



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FILIPE DE MENEZES JESUINO

**A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA EM
CURSOS DE PSICOLOGIA DE FORTALEZA/CE**

**FORTALEZA
2016**

FILIPE DE MENEZES JESUINO

A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA EM CURSOS
DE PSICOLOGIA DE FORTALEZA/CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Helio Leite

FORTALEZA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

J55a Jesuino, Filipe de Menezes.

A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS NA
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA EM CURSOS DE PSICOLOGIA DE
FORTALEZA/CE / Filipe de Menezes Jesuino. – 2016.

314 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Prof. Me. Raimundo Hélio Leite.

1. avaliação. 2. competências. 3. relações interpessoais. 4. formação em psicologia. I. Título.

CDD 370

FILIPPE DE MENEZES JESUINO

A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS
INTERPESSOAIS NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA EM CURSOS
DE PSICOLOGIA DE FORTALEZA/CE

Tese apresentada ao Doutorado em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de doutor em Educação. Área de concentração: Avaliação Educacional.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Liv.doc. Raimundo Helio Leite (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Débora Lúcia Lima Leite Mendes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB)

Prof. Dr. Jesus Garcia Pascual
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Xênia Diogenes Benfatti
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

A Heitor, meu filho,
que ensinou, como nunca sonhei,
sobre o sentido de viver.

E à família que, com ele, cresceu.

AGRADECIMENTOS

Não agradeço por jornada fácil ou prazerosa. Escrevo, agora, quase ao cabo desta caminhada sem que me acuda o verso parnasiano ou o otimismo de Polyanna. A recordação me confronta com o sofrimento de Werther e com a agonia do Urutú Branco ao ver pela janela seu amor morrendo no meio do redemoinho. Os agradecimentos não são, portanto, acompanhados por brado sorridente de vitória ou lágrimas de felicidade, mas pelo suspiro aliviado de quem tira um peso das costas.

Busquei o doutorado ao constatar, em minha breve experiência docente, alguns problemas da educação de novos psicólogos e, em retrospecto, de todos os demais. Na prática clínica aprendi que a educação é um tema seriíssimo e eu me vi comprometido com ele. Somou-se a necessidade de um título para valorizar minhas horas de trabalho como docente e para, quiçá, poder pleitear vagas em concursos de maneira mais sólida.

A experiência, porém, me ajudou enxergar ainda mais a importância da educação. Aprendi muito e tenho tanto a agradecer. Hoje, porém, questiono se a universidade, que eu já defendi com mais veemência, é, do jeito que se encontra, um espaço privilegiado para se educar. Parece-me, hoje, um lugar onde todos necessitamos desesperadamente de educação e não temos em quem nos amparar para isso.

Enquanto pesquisava sobre relações interpessoais e conheci as rusgas mais violentas – que eu jamais imaginara – entre professores. Testemunhei agressões deliberadas pelo interesse financeiro voraz. Vi grupos desunidos, egoísmo às pampas, descaso pelo outro – inclusive da minha parte, pois nunca consegui realmente me sentir participante da faculdade, exceto por poucos amigos que fiz e raros professores. Assisti a violência contra a mulher ser louvada publicamente pela “nata da cultura brasileira”. Observei erros serem jogados sobre os ombros dos desavisados por preguiça. Nesses quatro anos convivi com vasta sorte de abusos de poder. E que poder? “... assassinos em juízes”, diria Camus.

E me perguntei: o que vim fazer aqui? Eu sou parte disso, faço parte disso. Agradeço, portanto, profundamente a todos em quem pude me amparar e naqueles que me serviram como farol durante a derrota pelas vagas sombrias.

Primeiramente, agradeço a minha esposa, **Sabrina**, por se manter abnegadamente ao lado de um homem que muitas vezes fraquejou e que, com o auxílio seu amor, pôde descobrir que depois da fraqueza ainda existe força. Este trabalho, enquanto realização humana, é tão dela quanto meu. E é também de nosso filho, **Heitor**, a quem o dediquei, pois, por ele, desistir deixou de ser uma opção.

Agradeço a minha família, sobretudo a meus pais, **Geraldo e Marlúcia**, à minha irmã **Carolina** e à minha avó centenária, **Maria Lúcia**. E também a todos os demais: padrinhos, primos, tios e tias... motores de minha determinação.

Ainda no seio familiar, a gratidão inclui meus sogros **Jorge e Vera** e todo seu o apoio e paciência com meus vaivéns e angústias.

Ter sido orientado por **Hélio Leite** foi a maior dádiva acadêmica. Firme e paciente, ousado e decidido, ele expressa excelência nos universos quantitativo e qualitativo da ciência, assim como nas áreas da gestão e da Literatura, e distribui seus talentos com generosidade ímpar. Suas orientações foram rápidas, desafiadoras e difíceis, mas incrivelmente proveitosas e grandes responsáveis pelas qualidades deste trabalho. De tudo o que posso lhe elogiar, o que mais admiro é sua hombridade exercida sem violência, sem mesquinhez e sem, jamais, fraquejar. Espero ser capaz e digno de seguir seu modelo.

A gratidão se estende, ainda, a muitos outros que se fizeram presentes na jornada acadêmica. Aos professores que aceitaram participar de minha banca. Inicialmente **Ana Paula Medeiros, Jesús Pascual e Tania Viana**. Suas proposições e questionamentos me ocuparam por meses e deixaram marcas profundas na obra finalizada. Às professoras **Débora Leite e Xênia Benfatti** que, mais tarde, adicionaram sua competência e sua afabilidade à banca examinadora.

Dentre meus pares, sou grato à minha querida **Alice dos Santos**, ora professora doutora do IFCE, que me aceitou como amigo e, por tantas vezes, arrancou-me de meus devaneios e me trouxe em segurança para a realidade acadêmica. Uma pessoa notável, generosa e forte.

Agradeço também, a **Paulinha e Fran**, com quem formei um círculo de apoio na fase final da jornada, mas que, antes, já haviam me ajudado a me sentir integrado à FACED, com seu bom humor, cordialidade e determinação. A **Ciro Nogueira Filho**, que não conheci como gestor, mas como colega experiente com quem aprendi sobre defender um ideal mesmo quando a realidade não lhe é favorável. A **Wirla Risany, Aline Gomes, Alanna Oliveira, Larissa Dantas, Bruna Araújo, Flávio Muniz e Marília Maia** que, em momentos diversos desses quatro anos, foram companheiros, cicerones e parceiros.

Fechando o ciclo acadêmico, não posso esquecer dos coordenadores e diretores com quem mais convivi – **João Figueiredo, José Arimatéia Bezerra e Izabel Ciasca** – que sempre me atenderam de forma solícita; dos servidores da coordenação do programa – **Ariadina, Adalgisa, Geísa e Sérgio** – cuja boa vontade e competência nunca deixou nada faltar e, enfim, dos professores **Wagner Andriola, Ari de Andrade, Rita Vieira e Jean-Robert** em cujas disciplinas voltei a sentir o prazer de ser aluno.

No universo estrito da pesquisa, agradeço ainda aos coordenadores dos cursos que visitei. Malgrado os entraves burocráticos institucionais, receberam-me, sem exceção, de forma louvável: **Marselle, Virna, João Paulo, Lucila e Susana**.

Também agradeço aos meus dez **informantes**. As entrevistas foram o ponto de maior aprendizagem em minha jornada. Não posso mencionar seus nomes, por motivos éticos, mas refiro seus pseudônimos: Ângela, Clarissa, Damião, Elizabete, Guilherme, Jane, Joana, Joaquina, Tônio e Virgínia. A esse respeito, agradeço ainda aos grandes escritores de cujos romances de formação extraí as alcunhas fictícias.

A **Arlene Lima, Camila Maia e Danielly Tatmatsu**, agradeço pelas referências e orientações necessárias à exposição da posição da psicologia do desenvolvimento relacionada às teorias clínicas.

A **Camila Maia, Pedro Farias, Renata Bessa e Thaís de Sá**, pelas partilhas de experiência e reflexões quanto aos dramas relativos à vida na universidade.

A **Clauberson Rios, Emanuel Simões e Luciana Picanço**, por serem amigos do professor mestre Filipe Jesuino, quando ele iniciou o doutorado, e ainda o serem, agora, do “doutor” Filipe. O apoio foi fundamental. Aliás, quanto ao Clauberson, estendo ainda o agradecimento à Eloísa e aos garotos, incluídos na extensão de minha família.

Ainda como expansão da família afetiva, agradeço a **Sarah Bomfim**, que conseguiu se tornar minha amiga quando eu mesmo não o faria. Foi confidente e revisora, normalizadora e crítica deste trabalho. Hoje é como uma irmã que, embora mais nova, é mais sábia.

Às minhas cuidadoras da alma, **Noalia Araújo**, e do corpo, **Débora e Priscilla Bessa**, cuja atenção, competência e empenho ajudaram a enfrentar as dificuldades que surgiram pelo caminho.

Aos caros colegas da “Dialogus Clínica de Psicologia”, que sempre trocam ideias, respeitam e incentivam nossas empreitadas: companheiros na luta pela vida.

Aos amigos do RPG Quinzenal, por suportarem minha inconstância e garantirem um excelente momento de lazer e desprendimento.

Aos colegas do grupo de estudos sobre Psicologia Analítica e Literatura.

A todos os “juízes modernos” que a universidade me permitiu conhecer, inclusive o que habita em mim, pois são, todos, meus mestres do deserto.

... e a Deus.

