle spielt.

Schlüsselwörter: Forschung, Religionswissenschaft, religiöse Erfahrung.

INTRODUÇÃO

Nestas linhas pretendo fazer algumas reflexões sobre o processo da pesquisa, sobre o como ela acontece, a partir de um determinado olhar: o olhar onde me encontro, ou seja, o da ciência da religião. Pensar como acontece o processo da prática da pesquisa é algo muito amplo. Além, pois de delimitar que este meu olhar será o “a partir” da prática que realizo na ciência da religião, faço ainda outras delimitações antes de iniciar a reflexão sobre o tema propriamente dito.

Faço primeiro uma delimitação negativa, no sentido de dizer logo de início de quais enfoques não irei tratar aqui. Não irei refletir sobre o lugar e a importância que tem a pesquisa. Isto é algo pressuposto. Tampouco irei tratar aqui de resultado de pesquisas ou apresentar resultados de alguma pesquisa. Esta questão do resultado é provavelmente a grande pressão que sofre o pesquisador ao se embrenhar por este caminho: é preciso chegar a resultados e mostrá-los. É nesta parte que se dá certamente a maior parte do “sofrimento” no processo de pesquisa. E quando se trata de pesquisa acadêmica (de monografia, de dissertação ou de tese), então esta pressão por resultados é ainda aliada por um outro tipo de pressão bem conhecida de todos que é o cronograma. Os resultados precisam aparecer. Mas não só isto: precisam aparecer até tal prazo! Talvez este seja um fator altamente pernicioso para o processo de pesquisa acadêmica universitária. Mas esta é uma questão ampla e longa, na qual não pretendo entrar aqui. Esta questão poderia levar a uma outra: como anda a pesquisa no Brasil? Tampouco irei tratar desta questão, nem de como está a pesquisa universitária no Brasil, âmbito no qual atuo. Outra questão interessante é a dos critérios de pesquisa: o que é cientificidade, onde é a fronteira entre o pesquisável e a ética, há uma relação entre a ideia de verdade a ser buscada na pesquisa ou esta é um campo permanentemente aberto, sem fronteiras? Todas estas questões são importantes, interessantes, merecem atenção. Mas aqui não irei tratar delas.

O interesse de minha reflexão está voltado a uma questão menos pretensiosa e talvez não tão ampla: tecer alguns comentários sobre como ocorre o processo de pesquisa, especialmente no que diz respeito à relação entre pesquisador e o seu objeto pesquisado. A pesquisa é um processo que não diz respeito apenas a algo que é pesquisado. Este processo diz respeito também ao pesquisador envolvido. Assim, no processo da pesquisa, se há por um lado um “campo” ou “objeto” sobre o qual se debruça o pesquisador, ele mesmo não é alheio a este processo. O pesquisador não é um elemento à parte da pesquisa. Minha reflexão quer se voltar, sobretudo a esta ideia da relação entre objeto e pesquisador. E, mais precisamente, pensar esta relação como uma experiência capaz de trazer conhecimento. Será, portanto um olhar a partir da pesquisa como um processo experiencial.

Não sei se esta ideia de entender a pesquisa como um processo experiencial e que a experiência é um elemento capaz de produzir conhecimento pode ser aplicada a todos os campos do conhecimento. Por isso, deixo aqui claro que faço minhas reflexões a partir da

pesquisa em ciência da religião, onde a experiência, no caso experiência religiosa, é um elemento importante na pesquisa do objeto religião e elemento a partir do qual se pode perscrutar conhecimento. Não quero, pois, dar a entender que isto se estenderia automaticamente para todos os campos do conhecimento. Mas, por analogia, isto poderia se estender, sem dúvida, aos campos do conhecimento que lidam com o elemento da experiência, como é o caso da psicologia.

A ciência da religião lida com um objeto de pesquisa – a religião – bastante complexo seja por um lado por se tratar de um objeto imaterial, mas também de um alto grau de dificuldade de definição (o que é uma religião?), de delimitação (isto é uma religião?), de um grau elevado de construção imaginária, simbólica e fenomênica. Como pensar a busca do conhecimento no contato com este objeto?

No processo da pesquisa, de onde vem o conhecimento? É difícil responder a esta pergunta de um modo genérico. Queria focar aqui a ideia de conhecimento ligada aos sistemas religiosos. Valho-me, para mostrar a perspectiva que pretendo abordar, de uma afirmação de E. Durkheim:

Toda religião, com efeito, tem um lado pelo qual vai além do círculo das ideias propriamente religiosas, e, sendo assim, o estudo dos fenômenos religiosos fornece um meio de renovar problemas que até agora só foram debatidos entre filósofos. Há muito se sabe que os primeiros sistemas de representação que o homem produziu do mundo e de si próprio são de origem religiosa. Não há religião que não seja uma cosmologia ao mesmo tempo que uma especulação sobre o divino. Se a filosofia e as ciências nasceram da religião, é que a própria religião começou por fazer as vezes de ciências e de filosofia. Mas o que foi menos notado é que ela não se limitou a enriquecer com um certo número de ideias um espírito humano previamente formado; também contribuiu para formar esse espírito. Os homens não lhe devem apenas, em parte notável, a matéria de seus conhecimentos, mas igualmente a forma segundo a qual esses conhecimentos são elaborados (DURKHEIM, 2000, p. XV).

Durkheim pensa isto de uma certa forma como “passado”: assim foi no tempo pré-científico, onde a religião fazia o papel do conhecimento assumido hoje pela ciência. Ele imputa ao conhecimento religioso a formação de categorias do conhecimento que permaneceram ao longo dos séculos e formam – em sua expressão – “a ossatura da inteligência” (DURKHEIM, 2000, p. XVI). As categorias pelas quais o ser humano pensa e

expressa hoje o seu conhecimento, devem em grande parte às religiões a sua origem. Ao mesmo tempo, porém, reconhece Durkheim que esta forma é uma estrutura permanente de formação de conhecimento. E afirma:

É um erro pensar que essa mentalidade nada tem a ver com a nossa. Nossa lógica nasceu dessa lógica. As explicações da ciência contemporânea são mais seguras de ser objetivas porque são mais metódicas, porque se baseiam em observações mais severamente controladas, mas elas não diferem em natureza daquelas que satisfazem o pensamento primitivo (DURKHEIM, 2000, p. 249).

E qual é esta “natureza” do conhecimento advindo dos sistemas religiosos? No processo de conhecimento advindo dos sistemas religiosos há – não só, mas também – uma forte base de conhecimento experiencial. A isto que queria dedicar aqui algumas reflexões: Pensar a trajetória de pesquisa, do ponto de vista do processo do conhecimento religioso (experiencial). Não no sentido de conhecimento religioso como conteúdo (de fé ou de doutrina), mas como método de conhecimento.

Para tentar fazer isto de uma maneira mais didática, dividirei as reflexões em três tópicos do processo de pesquisa: o antes, o durante, o depois.

1. O ANTES: ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA

De onde vem um objeto de pesquisa?

Talvez quem já pesquisou, já teve ou tem um objeto de pesquisa, não pense mais nisto. Para quem já fez escolhas de objetos de pesquisa e a eles se dedicou por mais ou menos tempo, o surgimento do objeto de pesquisa parece algo natural. Simplesmente existe! Mas o surgimento de um objeto como objeto de pesquisa gira em torno de três universos em interação ou três universos dialogantes (Cf. BEAUD, S.; WEBER, F. 2007, p. 34):

a) O universo das “demandas sociais”. Há uma demanda por conhecimento que é inerente à própria sociedade e seus diversos organismos. Há demandas políticas, técnicas, empresariais, sociais. Estas são postas em evidência pela mídia, por movimentos sociais, pela política, por ideologias, por interesses, enfim, por razões as mais diversas possíveis, mas que fazem emergir, aparecer temas, assuntos, debates, sugestões que se tornam objeto de pesquisa. Atores deste universo de demanda social são também quem muitas vezes financiam as

pesquisas, seja através de agências públicas de fomento, seja através de instituições ligadas a grupos de interesse desta esfera da demanda pública.

b) O universo “acadêmico”. Outro ator que dialoga na escolha do objeto de pesquisa é geralmente o acadêmico, que é o universo do conhecimento “consolidado” (com reconhecimento para tanto). Este universo tanto trás à tona temas de pesquisa, geralmente em continuidade com outros já realizados, como também e principalmente consolida a pesquisa com suas normas, suas exigências, seus rigores, suas tradições, seus mestres... com tudo o que isto tem de vantagem e desvantagem. O universo acadêmico é aquele que, via de regra, não apenas acolhe e cria um espaço propício para a pesquisa, como também dá à pesquisa a sua legitimidade pública.

c) O universo “subjetivo-pessoal”. Um objeto de pesquisa só se torna objeto de pesquisa à medida em que ele for uma “questão pessoal”. Não há como existir um objeto de pesquisa se este não estiver ligado ao “desejo” do pesquisador por querer encontrar resposta a uma questão. O advento desta questão pode se dar inclusive muito ao acaso. Mas é muito importante que o objeto da pesquisa (a questão a ser pesquisada) seja uma questão também pessoal ao pesquisador. Ele precisa querer ver tal questão elucidada. Uma pesquisa é também um objeto do desejo do pesquisador. Se assim não for, a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa será enfadonha, entediante e – provavelmente – não conduzirá a resultado nenhum. Uma relação infeliz entre pesquisador e objeto da pesquisa influencia decisivamente em seus resultados.

A escolha de um “objeto de pesquisa” (principalmente no meio acadêmico formal, isto é mestrado ou doutorado) é uma escolha de um certo “impacto social”, algum “impacto acadêmico” e um alto “impacto pessoal”.

Não há como fugir do “diálogo social” e do “diálogo acadêmico” em um processo de pesquisa, mas esta pode ser negociada, direcionada, pode ser objeto de escolha entre diversas opções. Mas quanto ao “impacto pessoal”, neste não há muito como negociar: provavelmente o resto da vida do pesquisador será marcado pela sua relação com o seu objeto de pesquisa. Feliz quando for uma relação feliz! Frustrante quando for uma relação ruim!

Um bom conselho a quem está entrando no mundo da pesquisa: é preciso ter uma boa relação com seu objeto de pesquisa. Ele o irá acompanhar geralmente por toda a vida (como companheiro ou como fantasma!).

Quando algo se torna “objeto de pesquisa”? Justamente quando ocorre esta relação entre “sujeito (pesquisador) e objeto (pesquisado)”. Muito simples! Mas quem é:

→ “Sujeito”

→ “Objeto”

→ “e”

no processo de pesquisa?

Na pesquisa, o sujeito é a consciência. É na consciência que “acontece” o conhecimento. A partir dali ele é exposto, expresso, emitido... isto parece um tanto simples de se entender.

O objeto na pesquisa é o fenômeno. Aqui há muitas vezes um equívoco: imaginar o objeto da pesquisa como uma “coisa externa”, “uma coisa em si”. Um objeto de pesquisa não é uma coisa em si, mas “uma coisa que se nos aparece”, “algo como se nos mostra” ou “algo como o vemos”. Daí vem justamente a palavra fenômeno: algo que aparece, que vem para fora, que vem à luz.

E aqui entra justamente o “e”. O “e” é o que há entre o sujeito e o objeto e que faz esta relação ser uma relação de pesquisa. O “e” é justamente o “inter-esse”. A composição da palavra interesse é “interessante” de ser aqui recordada. O “ser” (“esse” verbo) “entre” (inter). Se afirmo “hoje é 4ª-feira”, logo, neste momento, hoje e 4ª-feira são uma só coisa. Por isso, voltando à relação “sujeito e objeto” na pesquisa, elas são, no momento da pesquisa, uma só coisa. A este “ser uma só coisa”, chamo aqui de processo experiencial da pesquisa. O que faz a pesquisa não é nem o sujeito nem o objeto, mas a relação (o inter-esse) sujeito-e-objeto como partes integrantes de um momento, de uma experiência. Escolhido o objeto da pesquisa, pesquisador e objeto serão uma só coisa para o processo da pesquisa, na compreensão experiencial que aqui estou abordando.

2. O DURANTE: O PROCESSO EXPERIENCIAL DA PESQUISA

Para se pensar a pesquisa como um processo experiencial, é interessante primeiramente tentar olhar a palavra experiência e o seu significado. O que é uma experiência? A etimologia da palavra nos dá uma interpretação interessante da mesma. Esta palavra nos advém da língua latina “*experientia*” e é composta de três elementos: *ex*, *peri* e *entia*.

EX → indica movimento de saída, sair de, de dentro para fora.

PERI → em torno de, contorno, ao redor de (e por extensão, ter uma visão mais ampla, com mais pontos de vista). E neste sentido toda experiência é de certo modo “transcendente” (que ultrapassa o limite do eu). Nas duas primeiras partes da palavra (*ex*-*peri*), está contido este movimento: sair de um limite (contorno), portanto, transcender. A palavra “transcender”, é bom que se diga, não tem em si nenhuma conotação religiosa, mesmo que seja usada muito neste contexto.

ENCIA → conhecimento, saber, inteligibilidade, codificação.

Portanto, pela etimologia, a palavra “experiência” quer dizer mais ou menos o seguinte: “conhecimento (advindo) da saída do limite”, “saber (que acontece quando) do ultrapassar o limite”. Interpretando um pouco, poderíamos dizer que a palavra “experiência” indica o conhecimento, o saber que se adquire ou que advém quando se ultrapassa o limite. Assim sendo, “experiência” estaria ligada sempre a novos conhecimentos, à ampliação do saber, à novidade. Continuando nesta linha de raciocínio, experiência é sempre algo único, pois o limite, agora ultrapassado, estará noutra lugar quando da próxima “experiência”.

A palavra tem sido usada, porém comumente em dois sentidos bastante distintos:

a) Num certo contexto, experiência é utilizada como algo pessoal, individual, intransferível, irrepitível, incontrolável – nesta compreensão, experiência tem o caráter pessoal e subjetivo (exige a participação da pessoa e seu envolvimento). Experiência pressupõe assim sempre algo novo (pelo menos para quem a faz), diferente.

b) Num outro contexto (muitas vezes chamado simplificada e erroneamente de “científico”), experiência tem a ver com repetibilidade de certas situações como meio de

controlar as soluções que elas permitem. Neste contexto, experiência está ligada com algo impessoal, controlável, repetível. É algo que, dado em iguais condições, produzirá sempre o mesmo resultado. É interessante observar que nesta linha de pensamento, o resultado de uma experiência é tido de certa maneira como legitimação de verdade (“experiências em laboratório mostraram que...”, “experiências comprovaram que...”).

A nós interessa a primeira acepção da palavra. Nesta primeira compreensão, a experiência fala por si mesma, se impõe. Ela sempre é novidade, mesmo que possa assemelhar-se a outros momentos. Como novidade, ela traz conhecimento. Sua transmissão é já racionalização, codificação. Há neste sentido uma ligação entre experiência, interpretação da mesma e acréscimo de conhecimento. Nesta compreensão de experiência, há sempre o fator da interação pessoal (‘alguém’ experimenta ‘alguma coisa’). Há na experiência a relação (inter-esse) sujeito (a consciência de quem experimenta) e objeto (aquilo que é e como é experimentado = fenômeno).

Voltemos ao que citamos acima de Durkheim: “Os homens não lhe devem [à religião] apenas, em parte notável, a matéria de seus conhecimentos, mas também a forma segundo a qual esses conhecimentos são elaborados” (DURKHEIM, 2000, P. XV).

Segundo Durkheim, pois, as religiões não apenas criaram conhecimento no sentido de conteúdos, de conceitos, de ideias, mas também deve-se a forma pela qual estes conhecimentos foram elaborados, isto é, as religiões não apenas criaram conhecimento, mas têm também uma metodologia do conhecimento, um caminho pelo qual o conhecimento se adquire. Se reivindicar exclusividade, mas a experiência religiosa é um caminho de conhecimento, uma forma pela qual se chega ao conhecimento. Partindo deste pressuposto, queria apresentar aqui uma proposta de análise da estrutura da experiência religiosa.

Partamos da análise da estrutura da experiência. Esta relação sujeito-e-objeto como experiência e interpretação, abrange três dimensões: a experiência objetiva (isto é, de um “objeto”, de “algo” que é experimentado), a experiência intersubjetiva (isto é, a experiência de que há uma relação/contato/interação com o “objeto” experimentado), e experiência subjetiva (isto é, de um sujeito que “sofre/sente/faz” a experiência). Em outras palavras: é a

dimensão “de um outro” (de alteridade), “de uma coisa sentida” (ou de coisas), e “de um eu” (do envolvimento).

Como realidades históricas, estas três dimensões da experiência estão acompanhadas das ambiguidades e desequilíbrios próprios da história. Mesmo assim podemos tentar focalizar as três dimensões em termos de experiência religiosa.

Primeiro, a dimensão “de uma coisa sentida”: a “coisa” da experiência religiosa é justamente o “religiosa”. Ou seja, a percepção, a interpretação, a classificação de que a experiência é “religiosa”. Para não cairmos na armadilha de perguntar logo “o que é ‘religiosa’?”, podemos dizer termos correlatos que nos ampliem a compreensão: a “coisa” na experiência religiosa é “sagrada”, “transcendente”, “mística”, “espiritual”, “contemplativa”. O “religiosa” designa na experiência não uma conclusão, mas sim a “tonalidade” da experiência. Aquilo que é “sentido” (experimentado) tem o “tom” religioso, é percebido como “religioso”. Isto não a partir de uma pré-definição de religioso, mas a partir de uma capacidade de sentir “religioso”.

Segundo, a dimensão “do outro”: a dimensão do outro na experiência religiosa é a dimensão da “via de mão dupla” na experiência religiosa. A experiência religiosa inclui a experiência da alteridade, da correspondência. Não se trata de apenas um lado fazendo uma experiência, mas de um “outro” experimentado e envolvido na mesma. Este “outro correspondente” na experiência é para a consciência (sujeito) percebido (acolhido) de diversas maneiras: pode ser um outro personificado (divindade, por exemplo), pode ser um outro “situação”, um outro “estado de ser”, pode ser um “outro localizado”. Mas independente da forma da percepção, há sempre a compreensão da *existência* do outro, de sua presença, de sua condição real ou de “*realidade* por excelência”, para usar a expressão de M. Eliade (ELIADE, 1999, P. 18).

Terceiro, a dimensão “do eu”: a “experiência religiosa” – pelo próprio fato de ser já identificada (talvez melhor sentida) como “religiosa” – exige (ou pressupõe) o envolvimento do “sujeito experimentante”. Ao interpretar como religiosa a experiência, o sujeito encontra-se envolvido a nível religioso como “religioso experimentado”. Este envolvimento subentende um colocar-se na situação com correspondência de sentimento, de emoção religiosa (seja isto

interpretado como queira). Ou seja, toda hierofania – para usar novamente uma expressão de M. Eliade (ELIADE, 1999, p. 17) – supõe também uma “hieropatia”, uma correspondência, um envolvimento de sentimento religioso.

Esta compreensão de estrutura da experiência religiosa como a “estrutura do conhecimento” religioso, penso que se pode também apropriar para a ideia de estrutura do conhecimento na pesquisa. A estrutura do conhecimento na pesquisa como uma “estrutura experiencial”. Qual a ideia motriz que está ali presente na compreensão de experiência religiosa: a compreensão de ser humano como “ser aberto”. Mircea Eliade vai dizer que o ser humano primitivo (aqui não vai necessariamente uma ideia “histórica”, mas sim de “estrutura primeira”) experimenta o mundo como algo “aberto” (cf. ELIADE, 1999, p. 133-137). As coisas, os acontecimentos, os fatos e atos não são encerrados em si, eles sempre transcendem a si mesmos. E isto faz, para Eliade, com que o ser humano experimente as coisas como “sagradas”: comer não é só comer, é um ato sagrado; o trabalhar é trabalhar, ele aponta para o transcendente, o que o faz sagrado; etc.(cf. ELIADE, 2010, p. 13).

Esta ideia do “ser aberto”, do ser transcendente, do ser experiencial, isto é, que é capaz de transpor sempre novamente seus limites e a cada vez que o faz ganha conhecimento não pode ser entendida como uma exceção, um ato único, mas como parte da própria estrutura do humano. Esta é a possibilidade de se fazer conhecimento. E por isso, não é “fechado” (encerrado), é sempre um processo, é sempre possibilidade de conhecimento (e isto como estrutura).

Os sistemas religiosos como sistemas de conhecimento vivam talvez esta compreensão de “ser aberto” de uma forma conatural, sem problematizar e têm – assim – uma estrutura “científica”, isto é, uma estrutura capaz de produzir conhecimento, ciência.

Queria colocar aqui um texto de um livro sagrado da tradição hindu, o Bhagavad Gita (a Canção do Divino Mestre), no qual, penso ficar exemplificado esta percepção de que a experiência religiosa é portadora de conhecimento:

Bhagavad Gita - Capítulo 4, O Conhecimento Transcendental (estrofes 36. 38. 39. 40. 42)

[36]

Mesmo que alguém tenha sido
considerado o mais vil
de todos os pecadores,
entrando na embarcação
do saber transcendental,
será capaz de cruzar
o oceano das misérias.

[38]

Nada existe neste mundo
mais elevado ou mais puro
que o saber transcendental.
Ele é o fruto sazonado
de todas as religiões.
Por isso quem o atingiu
desfruta-o dentro de si
no momento apropriado.

[39]

Quem se ocupar fielmente
no saber transcendental
controlando os seus sentidos,
muito em breve alcançará
a suprema beatitude.

[40]

Mas as pessoas incultas
que não creem nas escrituras
não são conscientes de Deus.
Para as almas que duvidam (fechadas)
não há bem-aventurança
nem neste mundo nem no outro.

[42]

Por isso todas as dúvidas
que surjam no coração
causadas pela ignorância
devem logo ser cortadas
com a espada do saber. (BHAVAGAD GITA, 1998, p. 81-81)

Quando acima se falava em “forma” de conhecimento, penso que esta parte do poema hindu nos dá uma ideia interessante: o saber transcendental. Isto não nada a ver, na minha compreensão, com conteúdo de fé: ter a ver com a estrutura da pesquisa: cruzar o “oceano das misérias” armado com a “espada do saber”.

As dúvidas só podem ser superadas (cortadas) com a espada (a experiência) do saber. O alcançar o conhecimento é resultado de um processo de superação do imanente (do fechamento). O saber é transcendental: ele é o “fruto sazoadado” da experiência, ou seja, o saber é sempre o ultrapassar (transcender) o limite, é, pois, ex-peri-entia, na acepção original da palavra.

Esta estrutura “aberta” é um *continuum*. Não há como “fechar”. Mas e as conclusões de uma pesquisa? Estas sempre serão provisórias. Como necessárias, no entanto, vamos a elas!

3. O DEPOIS: A CONCLUSÃO (PROVISÓRIA)

O que seria, pois, a conclusão de uma pesquisa nesta compreensão experiencial?

Primeiro recordemos os três universos de onde vem o “objeto” da pesquisa: social, acadêmico e subjetivo-pessoal.

A ideia de conclusões em pesquisa é o processo de diálogo dos universos no qual se move a questão (a pergunta, o processo da pesquisa). Neste diálogo entrarão as demandas sociais que geraram a questão, o conhecimento “acumulado” do qual se é herdeiro e a “novidade” (transcendência) da experiência sujeito-e-objeto. A síntese que aí surge pode ser chamada de conclusão da pesquisa: ela é um certo ponto de chegada do processo de construção do conhecimento.

Do ponto de vista experiencial, conclusão de um processo de pesquisa é uma “construção de um mundo”. Toda ex-peri-ência é cosmogônica. Ela possibilita a instauração de um novo mundo, um novo cosmos: uma nova ordem.

De Mircea Eliade tomo a ideia de que a experiência religiosa “funda” um novo mundo (ELIADE, 1999, p. 33). Ela se torna, para este pesquisador, o centro do mundo.

Para a nossa questão da pesquisa, o processo experiencial cria uma nova ordem (cosmos), onde então a relação sujeito-e-objeto de pesquisa torna-se o centro de uma nova

interpretação. Ambos (na relação) constituem este “centro” em torno do qual girará um “novo” conhecimento.

Como este é um processo “aberto”, ele será sempre dinâmico. E esta é a ventura e a aventura da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bhagavad Gita, Canção do Divino Mestre. 1ª ed. Tradução, introdução e notas de Rogério Duarte. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo.** 1ª ed. Tradução de Sérgio Joaquim de Almeida. Petrópolis: Vozes, 2007.

DURKHEIM, E. **As formas elementares da vida religiosa.** 1ª ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ELIADE, M. **História das crenças e das ideias religiosas**, vol. I, 1ª ed. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. **O Sagrado e o Profano.** 1ª ed. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TRANSEUNTES E MODERNIDADE: UM TRABALHO COM HISTÓRIAS DE VIDA SOBRE CONVERSÕES E TRÂNSITOS RELIGIOSOS

Autora: LUCIANA DE ALMEIDA CAMPOS

Doutoranda em Serviço Social – UFRJ

Endereço eletrônico: luciana.campos360@gmail.com

RESUMO

Este artigo trata de um dos pontos centrais da modernidade: a perda do protagonismo da religião como instância de organização e regulamentação sócio-cultural da humanidade. Trata ainda da questão do trânsito religioso no Brasil e para tal, articula a narrativa de dois sujeitos.

Palavras-Chave: Modernidade; Religião; Trânsito.

ABSTRACT

This article deals with one of the points central offices of modernity: the loss of the protagonism of the religion as instance of organization and partner-cultural regulation of the humanity. It still deals with the question of the religious transit in Brazil and for such, it articulates the narrative of two citizens.

Key-words: Modernity; Religion; Transit.

MODERNIDADE, SECULARIZAÇÃO & TRÂNSITOS

Há cerca de dois mil anos, o escritor da epístola bíblica delineou a premissa: *Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará* (João 8: 32). A afirmação ainda é atual, no entanto, a verdade de que trata se metamorfoseia.

Ao ultrapassarmos este primeiro decênio deste Século XXI, parece interessante refletir sobre: que elementos o homem contemporâneo utiliza ao se aproximar de suas verdades? Como interroga o mundo? Este caminho nos levará inexoravelmente a contemplar aquilo que se mostra como uma das premissas da modernidade: a retirada da religião como instância por excelência de organização e hermenêutica do mundo.

Por esta razão, como bem pontua Mariz (2006), recorrentemente conceitos como modernidade, ciência e secularização aparecerem de modo relacional, como fenômenos interligados. Assim, toda *verdade* baseada num mundo revelado, perde força no mundo moderno.

Marcel Gauchet (2002) é rigoroso ao afirmar que o ponto de partida da modernidade é o desencantamento, o processo de saída da religião. Não se trata de indiferença com relação à crença, acrescenta Hervieu-Léger (2005), mas da *perda de sua regulamentação por parte das instituições tradicionais produtoras de sentido*. A autora acrescenta que o fenômeno caminha em dois sentidos: a desregulação institucional e a dispersão de crenças.

Casanova (1999) afirma que na modernidade, a religião deve ser tratada como assunto privado. Nesta perspectiva, o culto privado, confere um direito à liberdade numa esfera livre da intromissão governamental. Ao mesmo tempo, o autor contrapõe e relativiza as noções de público e privado e faz uma crítica ao seu uso literal, uma vez que a realidade não é dicotômica e que estas categorias se interpenetram. De toda forma, opõe o *misticismo individual* ao *denominacionismo*. Enfatiza, deste modo, a tendência contemporânea em se compor um *deísmo* particular. Casanova descreve a *secularização* como a tendência da ciência moderna, dos mercados capitalistas e das burocracias estatais modernas, a funcionar como se Deus não existisse. Ao mesmo tempo, fala que a secularização vem sendo contestada por frequentes críticas que apontam que no mundo moderno há espaço para a fé e que as religiões crescem em todas as classes. Contudo, contribui ao afirmar que no Estado Secular Moderno, o culto religioso comunitário não se faz necessário para manter a sociedade política.

Marcel Gauchet (2002) argumenta que na modernidade, os Direitos Humanos possuem destaque: *“Uma onda poderosa de individualismo revoluciona os quadros coletivos pacientemente constituídos há um século. É ela que vai se traduzir, por fim no alçamento dos direitos do homem à centralidade ideológica.”* (p. 326).

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, produziu uma coletânea onde aborda diferentes aspectos da modernidade, desde o individualismo apontado por Gauchet, até os diferentes aspectos da velocidade das transformações. A esta fluidez da vida, o autor denominou *vida líquida*. Segundo Bauman (2007) a vida líquida e a sociedade líquida-

moderna não podem permanecer em seu curso por muito tempo. Assim, as realizações individuais não se solidificam em posses permanentes porque as capacidades podem virar incapacidades. A vida líquida é marcada por constantes reinícios, pois a aderência é vista com temor e até mesmo vergonha.

Neste novo contexto de lancinante velocidade, os paradigmas que outrora norteavam a vida e serviam de consolo às agruras da vida como as noções de *reencarnação* ou *ressurreição*, tomam nova forma, transformando-se num contínuo processo de ressignificação e pela *reciclagem identitária*, como ensina Bauman. Pontua que ao lado do consumo desenfreado de produtos de última geração, onde objetos de consumo e consumidores estão amalgamados, se tudo der errado, ainda restam as *drogas* de última geração da ciência moderna, permitindo que o indivíduo chegue rapidamente ao paraíso. Uma das características da vida líquida é a constante insatisfação consigo mesmo.

No contexto da modernidade, o sucesso e a busca da felicidade é desafiado pela forma atroz de se tentar atingi-los. Diante do exposto, cabe indagar: a religião escaparia a esta lógica moderna utilitária e mercadológica?

Algum tipo de sofrimento é um efeito colateral da vida numa sociedade de consumo. Numa sociedade assim, os caminhos são muitos e dispersos, mas todos eles levam às lojas. Qualquer busca existencial, e principalmente a busca da dignidade, da autoestima e da felicidade, exige mediação do mercado. E o mundo em que essas buscas se inscrevem é feito de mercadorias – objetos julgados, apreciados ou rejeitados de acordo com a satisfação que trazem aos consumidores do mundo. Também se espera que sejam fáceis de usar, que provoquem satisfação instantânea e que sejam amigáveis ao usuário, exigindo pouco ou nenhum esforço, e decerto nenhum sacrifício da parte dele. Se deixarem de cumprir essa promessa, se a satisfação não for atingida ou for menor que a esperada, os clientes voltarão à loja com a expectativa de receber o dinheiro de volta. Se isso não for viável, percorrerão as prateleiras congestionadas em busca de um substituto conveniente. (Bauman, 2007, p.140)

Bauman defende que tudo aquilo que não atende às expectativas é facilmente descartado. Estaria o câmbio religioso atrelado à lógica da satisfação imediata por parte do sujeito? Que outros fatores poderiam explicar este fenômeno? O que teriam os indivíduos que transitam a dizer a este respeito? Passemos a uma breve análise do campo religioso brasileiro.

MOVIMENTAÇÃO DO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO

Este texto visa articular relatos orais de dois sujeitos que realizaram trânsito religioso com as contribuições da sociologia da religião e demais campos do conhecimento que produzem reflexões na área. A escolha metodológica de trabalhar com história oral, se coaduna com a busca da autocompreensão dos atores religiosos, acerca de suas próprias práticas rituais.

Pollak (1989) discorre sobre um ponto comum entre as histórias de vida, a existência de um fio condutor que podem funcionar como instrumentos de reconstrução da realidade. Neste mesmo sentido, discorre Bourdieu (1983) em seu texto *A ilusão biográfica*. O autor trata as histórias de vida como ‘construções’, no sentido de tratarem a vida como história, com componentes de um romance, dirigindo-se para uma *ilusão retórica*, uma vez que o real é descontínuo e o que se apresenta mostra-se como sequência inteligível, primando pelo sentido da existência.

Viktor Frankl (1991), psicólogo fundador da *logoterapia*, defende que neuroses humanas estão ancoradas na falta de sentido de vida. Assim, a busca humana por significar as continuidades ou discontinuidades da trajetória, seriam elementos inerentes à condição humana. De todo modo, mesmo diante das advertências de Bourdieu ao tratar a história como instrumento de (re)construção da realidade, interessa neste estudo investigar que recursos cognitivos são mobilizados pelo sujeito na explicação de seu câmbio. Dito de outro modo, importa mais descobrir de que modo particular o sujeito busca conferir sentido às suas vivências, que o modo como as narra.

Para esta finalidade, tomaremos o relato oral de dois ex-pastores. O primeiro, de nome Marcos, 48 anos, foi pastor da denominação Nova Vida, no Rio de Janeiro, durante quinze anos e que atualmente pertence à Umbanda. O segundo, de nome Sidiney, 40 anos, foi pastor da Assembleia de Deus, em Macapá, durante nove anos e atualmente é membro da Renovação Carismática Católica, no Rio de Janeiro. O primeiro, Marcos, após várias decepções no meio evangélico e após uma imersão na vida acadêmica, retorna à Umbanda, que foi sua religião original até os 17 anos, quando este converteu-se ao pentecostalismo. O segundo, Sidiney, assembleiano de berço, após aparições da Virgem Maria, converteu-se ao catolicismo rompendo com uma forte tradição familiar. Ambos pagam um alto preço pela troca, sendo

relegados ao ostracismo pelos que lhes eram próximos. Trechos das narrativas serão entremeados às reflexões acerca da movimentação do campo religioso brasileiro que se segue.

O mercado religioso se mantém em constante disputa interna. Segundo Weiss (2002), grande parte do fenômeno pode ser explicada a partir da tendência declinante do catolicismo. Esta é verificada desde o final do século XIX, quando a população que professava esta fé era de 98,92%. Já em 1940, se reduziu a cerca de 95%. Em 1994, o Datafolha afirmou que entre os eleitores brasileiros, 74,9% eram católicos, guardando obviamente, as variações regionais. No ano de 2000, segundo dados do ISER (Instituto Superior de Estudos Religiosos), apenas 55,7% era católica na região metropolitana do Rio de Janeiro.

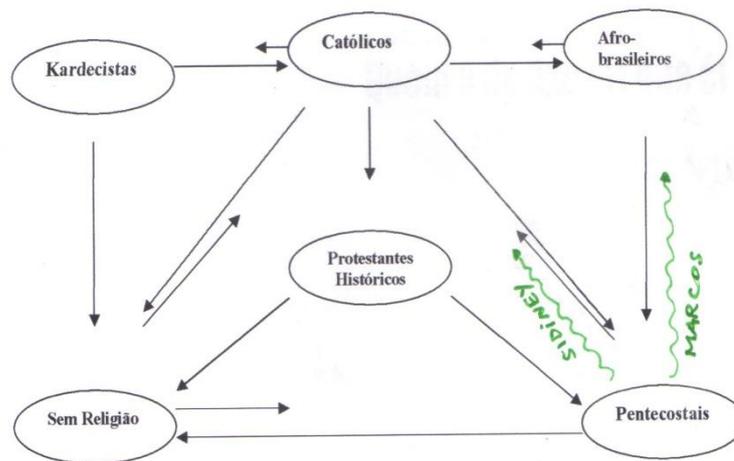
Segundo dados da pesquisa Comportamento Sexual da População Brasileira e Percepções do HIV/Aids de 1998, 26% da população havia mudado de religião àquela ocasião. De modo concomitante, proliferam-se as alternativas religiosas. Fernandes, em 2004, encontra índices aproximados de câmbio religioso que serão comentados adiante.

Ao abordarmos as mudanças no campo religioso, ou o trânsito religioso, cabe pontuar que estamos tratando a questão para além da mera troca de uma religião para outra. O fenômeno leva em conta as mudanças dentro da própria religião, como veremos adiante, ou a múltipla pertença.

Em 1994, Montero, levantava a hipótese de que a dinâmica interna de constante reorganização das religiões, muitas vezes é responsável por diminuir as nuances entre as fronteiras das mesmas, favorecendo o trânsito. De todo modo, embora se aponte que a tradição sincrética brasileira facilite que a nível institucional se rearticule elementos de diferentes matrizes, favorecendo a peregrinação entre estes, pouco se indica sobre como o indivíduo operacionaliza estas mudanças.

Em 2001, Montero e Almeida formularam um fluxograma exploratório⁶ sobre o trânsito religioso ocorrido naquela última década. De modo esquemático, os dados foram apresentados sobre os padrões de migração religiosa foram desenhados da seguinte forma⁷:

1. Indica os caminhos preferenciais de trânsito.



Fica explícito através do gráfico anterior, que os Católicos são os *doadores universais*, contudo, os autores apostam que o crescimento da RCC (Renovação Carismática Católica) pode inverter este comportamento favorecendo uma “readesão” ao catolicismo. Montero (2001) acrescenta que a RCC, apesar de estar no interior do catolicismo, apresenta-se como a incorporação de uma religiosidade “*tipicamente evangélica*”, caracterizada por pouca liturgia e muita música e gestos nas celebrações, além da ênfase nos dons do Espírito Santo. Esta observação encontra consonância com as afirmações de Hervieu-Léger (2008), quando a socióloga francesa destaca três tipos específicos de convertidos: os que mudam de religião, os que não tinham religião e aderem a uma ou o *re-afiliado* ou o convertido de dentro. Estes últimos vivenciarão um aprofundamento da experiência religiosa ao experimentar um novo movimento, uma nova experiência, dentro da própria religião que professam.

Neste sentido, da produção de uma religiosidade tipicamente evangélica na RCC, trazemos à tona o testemunho do ex-pastor assembleiano Sidiney. Este, corre grupos de oração da RCC por todo o país, contando como passou de perseguidor dos católicos, a católico convertido:

Diante dessa situação, o que vou falar aqui é com muito amor e se muitos dos meus irmãos protestantes caluniam a igreja Católica é porque não tem conhecimento, continuam naquela leitura ao pé da letra (...). Diante dessa situação eu começo a anunciar “este sim de Maria” sofrendo as piores calúnias possíveis, onde fui muito humilhado. Se outrora cometi muitos erros falando mal da Igreja Católica, tirando muitos Católicos do Catolicismo para o

⁷ As indicações em verde foram feitas pela pesquisadora para indicar o sentido de trânsito dos produtores dos relatos orais.

protestantismo, posso dizer como disse o Apóstolo Paulo: “Fiz na minha ignorância” porque desde minha infância eu aprendi a fazer uma leitura fundamentalista da Bíblia, ou seja: uma leitura ao pé da letra. (Relato de Sidiney, 2011)

Retomando os dados disponibilizados por Montero, um ponto importante a destacar ao se manejar os resultados sobre pertencimento religioso, é observar que nem todo aquele que por ocasião de um questionamento social ou mesmo censitário acerca do seu pertencimento religioso e que se afirma católico, apresenta de fato, esta prática religiosa, estando às vezes mais ligados a outras práticas rituais como candomblé, umbanda ou espiritismo e vivendo o catolicismo muito mais como identidade social ou como adesão aos *ritos de passagem* socialmente valorizados, como batismo, casamento, etc.

A dificuldade de assumir uma identidade religiosa específica, relaciona-se com experiências, como as descritas por Lima (2010), que demonstram o quanto os participantes das religiões afro-brasileiras podem ser estigmatizados, sobretudo a partir do discurso neopentecostal, que demoniza os ritos de candomblé e realiza intolerância religiosa.

É oportuno lembrar que o campo religioso está permeado pela questão do *poder*. Bourdieu (1974) afirma que este campo é palco de disputas de poder em torno do monopólio pelos bens de salvação. A partir deste entendimento, é mais fácil entender as razões pelas quais, algumas identidades são reveladas ou silenciadas. Por esta razão a discussão sobre identidade religiosa é complexa e circunstanciada. Neste sentido, Pollak (1989) enfatiza que as *memórias subterrâneas* subsistem, variando apenas sua(a) forma(s) de manifestação em função das conveniências de conjuntura sócio-política para tal. Evidencia-se, pois, a impossibilidade de redução das “*identidades singulares ou práticas enraizadas que resistem*”, apenas podendo modificar-se o tempo e/ou a maneira de sua expressão.