“O Mestre disse: Ao amar alguém é possível não labutar em seu favor? Ao ser leal a alguém, é possível não o edificar?” (Confúcio)

“Há crimes de paixão e crimes de lógica. O código penal distingue um do outro, bastante comodamente, pela premeditação. Estamos na época da premeditação e do crime perfeito. Nossos criminosos não são mais aquelas crianças desarmadas que invocavam a desculpa do amor. São, ao contrário, adultos, e seu alibi é irrefutável: a Filosofia, que pode servir para tudo, até mesmo para transformar assassinos em juízes”. (Albert Camus)

RESUMO

O **tema** da pesquisa foi a avaliação do ensino/aprendizagem das competências interpessoais na formação do psicólogo em cursos de graduação de Fortaleza/CE. A história da formação do profissional de Psicologia no Brasil se desenvolveu em paralelo com a própria consolidação do ofício em profissão. Com o tempo, aprofundou a transposição didática desde as práticas e incluiu as competências como objetivo de formação nos cursos de graduação por meio das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Psicologia, ao lado dos tradicionais saberes e habilidades. Dentre elas, destacam-se as competências interpessoais tanto por serem imprescindíveis para a maioria das formas de atuação do psicólogo quanto porque elas produzem dificuldades educacionais, uma vez que contrariam os objetivos tradicionais e as formas clássicas de conduzir o ensino-aprendizagem. Soma-se a isso a imprecisão das definições de competência pelas teorias educacionais, o desgaste em seu uso produzido pelas perspectivas divergentes e a profunda carência de estudos acerca de como se deve avaliá-las, sobretudo no curso de Psicologia, em que são objetivo de formação central. Diante desse contexto, delimitou-se como **objetivo** geral: esclarecer a forma como professores de cursos de Psicologia da cidade de Fortaleza/CE avaliam o desenvolvimento das competências interpessoais dos estudantes de graduação em Psicologia no contexto da transposição didática das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de psicologia. Como objetivos específicos, pretendeu-se identificar as compreensões de competências interpessoais e avaliação que fundamentam o trabalho avaliativo dos professores, esclarecer as relações entre as formas de avaliação vividas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em Psicologia e as concepções educacionais vinculadas aos objetivos contemporâneos de formação e identificar respostas inovadoras e dificuldades vividas pelos docentes em suas práticas. A **fundamentação teórica** teve como cerne as produções de Philippe Perrenoud sobre avaliação, competências e pedagogia diferenciada, amparado pela epistemologia reflexiva de John Dewey e Donald Schön. O **método** escolhido foi a entrevista compreensiva com professores, admitindo a intencionalidade como critério de inclusão. Foram gravadas e transcritas dez entrevistas com professores psicólogos. Em seguida, as entrevistas foram interpretadas de acordo com o método hermenêutico-fenomenológico derivado da filosofia de Paul Ricoeur. Esse método exige uma compreensão inicial e mais espontânea seguida de uma explicação, fundamentada em uma teoria genética e/ou estrutural e concluída por meio de uma nova compreensão. Diante da falta de uma teoria educacional apropriada para a explicação do desenvolvimento das competências interpessoais, recorreu-se à Psicologia Analítica de Jung para complementar o suporte teórico. Os **resultados** foram organizados

em sete eixos significativos relacionados às concepções e práticas avaliativas de competências interpessoais relatados pelos professores: avaliação, avaliação reguladora, competências, prática reflexiva, desenvolvimento formal das competências interpessoais, critérios para a avaliação reguladora, *practicum* e ensino de experiências, desafios para a regulação e diferenciação das práticas e insatisfação com as práticas atuais. A análise permitiu compreender e demonstrar que os professores exercitam práticas bastante refinadas de avaliação reguladora em seu ofício. Tais práticas, todavia, se fundam sobretudo em concepções e metas traçadas de modo individual e informadas pelos saberes e competências de profissão. Há uma distância, pois, entre as práticas dos professores e o saber pedagógico, o que produz uma série de dificuldades como frustrações, cansaço, falta de oportunidades, inibição das práticas reguladoras e um sentimento de insatisfação com o trabalho coletivo da formação. Foi apresentada como resultado a possibilidade de que as ferramentas referidas pelos professores possam auxiliar em uma mudança do planejamento pedagógico e, ao mesmo tempo, receber da ciência da educação um contributo para seu exercício.

Palavras-chaves: avaliação; competências; relações interpessoais; formação em psicologia.

ABSTRACT

The theme of the research was the assessment of teaching/learning of interpersonal competences in the training of psychologists in undergraduate courses located in the city of Fortaleza/CE. The history of the formation of professional psychology in Brazil was developed in parallel with the consolidation of the craft into a profession. Over time, a profound didactic transposition based on practice and included, alongside the traditional knowledge and abilities, competencies as aims of formation in undergraduate courses through the national curriculum guidelines for undergraduate courses in psychology. Among them, there are the interpersonal competencies which are both essential for most forms of psychologist and because they produce educational difficulties, as contrary to the traditional objectives and the classic ways to drive teaching and learning. Added the imprecision of competence settings by educational theories, the wearing off of their use produced by the divergent perspectives and deep lack of studies about how to evaluate them, especially in the course of Psychology, in which they are central as objective of formation. In this context, it was delimited as **objective** of the research: to clarify how professors of Psychology courses in the city of Fortaleza / CE evaluate the development of interpersonal competences of Psychology graduate students in the context of didactic transposition of national curriculum guidelines for psychology courses. As specific objectives, it was the aim of this research to identify the understandings of competences and of evaluation which ground the evaluation work of the professors, to clarify the relation between the forms of evaluation lived in process of teaching/learning in the undergraduate courses of Psychology and the educational conceptions related to the contemporary objectives of formation and to identify the innovative answers and difficulties the professors have been facing in their evaluative work. **The theoretical foundation** was to the heart Philippe Perrenoud productions on evaluation, competencies and differentiated learning, supported by reflective epistemology of John Dewey and Donald Schön. **The method** chosen was the comprehensive interview with teachers, admitting the intentionality as inclusion criteria. They were recorded and transcribed Ten interviews with professors psychologists. Then the interviews were interpreted according to hermeneutical-phenomenological method derived from the philosophy of Paul Ricoeur. This method requires an initial understanding and more spontaneous followed by an explanation, based on a genetic theory and/or a structural one and completed by a new understanding. Given the lack of an appropriate educational theory to explain the development of interpersonal competencies, resorted to Jung's Analytical Psychology to complement the theoretical support. **The**

results were organized into seven significant axes related to evaluative practices and conceptions of interpersonal competencies reported by teachers: evaluation, regulatory assessment, competencies, reflective practice, formal development of interpersonal competencies, criteria for the regulatory evaluation, practicum and *ensejo* of experiences, challenges for the regulation and differentiation of practices and dissatisfaction with current practices. The analysis allowed to understand and demonstrate that teachers exercise quite refined practices of regulatory assessment in their craft. Such practices, however, are based mainly on concepts and goals set individually and informed by knowledge and professional competencies. There is a distance, therefore, between the practices of teachers and pedagogical knowledge, which produces a number of difficulties such as frustration, fatigue, lack of opportunities, inhibition of regulatory practices and a sense of dissatisfaction with the collective work of formation. It was presented, as a result, the possibility that the tools mentioned by teachers to assist in a change of educational planning and at the same time, receive the education science a contribution to its exercise.

Keywords: evaluation; competences; interpersonal relationship; formation in psychology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Escolhas	19
1.2	Justificativa.....	21
1.3	Estrutura.....	23
2	AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM ANTE AS COMPETÊNCIAS...25	
2.1	Um sentido no horizonte educacional	25
2.1.1	<i>Inserção cultural.....</i>	26
2.1.2	<i>Experiência e Reflexão como Fundamento da Educação</i>	36
2.1.3	<i>Experiência e Realidade Psíquica.....</i>	51
2.2	Velha avaliação ante novas demandas	54
2.3	A noção de competência e sua relação com a avaliação	58
2.4	O problema em meio à imprecisão conceitual	60
2.5	Proposta de avaliação e a resistência relativa	68
3	DESAFIADORA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA.....72	
3.1	Formação do psicólogo como desafio educacional.....	72
3.2	A tensão entre a generalização profissional/acadêmica e a dispersão científica da Psicologia.....	76
3.2.1	<i>Nada disso é um cachimbo</i>	76
3.2.2	<i>É um cachimbo! É um cachimbo!</i>	83
3.2.3	<i>Ser e não ser cachimbo.....</i>	87
3.3	Um Olhar sobre as Diretrizes.....	89
3.3.1	<i>Transposição didática do social ao social.....</i>	91
3.3.2	<i>Competências no Currículo de Formação.....</i>	95
4	DO DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS..... 101	
4.1	Psicologias do Desenvolvimento Adulto e Relações Interpessoais	102
4.1.1	<i>Participação no contexto cultural.....</i>	102

4.1.2	<i>A Psicologia Analítica e a psicologia do desenvolvimento adulto</i>	106
4.1.3	<i>Apontamentos sobre algumas teorias psicológicas das relações humanas</i>	116
4.2	O desenvolvimento adulto das relações interpessoais segundo a Psicologia Analítica	125
4.2.1	<i>Psicologia Analítica como psicologia do desenvolvimento</i>	126
4.2.2	<i>Caminhos para uma contribuição educacional</i>	129
4.2.3	<i>Alguns fundamentos da psicologia analítica</i>	134
4.2.4	<i>Teoria do Desenvolvimento Adulto na Psicologia Analítica</i>	141
4.2.5	<i>Contribuição para o entendimento das competências interpessoais</i>	150
4.2.6	<i>Arremate: Desenvolvimento das competências interpessoais</i>	167
5	PERCURSO METODOLOGICO	172
5.1	Universo da pesquisa	172
5.2	Informantes: critérios de seleção e características gerais	172
5.3	Fontes de Pesquisa	175
5.3.1	<i>Fontes Documentais</i>	175
5.3.2	<i>Aquisição de informações e registro</i>	175
5.4	Referencial metodológico para a análise dos dados	178
5.5	O modelo interpretativo e seus recursos	181
6	CONFIGURAÇÃO DAS ENTREVISTAS	185
6.1	Observações Preliminares	185
6.1.1	<i>Consideração ética sobre o sigilo</i>	185
6.1.2	<i>Abstração e declaração de performance</i>	187
6.1.3	<i>Da dedução à experiência</i>	188
6.2	Das concepções	189
6.2.1	<i>Avaliação</i>	189
6.2.2	<i>Competências (interpessoais) e a implicação da graduação em Psicologia</i>	198
6.3	Configuração das experiências pedagógicas	217