O ex-pastor Marcos, atualmente umbandista, explica bem como a questão do preconceito é forte, e o quanto está relacionado com o jogo do poder:

(...) Meu Deus, meu Deus, seria bom se nós os umbandistas do Brasil fossemos mais respeitados, não estamos pedindo que concordem conosco, mas já começamos a exigir que nos respeitem é esse respeito tá faltando durante muito tempo (...). E que ao contrário do que costumam dizer o discurso pentecostal por aí não fazemos mal a ninguém, nós é que começamos a entender mais de perto o que venha ser a perseguição e olha deixa eu te falar,

eu sou professor de história lembra(?), pega um livro desses aí de história de ensino médio que você, por ventura, tenha conservado e você vai ver, é lamentável eu dizer, mas você vai ver que os católicos por conta da sua raiz histórica, eles são culpados de atos genocidas que aniquilaram nações inteiras e pega esse livro de história aí do ensino médio que você tenha conservado, e você vai ver que os protestantes, os puritanos os calvinistas por conta das suas raízes históricas também irresponsáveis são, por atos genocidas que também queimaram nações inteiras, nós os espíritas nunca fizemos mal a ninguém [] nós nunca respondemos pelo extermínio de índios norte-americanos, nós nunca respondemos pela escravização de negros africanos, nós nunca tivemos participação, até talvez pelo fato de sermos historicamente jovens, mais nunca tivemos participação nesses atos escandalosos que ainda pesam sobre ombros católicos e protestantes. (Entrevistado Marcos, 2011)

Por sua formação, Marcos discorre de modo contundente sobre as disputas do campo religioso e sobre o modo pejorativo como os *macumbeiros* são frequentemente descritos.

Segundo a pesquisa de trânsito religioso, realizada em 2003, pelo CERIS, não há diferença no percentual de mobilidade entre homens e mulheres. Contudo, há uma maior chance de mudança entre pessoas com maior nível de escolaridade e na faixa de idade mediana. O estado civil em que prevalece o trânsito é entre divorciados. Estes dados encontram consonância com a condição de Marcos, que iniciou seu retorno à umbanda, após a separação e já cursando seu segundo curso superior, onde teve contato com autores que o levaram a repensar suas premissas:

(...) Terminei o curso de história, fui estudar filosofia. Na academia, na história, eu conheci o Marx. O Marx que era o Diabo-mor, o demônio mor da cultura ocidental, um cara que eu nunca tinha lido, não tinha a menor a ideia do que significava Karl Marx, mais esse nome pra mim significava o diabo e na faculdade de história eu conheci o Marx, eu li muito sobre o Marx [] A gente só começa a ler os caras, não é nada demais, e um dia lá uma aula de metodologia da história que uma professora manda você pegar um texto, Roger Chartier, *Louis Albuher*, Foucault [] e o texto que te mostra uma forma que até então era inédita, eu não to querendo dizer que seja A FORMA de ver o mundo, mas é interessante que você começa pelo menos a se dar conta de que existem outras possibilidades de você construir seu entendimento acerca dessa totalidade do real, que não seja aquelas estritas possibilidades com a qual você estava habituado. Tem gente que está se debruçando sobre outras questões e eu nem sabia que existia, que existiam outras questões. Pra mim tudo era uma questão de batizar, evangelizar e discipular, eu sei lá o que são condições de materiais de produção, eu sei lá qual é o voo sórdido que as grandes potências dominantes lançam aí no plano político sociológico (...). Há autores que você lê, é um exercício intelectual bacana pra caramba, você fica

feliz por ter lido o cara, mas você guarda ele na estante e tá tudo certo. Existem outros que não, eles mudam você, sabe, eles mudam você, 2 parágrafos as vezes são suficientes pra dar uma chacoalhada bacana naquilo que você entendia ser a verdade, absoluta até aqui.” (Entrevistado Marcos, 2011)

Fica claro na narrativa de Marcos, como o conhecimento acadêmico impactou seu modo anterior de interpretar a realidade, ampliando suas possibilidades hermenêuticas.

Retomando o estudo de Pita e Fernandes (2003) os entrevistados foram questionados ainda sobre qual era sua religião e qual é a sua religião atual. Através da análise dos dados, verificamos que para o grupo de evangélicos históricos e pentecostais, os de outras religiões e religiões indeterminadas, é possível haver mudança de denominação permanecendo dentro de um mesmo grupo religioso. Contudo, praticamente todas as religiões têm cedido adeptos em maior quantidade para os evangélicos pentecostais. A única exceção ocorre no grupo de outras religiões, onde transitam com mais frequência para a religião católica. Neste grupo estão espíritas e espiritualistas.

Os sem religião migram majoritariamente para o catolicismo e depois, em segundo lugar, para o pentecostalismo.

Fica claro que entre os católicos, a maioria migra para o pentecostalismo, do mesmo modo que os sem religião também migram em maior parte para o pentecostalismo. Na análise dos que mudaram de religião mais de uma vez, estão os pentecostais, que mudaram de religião seis vezes ou mais.

Vale acrescentar que, ao lado dos 18,7% de pentecostais migraram para o catolicismo, 26,9% de pessoas que antes pertenciam ao protestantismo histórico, hoje se declararam católicas. Talvez isso se explique pela circularidade dentro do próprio catolicismo, onde seus adeptos podem ir para uma igreja evangélica e retornar.

Este não foi, contudo, o caso do ex-pastor Sidney. Assembleiano de berço, mudou sua forma de encarar suas premissas pentecostais, após ter presenciado três aparições de Maria, tendo na primeira delas, num momento de intensa necessidade financeira, recebido dinheiro (R\$ 50,00) da aparição, que o presenteou e sumiu. Embora seus pares, pastores evangélicos,

atribuíssem a anjos as aparições, Sidiney estava certo que se tratava de Maria e começou a ser hostilizado em seu meio por conta disto:

Eu saí de imediato para a casa Pastoral. Ao chegar lá com os olhos um pouco avermelhados, que eu tinha também chorado lá, comecei a contar o que tinha acontecido e comecei a falar que aquilo não era Anjo como tenho dito e sim Nossa Senhora, a Maria dos Católicos. O Pastor disse assim: “A melhor coisa que fazemos é não levar mais o Pastor Sidiney a São Luís, porque quando chegar lá no Estádio, no meio de tanta gente, a primeira coisa que ele vai fazer é dizer que a Maria dos Católicos apareceu para ele e vai acabar com todo nosso trabalho (...). Eles começaram a tratar-me com indiferença, conversavam somente entre eles, me deixando de lado. Eu disse: “A partir de agora eu não os acompanho mais. Vão a São Luís, peçam desculpas aquele povo que me esperam para a pregação”. Disse Mais: (...). Aqui terminou a minha viagem com vocês. (Relato de Sidiney, 2011)

Cansado de tentar sustentar sua convicção de ter estado diante da aparição de Maria com seus irmãos evangélicos, procurou um padre para conversar. Este o levou ao Bispo que ouviu atentamente sua história e acreditou tratar-se de uma aparição de Nossa Senhora.

Montero afirma que a mobilidade religiosa é pensada no estudo do CERIS a partir de 4 eixos: a) *desfiliação institucional*; b) *a destradicionalização*; c) *a noção de conversão* e a d) *configurações do pluralismo*.

A mobilidade religiosa tem relação com uma menor vinculação institucional e, neste sentido, nos leva a questionar a visão tradicional da conversão religiosa. O entendimento tradicional de conversão implica em uma ruptura, uma mudança de vida com uma clara distinção entre o *antes* e o *depois*.

Mas, como utilizar esta noção clássica no atual cenário de intensa mobilidade religiosa? Parece coerente supor que a conversão hoje está mais ligada ao processo religioso que a um momento ápice da vida do sujeito.

Esta mudança relaciona-se com o modo do indivíduo ser e estar no mundo e também com sua autoidentidade: “(...) *dada a intensificação da circularidade dos fiéis, a conversão transforma-se também numa categoria vibrante e giratória que acompanha o fluxo das*

peregrinações e é entendida prioritariamente a partir de uma experiência subjetiva”.
(Fernandes, 2004: p.45)

Neste sentido, independente da mobilidade religiosa, se há repercussões notáveis na experiência do sujeito, podemos falar em uma conversão legítima. Compreendemos que a noção de conversão não é unívoca e por esta razão, embora se defina prioritariamente em torno da mudança comportamental via vinculação institucional, pode perfeitamente aplicar-se inclusive, a indivíduos sem religião.

Outro ponto a destacar é o pluralismo e a crescente adesão de práticas de uma determinada religião por outras.

Como motivos da desfiliação religiosa, há segundo o estudo do CERIS, duas grandes argumentações: De um lado a perda da credibilidade em um sistema e de outro lado, a fé dos indivíduos modernos, num cenário de pluralismos, que é vivenciada a partir da autovalidação, das experiências pessoais e sentimentais próprias. Neste sentido, a maioria dos entrevistados ditos “sem religião”, disseram possuir uma *religiosidade própria, sem vínculo com igrejas* (p.36).

Segundo Novaes (2001), forjar *sínteses religiosas pessoais* é uma tendência do homem contemporâneo. No que tange a uma melhor compreensão acerca do fenômeno da dispersão de crenças e do trânsito religioso, o objetivo geral do trabalho é buscar compreender que mecanismos cognitivos o indivíduo mobiliza a fim de justificar suas composições ou recomposições religiosas ao realizar suas escolhas e se mover entre diferentes credos e/ou pertencimentos religiosos. Como são realizados estes rearranjos?

De acordo com o sociólogo britânico Anthony Giddens (2003), a cognoscitividade humana está vinculada à minimização da ansiedade cotidiana, conduzindo o sujeito ao sentimento de *segurança ontológica*. Neste sentido, como é mudar a rotina? Como é mudar os códigos religiosos/litúrgicos com os quais se manejava as angústias existenciais? Como é operar a mudança da identidade social? Como funciona deixar de ser pastor para ser simplesmente *ovelha* ou membro? Como é ligar-se a um novo grupo social? Como é apartar-

se do grupo de referência anterior? A este respeito, Berger (1991) afirma a importância do grupo no processo de construção e suporte da identidade.

Foi a impossibilidade de continuar ligado ao grupo de origem que precipitaram a ruptura dos sujeitos cuja narrativa estamos refletindo. No caso de Sidiney a falta de apoio dos antigos parceiros e até mesmo da esposa que o abandonou em função de suas novas percepções, aconteceu de modo muito explícito:

Continuei sendo Pastor e ao chegar no Estado do Amapá e em todos os lugares que eu ia pregar, eu comecei a ensinar o “Sim de Maria”, pois não saía mais das minhas mensagens a figura de Maria, eu estava convicto do que ela era (...). Foi a partir daí, quando eu estava pregando esta nova mensagem, a Convenção do Ministério que eu pertencia, chamou-me para que eu fizesse uma retratação e deixasse de pregar a doutrina dos Católicos, pois senão seria afastado das funções pastorais.

Naquele momento quando deram-me a palavra, levantei e disse: Hoje estou sendo interrogado, porque estou pregando sobre o “Sim de Maria” porém quero fazer uma colocação. “Porque nós ensinamos sobre todos os homens e mulheres que a Bíblia fala, pregamos sobre Moisés, sobre Noé, Adão, Davi, Salomão, Pedro e dezenas e dezenas de outros que foram grandes homens de Deus, mas foram grandes pecadores. Muitos cometeram pecados de adultério, tiraram a vida de outros, alguns traíram o próprio Cristo e mesmo assim com os seus testemunhos de vida, nós levamos muitas pessoas a Jesus e muitas, a se converterem. Procuramos seguir o exemplo deles, porém, eles tiveram grandes falhas, grandes momentos negros”.

Eu quero dizer a vocês que estou disposto a deixar de ensinar sobre Maria com uma condição apenas. Peguei a Bíblia e ergui diante de todos eles. “Se algum dos Pastores aqui presentes me provar dentro da Bíblia um só pecado que Maria cometeu, eu não deixo apenas de falar sobre ela, mas deixo também de falar sobre qualquer outro assunto”. Neste momento fez-se um silêncio, ninguém falava. Foi quando o Pastor Édio interrompeu aquele silêncio e disse: “Pastor Sidiney, o senhor sabe que nós não temos como provar isso dentro da Bíblia, mas o senhor sabe que isso é doutrina dos Católicos. Ou o senhor se retrata ou o senhor será disciplinado hoje”. Foi quando eu disse: “Se eu tenho que tomar uma decisão entre continuar ser Pastor e falar o “Sim de Maria”, pois eu deixo de ser Pastor hoje e vou continuar pregando o “Sim de Maria” que ela deu ao nosso Deus”. (Relato de Sidiney, 2011)

A exclusão da igreja da qual fora pastor titular por nove anos, pareceu chocar-lhe menos, que o abandono da família. A esposa de Sidiney o deixou, bem como sua mãe não aceitaram sua nova condição religiosa.

Já no caso do ex-pastor Marcos, o afastamento e a perda da sustentabilidade do grupo, ocorreu de modo, não menos doloroso, contudo mais velado:

(...) No ano de 2000 eu chutei o balde, não é, eu me vi em situações particulares que eram impensadas, absolutamente impensadas, eu tive uma experiência sexual fora do meu casamento, isso já era também demonstrativo de que minhas bases doutrinárias estavam em frangalhos, porque foi uma experiência completamente impensada, pra mim durante todos aqueles anos de militância na igreja, isso tava fora de cogitação, e eu quero dizer isso quando aconteceu, dias depois eu tava na frente da minha liderança episcopal pedindo desligamento do ministério pastoral (...). Eu até que fui bem recebido, ninguém lançou pedra sobre o cara, que foi pego em flagrante cometendo adultério não, entendeu, pelo menos nada muito explícito, de uma maneira geral fui bem acolhido, fui bem recebido, fui tratado com carinho, e até fiquei feliz, porque – poxa! Caramba! - eis o perdão de Deus em ação!(..) Só que a partir de algum momento você quer ver o tal perdão de Deus traduzido um tanto mais praticamente, porque agora, se eu to dizendo eu te perdoo irmã, isso é fácil, mas aquilo que você precisa de prático, não é, por exemplo, não que fosse essa minha principal expectativa, mas, por exemplo, eu acabei de falar pra você que quando eu entrei pro ministério eu deixei meu trabalho, eu estava a 10 anos fora do mercado de trabalho, 10 anos fora do mercado, eu não tinha nada em mãos, eu fui pastor em tempo integral, quando eu deixei o ministério, é como se eu tivesse pedido demissão do meu emprego, vamos colocar dessa forma () eu não tinha nada em mãos, nada, nada, nada, a única coisa que eu tinha era o curso de história, eu vou ver se eu consigo dar aula em alguma escola (...) mas foi uma dificuldade atroz, né?, é, é, foram uns 2 anos mais ou menos, em que eu fui efetivamente sustentado pela minha ex-esposa que tem 2 matrículas na rede municipal de educação, entendeu, ela segurou a onda, viu () nossa Deus, foi muito difícil, eu chorava, eu acordava chorando (...) outra vez acreditando, isso é um teste, isso é um teste, mas no final eu fui me dando conta que de que o que havia com relação a mim, não era exatamente teste, nem era exatamente reação não, uns caras simplesmente não lembravam de mim, entendeu, eles simplesmente sabe: babau... (Entrevistado Marcos, 2011)

Segundo Berger (1985), há um importante papel de práticas terapêuticas no sentido de prevenir lapsos de convicção e auxiliar aqueles que vivenciam um estado de *dissonância cognitiva*. Ou seja, adequá-lo à apreensão de uma dada convicção unívoca. Tomando de empréstimo as contribuições de Valla (2001) seria adequado comparar as práticas religiosas à práticas terapêuticas, sobretudo para as classes populares.

Neste sentido, como se opera a redução da *dissonância cognitiva* ao se optar por uma agência terapêutico-religiosa antagonica? Como conferir um lugar para Maria se o

pertencimento anterior era protestante? Ou como “retirar” o lugar de Maria se no protestantismo não há lugar para um dos elementos centrais da catolicidade? Como conferir um lugar à expressão polifônica das entidades da umbanda, onde anteriormente só se dava voz à presença unívoca do espírito santo apreendido na matriz neopentecostal? Novamente Marcos contribui para este entendimento:

(...) As entidades, elas tem contigo uma ligação mais concreta, entendeu, é mais palpável, tanto quanto o conceito de palpável não seja, contraditório (...) é algo que você sente de forma mais imediata. Agora aquilo que nós chamamos de o contato com o Espírito Santo de Deus é mais tênue, e mais sutil, entende e algo que não se apresenta exatamente como algo do externo, você intui quando você está sob o poder das entidades, você tá ali naquele circuito da entidade espírita você quase que reconhece uma personalidade, né? Uma personalidade, com manias, com jeitões. A minha relação com as coisas espirituais no plano da igreja evangélica era um tanto mais sutil. Sabe. Não vinha tanto de fora, era mais em mim.
(Entrevistado Marcos, 2011)

PARA NÃO CONCLUIR...

A parte inicial deste trabalho, onde apresentei algumas contribuições teóricas sobre a modernidade é encerrada com algumas questões que devem ser retomadas. Parece importante reafirmar que o campo religioso não escapa às premissas da modernidade e que a perda do *status* da religião como a agência, por excelência, de regulamentação do mundo é um fato. Neste sentido, a própria relatividade do termo conversão em tempos de muitas experiências intensas e diversas, nos leva a perceber que a compreensão de “verdade” para o sujeito pode mudar.

No Brasil hoje, cerca de 20% da população já realizou trânsito religioso. Um dos mecanismos cognitivos amplamente acionados pelos sujeitos que transitam ou pelos *crentes passeadores*, como diria Hervieu-Léger, é a *(re)significação*. Uma operação que realizada *a posteriori*, encadeia os acontecimentos pretéritos, de modo que para aquele sujeito, tudo pareça ter sido encadeado numa crescente de significação, que tem como ápice, o tempo atual, a “revelação” atual. Para tal, lança-se mão daquilo que Berger nomeia como *percepção seletiva*, onde a seleção de lembranças e significações são encadeadas com o objetivo de proteger o sujeito de si mesmo, auxiliando na construção de um novo *personagem social*.

O entrevistado Marcos narra de modo muito emocionado como se deu seu (re)encontro com a umbanda, tanto do ponto de vista cognitivo, como social:

O problema é que eu tinha perdido o contato com isso, () ANOS (fala a palavra anos com ênfase na pronúncia) que eu não via mais ninguém, que eu não tinha mais contato com ninguém (...) e em outubro de 2008 eu fui ao oráculo, ou seja ao Orkut. E pensei se eu tenho possibilidade de reencontrar uma pessoa, é esta pessoa aqui o nome dele é Sebastião Casimiro, um grande amigo meu no passado um grande cantor, muito conhecido, vamos ver se o oráculo o Orkut, né?, me dá alguma indicação a cerca do meu amigo Tião. Será que ele ainda tá vivo? E quando eu escrevi o nome dele lá, na busca eis que aparece o retrato daquele meu amigo que eu não via há coisa de uns 20 anos no mínimo, tava lá o retrato dele. Como o Tião grava CD, ele deixou lá um telefonezinho de contato pra quem quisesse comprar o CD e tal, e eu liguei. Ele tem um vozeirão quando eu liguei atende logo aquela voz de trovoadas logo (**Entrevistado perguntou**): Cara você lembra dos festivais do Atlético Sampaio Clube? Entrevistado comenta: Eu achava que eu havia sido esquecido, ()

(**O Tião responde**): Tu tá falando sério, rapaz, mas tu não era pastor? (**Entrevistado diz**): e rapaz é uma longa história e tal, e o Tião ficou impressionado, entendeu ele, ficou impressionado, e no momento em que eu liguei pra ele tava perto aqui da minha casa e disse: to indo pra aí.