6.3.1	<i>Avaliação como regulação</i>	219
6.3.2	<i>Prática reflexiva</i>	224
6.3.3	<i>Desenvolvimento formal das competências interpessoais</i>	232
6.3.4	<i>Cr�terios para a avalia�o reguladora</i>	239
6.3.5	<i>O praticum e o ensejo das experi�ncias</i>	246
6.3.6	<i>Desafios para regula�o e diferencia�o das pr�ticas</i>	254
6.3.7	<i>Insatisfa�o com as pr�ticas atuais</i>	256
7	REFIGURA�O	260
7.1	Primeira revis�o: compromissos dissociativos	261
7.2	Segunda revis�o: caminho para uma converg�ncia	264
8	CONSIDERA�OES E PERSPECTIVAS	274
	REFER�NCIAS	278
	ANEXO I: CATEGORIAS DEDUTIVAS	293
	ANEXO II: EIXOS DE SIGNIFICADO DA CONFIGURA�O	295
	ANEXO III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (tcle)	297
	ANEXO IV: QUESTOES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS	299
	ANEXO V: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA CURSOS DE GRADUA�O EM PSICOLOGIA	300
	ANEXO VI: ATRIBUI�OES PROFISSIONAIS DO PSIC�LOGO NO BRASIL	307

I INTRODUÇÃO

A ciência é interessante, precisamente porque me diz respeito. É ela função humana, tanto quanto a respiração: interessa existencialmente. Uma ciência integralmente objetiva seria desinteressante, desumana. A busca da objetividade científica está se revelando sempre melhor, não como uma busca de 'pureza', mas como loucura perniciosa. O presente exige que abandonemos o ideal da objetividade em prol de métodos científicos outros, intersubjetivos. (Vilém Flusser, *Vampyroteuthis Infernalis*).

O empenho científico que procuramos traduzir nas páginas deste volume foi dirigido por interesses conscientes que detêm em seu centro, a intenção de investigar a avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais implicado na formação do profissional de Psicologia pelos cursos de graduação. Na prefiguração desse eã investigativo está, por um lado, o contexto da transposição didática desde as práticas que fazem parte das propostas educacionais contemporâneas para os cursos de graduação em Psicologia, sobretudo as referidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2004) que estabelecem um eixo fundamental para a elaboração de currículos locais. Por outro lado, nosso exercício docente tornou imperativa a implicação pessoal com o problema tomado como eixo da pesquisa. Reconhecemos que se o contexto educacional contemporâneo prefigurou nosso objeto de estudo, foi esse envolvimento que nos inquietou e que o fez valioso o suficiente, problematizou-o, escolheu um método e se comprometeu com a empreitada.

A persecução de nossos objetivos teve a pretensão de contribuir para uma melhoria da formação dos psicólogos no que diz respeito às suas competências interpessoais, mas foi além. Pretendeu também contribuir para a avaliação do ensino-aprendizagem, pois partiu da confiança de que os professores de Psicologia, amparados em suas competências psicológicas, poderiam fornecer subsídios para um aperfeiçoamento da regulação das aprendizagens dessas competências, tanto em função de uma compreensão crítica desse objetivo educacional, quanto dos recursos de que dispunham para acompanhar seu desenvolvimento na situação de ensino/aprendizagem. Essa intenção de resultados posteriores requereu demarcação de objetivos de pesquisa mais claros.

Ao considerar a tendência ainda vigente, mas criticada, de educação centrada em competências, as teorias de avaliação (LUCKESI, 2011; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999a) sugerem que um modelo formativo, pedagogicamente diferenciado e dirigido à regulação das aprendizagens é correlato à ideia de competências de alto nível como objetivos. A conversão das teorias

à prática, todavia, tem sido grande desafio, mesmo quando se trata de setores mais técnicos ou intelectuais já conhecidos da educação tradicional. (DEPRESBÍTERIS, 2005; DEMO, 2004). Também neste pormenor, lidar com objetivos não tradicionais e com toda a experiência que extrapola os objetivos programados implica agravo das dificuldades.

Philippe Perrenoud (2002b; 1995) assevera que o ensino/aprendizagem das competências demanda uma pedagogia clínica, fundamentado em uma epistemologia reflexiva que favoreça o diálogo recorrente e a democratização do ensino. Essas propostas, no entanto, encontram numerosas barreiras, como a falta de insumos e a má formação dos professores, a carência de recursos avaliativos e a fragilidade de entendimento psicológico dos processos de aprendizagem. No que diz respeito às competências para as relações interpessoais, é significativo considerar que os modelos tradicionais valorizaram o cognitivo em detrimento do afetivo, o objetivo no lugar do subjetivo e o metódico em detrimento do pessoal, compondo, assim, um cenário especialmente desfavorável, malgrado a realidade da demanda.

Observamos que perseveram, ao lado das propostas educacionais de vanguarda, modelos pedagógicos mais antigos, voltados para a generalização, para a quantificação dos resultados e para a excelência relativa aos saberes intelectuais, extensível, no máximo, às habilidades esquemáticas. (LUCKESI, 2010, 2011; SORDI, 2005; DEMO, 2004; MAIA, 2003; PERRENOUD, 1999a). Perrenoud (2002b) argumenta que podemos compreender esse fenômeno ao observar que com os novos objetivos e metodologias se imiscuem transposições didáticas conservadoras. Isso estabelece um retrocesso prático diante de um avanço teórico-programático. Para ele, a contextura sociocultural demanda proposições crítico-reflexivas, idealmente inseridas em uma pedagogia clínica, que diferenciam as práticas. Mesmo, porém, quando essas propostas são assumidas, acabam, muitas vezes, sendo subvertidas, em alguma etapa de sua implementação, e se reduzindo, na prática, à reprodução das pedagogias tradicionais. Quando isso acontece, as avaliações abandonam mais uma vez a complexidade do ensino das competências, o que o torna difícil e, dada a necessidade de avaliar, até o impossibilita.

Do ponto de vista educacional, esse foi o contexto que prefigurou nossa pesquisa e ensejou o objetivo de esclarecer como professores de cursos de graduação em Psicologia da cidade de Fortaleza, CE – tanto de instituições públicas quanto de particulares – avaliam o desenvolvimento das competências interpessoais de seus alunos no contexto da transposição didática das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia. Pretendemos, com isso, alcançar também alguns objetivos específicos: identificar as compreensões de competências interpessoais e avaliação que fundamentam o trabalho avaliativo dos professores, esclarecer as relações entre as formas de avaliação vividas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos

de graduação em Psicologia e as concepções educacionais vinculadas aos objetivos contemporâneos de formação e identificar respostas inovadoras e dificuldades vividas pelos docentes em sua adaptação à nova realidade.

Tal problema se articula em torno do reconhecimento de que o curso de Psicologia é, ao mesmo tempo, loco de intensa demanda pelo desenvolvimento de tais competências, em função das responsabilidades profissionais assumidas pelos psicólogos, e também cenário de atuação de professores psicólogos que, por definição (presume-se), dispõem de conhecimento acurado a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das relações interpessoais.

Nossa forma de compreender o problema nos levou a formular duas previsões – ou hipóteses, usando uma linguagem mais tradicional. Primeiramente, fundamentados em nossa experiência e em parte da teoria que mais adiante será exposta, acreditamos que os professores de Psicologia deviam estar exercendo suas práticas avaliativas das aprendizagens de competências interpessoais sem teorização e planejamento educacionais muito precisos, fundamentados muito mais em seu domínio da Psicologia do que no da Pedagogia.

Em segundo lugar, que a investigação de suas formas de trabalhar deva enriquecer, com prática e conhecimento vivos, as teorias educacionais, sobretudo as de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, de forma semelhante ao que a psicometria contribuiu. (VIANNA, 1997). Obviamente, neste último caso, temos o processo histórico para nos demonstrar que essa colaboração se efetivou, contribuindo para a constituição de uma avaliação por medidas que se consolidou na lógica dos exames educacionais. Em nosso caso, a previsão vai apenas até o ponto em que um horizonte de colaboração possa ser desvelado.

Nossos resultados demonstraram que, com os ajustes adequados, essas previsões se confirmaram. Percebemos que os professores com os quais tivemos contato, muitas vezes procedem avaliação criteriosa das aprendizagens de competências interpessoais, mas pouco ou nada se valem do auxílio da educação científica. Esta lhes é reconhecível na avaliação consolidada pelo sistema educacional que valoriza a função somativa, as provas e a quantificação dos resultados – um retrato da lógica dos exames – que os professores pouco assinalaram como contribuinte para a avaliação dos referidos objetivos. Reconhecemos que a avaliação que sinalizam como apropriada, em seus entendimentos e na descrição de suas práticas, se dirige mais a uma avaliação reguladora contínua.