() quarenta minutos depois ele estava aqui na minha casa ... foi um encontro muito gostoso, eu tenho que te falar que mesmo enquanto evangélico, eu nunca tive uma memória ruim dos amigos que eu tive naquele momento de espírita. Eu vejo esses caras na televisão falando bobagem isto é obra de macumbaria, é obra de macumbaria, fizeram alguma coisa pra acabar com seu casamento (...). Isso é besteira, eu não to querendo dizer que não exista um ou outro maluco tentando se dar a essas práticas, aí no meio das encruzilhadas da vida, mais esses caras nem de longe constituem uma prática dominante, entendeu, na verdade esse discurso neopentecostal, ele pinta a cerca das práticas espíritas um retrato que é pra lá de irreal, entendeu? (Entrevistado Marcos, 2011)

Do ostracismo de ex-pastor, sentindo-se abandonado pelos irmãos evangélicos, à acolhida entusiasmada dos antigos amigos de umbanda, deu-se a urdidura de uma nova identidade social em um novo/velho grupo que lhe confere sustentabilidade neste novo papel. Do mesmo modo para Sidiney, que conheci ao ouvir seu testemunho num grupo de oração da RCC, o grupo é fundamental para a integração da nova identidade.

Para não concluir – até porque a questão do trânsito religioso é instigante e sempre possibilita o entendimento de novas nuances – cabe acrescentar que estes dois ex-pastores,

dois homens que se fizeram suscetíveis a singulares experiências pela evidente carência de novas e mais adequadas significações para suas vidas, nos ensinam que não há de fato diferenças qualitativas entre as religiões. Isso faz todo sentido quando pensamos na própria raiz etimológica do *religare*. Deixo as palavras finais com Marcos, antes de desligar o gravador:

(...) Eu sei te dizer que essas premissas teológicas são apenas premissas teológicas e a verdade Lu (refere-se à pesquisadora), a verdade, a verdade, a verdade é: ama a Deus sobre todas as coisas e ama teu próximo com a ti mesmo, leia o Eclesiastes, visita o último versículo desse livro fascinante, (...) então você vai se dar conta de que tem muito crente fazendo a vontade de Deus, de que tem muito católico fazendo a vontade de Deus, tem muito muçulmano fazendo a vontade de Deus, tem muito budista fazendo a vontade de Deus e tem muito macumbeiro fazendo a vontade de Deus e eu pretendo ser um desses. O mais, chama-se intolerância, o mais é o menos, talvez seja apenas falta de respeito, entende, e eu to de volta, amanhã eu não sei, o amanhã não existe, hoje, hoje eu sou Marcos Antônio de Andrade da Silva, 48 anos de idade as vésperas de completar 49 anos de idade, professor de história da rede estadual () umbandista ex-pastor, ex-marido da Iadilma, ex-gerente dos colchões ortobom, *ex* tanta coisa, espero que futuro tanta coisa, mas no presente eu sou o que sou e to feliz por ser quem sou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Marcos de. Marcos de Andrade: entrevista [08 abr. 2011]. Entrevistadora: Luciana de Almeida Campos. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011. 1 cassete sonoro (60 min) 3 3/4 pps, estéreo. Entrevista concedida para tese de doutorado.

_____. _____.: entrevista [17 abr. 2011]. Entrevistadora: Luciana de Almeida Campos. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011. Gravação em MP4 (01:14:50s). Entrevista concedida para tese de doutorado.

BAUMAN, Zygmund. **Vida Líquida**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2007.

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Rumor de Anjos**: A sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *A ilusão biográfica*. In Figueiredo, Janaina P. Amado Baptista & Ferreira, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral**. FGV, RJ: 2002.

CASANOVA, José. **Religiones Públicas y Privadas**. In Auyero, Javier. *Cajá de Herramientas*. Buenos Aires, 1999. p. 115-162.

FERNANDES, Silvia Regina Alves (org.). **Mudança de Religião no Brasil: Desvendando Sentidos e Motivações**. CNBB, Palavra e Prece, Ceris, RJ: 2004.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: [Editora Vozes](#), 1991.

GAUCHET, Marcel. **La Democracia contra si misma**. Santa Fé: Homosapiens Ediciones, 2002. p. 47-100.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. São Paulo. Martins fontes, 2003.

HERVIEU-LÉGER, Daniele, **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, Lídia Maria. **Entre o Amém e o Axé – O trânsito religioso de mulheres entre o protestantismo e as religiões afro brasileiras**. www.fazendogenero.ufsc.br (acesso 19/04/2011).

MONTERO, Paula & Almeida, Ronaldo de. **Trânsito Religioso no Brasil**. São Paulo em Perspectiva, 15 (3) 2001.

NOVAES, Regina Reyes. *Pentecostalismo, política, mídia e favela*. In VALLA, Victor Vincent (Org.). **Religião e Cultura Popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **O desencantamento do mundo**: Todos os passos do conceito em Max Weber (2ª. Edição). São Paulo: Editora 34, 2005. p. 89-113 e 50-166.

_____. **“Bye, Bye Brasil”** – o declínio das religiões tradicionais no Censo de 2000. *Estudos Avançados - Religiões no Brasil*. Vol. 18- No. 52 – São Paulo: USP, 2004, p. 17-28.

POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. In **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p.3-15.

VALLA, Victor Vincent (Org.). **Religião e Cultura Popular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA, Sidiney Woste, Missionário. <http://cdltiangua.blogspot.com/2009> (acesso em 21/04/2011).

WEISS, Rosa Amélia de Almeida. **Trânsito Religioso no Brasil**: A múltipla pertença de mulheres católicas em São José dos Campos. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião, PUC-SP: 2002.

EXTENSÃO EM PSICOLOGIA – ALGUMAS REFLEXÕES

EXTENSION IN PSYCHOLOGY – SOME THOUGHTS

Autora: ANA MARIA JACÓ-VILELA

Doutora em Psicologia - UERJ

Endereço eletrônico: amjaco@uol.com.br

RESUMO

O texto faz uma breve retrospectiva dos debates sobre as funções da universidade, apontando a introdução tardia da extensão como um de seus objetivos. Analisa os diferentes sentidos deste termo, historicizando as primeiras medidas extensionistas no Brasil, ainda no regime militar. Apresenta, finalmente, uma proposta de como deve ser a extensão em psicologia.

Palavras-chave: extensão, psicologia, pesquisa.

ABSTRACT

This text make a brief review of debates about the university functions, the late introduction, in its objectives, of the extension. It also analyzes the different meaning of this term and historicized the first extension projects in Brasil, during the military regime. It finalizes with a proposal of extension in psychology.

Key-words: extension, psychology, research.

As universidades surgiram nos idos do século XII europeu, no primeiro momento de firmação do mercantilismo e de proposição de novas formas de vida, quando ficou patente que o conhecimento não poderia ficar restrito aos muros dos mosteiros, afinal, o saber pertencia ao mundo e nele deveria se desenvolver. Mesmo que fosse ainda marcada pela Igreja Católica e se destinasse principalmente àqueles que, de uma forma ou de outra, iriam se dedicar ao mundo transcendente, a universidade surge no século, afirmando sua mundanidade e universalidade – de formas de conhecimento, de abertura para todos os que

quisessem/pudessem dialogar e construir o saber. Entretanto, como o passado deixa suas marcas, ela rapidamente se cristalizou no modelo das cátedras, muito próximo ao das Autoridades da Igreja.

Ao longo dos séculos, todavia, a universidade passou por inúmeras reformas. A do século XIX (Dulles, 2008) que opôs o Cardeal Newman a muitos intelectuais de sua época, reverbera ainda hoje: contra o utilitarismo de Bentham, Newman propunha que a universidade deveria dedicar-se ao desenvolvimento do intelecto; contra a fragmentação, propunha que houvesse um princípio integrador, a filosofia; contra o secularismo, afirmava a necessidade da presença do conhecimento religioso na universidade; por último, o racionalismo, na visão de Newman, era a quarta grande ameaça. A universidade, como local de cultivo intelectual, tenderia a tratar a razão humana como a medida de todas as coisas. Ao tomar como absolutos seus próprios padrões e objetivos, a universidade aspiraria à completa autonomia e se ergueria como rival da Igreja, até mesmo na própria esfera de competência eclesiástica (Bonvegna, 2010).

No momento da proposta de Newman, as revoluções política, industrial e científica já haviam transformado o mundo ocidental, isto sem mencionar os efeitos da Reforma Protestante na construção das novas almas (Jacó-Vilela, 2001). Assim, "a ciência estava começando a tomar o lugar da filosofia moral e, a pesquisa, o lugar do ensino" (Clark, 1982).

Se podemos explicitar um fator de crise constante na universidade, diríamos que um é, sem dúvida, o relativo à sua autonomia. Seja como nos primeiros séculos em relação à Religião, seja modernamente em relação ao Estado, instituições externas buscam assegurar seu controle, por considerá-la vulnerável aos corporativismos e a controles outros (estatais ou religiosos, dependendo do caso, ou mesmo partidários).

Outro fator sempre presente também é o utilitarismo: a busca do conhecimento "como fim em si" foi sendo preterida em favor da busca de uma "sabedoria também utilitária", a proposição de Bentham tão rechaçado pelo Cardeal Newman. Em vez do foco apenas no estudante como indivíduo, passou-se a considerar a sociedade como um todo, ou os "interesses sociais maiores". Ademais, o conhecimento cresceu tanto que extinguiu para

sempre o sábio generalista ou enciclopédico. A erudição assume hoje novas características, do especialista.

No final do século XIX e princípio do XX, por exemplo, homens como Ford, Taylor e outros inovadores de tecnologia estavam fora da universidade e eram preteridos pelos intelectuais universitários. Entretanto o tipo de pensamento destes homens e a força da tecnologia cada vez mais presente, necessária e vital na sociedade, adentraram a universidade, embora a dinâmica dos acontecimentos seja de tal forma que, a rigor, as reformas das universidades nunca foram capazes de atender às exigências dos momentos históricos em que aconteceram.

Desde meados do século XX, o mundo questiona e discute a universidade como, talvez, nunca o tenha feito antes. São vários os aspectos problematizados. Mas, nos últimos anos, críticas se tornaram cada vez mais severas, chegando-se mesmo a questionar a própria pertinência das universidades no mundo atual. Os questionamentos ganham ainda mais força quando se fala em custos e gastos públicos, já que as finanças públicas se tornaram cada vez mais limitadas, complexas e problemáticas. Afinal, aplicar dinheiro em educação ainda desperta, geralmente, mais sentimento de gasto do que de investimento. E, se há dúvidas quanto aos resultados, as proposições encontram terreno ainda mais firme para se estabelecerem.

É aqui que se começa a construir o atual “modelo ideal” de universidade, baseado no tripé ensino/pesquisa/extensão. Este tripé, dito indissolúvel, permite a separação entre centros de pesquisa – mais antigos – de centros universitários, bem como de faculdades isoladas etc. É, sem dúvida, um modo mais recente de hierarquização. Neste contexto, somente à universidade é referido o caráter de indissolubilidade de ensino, pesquisa e extensão. Distingue-se, pois, dos centros de pesquisa, que produzem conhecimento, mas não têm ensino nem extensão, e dos centros universitários e faculdades, pois estes se dedicam ao ensino, e talvez, à extensão, mas não à pesquisa.

Correndo o risco de parecer seguir um dos mandamentos do cardeal Newman no século XIX, considero que o objetivo da universidade é a produção do conhecimento. Ou seja, o elemento fundamental do tripé é a pesquisa, porém não a pesquisa entendida no sentido de

um erudicismo individualizante e fechado. A soberania da universidade, a meu ver, deve ser restringida pelo bem-comum.

Em 1753, Jean Jacques Rousseau, viu um anúncio da Academia de Dijon que conclamava a um concurso de textos respondendo a uma pergunta: “O progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os costumes?”. Decidindo-se a participar do concurso, Rousseau norteou sua resposta à questão colocada pela Academia fazendo outras perguntas: Há alguma relação entre ciência e virtude? Há alguma razão para substituímos o conhecimento do senso comum que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente que separa, em nossa sociedade, o saber dizer e o saber fazer, a teoria e a prática? A todas estas perguntas, Rousseau responde simplesmente “não”.

Aquele era um momento em que o mundo ocidental assistia, admirado e perplexo, os avanços da ciência desenvolvida a partir do século XVI por Copérnico, Galileu e Newton (Boaventura, 1998) - perplexidade que, de certa forma, vivemos novamente hoje com o avanço exponencial das ciências e das novas tecnologias da vida. E o rousseuniano “Discurso sobre as Ciências e as Artes” - que recebeu o prêmio da Academia de Dijon – sem dúvida continua a merecer nossa reflexão, pois aponta três grandes questões atuais: a ética, o respeito aos saberes não-científicos e a relação saber/fazer.

É interessante a observação de Rousseau da inexistência de relação entre ciência e virtude porque aponta claramente o ideário das ciências naturais desenvolvidas à sua época e que se manteve como paradigma dominante até meados do século XX: a ciência é neutra e seus processos e resultados devem ser avaliados por outras regras que não as regras do convívio entre os homens – este, sim, baseado na ética, no *ethos*, na morada de cada um, em que cada um pode e deve atualizar da melhor forma sua *virtus*, sua virtude, sua capacidade pessoal e moral. Na atualidade, todavia, mesmo nas ciências naturais o postulado da neutralidade – tanto no processo de produção do conhecimento quanto em seus resultados – está em crise.

Não se pode ingenuamente acreditar que a ciência, como um conjunto de conhecimentos (ciência-disciplina) e de atividades (ciência-processo), seja algo independente do meio social, alheio a influências e neutro em relação às várias disputas que envolvem a sociedade. Com estas observações cada vez mais presentes, os cientistas foram obrigados a se deterem não somente em suas intenções (única forma, até então, possível de um conhecimento ou atuação científica ser considerado eticamente negativo), mas nas condições objetivas que possibilitam suas investigações e nos resultados que dela advém.

O respeito aos demais saberes, outro ponto levantado por Rousseau, aponta para uma característica da racionalidade científica moderna de sua época, a separação entre ciência e saber popular. Tal separação, por sua vez, começa a ser vigorosamente atacada a partir das investigações antropológicas do começo do século XX (cf, por exemplo, Malinowsky, 1976) e, principalmente, com a reverberação do texto foucaultiano dos anos 60 em diante (cf, por exemplo, Foucault, 1972 e 1987). Na atualidade, não encontramos mais uma afirmação da superioridade do pensamento científico, tanto porque é clara a importância dos diferentes saberes quanto porque esta noção de respeito aos demais saberes se tornou hegemônica nos meios acadêmicos e é de “bom tom” respeitar, ao menos na aparência, os demais discursos. Entretanto, embora isto possa ocorrer entre os cientistas, a ciência ocupa atualmente, para boa parte das pessoas, o papel antes ocupado pela religião (Bono, 1971), com poder explicativo sobre o mundo. O belo texto de Nikolas Ros, *A Psicologia como Ciência Social* (2008) exemplifica este papel social, apontando como, no decorrer do século XX, os saberes e práticas *psi* foram, aos poucos, criando regimes de verdade que levavam/levam os sujeitos a entenderem a si mesmos e aos demais a partir destes saberes e práticas.

O que nos remete imediatamente ao último ponto – a relação entre saber/fazer, entre teoria e prática, questão que muitas vezes leva a avaliações pejorativas da universidade: quem sabe faz, quem não sabe ensina... O que nos interessa aqui, contudo, é que é neste ponto que a extensão se faz presente na universidade.

O que entendemos, então, por extensão? Serrano (s/d) nos diz que “O conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou por várias matizes e diretrizes conceituais ao longo dos anos”.

Deve-se salientar que o primeiro grande modelo de extensão das universidades brasileiras foi o famigerado Projeto Rondon, criado no regime militar. Funcionando de forma autóctone, sem participação da universidade a não ser através da cessão de seus estudantes e, algumas vezes, de seus profissionais, técnicos ou professores; estava mais atrelado à perspectiva de desenvolvimento (levar alguns conhecimentos, isolados e fragmentados, para os confins do país) e segurança (retirar os jovens estudantes da possibilidade de contágio pelos subversivos). Como o Projeto Mobral, criado logo depois, visava fornecer alternativas “não perniciosas” às camadas populares que haviam sido atingidas pelo movimento progressista da época. Mal vistos por estes e pela intelectualidade, mal planejados e executados, foram projetos que investiram grande quantidade de recursos financeiros para resultados ínfimos, tanto em termos sociais quanto em termos do corpo discente que deveria, com estas atividades, conhecer e se dedicar ao povo brasileiro⁸.

Tivemos, desde então, diversos modelos de extensão: cursos, serviço, assistência, a extensão “redentora da função social da Universidade”, a extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, a extensão cidadã. Assim, podemos identificar uma ressignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos bem como em sua relação com a comunidade em que está inserida (Serrano, s/d).

Diferentes significados, uma prática: a “universidade aberta”, sem muros, em que a instituição se reconhece como uma elite e busca – de forma culpada? – dar um retorno à sociedade, cumprir seu “papel social”, dando ao “povo” um pouco do muito que dele recebeu – em recursos, em impostos.

A meu ver, a função precípua da universidade, como disse antes, é a produção do conhecimento. No entanto, esta produção não é “para si”, como ocorria nos mosteiros medievais em que os monges copistas tinham como grande função a reprodução – cópia – dos textos “importantes” da civilização clássica. Certamente a universidade deve utilizar-se do conhecimento anterior para suporte e atualizações ou rupturas. Todavia, seu papel não é a sua mera conservação e reprodução.

⁸ Normalmente, quando falam de “povo”, membros das diferentes elites estão se referindo aos pobres, aos desfavorecidos. Povo não é a totalidade da população do país, é uma parcela dela, merecedora de atenção e cuidados porque não sabe cuidar de si.

A produção do conhecimento leva, a meu ver, ao primeiro retorno que a universidade dá à sociedade que a abriga e norteia: a formação de profissionais nas mais diversas áreas. Tal formação só será de qualidade se o ensino for decorrente da pesquisa e dos conhecimentos produzidos pelo professor. Um professor reprodutor do que está nos livros é uma cópia pobre do *magister* medieval, na maioria das vezes sem ter, como este, a maiêutica socrática a orientar sua prática de ensino, possibilitando, assim, o desenvolvimento do aluno. E, de forma alguma, podendo competir com a rapidez de transmissão de informações do *Google* atual.

Da mesma forma, penso que extensão não pode ser confundida com prestar assistência. Atividade caritativa e/ou filantrópica por excelência, dependendo da intencionalidade e do caráter que lhe é dado por seu agente, a assistência tem órgãos públicos, e privados, além das famigeradas ONGs, para sua realização. Não cabe à universidade exercer atividades assistenciais. Quando o faz, normalmente está ocupando o papel não exercido por outras entidades que deveriam realizar esta atividade – como os hospitais universitários, por exemplo, ao ter fila de atendimento ambulatorial “comum”. Neste caso específico, sabemos que isto decorre da ineficácia – de pessoal, de gestão, de controle, enfim, por uma gama de motivos – presente no serviço público de saúde, apesar do avanço que representou o SUS e do volume, nada desprezível, de recursos financeiros destinados a esta área.

Para cumprir o papel que lhe cabe na universidade, a extensão deve estar diretamente vinculada à pesquisa e ao ensino: novos conhecimentos que são oferecidos à população, conhecimentos produzidos em contato com a população, práticas nas quais está presente o estudante universitário, como aprendiz das técnicas de investigação, do fazer profissional, do cuidado ético ao lidar com o outro.

Um belo projeto de extensão implica, a meu ver:

- a) Prestar um serviço de qualidade à comunidade. Com isto, estamos dando um retorno àquela população em termos do investimento recebido pela universidade. Mais que uma questão de culpabilidade, trata-se de uma questão ética decorrente do que significa o nosso saber/fazer – destinado a poucos ou a todos?

- b) Este serviço deve ser realizado em busca da resposta a uma questão, uma pergunta de pesquisa. Esta deve ser claramente estabelecida e os procedimentos também devem estar firmados antes do início da prestação do serviço. Aqui, vale perguntar: mas não descobrimos coisas quando estamos investigando e estas nos fazem mudar a pergunta? Os procedimentos, a metodologia também não são alterados quando estamos “em campo”? Minha resposta é: claro que sim! Há um efeito *serendipidy* nas investigações: há vários achados “por acaso” que modificam totalmente o curso das investigações. Sejam bem-vindos! Da mesma forma, como diz o poeta, o caminho se faz caminhando. Método quer dizer caminho, o trajeto que seguimos ao longo de uma investigação. Este seguramente pode ser modificado no percurso de uma pesquisa. Mas, se não temos previsto inicialmente um caminho, como vamos encontrar suas fugas, suas bifurcações, as novas possibilidades que oferece? Quase diria que precisamos estabelecer um método, para que surjam possibilidades, para dele fugirmos;
- c) Este serviço, por fim, deve envolver alunos. Se a pesquisa é a função precípua da universidade, os alunos são sua esperança, seu porvir. Quem irá manter os conhecimentos produzidos, quem irá levá-los adiante, quem irá questioná-los, que não os alunos? A eles, a universidade deve sua existência.

A extensão, pois, concretiza em si aquela proposição utópica do que deve ser uma universidade, pois através dela é possível produzir conhecimentos e realizar o ensino.

No caso específico da psicologia, nós temos as clínicas e os Serviços de Psicologia Aplicada (SPA) como lugares em que, quando os alunos realizam seus estágios, seus treinamentos profissionais, estão, naturalmente, realizando atividades de extensão. Entretanto, a própria origem destes serviços leva a refletir sobre a adequação desta denominação. Pensados inicialmente como lugares de “ensino”, que se realizaria através da “assistência” (Parecer 403/62), os próprios termos então utilizados apontam para uma visão elitizada em que o estudante universitário – supostamente de classe média ou média alta, naqueles idos dos anos sessenta – voltaria seu saber para atender a uma população que necessitava de um serviço psicológico sem ter condições de pagar por ele. Aqui, claro, a lógica capitalista se fazia presente: o estudante em preparação seria adequado para atender uma população de

baixa renda (critério que norteia nossos SPAs) que não possui o suficiente do “equivalente universal” (o dinheiro, como dizia Marx), para “trocar-lo” pelo atendimento com um “bom” profissional. Esta lógica ainda está presente em boa parte de nossos SPAs. Observamos, contudo, uma presença cada vez maior de trabalhos de extensão, normalmente fora da estrutura organizacional dedicada a este treinamento profissional e mais comumente oriunda de projetos de pesquisa. Aqui, sim, muitas vezes encontramos uma atividade extensionista que enriquece a universidade e a todos os que dela participam.

Considero que o vasto alcance da extensão e seu importante papel no desenvolvimento da psicologia no Brasil ainda é desconhecido ou pouco valorizado. Entretanto, penso que nela é que se encontra nossa possibilidade de uma nova psicologia. Estamos numa encruzilhada entre o universal e o local, entre nos curvamos ao modelo globalizante de vida ou procurarmos saídas no universo regional. O caráter antropofágico da cultura brasileira nos apresenta uma saída para escapar às dicotomias do racionalismo europeu. O que quero dizer: sabemos que as teorias psicológicas que utilizamos no país são importadas. Por que não dar nova forma a elas, através de projetos de extensão na realidade brasileira? Serão transmutações, não mais reproduções.

Da mesma forma, pelo que tenho ouvido em vários lugares, são inúmeras as novas técnicas, os novos fazeres desenvolvidos por nossos profissionais. Por que não se firmam? Por falta de (re)conhecimento, de divulgação. Voltamos à distinção rousseuniana entre teoria e prática. Falta a divulgação nos moldes acadêmicos, que os profissionais não sabem fazer. Mas falta, principalmente, a crença na relevância de seu fazer⁹. É interessante, neste ponto, mencionar o Prêmio de Inovação Tecnológica da FINEP recebido ano passado pela PUC Goiás pelo seu trabalho no Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil, vinculado ao Instituto Dom Fernando/PROEX. A Profa. Sonia Margarida Gomes Sousa (Sousa, 2011), responsável pelo projeto, assim explicita os mecanismos que, ao seu ver, auxiliam a produzir nova tecnologia:

⁹ O Conselho Federal de Psicologia criou a Mostra de Práticas Psicológicas que seria um espaço destinado especialmente a estes profissionais. Entretanto, são poucos os que dela participam.

- A continuidade do projeto ao longo dos anos por meio de várias ações complementares (ou seja, não só o exercício durante o projeto de pesquisa, como costuma ocorrer);
- O caráter interdisciplinar – no mundo de hoje, verifica-se que a solução é escapar dos limites disciplinares que o modelo de ciência em vigor desde o século XIX nos impôs;
- Inserção na área da política pública respectiva, conhecimento de sua lógica. Este ponto é importante tanto pela possibilidade de influir nestas políticas quanto também, pela proximidade, compreender melhor as sutilezas dos editais. Afinal, inovação não se produz sem financiamento;
- Relação entre ensino, pesquisa e extensão, a indissolubilidade de que falamos ao longo deste texto. É importante a junção de graduação e pós-graduação, de instituições públicas e da sociedade civil.

Em síntese, considero que cabe à Universidade, que seja sua função precípua, a produção de novos conhecimentos. A extensão me parece um caminho privilegiado para a realização deste fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BONO, Ernesto. *É a ciência uma nova religião? (Ou Os Perigos do Dogma Científico).* Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1971.

BONVEGNA, G. John Henry Newman: faith, reason and education. **Memorandum**, 18, 50-55. abril/2010. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a18/bonvegna01.pdf> Acesso em: 20 de julho de 2011.

CLARK, K. **Os usos da universidade.** Trad. inglês de Débora C. D. Soares. Fortaleza (Brasil): Educação/UFC, 1982.

DULLES, A. A ideia de Universidade do Cardeal Newman e sua relevância para a educação superior católica. **COMMUNIO**, Vol. XXVII, nº2, abr/jun 2008.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____ **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

JACÓ-VILELA, A. M. Concepções de Pessoa e a emergência do Indivíduo Moderno. In **Revista Interações**. São Paulo: v. 6, n. 12, p. 11-39, 2001.

MALINOWSKY, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Publicado originalmente em 1922. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p. (Pensadores (os); v.43).

ROSE, N. A Psicologia como Ciência Social. Tradução de MARTINS, E; JACÓ-VILELA, A. M.; ESPÍRITO SANTO, A. A. Florianópolis: **Psicologia & Sociedade**, 2008.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

SOUSA, S. M. G. *Juventude, pesquisa e extensão: interfaces, diálogos e possibilidades*. In: DAYRELL, Juarez, MOREIRA, Maria Ignez; STENGEL, Márcia (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

SOUZA, Boaventura de Santos. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Ed. Afrontamento, 1998.

**CONSTRUINDO LAÇOS SOCIAIS: A EXTENSÃO COMO RECURSO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA SOCIAL**

**BUILDING SOCIAL TIES: THE EXTENSION AS A RESOURCE FOR THE
DEVELOPMENT OF SOCIAL TECHNOLOGY**

Autora: PRISCILA PIRES ALVES

Doutora em Psicologia Social

Endereço eletrônico: priscilaalvves@vm.uff.br

RESUMO

O artigo trata do tema extensão e as possibilidades da aplicação de suas práticas no desenvolvimento de tecnologia social. Aborda a mudança do status das atividades de extensão nas Universidades ao longo dos últimos vinte anos e levanta questões acerca dos limites e possibilidades que se apresentam para tornar a extensão uma dimensão de capital importância na formação do profissional de Psicologia. Assim, trabalhou-se com o conceito de tecnologia social, entendendo-a como recurso indispensável para que as práticas em psicologia possam se efetivar em consonância com as demandas apresentadas nos campos em que as instituições de ensino se inserem.

Palavras-chave: extensão, tecnologia social, formação em psicologia.

ABSTRACT

The article deals with the issue of the extent and possibilities of their development practices in the development of social technology. Addresses the changing status of outreach at universities over the past twenty years and raises questions about the limits and possibilities that present themselves to make the extension a dimension of capital importance in the formation of professional psychology. So, we worked with the concept of social Spray Technology, understanding it as an indispensable resource for the practice of psychology can be effective in line with the demands presented in fields in which educational institutions are located.

Key-words: extension, social technology, training in psychology.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata do tema extensão e sua importância no contexto da formação universitária, problematizando especificamente a formação em psicologia. A extensão é um conceito adotado pelas universidades e se refere ao contato imediato da comunidade interna de uma determinada instituição de ensino superior com sua comunidade externa, via de regra, a sociedade a qual está subordinada. Nesse sentido, a extensão está vinculada à ideia de que o conhecimento gerado pelas instituições de ensino deve, por excelência, transformar a realidade social, intervindo em suas demandas e possibilitando a articulação entre teoria e prática.

Ao longo dos últimos vinte anos, as instituições de ensino superior, considerando as políticas educacionais brasileiras, vêm tratando a extensão a partir de diferentes diretrizes, em alguns momentos reforçando sua proposta de articulação com a sociedade, em outros, relevando sua dimensão acadêmica. Considerando os diferentes matizes conceituais pelos quais podemos tratar a extensão, é fundamental problematizarmos a necessidade do resgate de sua função social para qual os projetos pedagógicos dos cursos se direcionam em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

No que tange a formação do psicólogo, urge que o tema em tela seja problematizado, uma vez que a sua *práxis* deve se estabelecer a partir de uma permanente leitura e compreensão da sociedade na qual se encontra. Sendo assim, entendemos que a relação entre extensão e tecnologia social deve se efetivar como protoforma para a transformação e desenvolvimento da sociedade.

Pretendemos desse modo, apresentar algumas questões que se levantam no tratamento deste tema e suas implicações para a formação do psicólogo. No primeiro tópico, discutimos o conceito de extensão a partir dos seus diferentes matizes ao longo dos últimos vinte anos. Em seguida, discutimos o conceito de Tecnologia Social e sua importância para os processos de transformação social. Por fim, relacionamos os dois conceitos: Extensão e Tecnologia Social e levantamos algumas questões no que tange a formação do psicólogo e sua *práxis*.

A psicologia brasileira, com seu forte compromisso social, coloca-nos desafios importantes para se pensar a formação em articulação com a sociedade na qual se insere.

EXTENSÃO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

No Brasil, a extensão é um dos pilares do ensino superior, conjuntamente com o ensino e a pesquisa, conforme dispõe o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal:

Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Serrano (s.d.), o conceito de extensão universitária ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, passou por várias diretrizes conceituais. Da extensão realizada através de cursos, aos serviços assistenciais, à extensão que recapitula a função social da Universidade, à extensão cidadã. O que se observa nesses processos é que há uma redefinição da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que está inserida.

Atualmente, em função das políticas sociais implantadas no Brasil, a extensão tem ganhado um novo status face às possibilidades de aplicação de seus produtos, entendendo-os como recursos que contribuem para o desenvolvimento social.

Os dados do Banco Mundial das Nações Unidas (2008), sinalizam que o Brasil tem passado por mudanças significativas, revelando modificações positivas em alguns de seus indicadores sociais, mas que ainda se encontram distantes das nações desenvolvidas. Tais transformações se evidenciam na esperança de vida da população que cresceu para 72,7 anos, na redução da taxa de mortalidade infantil, na melhoria das condições de saúde da população com saneamento básico, e na educação com redução dos índices de analfabetismo entre a população maior de 10 anos. No entanto, há um aspecto importante que se evidencia quando se analisam esses índices, que está relacionado às disparidades existentes quando se divide a população por região ou nível de renda. Nas regiões Norte, Nordeste e zonas rurais ainda nos deparamos com problemas básicos de atenção à saúde e saneamento, o analfabetismo nesses espaços ainda é muito grande, além das desigualdades por nível de renda onde para 70% das famílias com renda *per capita* inferior a ½ salário mínimo, as condições de habitação são

inadequadas. Além disso, em relação à educação, nas famílias que têm um rendimento mensal de ¼ do salário mínimo, 23,6% dos adolescentes entre 15 a 17 anos são analfabetos.

Há que se destacar as regiões onde se identificam grandes bolsões de miséria constituídos por áreas degradadas, caracterizadas por moradias precárias, falta de infraestrutura e sem regularização fundiária. Tais espaços possuem baixa qualidade de vida, e seus moradores possuem limitado poder aquisitivo, com elevadas taxas de doenças devido às péssimas condições de saneamento, desnutrição e falta de cuidados básicos de saúde.

Essa realidade retrata que ainda há muito a ser feito para melhoria das condições de vida da população brasileira. É nesse escopo que o compromisso social das universidades brasileiras se inscreve, uma vez que seu principal papel é o de estabelecer uma relação transformadora com a sociedade.

Em 1987, o Fórum Nacional de Reitores apresenta um projeto de renovação das Universidades, que assim define a extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Com a Constituição Federal de 1988, as estratégias de assistência à saúde, educação e desenvolvimento da sociedade brasileira se estabelecem e parametrizam as práticas voltadas para a melhoria das condições de vida do cidadão brasileiro. Contudo, ainda que o tema extensão estivesse na pauta dos debates políticos dos projetos pedagógicos dos cursos de formação, observamos que seu lugar no tripé: ensino, pesquisa e extensão, sempre esteve num plano inferior, em relação aos outros. Haja vista a corrida estabelecida pelos professores

universitários em alimentarem seus currículos de produção científica e publicações que lhes garantam qualificações nível “A”. Em favorecimento a esse *modus operandi* a extensão passa a ser uma atividade de menos valia, complementar, necessária à manutenção do tripé, mas que não garante a inclusão nos indicadores *qualis*.

Atualmente, o resgate da extensão tem se dado na medida em que as possibilidades de aplicação do conhecimento produzido nas instituições de ensino se articulam com as demandas sociais apresentadas, fazendo com que as atividades de inovação e extensão tecnológica se configurem como práticas de capital importância para a mudança dos indicadores sociais brasileiros.

Na esteira desses processos, os temas inclusão social e tecnologia social se tornam os principais articuladores da redenção do conceito de extensão e do estabelecimento de suas *práxis* que ratificam a função social das Universidades e seu compromisso com a cidadania.

TECNOLOGIA SOCIAL E EXTENSÃO

De acordo com Dagnino (2009), o termo Tecnologia Social se refere ao conjunto de atividades relacionadas a estudos, planejamento, ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento de produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, que representem soluções para o desenvolvimento social e melhoria das condições de vida da população. Normalmente une saberes populares e conhecimentos técnico-científicos. Seus desdobramentos promovem a inclusão social e visam garantir o estabelecimento de ações socialmente autossustentáveis e seus empreendimentos autogestionários.

As tecnologias sociais são mais facilmente identificadas nas áreas de saneamento, alimentação, educação, energia, habitação, renda, saúde e meio-ambiente. Os projetos que dela derivam tratam de temas como: desenvolvimento local sustentável, planejamento participativo, educação cooperativa, gestão participativa, entre outros. Portanto, constituem estratégias para o desenvolvimento social e resultam das demandas sociais que se apresentam em um dado contexto.

Conceber tecnologias que possam fazer frente aos problemas relativos ao contexto de exclusão social consiste em tarefa assaz complexa, o que nos leva a postular algumas questões:

- As instituições que produzem conhecimento podem aproximar essas duas dimensões (tecnologia social e inclusão social)?
- Como começar a fazer com que a universidade possa, de fato, engajar-se nessa empreitada tão difícil, tão ampla, mas tão necessária?
- Qual o papel da psicologia nesse processo?

A partir destas questões, estamos diante de uma constatação inexorável: Para se gerar tecnologia social, não é possível que os problemas sejam colocados *a priori*, ou seja, não se parte de uma postulação hipotética sobre um problema inferido. A geração da tecnologia deriva da inserção no campo, no contato com os atores sociais que o constituem, sejam movimentos sociais e/ou comunidades locais. Portanto, não se trata de transferência de conhecimento ou de tecnologia sobre um problema dado, mas a construção coletiva do conhecimento, onde se incorporam os fazeres, os valores, os interesses e os saberes que provém do campo a ser trabalhado.

Com isso, defrontamo-nos com um grande desafio frente a esse novo *modus operandi* da produção de conhecimento. As iniciativas que visam produzir tecnologia social, não podem mais se enclausurar nos gabinetes acadêmicos. Para tanto, a extensão apresenta-se como um recurso indispensável nesse contexto, uma vez que sua premissa fundamental é a de articular suas *práxis* com a sociedade que a circunda.

O diálogo com os movimentos sociais, com as políticas públicas, com o ambiente produtivo da sociedade e com o contexto em que as demandas sociais emergem, é fundamental para que o desenvolvimento das Tecnologias Sociais possam favorecer a inclusão social.

No que tange à Psicologia, cabe revisitarmos os princípios fundamentais que regulam a prática do profissional, contidos no Código de Ética Profissional (p. 7):

- I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.*
- II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*
- III. O psicólogo atuará com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural.*
- IV. O psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como campo científico de conhecimento e de prática.*
- V. O psicólogo contribuirá para promover a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos da profissão.*
- VI. O psicólogo zelará para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade, rejeitando situações em que a Psicologia esteja sendo aviltada.*
- VII. O psicólogo considerará as relações de poder nos contextos em que atua e os impactos dessas relações sobre as suas atividades profissionais, posicionando-se de forma crítica e em consonância com os demais princípios deste Código.*

Nessa visada, podemos constatar que o compromisso social do profissional de psicologia e sua responsabilidade social são imprescindíveis para o desempenho de suas funções. Estas premissas por si, já apontam para a necessidade do resgate da articulação teoria-prática na formação em psicologia de forma a se considerar a necessidade dos futuros profissionais de se estabelecerem com uma *práxis* em acordo com as forças contextuais de sua época. Para tanto, o desenvolvimento de atividades de extensão que fortaleçam essas articulações e possibilitem o aluno a empreender uma leitura da sociedade na qual se insere e dos problemas que dela derivam, passa a ser uma demanda imperativa. Tal condição nos coloca um grande desafio para a formação em psicologia na atualidade que é o de fazer com que o tripé ensino-pesquisa-extensão se articule de fato e não só de direito.

Considerar a construção de práticas que favoreçam o desenvolvimento da saúde e a melhoria da qualidade de vida das pessoas e das coletividades, implica em reconhecer as necessidades sociais a partir da inserção nesse campo. Daí a importância de se conceber a *díade* Tecnologia Social e Inclusão Social como desafios para os desdobramentos das práticas em psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação e a produção do conhecimento consiste num desafio permanente para a academia. Problematizar o estado das dimensões que constituem a formação universitária, a saber: ensino-pesquisa-extensão, é uma atribuição indispensável àqueles que se propõem a transformar sua realidade social. Assim, ao levantarmos as questões referentes ao contexto da extensão em nossa realidade na formação universitária, visamos destacar o quanto ainda há a se fazer.

Nossa reflexão aponta para o fato de que diante das desigualdades, assimetrias e diferenças na sociedade brasileira, evidências incontestes em nosso cotidiano, é essencial que descortinemos os problemas que assolam grande parte da população sem direitos e acesso, de forma a desenvolver práticas que contribuam para o desenvolvimento dessas comunidades.

A Tecnologia Social, que gera inclusão social, consiste em uma proposta tangível de aproximar o meio acadêmico, resgatando a importância das atividades de extensão como redentoras da função social das Universidades, contribuindo assim para uma efetiva transformação social.

Desse modo, é urgente que o tema da Tecnologia Social seja tratado nos fóruns acadêmicos e que as agendas de extensão e pesquisa possam contemplar a problematização desse tema a fim de favorecer o estabelecimento de um trabalho dialógico em que o eu e o outro não se relacionem a partir da relação sujeito-objeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO. Conselho Federal de Psicologia. Resolução CFP Número 010/05. Agosto, 2005. http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/codigo_etica.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2011.

DAGNINO, R. **Tecnologia Social:** Ferramenta para construir outra sociedade. São Paulo: Campinas, IG/UNICAMP, 2009. Disponível em:

<http://www.ige.unicamp.br/gapi/old/GAPI%20Tecnologia%20Social%20ferramenta%20para%20construir%20outra%20sociedade.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2011.