A observação das concepções e práticas avaliativas relatadas pelos professores nos permitiu, de fato, retornar às teorias da avaliação e reconhecer fatores vivenciais que facilitam ou estorvam o trabalho contínuo de regulação das aprendizagens em foco. Compreendemos as atividades práticas como a ferramenta central para a avaliação, desde que sejam acompanhadas

por bem conduzida reflexão. Além disso, fomos capazes de esclarecer alguns desafios fundamentais a serem superados, sobretudo: as imposições reacionárias do sistema educacional vigente, inadequadas aos seus próprios objetivos propostos; a pouca consciência dos docentes quanto à avaliação propriamente educacional e os complicadores éticos que se estabelecem entre a mecanização dos modelos avaliativos e a relativa liberdade que deve existir para que haja uma adequada regulação das práticas. Dentre as principais condições para o exercício da avaliação pretendida, destacaram-se a necessidade de um compromisso pessoal do professor com a regulação, a abdicação da rigidez dos modelos tradicionais e a comunicação como método educacional, com destaque para a realização do diálogo entre professor e aluno.

Com isso, advogamos a tese de que as práticas inovadoras necessárias às avaliações de competências interpessoais já existem nas graduações em Psicologia, mas subsistem como desvio do modelo oficial de avaliação e o planejamento pedagógico em geral, o que limita seu âmbito de atuação. A mudança desse cenário retrata uma carência de que o núcleo operacional dessas práticas seja levado para dentro do planejamento educacional e do modelo de avaliação estabelecido.

Antes de passar ao desenvolvimento de nossa pesquisa, acreditamos ser importante considerar algumas das nossas escolhas temáticas e teórico-metodológicas; aquilo que acreditamos justificar nossa empreitada e expor, de maneira sucinta, a forma segundo a qual decidimos estruturar nosso trabalho.

1.1 Escolhas

Desde que lemos pela primeira vez o texto da epígrafe deste capítulo, subscrevemos neste trabalho, por motivos pessoais e de experiência profissional, o posicionamento do filósofo tcheco. Não obstante, ao tratarmos de avaliação de competências interpessoais de forma, às vezes, intensamente teórica, pode parecer que nos afastamos demasiadamente do próprio caráter interpessoal no sentido de uma objetivação extremada. Essa posição, todavia, não corresponde às raízes deste estudo. Precisamos demarcar, desde o início, a nossa posição pessoal, para que o texto se proponha como abertura para uma interpessoalidade. A forma que encontramos para tanto foi reconhecer e demonstrar, desde o início, que a pesquisa foi demarcada por escolhas que só podemos assinalar como pessoais.

Por mais que tentemos justificar, e certamente o faremos, não o cumprimos a contento com argumentos puramente científicos, pois eles são insuficientes para determinar se o trabalho seguirá um caminho teórico ou outro. A escolha de um viés mais humanista que estruturalista,

de um olhar para as relações mais pessoais que para a organicidade sociológica, de seguir caminho qualitativo para a produção de significados: da forma que compreendemos, nada disso é resolvido completamente pelo rigor científico e pelas necessárias justificativas intelectuais, há um fator sentimental obrigatório que se assoma. Nessa posição estão nossos interesses, nossos valores sociais, expectativas científicas, aquilo que almejamos para a educação e para a formação dos psicólogos. Sob nosso ponto de vista, buscar uma objetividade pura seria nos descomprometer desses valores, o que não pretendemos.

Para iniciar a exposição das escolhas que consideramos fundamentais, ressaltamos que o tema se mostrou relevante para nossa própria prática docente ao longo de alguns anos antes do início da pesquisa. A falta de subsídios pedagógicos e de uma formação docente suficiente saltou aos nossos olhos. Foi no empenho de encontrar nas teorias educacionais um suporte para os problemas da vivência em cursos de graduação que descobrimos a carência de um estudo que propiciasse maior aproveitamento das práticas já experimentadas pelos docentes e, ao mesmo tempo, que melhor os pudesse amparar e, por conseguinte, melhorar a formação dos estudantes.

Em segundo lugar, para a construção de nosso propósito investigativo, fundamentamos, sobretudo, nas produções de Philippe Perrenoud a respeito de conceitos fundamentais como a própria noção de competências, a avaliação formativa, a prática reflexiva e a pedagogia diferenciada. No decorrer do trabalho, para configurar uma teoria educacional sólida e sistemática o suficiente para consecução de nossos objetivos, os conhecimentos propiciados por John Dewey e Donald Schön tornaram-se indispensáveis e axiais para nossa compreensão, evento não previsto por nós, mas assumido ao longo do caminho. Recorremos, ainda, ao auxílio de outros estudiosos da área, como, Charles Hadji, Cipriano Luckesi, Lea Depresbíteris, Pedro Demo, Gimeno Sacristán e Regina Lemes de Sordi.

Poderíamos ter adotado teoria diferente, de linha menos humanista, menos alvejados por críticas. Como brasileiros, a escolha de Paulo Freire nos seria até óbvia. Sob nossa forma de ver, todavia, Perrenoud articula elementos em seu discurso, tal como a pedagogia diferenciada, a problematização das competências, a prática docente e a educação democrática, de modo que não apenas toca pontos que fazem parte de nossos anseios e entendimentos relacionados à educação, mas também os põe em relação uns com os outros. Produzir conhecimentos amparados por esse ponto de vista, nos termos de Flusser, foi algo que nos interessou e que, ao mesmo tempo, nos pareceu possível. Tem proximidade com nossos valores e com nossos ideais.

Perrenoud aliou, ainda, esses temas a uma teoria consistente e reconhecida sobre a avaliação do ensino-aprendizagem. Ao fazê-lo, todavia, não produziu uma teoria completa, fechada em si mesma e transferível diretamente para quaisquer contextos. Pelo contrário, produziu uma

que exige a reflexão sobre nossa realidade e preenchimento das frestas com nosso contexto, convite que não recusamos.

O recurso às teorias educacionais, no entanto, não nos forneceu entendimento satisfatório do desenvolvimento das competências interpessoais em nível que nos parecesse suficiente para nossa interpretação das informações. Nosso método, como será explicado adiante, cobrava uma teoria genética e/ou estrutural e nós encontramos na Psicologia Analítica, fundada por Carl Gustav Jung (1875-1961), as duas coisas. Foi indispensável, porém, articulá-la com a teoria educacional de competências interpessoais para uma compreensão aprofundada do assunto. Não havendo estudo psicológico diretamente voltado para esse fim, tivemos que o realizar a nosso esforço, o que resultou em pesquisa teórica que nos forneceu os subsídios almejados.

Por que não escolher a teoria da Abordagem Centrada na Pessoa, que dispõe de um capítulo escrito por seu fundador sobre o desenvolvimento das relações humanas, ou as teorias de Buber e de Moreno, que bem sistematizam a vivência interpessoal, não é uma pergunta que se possa responder com termos puramente racionais. O caráter abrangente e sistêmico da teoria de Jung e o fato de dispor de um entendimento das relações sociais bastante generalizável se adaptaram à experiência, de que já dispúnhamos, com esse sistema de pensar e fazer a Psicologia. Assim pudemos chegar a uma resolução.

Fizemos, também, enfim, uma série de escolhas metodológicas. Optamos por trabalhar com discursos de professores que desejassem colaborar com a pesquisa. As entrevistas que com eles realizamos foram a fonte descritiva, crítica e vivencial da avaliação do ensino-aprendizagem das competências interpessoais em cursos de graduação em Psicologia. As informações foram adquiridas por intermédio de entrevistas minimamente pré-estruturadas e interpretadas com o auxílio da orientação fenomenológico-hermenêutica de Paul Ricoeur, que nos permitiu considerar, com suficiente profundidade, as entrevistas realizadas em busca da consecução de nossos objetivos.

1.2 Justificativa

Além de nosso interesse pessoal no tema, há algumas justificativas para a realização da pesquisa que deu origem a este volume a merecerem consideração. Uma delas foi a constatação de que a pesquisa no campo da formação em Psicologia, embora tendo acompanhado o desenvolvimento das teorizações e das políticas do ensino superior, possui pouquíssima produção no que diz respeito à avaliação e, menos ainda, quando se especifica a avaliação no contexto novo das diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Psicologia (DCN).

O tema também se justifica por sua articulação em torno um problema geral – a avaliação do ensino-aprendizagem – que já apresenta numerosas vertentes e teorias e que, ainda assim, não fornecem respostas razoáveis para a realidade abordada: as competências interpessoais como objetivo da formação profissional.

Por último, e mais importante, o problema aludido tem na Psicologia um de seus fundamentos, visto que essa disciplina se debruça sobre a gênese dos processos de aprendizagem/desenvolvimento das competências interpessoais. Assim sendo, ratificamos nossa hipótese de que, mesmo que os professores de Psicologia compartilhem da formação pedagógica deficiente comum à maioria das áreas do ensino superior, é possível que possam, em decorrência de seu saber científico e profissional, apresentar saídas criativas capazes de contribuir para outras áreas afins caso sejam devidamente discutidas e divulgadas.

Nossa experiência profissional, com efeito, nos forneceu evidências consonantes com algumas produções acadêmicas acerca do cenário educacional (POPPE; BATISTA, 2012; CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011), sobretudo quanto às existências de grandes dificuldades em alcançar um modelo de avaliação comprometido com o desenvolvimento das competências interpessoais, ou seja, com a aprendizagem do “ser” e do “conviver”. (DELORS, 2012). As indicações mais flagrantes dessa realidade são: a própria escassez de discussão científica a respeito da avaliação educacional de competências, principalmente, mas não somente, das interpessoais e, o que ainda é mais preocupante, a admissão de que esse pormenor deva ser relegado a uma avaliação psicológica clínica ou psicométrica. (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011; PERRENOUD, 2002b). É possível que tal perspectiva seja alimentada pela lógica do exame, ainda dominante, e pela sobrecarga de trabalho e formação pedagógica insuficiente dos professores. Essa dificuldade, vivida em nosso contexto, é indicada por educadores de nomeada, como Furlanetto e Holanda (2007), Luckesi (2010), Perrenoud (1999a), Demo (2004), Depresbíteris (2005) e Nóvoa (2007). Assim, nossa pesquisa se justificou cientificamente pelo intuito de abrir novos horizontes para aproximar o que é preconizado pelo discurso educacional de vanguarda ao que é efetivado na prática.