_____. **A tecnologia social e seus desafios.** Disponível em: www.ige.unicamp.br/site/htm/19.php?local=6&docente. Acesso em 28 de julho de 2011.

JEZINE, Edineide Mesquita. **A Crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária:** Um diálogo com Paulo Freire. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em 25 de julho de 2011.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DOS PROFISSIONAIS PSICÓLOGOS

REFLECTIONS ON THE FORMATION OF THE UNIVERSITY PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS

Autora: ARLINDA B. MORENO

Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – IMS/UERJ
Pesquisadora em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz

Endereço eletrônico: morenoar@fiocruz.br

RESUMO

As dificuldades encontradas tanto por profissionais quanto por estudantes de psicologia no que se refere à possibilidade de traçar um caminho de formação universitária iniciam-se na graduação e permanecem por vários anos na vida do sujeito que se dedica à profissão de psicólogo. A ambiguidade existente em relação ao enquadramento desta profissão – ora considerada pertencente à área de ciências humanas ora enquadrada na chamada área de ciências da saúde – promove uma série de conflitos e confusões que fazem com que estratégias de fragmentação da profissão tomem forma e força. Tais equívocos muitas das vezes redundam em percursos tortuosos que conduzem profissionais iniciantes a uma aderência despolitizada (e isenta de questões) aos mecanismos de desagregação da profissão em detrimento da arte e da clínica psicológicas. Com vistas à promoção de um espaço reflexivo acerca dessa ambiguidade e equívocos, este trabalho versa sobre questões lançadas no âmbito da formação universitária de profissionais psicólogos.

Palavras-chave: Formação de Psicólogos; Educação em Saúde; Psicologia.

ABSTRACT

The difficulties encountered both by practitioners and students of psychology with regard to the possibility of tracing a path of university education begins at undergraduate and remains for several years in the life of the subject that is dedicated to the profession of psychologist. The ambiguity found in relation to that profession – it belongs both to the human sciences and to health sciences – promotes a series of conflicts and confusions that

make strategies of fragmentation of the profession take shape and strength. Such mistakes often redound to the tortuous paths that lead young professionals to embrace in a way depoliticized (and unquestioned) the mechanisms of disintegration of the profession to the detriment both of the art and clinic psychological. In order to promote a reflective space about this ambiguity and misunderstanding about this, this work suggests issues for reflection on the education of professional psychologists.

Key-words: Psychologist Training; Health Education; Psychology.

À GUIA DE INTRODUÇÃO

Inúmeras são as dificuldades encontradas tanto por profissionais quanto por estudantes de psicologia que pretendem traçar um caminho de formação universitária. Estas iniciam-se na graduação e permanecem por vários anos na vida do sujeito que ousa se dedicar à profissão de psicólogo. Logo de saída, a ambiguidade existente em relação ao enquadramento dessa profissão – ora considerada pertencente à área de ciências humanas ora enquadrada na chamada área de ciências da saúde – promove uma série de conflitos e confusões que fazem com que estratégias de fragmentação da profissão tomem forma e força.

Tais equívocos, muitas das vezes, redundam em percursos tortuosos que conduzem profissionais iniciantes à uma aderência despolitizada (e isenta de questões) aos mecanismos de desagregação da profissão em detrimento da arte e da clínica psicológicas.

Com base nestas premissas, este trabalho se propõe a lançar questões que pretendem servir à geração de momentos reflexivos acerca da formação universitária de profissionais psicólogos.

1ª QUESTÃO: QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS PSICÓLOGOS?

Esta pergunta, não bastassem todas as conjecturas existenciais que a permeiam, não pode ser respondida de maneira satisfatória sequer quando são se lança mão de documentos oficiais para tentar dirimi-la.

Como exemplo, foram selecionados trechos de dois textos documentais. O primeiro deles, refere-se aos princípios fundamentais do profissional psicólogo, que consta do Código de Ética do Profissional Psicólogo (CFP, 2005):

Princípios Fundamentais - Profissional Psicólogo

I. O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

II. O psicólogo trabalhará visando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas e das coletividades e contribuirá para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CFP, 2005).

O segundo, é uma descrição sumária da categoria “Psicólogos e Psicanalistas”, apresentada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), classificação esta que serve ao registro de profissionais, segundo as regras do MTE - Ministério do Trabalho e Emprego:

Psicólogos e Psicanalistas

Descrição Sumária:

Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins (IBGE, 2000).

As dissonâncias aqui sugeridas pela leitura desses dois excertos serão comentadas nas considerações finais desse trabalho, sendo este o momento tão-somente de levantar questões para reflexão.

**2ª QUESTÃO: COMO O CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE OBSERVA OS
PROFISSIONAIS PSICÓLOGOS?**

Em março de 1997, ou seja, 11 anos após a 8ª Conferência Nacional de Saúde e passados quase dez anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, que cria o Sistema Único de Saúde (SUS), o Conselho Nacional de Saúde, em sua Resolução nº 218, de 06 de março de 1997 (Brasil, 1997), decide:

.... considerando que:

- a 8ª Conferência Nacional de Saúde concebeu a saúde como “direito de todos e dever do Estado” e ampliou a compreensão da relação saúde/doença como decorrência de vida e trabalho, bem como do acesso igualitário de todos aos serviços de promoção e recuperação da saúde, colocando como uma das questões fundamentais a integralidade da atenção à saúde e a participação social;
- a 10ª CNS reafirmou a necessidade de consolidar o Sistema Único de Saúde, com todos os seus princípios e objetivos;
- a importância da ação interdisciplinar no âmbito da saúde; e
- o reconhecimento da imprescindibilidade das ações realizadas pelos diferentes profissionais de nível superior constitui um avanço no que tange à concepção de saúde e à integralidade da atenção.

RESOLVE:

I – Reconhecer como profissionais de saúde de nível superior as seguintes categorias:

Assistentes Sociais; Biólogos; Profissionais de Educação Física; Enfermeiros; Farmacêuticos; Fisioterapeutas; Fonoaudiólogos; Médicos; Médicos Veterinários; Nutricionistas; Odontólogos; Psicólogos; e Terapeutas Ocupacionais (BRASIL, 1997).

Dessa forma, considerando que, em 1986, a profissão de psicólogo, regulamentada por meio da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, já existia há 24 anos, parece implausível que somente muito depois de completar sua maior idade, a área das ciências da saúde tenha, ironicamente falando, acolhido a psicologia em sua seara.

3ª QUESTÃO: O QUE É TER FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE?

Uma terceira questão geradora de reflexão que vem, então, neste contexto, é a seguinte: quando se enquadra a psicologia na área das ciências da saúde pressupõe-se uma formação universitária que comungue com o desenho que serve ao modelo biologicista e que há muito foi delineado para esta área. Assim sendo, vale destacar, segundo Carvalho e Ceccim (2006), algumas características que encharcam a formação universitária em saúde cristalizando-a:

- Voltada para a graduação;
- Centrada em conteúdos;
- Pedagogia da transmissão;
- Desconexão entre núcleos temáticos;

- Excesso de carga horária para determinados conteúdos;
- Baixa ou nula oferta de disciplinas optativas;
- Desvinculação entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
- Orientação pela doença e pela reabilitação.

Neste contexto, é imprescindível lembrar a importância e a força do chamado Modelo Flexneriano de formação em saúde. Este modelo é fundamentado no Relatório Flexner, realizado por Abraham Flexner (Johns Hopkins University), no início do século XX (1910), publicado pela estadunidense Fundação Carnegie. Este relatório teve grandes repercussões, não só na formação médica, mas, sobretudo, na estrutura organizacional e funcional do sistema público de saúde.

Uma ideia do impacto que este trabalho teve para que a medicina baseada na “prática arte” se rendesse à “prática tecnicista”, é o fato de que, à época, 80% (124 escolas) das 155 escolas médicas em funcionamento nos Estados Unidos da América (USA) foram fechadas por recomendação do mesmo. Todos os desdobramentos do trabalho realizado por Flexner, vale lembrar, foram articulados e apoiados pela AMA – Associação Médica Americana; contaram com o apoio da indústria; e foram financiados por meio das fundações de amparo à pesquisa (Mendes, 1996). Além disso, o sistema público de saúde paulatinamente foi se estruturando a partir dos conhecimentos gerados por esta nova medicina.

Objetivamente, segundo Mendes (1980), os quesitos que o trabalho de Flexner valorizava, no que tange à reformulação do ensino da medicina, eram:

- Definição de padrões de entrada e ampliação, para quatro anos, da duração dos cursos;
- Introdução do ensino laboratorial;
- Estímulo à docência em tempo integral;
- Expansão do ensino clínico, especialmente em hospitais;
- Ênfase na pesquisa biológica como forma de superar a era empírica do ensino médico;
- Vinculação da pesquisa ao ensino;
- Estímulo à especialização médica;
- Controle do exercício profissional pela profissão organizada.

Assim sendo, estes quesitos seriam os promotores de uma medicina orientada para o individualismo; o biologicismo; o mecanicismo; a especialização; a tecnificação da prática médica; a exclusão de práticas alternativas; o hospitalocentrismo; a concentração de recursos; e a ênfase na prática curativa (Silva Jr., 1997).

Infortunadamente, este modelo, marcado pelo biologicismo – também denominado modelo biomédico da saúde – ainda é muito presente nos dias atuais.

4ª QUESTÃO: EXISTEM DIMENSÕES POLÍTICAS (DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE) ENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE?

No Brasil, a Psicologia, nas grades universitárias, ora se localiza nas ciências humanas ora nas ciências da saúde. Esta ambiguidade se dá, principalmente, pelo que está à luz da regulamentação dos cursos de graduação em psicologia.

Esta regulamentação tem como peça principal a Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, do Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior (Brasil, 2011), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Assim é que, alguns pontos desta resolução merecem destaque:

O primeiro deles refere-se ao fato de que, em seu Art. 3º, tal resolução preconiza que: *“O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia [...]”*. Por esta afirmativa, é legítimo, portanto, pensar que o profissional psicólogo deve voltar suas atividades ao tripé profissão-ensino-pesquisa, incluindo-se aí, obviamente, as atividades de extensão no contexto universitário.

O segundo ponto a ser ressaltado, é que:

Art. 4º A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - Atenção à saúde [...]

II - Tomada de decisões [...]

- III - Comunicação [...]
 - IV - Liderança [...]
 - V - Administração e gerenciamento [...]
 - VI - Educação permanente [...]
- (BRASIL, 2011).

No artigo acima, tem-se, então, a possibilidade de vislumbrar a área da saúde como uma das formas de atuação profissional do psicólogo, sendo, também, possível interligar a esta área todos os demais itens relacionados.

O terceiro ponto, refere:

Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

- I - Fundamentos epistemológicos e históricos [...]
- II - Fundamentos teórico-metodológicos [...]
- III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional [...]
- IV - Fenômenos e processos psicológicos [...]
- V - Interfaces com campos afins do conhecimento [...]
- VI - Práticas profissionais [...]

(BRASIL, 2011).

É possível, portanto, denotar que a formação em psicologia estrutura-se de uma maneira que deve (ou deveria) instrumentalizar o futuro profissional de psicologia para que as atividades que por ele serão desempenhadas sejam articuladamente fruto da teoria e da práxis.

O quarto ponto é voltado para as chamadas ênfases curriculares que, a meu ver, do ponto de vista da formação universitária em psicologia, são a grande chave para a compreensão da ambiguidade da psicologia em seu trânsito pelas ciências da saúde e pelas ciências humanas no contexto universitário. Assim é que:

Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.

[...]

§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno.

[...]

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

§ 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

- a) Psicologia e processos de investigação científica [...]
- b) Psicologia e processos educativos [...]
- c) Psicologia e processos de gestão [...]
- d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde [...]
- e) Psicologia e processos clínicos [...]
- f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica [...]

§ 2º As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando.

§ 3º As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas (BRASIL, 2011).

No que se refere à educação permanente, conforme mencionado no Art. 4º da resolução aqui em questão, deve-se lembrar que o Ministério da Saúde, desde 2004, vem tentando implementar uma Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), cuja definição e objetivos são:

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) é uma proposta de ação estratégica que visa a contribuir para transformar e qualificar as práticas de saúde, a organização das ações e dos serviços de saúde, os processos formativos e as práticas pedagógicas na formação e desenvolvimento dos trabalhadores de saúde. A implantação desta Política implica em trabalho intersetorial capaz de articular desenvolvimento individual e institucional, ações e serviços e gestão setorial, e atenção à saúde e controle social.

[...]

O objetivo do Ministério da Saúde é a construção de uma política nacional de formação e desenvolvimento para o conjunto dos profissionais de saúde, principalmente por meio da constituição de Pólos de Educação Permanente em Saúde para o SUS (instâncias interinstitucionais e locais/regionais/rodas de gestão) com a elaboração de projetos de:

- mudança na educação técnica, na graduação, nas especializações em serviço, nas residências médicas ou outras estratégias de pós-graduação;

- desenvolvimento dos trabalhadores e dos gestores de saúde;
- envolvimento com o movimento estudantil da saúde;
- produção de conhecimento para a mudança das práticas de saúde e de formação, bem como a educação popular para a gestão social das políticas públicas de saúde (BRASIL, 2004).

Com este escopo, o conceito de educação permanente que consta dessa resolução GM/MS 198, é a seguinte:

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Propõe-se que os processos de capacitação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tenham como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sejam estruturados a partir da problematização do processo de trabalho (BRASIL, 2004).

Mas, a despeito de todos os esforços empreendidos para a sua implantação, esta Política Nacional ainda não se consolidou como uma realidade no contexto da saúde.

5ª QUESTÃO: COMO A PESQUISA EM PSICOLOGIA É FINANCIADA?

Persistindo no caminho de desvelar premissas que reforçam a ambiguidade no campo da psicologia (e retomando as suas interfaces com a pesquisa), é lícito voltar a atenção para a classificação das chamadas Áreas do Conhecimento que, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sistematiza “*informações acerca do desenvolvimento científico e tecnológico, especialmente aquelas concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos*” (2011). Essa classificação, fruto do acordo entre agências de fomento em pesquisa e órgãos governamentais, tais como a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) e a Secretaria de Indústria e Comércio, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, subdivide-se em quatro níveis: Grande Área, Área, Subárea e Especialidade.

Estas subdivisões contam com comitês de assessoramento para, segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), “*analisar, julgar, selecionar e acompanhar os pedidos de projetos de pesquisa e de formação de recursos humanos*” (2011).

Tomando essa classificação para situar a Psicologia, tem-se:

Grandes Áreas do Conhecimento:

1. Ciências Exatas e da Terra
2. Ciências Biológicas
3. Engenharias
4. Ciências da Saúde
5. Ciências Agrárias
6. Ciências Sociais Aplicadas
- 7. Ciências Humanas**

7.07.00.00-1 - Área – Psicologia

- 7.07.01.00-8 - fundamentos e medidas da psicologia
(4 especialidades)
- 7.07.02.00-4 - psicologia experimental (4 especialidades)
- 7.07.03.00-0 - psicologia fisiológica (4 especialidades)
- 7.07.04.00-7 - psicologia comparativa (2 especialidades)
- 7.07.05.00-3 - psicologia social (3 especialidades)
- 7.07.06.00-0 - psicologia cognitiva (sem especialidade)
- 7.07.07.00-6 - psicologia do desenvolvimento humano
(2 especialidades)
- 7.07.08.00-2 - psicologia do ensino e da aprendizagem
(5 especialidades)
- 7.07.09.00-9 - psicologia do trabalho e organizacional
(5 especialidades)
- 7.07.10.00-7 - tratamento e prevenção psicológica
(6 especialidades)

8. Linguística, Letras e Artes

9. Outros

(CNPq, 2011).

A constatação óbvia que essa explanação nos proporciona é, portanto, a classificação da psicologia como uma área das Ciências Humanas, subdividida, ainda, em dez subáreas e em 35 especialidades.

6ª QUESTÃO: O QUE É SER ESPECIALISTA EM PSICOLOGIA?

Dando continuidade aos caminhos que nos levam ao polimorfismo da psicologia, vale atentar, também, para o que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) preconiza como “Psicólogo Especialista”. As especialidades em psicologia, regidas pela Resolução CFP nº 014/00, de 20 de dezembro de 2000, inicialmente, era um elenco de nove modalidades. Nos anos de 2003 e 2004, por meio, também, de resoluções esse número se ampliou para 11, conforme a seguir:

- Psicologia Clínica
- Psicologia do Esporte
- Psicologia do Trânsito
- Psicologia Escolar e Educacional
- Psicologia Hospitalar
- Psicologia Jurídica
- Psicologia Organizacional e do Trabalho
- Psicomotricidade
- Psicopedagogia
- Psicologia Social (Resolução CFP nº 005/2003 – junho de 2003)
- Neuropsicologia (Resolução CFP nº 002/2004 – março de 2004)

Dessa forma, segundo o CFP (2011), para que o profissional psicólogo obtenha o Título de Especialista, que será, inclusive, averbado em sua carteira de identificação profissional, o mesmo deverá se submeter e ser aprovado em concurso de Prova e Títulos promovido pelo Conselho ou ter concluído um curso de especialização credenciado pelo CFP, com: duração mínima de 500 horas; carga horária referente à concentração específica de no mínimo 400 horas; prática: mínimo de 30% das horas referentes à concentração da especialidade; monografia de conclusão do curso voltada para a área da especialidade, com horas para elaboração não incluídas nas 500 horas, entre outros. Além disso, é possível ao profissional psicólogo, obter, no máximo, dois títulos em especialidades distintas.

7ª QUESTÃO: A ACADEMIA, A PRÁTICA CLÍNICA, A HIPERESPECIALIZAÇÃO CONVIVEM EM HARMONIA?

A formação profissional do psicólogo é um caminho que exige que o estudante se reconheça no polimorfismo aqui apontado, sendo possível traçar roteiros distintos, mais ou menos abrangentes, a depender da compreensão que este venha a ter de seu campo de atuação. A figura 1 tenta esquematizar o percurso do estudante de psicologia, questionando determinados caminhos que são apontados. Decerto que o primeiro passo, sob o ponto de vista da formação universitária é a graduação, mas ainda assim, esta pode ser seguida (e às vezes, precedida), pela participação em cursos de curta duração e em eventos científicos (congressos, seminários, simpósios, encontros, etc.) da área. Aliás, estas atividades (cursos e eventos) devem fazer parte de toda a trajetória formativa e profissional do psicólogo. A partir

daí, poder-se-ia pensar em um caminho mais ou menos voltado para a academia ou para a atuação profissional. O primeiro caminho (porém sem nenhuma conotação hierárquica), o da academia, implica em cursar pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado, doutorado e estágios de pós-doutoramento), enquanto o segundo é voltado para cursos de especialização com vistas à obtenção do título de especialista (conforme apontado na questão 7, acima) e para cursos de formação em abordagens teóricas, tais como:

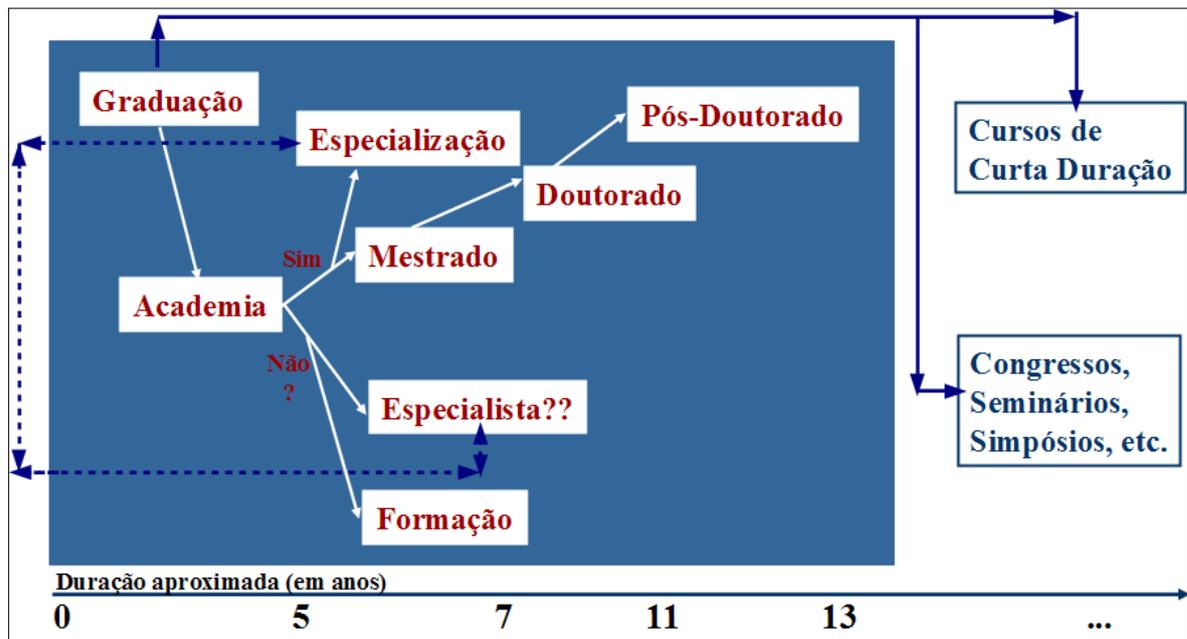
- Biológicas (neuropsicologia);
- Comportamentais (behaviorista);
- Cognitivistas (cognitivo-comportamental);
- Psicanalíticas (freudiana, reichiana, kleiniana, junguiana);
- Fenomenológico-Existenciais (gestaltista, humanista, existencialista, fenomenológica);
- Quarta-força (transpessoal).

Estes cursos de formação podem se conformar, ainda, em modalidades plenas ou de nivelamento e comportarem ou não trabalho psicoterapêutico individual visando ao autoconhecimento.

Além disso, a especialização *lato sensu*, conforme acima mencionada, fornece titularidade àqueles que tenham concluído um curso de especialização oferecido por instituições de ensino superior, credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura, seguindo as exigências instituídas por aquele órgão (Brasil, 2007).

Os caminhos questionados na figura 1 – a opção “não” conduzindo a um itinerário não acadêmico e os pontos de interrogação postos após a palavra “especialista” – retratam parte da ambiguidade discutida neste trabalho e sinalizam o apartamento da prática clínica da academia, bem como o “incentivo” à hiperespecialização.

Figura 1 – Diagrama de Possíveis Percursos de Formação Profissional em Psicologia



Fonte: Elaboração da própria autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS(?):

Em relação ao primeiro questionamento que foi colocado neste trabalho, aquele que se refere ao contorno identitário do profissional psicólogo, foram destacados dois excertos para análise, sendo um deles oriundo do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e, o outro, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Pois bem, penso que não serão necessários muitos argumentos para, já neste momento, localizar (ou sublinhar) dissonâncias e ambiguidades que povoam estes dois textos. Mas, para não cair no vazio, destaco apenas dois detalhes - se é que podemos chamar assim essas discrepâncias.

O primeiro deles, diz respeito ao caráter libertário e progressista explanado no texto do CFP, em contraposição ao caráter avaliativo e normativo desenhado pelo texto do MTE. Ou seja, enquanto o CFP embasa o trabalho do psicólogo “*no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano*”, o texto do MTE imputa aos psicólogos um ofício que visa “*análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura*”.

O segundo aspecto a ser destacado é o fato, no mínimo inquietante, de no texto do MTE estarem os psicólogos equiparados aos psicanalistas. Ora, é claro o desconhecimento do relator deste sumário dos níveis de formação desses dois profissionais. E, para ancorar meu espanto e inquietação em relação a essa classificação, vale ratificar que o psicólogo é um profissional de nível superior que cursou uma graduação enquanto que o psicanalista é alguém que se dedicou a uma formação baseada na teoria psicanalítica o que pode, inclusive, não requerer uma graduação. É hora, todavia, de assinalar que é fato que o profissional de nível superior em psicologia ou em medicina, tendo feito uma formação psicanalítica, pode atuar como psicoterapeuta, mas este assinalamento conduz a uma outra questão para reflexão: seria possível, então, que para o MTE seja indiscriminado o trabalho realizado por um médico psicanalista ou por um psicólogo psicanalista? E mais: as abordagens teóricas não-psicanalíticas das quais muitos dos psicólogos e médicos lançam mão para nortear seus trabalhos não merecem enquadramento profissional?

Portanto, parece que o profissional psicólogo, do ponto de vista do mercado de trabalho, ainda é um profissional cuja identidade se apresenta de forma equivocada, seja em relação ao seu perfil (ou ao que cabe ao psicólogo realizar), seja em relação à sua formação universitária.

Quando mencionei a maneira como o Conselho Nacional de Saúde observa, dentre outros, os profissionais psicólogos, por meio da Resolução CNS/MS nº 218, sinalizei que haveria uma certa ironia no uso da palavra acolhimento, uma vez que este se dá, a meu ver, difuso e ambíguo, posto que, como estamos a ver neste trabalho, muitas são as situações nas quais a psicologia se encontra (ou se enquadra) na área das ciências humanas. Dessa forma, o indicativo desse acolhimento parece-me muito mais uma necessidade que o campo da saúde expressa, mormente no que diz respeito à formação de equipes multidisciplinares de trabalho em saúde, atendendo ao que, muitas das vezes, o Sistema Único de Saúde recomenda, do que um reconhecimento do lugar do profissional psicólogo no campo da saúde. A dificuldade de formação de equipes interdisciplinares em saúde é, talvez, a constatação mais patente desse aspecto aqui ressaltado – isto sem falar da possibilidade de um trabalho transdisciplinar (até no momento uma indiscutível raridade). Ou seja, a primazia da multidisciplinaridade é, infelizmente, uma realidade no campo da saúde.

Outra questão sublinhada neste trabalho, diz respeito à apropriação, pelas faculdades de psicologia, do modelo de formação médica. Vale lembrar que a psicologia, principalmente a do início do século passado, no seu afã de se transformar em ciência, tomou para si praticamente a totalidade dos quesitos propostos pelo modelo Flexneriano, os quais caíram como uma luva nas suas expectativas e esperanças de consolidação como campo de saberes. Não é à toa que a psicologia comportamental tem, nos Estados Unidos da América, um forte campo estabelecido e consagrado. No Brasil, os estudos em psicologia do início do século passado também convergiam para esses parâmetros. A psicologia diferencial (baseada em testes psicológicos) era o grande trunfo para sua cientificização, sendo largamente utilizada em vários países do mundo, incluindo o nosso. E hoje, é inconteste, a expansão dos estudos em neuropsicologia, sendo esta, inclusive, como visto acima, a especialidade mais recente incorporada ao leque de possibilidades de obtenção de títulos de especialista, pelo CFP.

Quanto à existência de dimensões políticas, ative-me, primacialmente, ao que é, por um lado, preconizado pelo MEC e, por outro, difundido pela área da saúde, a partir de instrumentos legais oficiais.

No que se refere à política educacional, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2011), é clara a disjunção que o campo da psicologia sofre a partir das ênfases preconizadas por esta resolução. Ora, se a resolução for seguida à risca, o que se nota logo numa primeira visada é que o psicólogo pesquisador, o psicólogo dedicado à educação, o psicólogo gestor, o psicólogo voltado para atenção à saúde, o psicólogo clínico e o psicólogo voltado para a avaliação diagnóstica, devem ser profissionais com identidades distintas. Parece que este tipo de preconização formativa traz para a psicologia práticas cindidas que, para dizer o mínimo, apartam a psicologia clínica das demais ênfases curriculares. A meu ver, este tipo de cisão exclui da práxis psicológica sua função fundante: a clínica. Seria possível dessa forma, então, graduar-se em psicologia sem atuar clinicamente. Este tipo de condução denota um completo contrasenso entre a psicologia em sua “prática arte” e a psicologia em sua “prática tecnicista”. É imprescindível, portanto, retomar: a terceira questão tratada neste trabalho, já havia alertado para este movimento no cerne da medicina (da arte ao tecnicismo).

Não à toa, então, é comum a crítica realizada por estudiosos em relação às políticas educacionais instituídas, nas quais:

- A graduação carece de integração entre o ensino e o trabalho;
- A formação teórico-conceitual e metodológica não potencializa competências para a integralidade;
- Ocorre a hegemonia da hiperespecialização;
- É fato corriqueiro a fragmentação e a rarefação das práticas interdisciplinares.

Além disso, no que se refere à área da saúde, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), encontra-se malograda em face de uma série de impeditivos burocráticos e políticos, dentre eles a lógica privatista de funcionamento das instituições, a escassez de mão-de-obra, a irregularidade dos horários e turnos de trabalho a serem cumpridos, etc. De fato, como no dizer de Barreto (2010), a PNEPS investiu na mudança das relações de trabalho, baseando-se nos coletivos institucionais de trabalhadores como possibilidade emancipatória, relegando, assim, a um segundo plano, o processo de precarização do trabalho e da atenção em saúde. Dessa forma, novo fôlego deve ser dado a essa política, para que esta não pereça dos mesmos males que afetaram outras iniciativas do campo da formação e do desenvolvimento de profissionais em saúde, tais como a desarticulação, a fragmentação e a heterogeneidade conceitual preconizadas anteriormente.

Outro questionamento deste trabalho, diz respeito ao financiamento para pesquisas no Brasil. Claro está, pelo exposto, que a maioria das pesquisas submetidas às agências de fomento em nosso país será avaliada por pesquisadores ligados à área de humanas e, não, por pesquisadores voltados à área da saúde. Mas, a despeito das inúmeras temáticas que podem ser contempladas pela área das ciências humanas nas pesquisas em psicologia, e lícito, também, mencionar que os financiamentos em pesquisas da área das ciências da saúde, obtidos por profissionais psicólogos, se darão somente quando estes se vincularem, em alguma medida, por meio de seu percurso acadêmico, a esta área - por exemplo, por meio da obtenção do título de mestre ou de doutor em saúde coletiva ou outros programas afins. Fica patente, desta forma, a destinação de fomento à pesquisa, a partir da área da saúde, para profissionais psicólogos que tenham percurso acadêmico (*strito sensu*) na área das ciências da saúde, caso os mesmos requeiram financiamento como coordenadores de pesquisa. Caso

contrário, o que se conformará é a inclusão de um profissional psicólogo em alguma equipe de pesquisa coordenada por um profissional formado academicamente na área das ciências da saúde.

Outra questão, que não pode ser deixada de lado, é a obtenção do título de especialista em psicologia. Esta titularidade é concedida como peça componente do aprimoramento profissional do psicólogo e, para dizer o mínimo, mimetiza a formação especializada, cindida e fragmentada que a maioria dos profissionais de psicologia, principalmente, aqueles que atuam diretamente na área da saúde, condenam. Portanto, vale ressaltar que esta constatação é, no mínimo, paradoxal. Outra vez, cabe mencionar que o profissional psicólogo pode obter título de especialista em duas áreas de conhecimento específico e que, por este caminho, o que a psicologia pode ganhar é o recrudescimento de sua fragmentação e pulverização. Observe-se, por exemplo, uma das justificativas para a regulamentação e oferta do título de especialista que o CFP propugna em sua Resolução nº 014/2000: “[considerando] os avanços da Ciência Psicológica, os quais têm propiciado a emergência de áreas de conhecimento específico para a atuação do profissional de Psicologia”.

Pela frase acima, parece-me desnecessário ratificar o afã de cientificação pretendido pela psicologia. Mas, vale à pena lamentar que, em pleno século XXI e a despeito de toda a discussão contemporânea da impossibilidade paradigmática de uma única ciência, a psicologia ainda adira ao modelo biologicista de visão do homem em detrimento das formas de acolhimento e defesa da vida.

Por fim, volto ao percurso de formação do profissional psicólogo questionando a aparente (ou pretendida) harmonia entre o percurso acadêmico, a prática clínica e o modelo de hiperespecialização preconizado pelo CFP. Todos os indicativos deste trabalho parecem convergir para a indesejada ausência de harmonia entre esses campos. A academia, segundo os dispositivos legais aqui relacionados, tende a se apartar do percurso profissional. A prática clínica pretende ser destacada das demais possibilidades de atuação no campo da psicologia. Aliás, ao tempo em que se distancia das demais áreas de atuação, mais e mais a psicologia clínica se enclausura em uma subentendida prática clínica restrita às quatro paredes de um consultório – velho e ultrapassado ideário do psicólogo como profissional liberal e detentor de conhecimento (quase mítico) acerca de seus pacientes. Esta possibilidade, é no mínimo, o

infortúnio de um retrocesso a um momento em que a psicologia aderira excessivamente aos consultórios e não se relacionava com outros saberes. Quanto à hiperespecialização, é desnecessário dizer que esta assemelha-se a uma imitação tosca do modelo biomédico e serve à psicologia como, fabulando, um elefante serve a um grupo de cegos que apalpam apenas uma de suas partes, ou seja, este pode ser descrito tanto como uma coluna grega pelo cego que lhe toca a perna, quanto como uma jiboia pelo cego que lhe tateia a tromba, ou, ainda, como uma parede revestida por grossa camada pelo cego que lhe toca a superfície corpórea.

Concluindo, espero que este trabalho propicie aos estudantes, profissionais, professores e pesquisadores, mesmo que em diminuta medida, um espaço, um momento, um átimo de reflexão acerca da formação universitária de profissionais psicólogos e que, por meio desta e de tantas outras reflexões sobre o tema, o campo da psicologia possa se conformar de forma integrada e holística como uma seara de contornos bem delimitados, mas plenos de porosidade e intercambiabilidade com outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARRETO, C. M. G. **A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e suas Concepções de Trabalho e Educação.** Dissertação de mestrado. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz). Rio de Janeiro, 2006. (mimeo)

BRASIL. Resolução CNS/MS nº 218, de 06 de março de 1997.

_____. Portaria GM/MS nº 198, de 13 de fevereiro de 2004.

_____. Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007.

_____. Resolução MEC/CFE/CES nº 1, de 08 de julho de 2007.

_____. Resolução MEC/CFE/CES nº 5, de 15 de março de 2011.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>. Acesso em 26/08/2011.

CARVALHO, Y. M. e CECCIM, R. B. *Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva*. In: Campos, W.S.C. et al. (Orgs.) **Tratado de Saúde Coletiva**. Editora HUCITEC/FIOCRUZ, 2006, p. 137-170.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. Resolução CFP nº 014/00, de 20 de dezembro de 2000. Disponível em: www.pol.org.br. Acesso em 15/08/2011.

_____. Resolução CFP nº 005/03, de 14 de junho de 2003. Disponível em: www.pol.org.br. Acesso em 15/08/2011.

_____. Resolução CFP nº 002/04, de 03 de março de 2004. Disponível em: www.pol.org.br. Acesso em 15/08/2011.

_____. Código de Ética do Profissional Psicólogo, 2005.

_____. *Jornal do Federal*, Ano XXIII, nº 101 – Julho, 2011.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Áreas do Conhecimento – Disponível em: <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>. Acesso em 15/08/2011.

_____. Disponível em: <http://cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>. Acesso em 26/08/2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Classificação Brasileira de Ocupações*, 2000.

MENDES, Eugênio Vilaça. **Uma Agenda para a Saúde**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____ . **A Evolução Histórica da Prática Médica**, 1980. (mimeo).

SILVA JR., Aluísio Gomes da. **Modelos tecnoassistenciais em saúde**: o debate no campo da saúde coletiva. São Paulo: HUCITEC, 1997.

O PAPEL DO ENSINO UNIVERSITÁRIO NA FALTA DE ENSINO BÁSICO

THE ROLE OF ACADEMIC EDUCATION IN THE LACK OF BASIC EDUCATION

Autor: GUSTAVO ARJA CASTAÑON

Doutor em Psicologia - UFRJ

Endereço eletrônico: gustavocastanon@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo realiza uma sucinta avaliação sobre o papel do ensino universitário no atual estado da educação básica brasileira. Geralmente, ao serem confrontados – através dos mais variados índices de avaliação nacionais e internacionais – com o péssimo rendimento alcançado pelos alunos do ensino básico brasileiro, os pedagogos de nosso país apontam o suposto baixo investimento do estado em educação como a causa deste problema, ou até mesmo, os próprios sistemas de avaliação. Embora seja evidente que o baixo salário dos professores causa a debandada da profissão da maior parte dos indivíduos mais capazes e afaste igualmente da carreira jovens talentosos, recentes acontecimentos que ganharam a atenção do grande público no Brasil revelam um quadro muito, muito mais complexo e enraizado da incompetência educacional brasileira.

Começando da análise de um caso concreto conhecido, pretende-se aqui estabelecer sua conexão com o formato dos cursos de pedagogia brasileiros, e finalmente, com a bagagem (ou falta dela) técnica do professor de ensino básico.

“OS MENINO PEGA O PEIXE”?

O episódio sobre a educação básica no Brasil que ganhou mais repercussão ultimamente foi o do capítulo “Escrever é diferente de falar”, do livro de formação de adultos em língua portuguesa “Por uma vida melhor” (RAMOS, 2011). Neste capítulo, se encontram trechos altamente polêmicos, dos quais o mais famoso é:

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’.” Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. (RAMOS, 2011, p.15)

Esta passagem se tornou instantaneamente um símbolo, sendo explorada em uma saraivada de críticas pela mídia e com direito a réplicas amplamente divulgadas de sua autora, Heloísa Ramos (2011b), do professor Marcos Bagno (BAGNO, 2011), seu mentor acadêmico, assim como do próprio Ministério da Educação.

No entanto, a superficialidade em que se deu este debate era esperada. Não vimos muito além de tentativa de desgastar politicamente ambos os lados do debate. Num primeiro momento, a crítica da grande mídia ao capítulo foi em grande medida, mistificadora. Ao insistir no equívoco de que o livro ensina a falar errado, a imprensa não promoveu o debate que precisava ser feito sobre a natureza daquelas ideias.

De forma semelhante, a defesa do capítulo, mesmo nos meios acadêmicos, foi também realizada com objetivos mistificadores. Num primeiro momento, a autora do texto e seus defensores procuraram apresentar os vários críticos como preconceituosos ignorantes que não conhecem a propriedade dinâmica da linguagem e participam do processo elitista de afirmação da língua culta (o Português) como forma superior de expressão.

Ambas as linhas de crítica e defesa desmoronaram em uma semana de debate público, e suas falsidades ficaram igualmente claras. O problema do livro não é que ele ensina a falar errado. Não ensina. Da mesma forma, não é razoável acusar os principais órgãos de imprensa do país de desconhecer a propriedade dinâmica da língua. Não foi o desconhecimento dessa banalidade que causou a indignação de muitos cidadãos brasileiros, incluindo professores como Cristóvam Buarque, acadêmicos como Nélide Piñon e instituições como a própria Academia Brasileira de Letras. As polêmicas passagens existentes neste livro didático, nada mais são que a ponta de um *iceberg* anti-pedagógico que tem em sua base o ensino universitário de pedagogia no Brasil.

QUAL É O PROBLEMA, E O QUE REVELA ENTÃO ESTE CAPÍTULO?