Além disso, como cabe ao psicólogo o conhecimento e a investigação aprofundados das relações intra e interpessoais, a abordagem das práticas de professores psicólogos tendia a nos fornecer subsídios valiosos para a ciência da educação. Ao tratar com docentes da área, por princípio, dirigimo-nos a quem se ocupa profissionalmente da problemática das competências interpessoais, ainda que não o façam desde um substrato pedagógico. Alguns estudiosos (BRITO MENEZES, 2007; MENEZES, 2004) compreendem que o trabalho em sala de aula realiza uma etapa importante da transposição didática, conhecida como transposição interna, e

que isso se fundamenta em conhecimentos tácitos e em saberes de experiência. (PERRENOUD, 2002b, 2001; SCHÖN, 1987). Foi essa linha de raciocínio que nos permitiu chegar à hipótese de que a prática dos professores de Psicologia pode, e bem, nos fornecer saídas criativas e atitudes que possam servir de parâmetro para uma reflexão crítica e abrangente no campo da educação, contribuindo mais largamente para a sedimentação da educação centrada em competências.

A investigação se justificou, portanto, pela tentativa de buscar respostas para uma série de questionamentos fundamentados em conhecimentos educacionais: como tem sido praticada a avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais nos cursos de formação de psicólogos? Como esse exercício responde aos ideais de avaliação de competências preconizado pelos estudiosos da área? De que maneira essa prática pode contribuir para uma efetivação das propostas educacionais de vanguarda e em que aspectos pode ela se beneficiar das teorias?

1.3 Estrutura

Organizamos o desenvolvimento e a exposição de nosso trabalho em seis capítulos que cumprem três funções primordiais de nossa metodologia. Três deles representam a *prefiguração* de nosso estudo, expressando, da melhor forma possível, o contexto e os pressupostos de nosso objeto mais específico: as entrevistas com os professores. Um outro, adicionou-se como configuração teórica necessária para suplementar o conhecimento haurido para construção dos capítulos iniciais. É o produto de uma reflexão que, portanto, não fazia parte do contexto anterior à pesquisa. Na medida em que foi produzido, passou a prefigurar as entrevistas por ser parte de nossos pressupostos quando da realização delas. A configuração do nosso texto a ser interpretado se realiza no capítulo subsequente enquanto, na curta seção final, cumprimos a última etapa de nosso método, a refiguração em que deriva nossa interpretação.

Avaliação Educacional das Competências é a contextualização do cenário educacional e dos pressupostos sobre os quais se fundou nosso problema. Expusemos o cenário educacional pertinente, demarcamos nossa posição epistemológica e desenvolvemos, o quanto pareceu necessário, as teorias educacionais, sobretudo as de avaliação, que nos embasaram.

Em *Problemas Relativos à Formação em Psicologia*, expusemos o significado histórico da formação em Psicologia no Brasil por meio dos cursos de graduação e discutimos os valores científicos e profissionais da Psicologia que impõem dificuldades para se pensar a formação. Baseado nessas premissas, abordamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (DCN) para uma demarcação mais precisa de nosso problema de investigação.

O capítulo que é ao mesmo tempo configurativo (da produção teórica que ele apresenta) e prefigurativo (das entrevistas que são nosso objeto de interpretação) foi intitulado *Do Desenvolvimento das Relações Interpessoais*. Organizamos, ali, as formas segundo as quais as várias teorias do desenvolvimento adulto têm (ou não) contribuído para a área da educação. Isso serviu de contextualização para a parte final da seção, que tratou da teorização sobre o desenvolvimento das relações e competências interpessoais de acordo com a Psicologia Analítica.

O *Percurso Metodológico* é onde expusemos o caminho de investigação que propusemos para a pesquisa e relatamos as dificuldades encontradas em sua execução, bem como as soluções que pudemos propor. Desenvolvemos, ali, as ideias centrais da proposta interpretativa de Paul Ricoeur, ajustadas ao problema que precisamos abordar.

Em *Configuração das Entrevistas*, desenvolvemos a análise de nossas entrevistas, organizada de acordo com os principais eixos de significado que pudemos compreender por meio da interpretação. Primeiramente expusemos as concepções gerais sobre avaliação e competências para, em seguida, configurar os principais aspectos das experiências dos docentes conforme os percebemos. Estes últimos foram: avaliação como regulação, prática reflexiva, desenvolvimento formal das competências interpessoais, critérios para a avaliação reguladora, o *practicum* e a propiciação de experiências, desafios para a regulação e diferenciação das práticas e, por fim, a insatisfação com as práticas atuais.

Refiguração é a sessão que conclui nossa interpretação, com um reposicionamento de nossa leitura no mundo participativo que deu origem ao problema investigativo. Nesse segmento, reavaliamos nossas previsões e elucidamos os significados produzidos.

Tendo assim apresentado nossa proposta e a forma como a executamos, sigamos para o seu desenvolvimento.

2 AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM ANTE AS COMPETÊNCIAS

A elaboração de nosso problema de investigação educacional engajado com nosso contexto demandou um conjunto de recursos teórico-filosóficos sem os quais as experiências que- dariam simples obstáculos, e não motivo de pesquisa. Para que nos aprofundemos no problema e no estudo propriamente dito, pois, é necessário que exponhamos os pressupostos que o fun- damentam, sobretudo intelectuais, mas também morais no sentido em que os defendemos, re- conhecemos sua influência sobre nosso agir e nos comprometemos com eles para o curso de nossas perquirições.

Assim sendo, organizamos a nossa exposição desde uma consideração de nossa posição no cenário educacional. A seguir, demarcamos nossa posição epistemológica e correlacionamos as principais teorias que nos embasam com ela. Partimos, então, para uma articulação do pro- blema da avaliação educacional com o problema da educação por competências e cuidamos também da definição destas últimas. A exposição se encerra com a proposta de avaliação con- tínua e de regulação das aprendizagens, conforme proposta por Perrenoud, que responde ao pluriperspectivismo da noção de competências.

Parte de nosso fundamento mais importante diz respeito à ideia de transposição didática e da teoria genético-estrutural de desenvolvimento das relações interpessoais. Essas teorias se- rão abordadas nos dois capítulos seguintes, onde encontram melhor contexto.

2.1 Um sentido no horizonte educacional

Uma vez que nosso estudo foi proposto por intermédio de um conjunto de escolhas, de- mandou, em seu decurso – e também agora, em seu relato escrito –, um conjunto de cuidados que requerem exposição. Em primeiro lugar, exigiu assumir como indispensável a consideração das diversas tendências da educação e a admissão de um dos pontos de vista possíveis como eixo condutor capaz de auxiliar na produção de um argumento para o diálogo. Esclarecer essa perspectiva deriva como fator obrigatório. Para realizá-lo, consideramos seus aspectos históri- cos e epistemológicos fundamentais.

Além disso, trabalhamos com aspectos específicos da educação que não são privilégio da tendência escolhida, sobretudo as noções de avaliação e de competência. Elas possuem, tam- bém, histórias plenas de definições divergentes e imprecisões que carecem de exposição cuida- dosa, tanto no que diz respeito à sua singularidade quanto em sua relação com a educação em

geral. Para que as definições encontrem articulação coerente com a educação é necessário definir o substrato epistemológico sobre o qual nos firmamos e articulá-lo, ao menos, com três grandes eixos que norteiam este trabalho: a teoria de Phillippe Perrenoud, de onde haurimos os principais embasamentos a respeito de educação, avaliação e competência; a psicologia de C.G. Jung, à qual recorreremos como teoria genético-estrutural do desenvolvimento das competências interpessoais, e, enfim, o método fenomenológico-hermenêutico conforme compreendido por Paul Ricoeur, alicerce de nossa metodologia.

Assim sendo, nesta seção discorreremos acerca das concepções pedagógicas de Perrenoud inseridas em um contexto histórico-epistemológico. Adicionalmente, realizaremos uma aproximação das teorias de Jung e Ricoeur a esse contexto. Deixaremos, pois, o aprofundamento das noções de avaliação e competência para seções ulteriores.

2.1.1 Inserção cultural

No século XIX, a educação formal, que iniciava sua fase científica marcada pela ascensão da burguesia que, articulou a ideia de “educação para todos” – institucionalizada como “escola para todos” – consonante com a mentalidade iluminista, que atuasse como antídoto contra a ignorância para promover equalização social. (SAVIANI, 1999) Implementou-se uma escola que valorizava o poder pessoal do professor, a racionalidade dos procedimentos, a produtividade e os saberes disciplinares em uma pedagogia prescritiva. O projeto soçobrou diante do fracasso escolar, da evasão, das dificuldades de acesso e, principalmente, do fato de que nem todos os educados compactuavam com os interesses da classe dominante, o que configurou obstáculo para os interesses da burguesia.

A classe ascendente se tornou, progressivamente, a regente da segregação, selecionando quem merecia e deveria ser educado e como. Com isso, retomou as rédeas do controle educacional de acordo com seus interesses, aliada aos ideais do Iluminismo e do Positivismo. Essa dominância burguesa deixou profundas influências sobre o fazer escolar e universitário e definiu, também, muito do avanço da profissionalização do trabalho e da formação de profissionais, deitando as raízes positivistas do racionalismo técnico na sociedade. (SCHÖN, 1983).

Por volta da virada para o séc. XX, surgiu um movimento reativo que, fundamentado, sobretudo, em estudos de Biologia e Psicologia, e resgatando pensamentos como os de Schiller (1750-1815), Pestalozzi (1746-1827) e Hölderlin (1770-1843), reconhecia a exclusão social, não a ignorância, como fator de marginalização e, por isso, detinha ideais inclusivos, como nos pen-

samentos de Dewey e Montessori. (SAVIANI, 1999). A tendência pedagógica derivada, conhecida como escola nova, valorizou iniciativas individuais e a função docente de estimular e orientar as aprendizagens. Fracassou em função dos altos custos e das dificuldades operacionais, o que a levou a se tornar privilégio da elite, na contramão de seus ideais. Suas metas ficaram enraizadas no espírito educacional, porém, sobrevivendo em correntes humanistas e progressistas, mas seu método foi irremediavelmente condenado por sua insuficiência.

Enquanto se alternavam os esforços entre as generalizações segregantes da tendência racionalista técnica e a inclusão impraticável dos indivíduos em torno da ideia de educação para todos, consolidou-se a responsabilização da instituição escolar pela educação – notadamente educação de crianças e jovens – traduzindo em prática social um ideal ilustrado. Embora tal supervalorização da instituição escolar tenha sido questionada, por Dewey (1978), Jung(1999b), Rogers(1985), Paulo Freire(1987) e praticamente todos os pensadores da Psicologia que se empenharam no problema escolar, ela avançou.

Com efeito, o declínio do escolanovismo levou ao recrudescimento da responsabilização da escola. (SAVIANI, 1999). O mundo, sobretudo o mercado, exigiu dela mais eficiência, abrangência e objetividade. A racionalidade-técnica ganhou força, como resposta. A escola se abriu à ideia de produção em massa, abraçou metas e métodos liberais e neoliberais, padronizou ao extremo os procedimentos em desfavor das relações, enfatizou o poder do professor, os saberes disciplinares e o direcionamento para o mercado. Cindiu de forma mais contundente a escola “científica”, no que se inclui o ensino universitário, responsável pela formação das elites, e a escola técnica, a qual cabia a formação da mão de obra. (SAVIANI, 2007, 1999).

Donald Schön (1983), ao comentar a hipervalorização das profissões em meados do séc.XX nos EUA e seu conseqüente declínio, discutiu o modelo racionalista técnico de modo a subsumir as educações técnica e científica na mesma compreensão. À época do pós-guerra instalou-se a crença de que as profissões teriam resposta para tudo. Tal eficácia se fundamentava, mormente, sobre o fato das profissões serem reconhecidas como ocupações altamente especializadas, fundadas no campo de conhecimentos que o especialista supostamente comanda e na técnica de produção ou aplicação do conhecimento que o especialista domina ou deve dominar. No topo da hierarquia dos valores do racionalismo técnico estava, portanto, o conhecimento *transferível* de conhecedor (professor) para desconhecedor (aprendiz) e *aplicável* em diversos contextos análogos. Em seguida, encontrava-se o conjunto de técnicas (engenharia) de aplicação da ciência. No patamar mais inferior, todas as habilidades e atitudes relacionadas à vida extrínseca ao saber racional. Por esse motivo, eram essas últimas as mais desvalorizadas também no contexto educacional, fosse na educação voltada para o “saber racional”, conhecimento

teórico, ou para o “saber técnico”, profissional.

A sobrevalorização das profissões começou a ruir na medida em que a história fornecia evidências empíricas e quotidianas de que “[...] complexidade, instabilidade e incerteza não são removidas pela aplicação de conhecimento especializado a tarefas bem definidas”. (SCHÖN, 1983, p.19). Na melhor das hipóteses, o conhecimento prévio auxiliaria uma articulação das situações complexas e incertas da vida na forma de problemas. Mas a ciência – e a educação que era “positivamente” sua serva – pouco ou nada se ocupava de tais coisas. No cerne dessa ruptura se localizava uma tensão importante, entre a generalização e institucionalização do processo educacional em confronto com os valores circunstanciais, relacionais e subjetivos.

Do lado acadêmico-científico, a posição da escola que seguia as linhas do racionalismo técnico foi acossada por teorias críticas, sobretudo as teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1999) que condenaram a instituição escolar, ao mesmo tempo expressando e impulsionando a descrença na instituição escolar. Os exemplos mais contundentes são as teorias de Bourdieu e Passeron (2010) e de Louis Althusser (1977) que, em linhas gerais, reconheciam na escola uma ferramenta de violência com grande importância na perpetuação das diferenças sociais e da exploração das classes não hegemônicas. A escola abordada era reconhecida vasta e – talvez – unicamente, como escola burguesa positivista, tal qual o ideal dessa classe ao cabo do séc. XIX.

Tanto a racionalidade técnica quanto a escola entraram em crise. Contra a primeira, ainda se implementa grave batalha, mas a segunda passou a ser revista, reformulada. Surgiram, inicialmente, visões progressistas, crítico-transformadoras, que levam em conta as análises críticas para atender um conjunto de demandas sociopolíticas. Mais adiante, no Brasil e alhures, ganharam espaço, já ao final do século passado, tendências crítico-reflexivas, democráticas e sociointeracionistas, enfatizando valores como a cidadania, a autonomia, o espírito crítico, a formação de competências e a ação transformadora. (LIBÂNEO, 2010; 1989).

Insurgiu uma nova visão que ganhou alcance ocidental e que tentou articular toda a construção que efervescia. Os fundamentos admitidos pelo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como horizontes educacionais para o séc. XXI (DELORS, 2012) ilustram bem essa tendência. Quatro pilares foram referidos: *aprender a conhecer*, que se refere aos saberes disciplinares e intelectuais; *aprender a fazer*, relacionado sobretudo às habilidades; *aprender a conviver*, que diz respeito às relações interpessoais, à participação crítica em grupos e à interação com as diferenças; e, enfim, *aprender a ser*, que atenta para a personalidade como um todo, destacando-se os aspectos da autonomia, discernimento, responsabilidade pessoal e, sobretudo, uma perspectiva de que o homem individual é multidimensional e suas dimensões não podem ser desprezadas pela educação. Isso inclui

sua personalidade e suas realidades circundante e participante, como o defenderam pensadores como Paulo Freire (1996) e Selma Garrido Pimenta (2010) no Brasil e Philippe Perrenoud (2002a) e Antônio Nóvoa (2009, 2007) no exterior.

De certa maneira, a perspectiva pra o séc. XXI é uma reação ao modelo do racionalismo técnico instalado na educação mundial como um todo e no Brasil de maneira específica. Essa reação já vinha se consolidando nas últimas décadas do século XX, mas era nutrida por um histórico bastante mais antigo de ideias educacionais. Assim, para compreendermos o contexto nacional recente dos posicionamentos educacionais e nos posicionar, é mister um breve olhar histórico.

As tendências que constituem o cerne das tensões educacionais radicam-se, até certo ponto, nos primórdios gregos da educação ocidental. No período clássico, o intelecto e o saber erudito não estavam isolados da moral e da ética, tampouco do compromisso político. Para Sócrates, p.ex., o mal era idêntico à ignorância e, por isso, o conhecimento derivava inexoravelmente do exercício do bem. (PLATÃO, 2008). Conhecer o bem era, portanto, propósito axial de sua filosofia, visto se tratar de condição do ser e da existência, inclusive da própria razão. (PLATÃO, 1948).

A razão assumiu, porém, desde Descartes (1983), outro estatuto na medida em que o sujeito foi identificado com o intelecto, tornou-se problema central da filosofia e foi dado como conhecível. Com suporte nessa certeza primária, também seria possível conhecer os objetos do mundo, e até mesmo Deus, por meio da dedução lógica fundada em modelos matemáticos e no método escolástico. Certamente a primazia da razão até mesmo em relação a Deus só se instalou do *cogito* em diante e o abandono dos problemas metafísicos foi uma faceta do progresso da ciência moderna, mas o trabalho metódico e exaustivo do intelecto já fora sedimentado pelo espírito escolástico. (JUNG, 1998).

Desde Descartes, o pensamento ocidental elevou esses modos de funcionamento racionais para outro patamar. Com o avanço das correntes antropocêntricas e científicas, admitiu-se que por meio da busca de ideias claras e distintas, o homem seria capaz de se posicionar conscientemente não apenas diante de si, mas também das coisas e dos outros. Seria capaz de conhecer e, com a chegada do pensamento positivista, de prever e controlar a natureza por meio da ciência racional e materialista. O eu pensante seria, assim, dotado de autonomia, de autodeterminação, o que aumentava enormemente sua responsabilidade e demovia qualquer pensamento de toma-lo como objeto de uma ciência.

Essa inclinação racional, ainda antes de sua culminância, foi dominante na implementação da educação formal no Brasil. (SAVIANI, 2007). Antes das ideias pombalinas chegarem,

os jesuítas já estruturavam seus métodos em torno dos modelos escolásticos de racionalidade minuciosa e contundente. Consoante Flavio Rey de Carvalho (2007), o iluminismo luso-brasileiro foi sedimentado a seguir – por Pombal e na Viradeira durante o reinado de D^a Maria I – com formato atípico em relação ao que se pensava no restante da Europa, pois menos enraizado em um desenvolvimento social das ideias do que em um desejo por reconquistar o status lusitano do séc.XVI. Diferente do que ocorria em outras nações, em Portugal o Iluminismo não se opunha diretamente à fé e ao catolicismo, o que o levou ao recrudescimento dos posicionamentos tomistas da pedagogia jesuítica. Configurou-se, assim, um tipo de defasagem que o filósofo tcheco Vilém Flusser (1998) reconheceria, em sua análise fenomenológica do brasileiro, como um dos invariantes do nosso povo. A Educação nacional assumia, assim, de forma particular, a esperança de uma razão suficiente sobre o sujeito, o que prosseguiu no seu cerne até o séc. XX. (SAVIANI, 2007).