O verdadeiro problema do livro é que ele revela toda uma mentalidade distorcida do processo pedagógico brasileiro, com sua tendência a politizar questões objetivas e desprezar elementos técnicos. Não é que ele ensine a falar errado, mas sim que ele despreza a didática e o conhecimento psicológico pra fazer doutrinação ideológica. No texto em questão, posso apontar vários problemas para servirem de exemplos na discussão posterior:

a) *Promoção do ódio de classes*: Afirma a obra textualmente:

A classe dominante utiliza a norma culta principalmente por ter maior acesso à escolaridade e por seu uso ser um sinal de prestígio. Nesse sentido, é comum que se atribua um preconceito social em relação à variante popular, usada pela maioria dos brasileiros. Esse preconceito não é de razão linguística, mas social. (2011, p. 12)

Esta passagem está um pouco além da mera falsidade. Como ela, há pelo menos mais três no capítulo. É falsa porque a razão da discriminação (não preconceito) contra quem não usa a norma culta é também linguística, principalmente num concurso público, entrevista ou tentativa de produção de um documento. É um desserviço ao estudante, porque incita o ódio inculcando nele a falsa ideia de que se é preterido numa entrevista de emprego para um cargo de jornalista em virtude de sua forma de se expressar, isso se dá somente em função do preconceito de seus opressores: a classe dominante. Português? Ora, português “culto” é a língua dos opressores.

b) *Ideologização do uso da norma culta*: Afirmar que a classe dominante usa a norma culta principalmente por ser um sinal de prestígio e escolaridade é uma distorção que só serve à intenção básica de vitimizar o aluno e promover o ódio de classes. O uso da norma culta é uma necessidade civilizatória. É preciso manter uma unidade linguística mínima numa sociedade em aspectos como legislação, documentos oficiais, imprensa, comunicações científicas, produção de manuais de produtos, linguagem de softwares e muito mais. O fato de a língua ser dinâmica na verdade só aprofunda essa necessidade, e a alternativa a isso é a dissolução da identidade linguística de um país, a criação de guetos linguísticos e a exclusão dramática, em médio prazo, de grandes setores da população dos processos de decisão.

c) *Equivoco pedagógico*: Partir do conhecimento do aluno, reconhecer sua funcionalidade e a partir daí corrigi-lo em relação à norma culta, seria uma estratégia pedagógica construtivista. Mas correção de um aluno, para a autora e grande parte da pedagogia brasileira, parece ser sinônimo de opressão e estigmatização. Como se não bastasse, não há no capítulo traço de preocupação com a organização do material de acordo com as técnicas conhecidas pela Psicologia Cognitiva para facilitar a retenção do conteúdo. Isso não é novidade. O uso de técnicas de ensino com base nas Ciências Cognitivas é rejeitado pela ideologia pedagógica que hoje comanda o naufrágio da educação brasileira, é rotulado

puerilmente de “receita de bolo”, “tecnicismo” e “opressão”, porque baseada na refutação científica do mito do ser humano *tábula rasa* sociologicamente construído. Noam Chomsky, o maior linguista e um dos maiores cientistas vivos, para estas pessoas, é um “reacionário”, simplesmente porque sabe que o ser humano possui estruturas linguísticas inatas universais.

d) *Visão da Educação como psicoterapia*: O discurso contra a correção e a avaliação se baseia na ideia de que elas são instrumentos de opressão social, já que não existiria a verdade. Assim, a noção de educação defendida no livro é de educação como psicoterapia. É como se o papel do professor fosse somente dizer: "Não se sinta inferior, o modo como você fala é tão correto quanto o modo dos ricos, quem diz que não, é mau e quer oprimir você com a ideia burguesa de certo e errado". O pior disso tudo é que a psicoterapia promovida por esta cartilha do ressentimento é, como tudo o mais, ineficiente. Não se melhora a autoestima da criança convencendo-a que ela é uma vítima, mas sim, dando a ela o que ela não tem: o poder do conhecimento, poder para se inserir no mundo. O que a escola brasileira hoje oferece é a formação em segundo grau sem saber escrever nem fazer conta. É um papel que não vale nada atestando onze anos de terapia mal sucedida.

e) *Confusão do Estudante*: Não haveria nenhuma pertinência em introduzir debates sobre teses alternativas de linguística para estudantes que estão se alfabetizando. Como se não bastasse, dizer que só o preconceito determina que “variedade do português” ele deve utilizar em cada situação confunde mais que ensina. Se há acordo social da língua, certo (não moralmente, mas factualmente) é o que está acordado, errado é o que não está.

f) *Confusão de denotação e conotação*: Há uma confusão no texto entre a apropriação poética da linguagem e o uso descritivo da linguagem. Não é considerado erro o uso inédito ou popular de palavras na poesia, porque a função da linguagem na poesia é predominantemente conotativa, o uso das palavras pode ser metafórico. Mas a função da prosa é predominantemente denotativa, descritiva, razão pela qual o uso da linguagem, principalmente no que diz respeito a documentos e artigos acadêmicos, deve ser denotativo e submetido à regras “universais” (universo dos falantes da língua). O objetivo disso é o compartilhamento da informação em seu sentido preciso por todas as subcomunidades (sub de parcial) linguísticas da sociedade.

g) *Confusão de eficácia comunicativa com adequação em Português*: Dizer que “os menino pega o peixe” é tão válido para o Português como quaisquer outras sentenças que comunicam o mesmo significado, é confundir teoria da comunicação com gramática. De fato, a sentença é eficiente para transmitir a qualquer falante *nativo* da língua portuguesa a informação de que alguns meninos pegam um peixe. Mas nunca é demais lembrar, que a redundância no sinal tem um papel fundamental na comunicação. Quando flexionamos igualmente artigo, sujeito e verbo, o que fazemos é aumentar a redundância da informação e garantir que o receptor, mesmo que receba somente parte do sinal, possa decodificar adequadamente a informação. Dito em outras palavras: se o receptor do outro lado da linha numa chamada ruim só ouvir o “... pegam o peixe”, ele sabe que foram vários a pegá-lo. Se ouvir somente “... pega o peixe”, vai achar que foi só uma pessoa a fazê-lo. Nunca vai desconfiar que foram “os menino”. Assim, mesmo para comunicar, as duas sentenças não tem a mesma eficiência.

Bem pior é a situação se a considerarmos somente gramaticalmente. Neste caso, a sentença é simplesmente errada, pois não obedece as regras convencionadas da língua. E uma língua, para quem não sabe, é uma convenção social. Depois de estabelecida esta convenção oficialmente, sua forma oficial é um fato concreto, independente das crenças individuais.

A PONTA DE UM ICEBERG

Assim, de uma forma ou de outra, o texto é pobre didaticamente e é de objetivo fundamentalmente ideológico. Vencida a primeira etapa de debates sobre ele, os defensores deste material problemático tomaram o rumo de afirmar que ele é fruto de um processo republicano que passou pelo crivo de comissões de professores universitários de educação. Bem, não é republicano transformar instituições públicas em máquinas ideológicas. Mas mesmo que verdadeira, essa nova linha de defesa é, exatamente, a parte mais terrível desta tragédia. As ONGs e grupos de professores que controlam o processo da educação básica no MEC, em sua maioria, representam um setor hegemônico da pedagogia brasileira que há muito trocou todo resquício de didática e técnica pedagógica por um tipo específico de ideologia.

Todos esses problemas só estão vindo à tona porque a autora do livro foi imprudentemente sincera. Essa imprudência deu ao grande público, que não consegue

acompanhar esse debate, um símbolo vivo e palpável da incompetência que percebe na escola pública brasileira, instituição que perdeu nos últimos vinte anos boa parte dos valores básicos da educação, considera os conceitos de certo e errado opressores, não avalia e escarnece da ciência e da verdade.

Já acostumado a ver os professores ganhando salários irrisórios, as crianças aprovadas automaticamente nas escolas, analfabetos funcionais se formando no segundo grau e o Brasil nos últimos lugares de todas as avaliações internacionais de educação, ultimamente o cidadão comum tem se chocado com novos absurdos promovidos pelo estado, como o anúncio do fechamento das APAEs e do Instituto Benjamin Constant (IBC), instituições respeitadas em todo o Brasil, referências da educação inclusiva.

Mas o que a maioria das pessoas não sabe é que todos estes absurdos, executados por professores em sala de aula e por políticos descompromissados em seus gabinetes, tem uma fonte comum. As faculdades de Pedagogia brasileiras.

A PEDAGOGIA DO RESENTIMENTO

Alguns conhecidos órgãos de imprensa acusam às vezes, sem maiores análises, o construtivismo pedagógico, o marxismo e a pedagogia de Paulo Freire como responsáveis pela tragédia educacional brasileira. Mas o que esses acusadores aparentam não saber é que nos conteúdos das faculdades de pedagogia não resta quase nada de Piaget nem do realismo marxista, e de Freire, só a reverência.

Pouco há no currículo dos cursos de pedagogia brasileiros que diga respeito ao termo. Técnicas de ensino e uso de novas tecnologias para a aquisição de habilidades como a leitura (que é uma técnica), são rotuladas de tecnicismo, “receita de bolo” e desvalorizadas como instrumentos de destruição do senso crítico e da criatividade. Diagnóstico psicológico de dificuldades de aprendizado é demonizado como processo de estigmatização. Conhecimento científico psicológico básico sobre processos cognitivos (aprendizagem, memória, linguagem, percepção, pensamento) está ausente dos currículos por ser considerado instrumento de perpetuação da ideia de indivíduo e de natureza humana. Conhecimento neurocientífico é ignorado por implicar prova da existência de capacidades inatas e condicionantes biológicas não sociais.

O que se estuda então a maior parte do tempo dos quatro anos de um curso de pedagogia e dos dois de licenciatura? Recentemente, Bernadete Gatti (2008) realizou extensa pesquisa sobre o currículo das universidades de pedagogia no Brasil. Esta revelou um quadro absurdo, constatável por qualquer um de nós que queira checar o currículo da faculdade de pedagogia de sua instituição.

Em sua pesquisa, chama a atenção o fato de que, na média, apenas 3,4% das disciplinas dos currículos de pedagogia brasileiros referem-se à “Didática Geral”. O grupo de disciplinas responsável pela prática pedagógica propriamente dita, que ensinaria “como ensinar” (o de “Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino”), representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, matemática, português, ciências das primeiras séries (GATTI, 2010, p.1368).

Mas isso não é tudo. Apesar de em tese estas disciplinas, que são somente 28,9% do currículo, poderem ser classificadas como de formação profissional específica (ou seja, o que se chamaria de pedagogia), na *prática* suas ementas não tem nada a ver com a *prática* que deveriam ensinar. Diz Gatti:

É preciso considerar que, na análise realizada sobre o conteúdo das ementas, verifica-se que as disciplinas que estariam mais ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também têm em suas ementas uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos. (2011, p.1369)

Bem, mas, e o resto? E os mais de 70% do currículo? Dividem-se entre disciplinas abertamente teóricas (sociologia, filosofia, história, antropologia), estágios, atividades complementares e disciplinas livres. Entre estas disciplinas teóricas acaso estariam Psicologia Cognitiva, Psicopatologia, Neurociência? Não. Não há nada sobre o conhecimento científico acerca do ser humano nos cursos de pedagogia. É isso mesmo. Não há nos currículos a disciplina de Psicologia da memória, ou Psicologia do pensamento. Não há neurociência nos currículos. Eventualmente, temos uma única disciplina com nome de Psicologia da Aprendizagem ou Psicologia do Desenvolvimento, mas a ementa não é em nada semelhante ao que encontramos em qualquer livro-texto de Psicologia atual.

Assim, somente trinta por cento do currículo de pedagogia é dedicado à pedagogia, a técnica e prática de ensino, mas na prática, pra evitar a “receita de bolo”, é de teoria também. Como se reflete este currículo no ingresso de um professor na sala de aula do ensino básico? Ao começar, ele conhece psicologia do desenvolvimento? Matemática? Ele conhece técnicas (“receitas de bolo”) para facilitar a aquisição de habilidades como a leitura ou escrita? Não. Ele não tem receitas de bolo nem receitas alguma. Para justificar sua inutilidade técnica, discursa sobre a formação da consciência crítica dos alunos, a necessidade de deixar o aluno livre para construir seu próprio conhecimento, em valorizar o conhecimento que o aluno possui, em não oprimir o aluno com sua correção. São as variações deste discurso, que ele reteve em quatro anos de um curso de pedagogia.

RELATIVISMO, O DOGMATISMO DE UM DOGMA SÓ

O discursismo vazio que temos em grande parte das ementas dos cursos de pedagogia no Brasil se resume à repetição indefinida de variações pós-modernas e consequências de duas ideias irmãs: *sociologismo* (a negação do conceito de indivíduo e responsabilidade pessoal e a ideia de que todo conhecimento é uma construção social) e *relativismo* (a crença de que não existe verdade e que o conhecimento é ideologia).

O relativismo é uma ideia contraditória e inútil, requentada há dois mil e quinhentos anos. Esterilizados pela ideia de que *é verdade que não existe verdade*, a maioria dos novos pedagogos se forma discursando contra a ciência moderna e contra todo tipo de avaliação (portanto, de reprovação). Para eles, como o sujeito é uma construção social, avaliações só serviriam ao propósito de dominação de classe e estigmatização do aluno pobre, impondo-lhe uma cultura “eurocêntrica” e “fabricando” seu fracasso escolar.

O relativismo epistêmico nega o valor que é o norte do conhecimento e da educação: a verdade. Quando afirma: ‘não há verdade válida para todos’, afirma que isso é verdade, e que é para todos. O relativismo é o dogmatismo mais ingênuo e danoso que existe, o dogmatismo inútil e ilógico de um dogma só, e que ainda assim, consegue se contradizer.

Como o termo ‘relativismo’ é socialmente desvalorizado, os relativistas pedagógicos brasileiros tomaram de assalto o termo ‘construtivismo’, e costumam a se apresentar como representantes desta abordagem. Chakur, Massabni & Silva (2004) ilustraram muito bem este

processo, elencando um conjunto de slogans que são comumente pronunciados em nome do construtivismo piagetiano no ambiente pedagógico, mas que em sua prática ou mesmo já em seu conteúdo, nada tem a ver com os princípios ou descobertas piagetianas. O que estou argumentando aqui, é que esses *slogans* são resultado do assalto relativista ao construtivismo piagetiano. Antes valorizado, pois ligado à obra científica de Jean Piaget, o termo ‘construtivismo’ é hoje um guarda-chuva que abriga toda forma de anarquia prática e teórica.

Um dos exemplos é um livro onde Vasco Moretto (2002) descreve o que seria uma pedagogia construtivista. Nele encontramos afirmações como “*em contraposição, o construtivismo se apresenta como uma corrente epistemológica que renuncia à objetividade tal qual é proposta nas epistemologias empirista, realista (?) e racionalista, dentre outras (?)*” (p.42) ou ainda “*o Construtivismo parte do observador que constrói ou inventa a realidade com a qual ele estabelece uma correlação dialética por intermédio da experiência*” (p.43). Mas o patente mau uso de alguns conceitos filosóficos se torna secundário diante de sua afirmação daqueles que seriam os dois primeiros postulados de uma pedagogia construtivista:

- a) Não devemos supor a existência de um mundo exterior independente do observador, para levar em conta a atividade daquele que observa.*
- b) A realidade é construída (inventada) pelo sujeito cognoscente; ela não é um dado pronto para ser descoberto. (Moretto, 2002: 43)*

Se uma pessoa com comportamento aparentemente psicótico proferisse as frases acima como descrições de suas crenças pessoais, o que pensaríamos? O que nos faz interpretá-las diferentemente quando as ouvimos ou lemos como tendo sido proferidas por pedagogos? É esse tipo de *slogan* que os indefesos estudantes de pedagogia brasileiros passam quatro anos sendo obrigados a repetir de inúmeras formas.

O CASAMENTO DA RUÍNA INTELLECTUAL COM A RUÍNA POLÍTICA

Essas ideias estéreis, falsas e rancorosas (o rancor contra a realidade e contra o conhecimento) se casaram no Brasil com “administradores públicos” populistas que queriam maquiar os terríveis índices de evasão escolar, repetência e escolaridade média brasileiros, sem gastar um tostão a mais com educação. A consequência prática do relativismo pedagógico no Brasil foi a disseminação da aprovação automática, e consequentemente, do analfabetismo funcional.

Originada em governos de direita, esta política continua patrocinada hoje pelo MEC sob o nome de “progressão continuada”. Este órgão se tornou refém dos grupos que exigem o aprofundamento dessas políticas, e controlam o sistema de confecção de livros didáticos e “políticas inclusivas” (para eles, o fechamento do IBC e das APAEs).

As APAEs e o IBC existem para transmitir conhecimento (portanto, emancipar) à pessoas com deficiências, concentrando nossos escassos recursos materiais e humanos. Mas para a pedagogia do ressentimento elas são inimigas, porque fabricariam a exclusão ao separar crianças do convívio social legitimando a ideia de que são diferentes. Como se a falta de visão, audição e paralisia cerebral fossem construções sociais e não fatos biológicos.

Para resolver isso, querem arrancá-las de professores e ambientes físicos altamente especializados e do convívio e socialização com outras crianças que tem as mesmas experiências. Mas o que é mais incrível: querem atirar crianças cegas, surdas ou com paralisia cerebral em classes comuns, entre crianças comuns (com a crueldade comum da idade), entregando crianças que precisam se comunicar em libras e ler em braile na mão dos mesmos professores que não conseguem ensinar Português a adultos. É a exclusão em nome da inclusão.

É claro que o fechamento destas instituições oferece um bônus administrativo: a redução dos altos custos de oferecer uma educação especial a quem é especial.

O ENSINO UNIVERSITÁRIO DE PEDAGOGIA É O PRINCIPAL RESPONSÁVEL POR ESSA RUÍNA

Ao constatar o estado da educação básica no Brasil, a primeira reação da maior parte do público leigo é responsabilizar unicamente os baixos salários dos professores e a demagogia dos políticos brasileiros pela situação. Isso é em parte verdadeiro, e é lugar comum.

Mas não é o baixo salário dos professores que aprova automaticamente, que ensina que falar “os menino pega o peixe” só é inadequado por causa do preconceito da classe

dominante ou que fecha as APAEs e o IBC contra a vontade e o interesse dos alunos e das famílias desesperadas.

Também não são somente os políticos e partidos brasileiros os responsáveis, embora todos eles – todos – contra promessas de campanha promovam a aprovação automática para maquiar números de escolarização e nada façam contra o descalabro salarial e educacional.

Nós sabemos tão profundamente qual é o resultado destas políticas pedagógicas, que não precisamos de números. Sabemos que um diploma público ginásial brasileiro atual não atesta mais nem que a pessoa sabe ler ou somar. A pior parte de tudo isso é considerar que, se esta análise estiver em parte correta, não podemos contar com as universidades brasileiras para reverter esse quadro. Não adianta nada aumentar o salário dos professores básicos, ter acesso ao conhecimento psicológico acumulado nos últimos cinquenta anos, ao conhecimento das técnicas que funcionam, ao conhecimento das políticas educacionais executadas nos países que apresentam maior sucesso na formação da capacidade crítica e científica de seus alunos. As faculdades de pedagogia brasileiras rejeitam ideologicamente estes corpos de conhecimento.

Nada indica que num futuro próximo ou médio, a educação pública brasileira deixe de ser o que é hoje: uma atividade de doutrinação contraditória, psicoterapia ineficaz e lazer desinteressante. Mas não resta outro caminho a qualquer acadêmico que concorde ao menos com parte do que foi considerado aqui que não o de se posicionar fortemente dentro da academia brasileira, fonte primeira da ruína de nossas escolas e, portanto de nosso futuro como nação. Não podemos mais nos omitir com medo da reação política desses grupos, enquanto a formação inicial dos novos brasileiros está abandonada e submetida a uma cruzada antitécnica, anticientífica e antipedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAGNO, M. *Falar brasileiro: Mentiras consagradas*. In **Revista Caros Amigos**. Edição de Junho. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2011.

CASTAÑÓN, G. *Construtivismo, Inatismo e Realismo: compatíveis e complementares*. In **Ciências & Cognição**. UFRJ, v. 10, p. 115-131, 2007.

CHAKUR, C. R. S. L., MASSABNI, V. G., & SILVA, R. C. **O construtivismo no Ensino Fundamental**: Um caso de desconstrução. Reunião Anual da ANPED, n 27, 2004. Acessado em 14 de agosto de 2011, de <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t203.pdf>>.

GATTI, B. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2v., 2008.

GATTI, B. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. In **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

MORETTO, V. **Construtivismo**: A produção do conhecimento em aula. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

RAMOS, H. **Por uma vida melhor**. Coleção Viver, Aprender: 2º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Editora Global, 2011.

_____. **A variação linguística e o ensino da língua portuguesa**. 2011b. Acessado em 14 de agosto de 2011, de <<http://www.viveraprender.org.br/2011/05/o-ensino-da-norma-culta-x-norma-popular/>>.