Na Europa, o séc. XIX já pusera em crise essa leitura racional, sobretudo sob o poder do espírito germânico que constituiu, de certa forma, o seio da Pedagogia e Psicologia científicas, nas figuras de Pestalozzi e Herbart, por um lado (ARANHA, 2006), e de Wundt e Freud, pelo outro (FIGUEIREDO; SANTI, 1997). Os chamados filósofos da desconfiança, Marx, Nietzsche e Freud, argumentaram que o eu não detinha tanto poder de determinação como o queria o pensamento moderno, sobretudo o ideal Iluminista. Enquanto Marx apontou determinações socioeconômicas do sujeito, Nietzsche condenou flagrantemente a filosofia ocidental racionalista, desde Sócrates.

O clima de efervescência, sobretudo germânica, da crise do sujeito e do saber intelectual puro, ensejou numerosas mudanças no pensamento educacional da Europa – com Montessori e Fröbel, p.ex. – e, um pouco depois, no estadunidense, como o atestam as proposições de Dewey (1978). Não foi suficiente para reter o avanço da escola científica ou do racionalismo-técnico, mas os pôs em xeque com propostas inovadoras.

No Brasil, essa contestação não principiou da mesma maneira, embora um século depois viesse a culminar em uma abertura de horizontes educacionais que deixaria um positivista ilustrado em choque (como exemplificado com o relatório da UNESCO). Ao menos até que surgissem correntes nacionais de relevo como aquelas encabeçadas por Anísio Teixeira, Paulo Freire, Demerval Saviani e a escola crítico-reflexiva, o pensamento pedagógico brasileiro continuou a operar por um ajustamento de teorias importadas ao seu modo de funcionar. Acorriam novas tendências, assim trazidas, desenraizadas do espírito que as promoveu. Muitas novas tendências teóricas e políticas se estabeleciam sem que se fizesse uma revisão mais profunda das

atitudes e dos modelos operacionais vigentes ou, tampouco, uma consideração dos pressupostos. Isso se ilustra com uma experiência anedótica, mas real, relatada por uma professora¹.

Em uma mesa redonda da qual participava, exibiu para sua audiência um trecho de certas diretrizes para avaliação da aprendizagem dos estudantes. O modelo foi facilmente assimilado pela audiência ao contexto atual da educação. O debate foi mobilizado enquanto diversos professores reconheciam em seu cotidiano laboral aquelas práticas, obviamente passíveis de crítica e reflexão. Foi então que a palestrante chamou atenção para um detalhe, grafado em letras miúdas na parte inferior da imagem projetada e passado, até ali, despercebido. Era um fragmento da *Ratio Studiorum*! Cabe questionar: Caso soubessem de antemão que se tratava de um programa tão “defasado”, haveria ainda espaço para que a identificação (real) viesse à tona? Ou se teria imposto o jugo intelectual, ocultando-a? Não é possível prevê-lo, mas é plausível indagar a respeito da relação entre resposta teórica, crítica e autocrítica, esta última divisada, ao menos, no pasmo diante do trote consumado. Quando observamos que um rígido documento jesuítico ainda encontra ressonância em nossas práticas admitimos a hipótese de que há algum sedimento histórico que permaneceu inabalado e que atua livremente em razão do nosso desconhecimento e malgrado as investidas das escolas tradicional e nova e da Pedagogia Crítica, p.ex.

Jesus Pascual (2013) alertou para o fato de que a apreciação dos objetivos reais da educação requer conhecimento sobre a concepção ou o modelo de homem e sociedade em que ela se assenta. Ora, posto nos termos de qualquer questionamento da autodeterminação iluminista, explicitar os modelos requer, além daquilo que está acessível à consciência, também o que é, ao menos imediatamente, inacessível: os pressupostos tácitos, inconscientes. Nesse, campo, obviamente, só resta aos investigadores caminhar por sendas hipotéticas, visto que inconsciente é justamente aquilo que não se sabe e que só é reconhecível por seus efeitos, que podem ser submetidos à observação para a produção de inferências. Além disso, o investigador também possui seus próprios pressupostos tácitos, sejam eles semelhantes – como se dá em uma pesquisa participativa em seu próprio contexto – ou dessemelhantes – como é o caso da pesquisa antropológica ou etnográfica em culturas alheias – o que exige exercício de reflexão profundo e, em parte, derrisório, visto que a autoelucidação plena não parece possível. No máximo se opera uma consideração profícua para a abertura de novas formas de conceber velhos processos.

Seguindo esse argumento, consideramos imperioso refletir sobre o modelo de homem

¹ O evento foi o II Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, em 2010. O relato da experiência foi feito durante a disciplina de Avaliação do Ensino-Aprendizagem, ministrada pelas professoras Tania Vicente Viana e Maria Isabel Filgueiras Ciasca no semestre de 2013.1 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

em operação ao ajuizarmos sobre a operacionalidade de objetivos das teorias, políticas e planejamentos educacionais. Algumas posições teórico-epistemológicas são consideradas defasadas, ultrapassadas ou, ao menos, *demodé*. Ao admitir situações como aquela em que a professora apresentou à audiência o trecho da *Ratio Studiorum*, podemos verificar o reconhecimento público do modelo em ação, muito embora não se encontre quem defenda seu exercício. O mesmo acontece em plano teórico, quando encontramos críticas a pensamentos pedagógicos como os de Maria Montessori e de John Dewey, mas ainda os encontramos, em muitos aspectos, sobrevivendo em posicionamentos de vanguarda, mesmo quando não referidos. É o que acontece, por exemplo, na crítica ao modelo de avaliação educacional por exames de excelência (PERRENOUD, 1999a, LUCKESI, 2011, 2010), que fazem recordar as críticas semelhantes de Maria Montessori. (SANTOS, 2013; MONTESSORI, 2012). Da maneira análoga, as críticas que, por um lado, enfatizam demasiada e/ou unilateralmente a responsabilidade educacional no indivíduo (PIMENTA, 2010) ou, pelo outro, responsabilizam exageradamente as instituições (escola, políticas, teorias) (NÓVOA, 2007; PERRENOUD, 2001) fazem eco ao pensamento de John Dewey (1971).

Quando olhamos do ponto de vista do avanço das teorias e dos modelos educacionais, há várias gerações de pensamento pedagógico posteriores aos jesuítas, a Montessori e a Dewey. Nesse sentido, são teorias ultrapassadas, defasadas. Tal justificativa só se sustenta sob o ângulo que destaca o ajustamento das novas teorias a renovadas linguagens e ao contexto histórico recente. O mesmo julgamento não condiz, todavia, com a constatação de que muito da exigência de revisão de princípios educacionais encontrada nas obras de Montessori e Dewey se coaduna facilmente com algumas das reflexões educadores dos sécs. XX e XXI, incluindo-se os pensadores da avaliação educacional.

A crítica que se preserva atual a respeito da visão de homem e de sociedade que transparece *nas práticas* é ainda mais antiga, longínqua e abrangente. Reporta a atitudes já combatidas por pensadores como Pestalozzi, que, no séc. XVIII, já almejava uma educação integral e universal que alcançasse mais que a burguesia e seus ideais (ARANHA, 2006), e Nietzsche, que golpeava com seu martelo a erudição de camelo (NIETZSCHE, 2011) do pensamento moderno que deixou seus frutos pedagógicos no instrucionismo herbartiano.

No contexto da virada do século, o pensamento pedagógico brasileiro se inteirava das questões globais, podendo participar dos círculos de discussão das novas perspectivas educacionais. No entanto, aqui destacadamente, grande diversidade de problemas ainda se estabelece, como, no nosso eixo de interesse mais específico, a grande atenção dada à preparação para os exames de excelência – sobretudo aqueles de abrangência nacional e os seletivos para entrada

na universidade – e para a avaliação institucional se confronta com os novos caminhos e formatos apresentados pela pesquisa educacional. Em suma, é possível asseverar (JESUINO, 2014)² que ainda é característico da educação brasileira, tomar medidas teóricas, políticas e tecnológicas como agente de mudança para um mudo excessivamente racionalista, generalizante, segregativo e alienado, suportado pela desvalorização do sujeito. As perspectivas teóricas, decerto, abrem horizontes reflexivos, enquanto as medidas políticas oferecem condições de realização para sua implementação, para a conversão de modelos em ato.

As teorias podem, não obstante, subsistir como argumentos puramente verbais (JAMES, 1978) e as medidas políticas podem se tornar inócuas se não há material humano para suportá-las em ação. No dizer de Charles Hadji (2001), quando trata da mudança da avaliação somativa para a formativa, para a transformação não importa tanto a técnica aplicada quanto *quem a habita*. Essa ideia foi também apresentada por Perrenoud, Dreyer e Rischbieter (s/d), em termos quase idênticos, quando escreveram “nenhuma estrutura é eficiente por si só. O essencial está na forma como ela é habitada”. E assim, nosso cenário resguarda traços marcantes do que foi questionado há tantos anos por Paulo Freire (1987), uma condição que carece fortemente de levar em conta sua realidade imediata, sua história, seus fundamentos. Assim, assumir as propostas para a educação mundial parece fazer sentido em nossa realidade, pois com nossas dificuldades nos encontramos em meio à caminhada para uma educação multifacetada como a que foi proposta no documento da UNESCO.

Em nosso caso, a configuração dos dados educacionais circundantes em problema de pesquisa foi prefigurada, em grande medida, pela teoria de Philippe Perrenoud tanto por ela promover questionamentos correlacionados com nossos eventos mais imediatos quanto pela multiplicidade de ângulos pelos quais ele aborda a educação. Além do fato de ser referência importante no campo da avaliação do ensino-aprendizagem, seus estudos – e de seus correligionários – abordam problemas como a profissionalização do professor, a diferenciação da pedagogia e a democratização da educação. Revelam oposição direta ao fracasso escolar, tema analisado e desconstruído em sua obra. Além disso, as produções do pensador suíço apresentam caráter prático distintivo (2002, 1999) diante de problemas não apenas da educação europeia, mas do mundo, dada a conexão mais estreita, em nossos dias, das pesquisas em nível mundial. Em decorrência de seu direcionamento incisivo ao seu contexto mais próximo, suas ideias por vezes carecem, muitas vezes, de sistematicidade metodológica clara.

² No ensaio referido, lançamos um olhar psicológico ao problema da subsistência inconsciente de princípios ditos ultrapassados pelo discurso consciente. Não cabe aqui se aprofundar o argumento.

Seus temas de interesse se interconectam sem que ele proponha, de fato, subsumi-los em um sistema teórico amplo, tampouco articula uma proposta epistemológica fundamental para suportar todas as ramificações de seus estudos. Há, contudo, cá e lá, remissões mais ou menos diretas a sustentáculos epistemológicos com os quais seu pensamento se relaciona. Sua orientação pragmática é o mais contundente exemplo, pois demarca sua vinculação a problemas vividos em sua sociedade e o caráter provocativo e responsivo, em certa medida, às críticas reprodutivistas. Essa é a principal guia para o estudo de seus pressupostos epistemológicos, à qual é necessário articular a educação do profissional reflexivo, proposta por Donald Schön como resposta epistemológica ao desamparo em que a educação se encontrou diante do declínio da confiança nas profissões.

Um retrato geral de seu pensamento precisa partir, em nosso caso, da forma segundo a qual ele desenvolve o problema da avaliação educacional – especialmente a do ensino-aprendizagem. Sua visão de avaliação é ao mesmo tempo inovadora e articulada com pensamentos como o de Cronbach (1963) e Scriven (1966). Para ele, o propósito da avaliação não deve ser a hierarquização de excelências, que só legitima o fracasso, mas a regulação das aprendizagens (PERRENOUD, 1999a). Avaliação educacional precisaria acompanhar o educando ao longo de sua aprendizagem e fazer interferências suficientes para que cada aprendiz fosse capaz de adquirir o domínio necessário dos saberes, habilidades e competências implicados no seu processo de aprendizagem. No entanto, argumenta, uma avaliação desse tipo somente encontra campo propício em uma educação diferenciada que se empenhe na individualização das condutas pedagógicas.

Em tal proposta, o professor se vê diante de desafio sem precedentes, pois compreende que “[...] não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo”. (PERRENOUD, 2002b, p.11). Marcados por profundo e abrangente *habitus*³ pedagógico tradicional – em que se destaca o poder do professor, a instrumentalidade dos procedimentos e os currículos prescritivos – os professores se veem, de forma recorrente, desamparados, inseguros e despreparados.

Perrenoud destacou, reiteradas vezes (1999; 2000; 2001; 2002) as dificuldades enfrentadas pelos professores para a admissão de uma pedagogia diferenciada, orientada por um procedimento pedagógico clínico. O motivo fundamental é que o centro do processo educacional já não se localiza em uma suposta validade universal dos manuais, programas e tecnologias, mas se atribui ao “próprio professor, sua capacidade de se comunicar, de dar sentido ao mundo, de

³ Perrenoud (2000; 2002) assume a teorização de Bourdieu e Passeron (2010) a esse respeito.

estimular o trabalho, de criar sinergias entre os alunos, de unir os saberes e de controlar aprendizagens individualizadas”. (2002b, p.114).

De acordo com o sociólogo da educação (1999a), os professores resistem a se afastar dos conteúdos programados em nome do reconhecimento das diferenças, desconhecem largamente os processos de aprendizagem e enfrentam condições de tempo e trabalho desfavoráveis, inclusive do ponto de vista político. (2000). Um modelo educacional que siga tais parâmetros tende a se aproximar daquele que Luckesi (2011) chamou de construtivo, ou seja, que admite que “o ser humano é sempre um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida”. (p.61). Esse processo, por sua vez, se interessa por “que o educando aprenda e se desenvolva individual e coletivamente”. (2010, p.121).

O avanço dado por Perrenoud às propostas de prática reflexiva de Donald Schön, articula-se, nesse ponto, com sua ideia de democratização do ensino. De fato, com o abandono do saber pré-estabelecido como critério máximo de julgamento, diluir-se-ia a concentração de poder nas mãos do educador e a exclusão dos aprendizes que não se ajustassem à estrutura preconcebida. A exigência agora seria de que a escola e o docente se pusessem em diálogo para reconhecer o contexto dos educandos, suas demandas somente reconhecíveis na interação e seus caminhos de realização criativa. Com isso, cada um, hipoteticamente, poderia ter seu acesso.

Perrenoud (2002b) indicou algumas alternativas contextuais para uma sustentação planejada da diferenciação das práticas, incluindo problemas sociológicos e políticos. Todavia, ao advertir que no centro da ação reguladora se situam, por um lado, as diferenças reais dos educandos, e pelo outro, o compromisso do professor – sua forma específica de se apropriar dos programas, métodos e currículos –, ele aponta para uma vivência em que a interação entre professor e aluno está no primeiro plano. Isso exige do professor que abandone a rigidez prescritiva dos programas, estimule os educandos, seja capaz de perceber suas diferenças e particularidades, possa diferenciar sua ação em sua abordagem para facilitar que o educando, também ele, não abandone a riqueza e a complexidade da vida em favor de respostas demasiadamente generalistas e descontextualizadas. Trata-se de uma exigência pela democratização do ensino.

Do ponto de vista histórico, considerou (PERRENOUD, 2002b) que as iniciativas pela busca de uma educação mais democrática, com menos concentração de poder e mais focada nas aprendizagens, iniciaram com a atenção para as dificuldades financeiras e geográficas e, em seguida, com a reestruturação dos sistemas e programas de ensino. Somente então as críticas e contrapropostas reconheceram que há um fator *sine qua non* para qualquer efetivação das novas

propostas, o apoio que se estabelece diretamente pela escola e pelo professor. “Em última instância, a luta contra a desigualdade deve ser levada ao nível do próprio ensino”. (p.35). Perrenoud lembra, ainda que,

[...] soltando as amarras da avaliação tradicional, facilita-se a transformação das práticas de ensino em pedagogias mais abertas, ativas, individualizadas, abrindo mais espaço à descoberta, à pesquisa, aos projetos, honrando mais os objetivos de alto nível, tais como aprender a aprender, a criar, a imaginar, a comunicar-se. (p.66)

É para essa proposta educacional que reconhecemos a necessidade de uma fundamentação teórico-epistemológica que possa sustentar satisfatoriamente a posição do professor que precisa trabalhar sobre si mesmo, na medida em que verifica as diferenças entre os educandos e suas culturas e se compromete com elas.

2.1.2 *Experiência e Reflexão como Fundamento da Educação*

A cobrança de que o professor não seja simples reprodutor e de que trabalhe sobre um referencial prático-reflexivo em seu ofício, conduz a abordagem epistemológica para o trabalho de Donald Schön (1983, 1987), mas exige enraizamento na proposta ainda mais antiga e radical de John Dewey Dewey (1971, 2011). Esse caminho, como se verá, fornecerá suporte para que, a partir do fundamento pragmático de sua teoria, não façamos uma mera importação ou aplicação simples de sua teoria, pois seu contexto específico é algo diverso do nosso, mas que possamos nos apropriar do que há de genérico ali e nos ocupar de nosso contexto específico, re-erigindo o castelo teórico em nossos termos.

É nesse sentido que se pode constatar o valor do resgate da obra de Dewey. Seu entendimento de ação reflexiva está diretamente vinculado ao postulado da *experiência*, fundamento e núcleo de sua proposta educacional e daquela defendida por Perrenoud. Foi em torno de tal conceito que Dewey desenvolveu sua teoria que apontava necessidade não apenas da reflexão (1971, 2011) mas, também, da democratização do ensino.

O sentido epistemológico do resgate da experiência segue aquele indicado por Piaget em *Logique et Connaissance Scientifique* (1967), no qual se explicita o objetivo da epistemologia como sendo o de compreender como o conhecimento passa de um nível mais baixo a um mais alto. A observação de tal realização em torno da experiência propicia um elo entre as exigências da pedagogia diferenciada, constituída quase como uma ética, e o trabalho que é exigido para

sua implementação, garantindo um eixo condutor para a confrontação com a “incerteza da urgência” presente no coração dessa proposta educacional (PERRENOUD, 2001).

Para a condução desse argumento é necessário, primeiro, expor de forma mais precisa a ideia de Perrenoud a respeito da pedagogia diferenciada, de como ela implica uma relação complicada com o saber e de como a avaliação se articula com essa proposta.

Perrenoud (2002a) denuncia que a maioria dos cursos de formação está pautada em uma atitude educacional prescritiva, o que a retira do eixo de “[...] uma análise precisa de sua realidade” educacional. (p.17). Esse afastamento tem como consequência primeira a cegueira diante de tudo o que já fora criticado pertinazmente pela sociologia da educação. O educador suíço endereçou duas ideias fundamentais sobre as quais todas as qualidades – honestidade, confiabilidade, intelectualidade e competências pedagógicas – deveriam se articular: “A prática reflexiva [que] passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes” e, além disso, “A implicação crítica porque as sociedades precisam que os professores envolvam-se no debate político sobre a educação, na escala dos estabelecimentos escolares”. (2002a, p.15).

Esse engajamento de duplo enfoque derivou do referido sentimento de revolta diante do fracasso escolar que se manifestou na segunda metade do séc.XX e o decorrente pessimismo educacional. (PERRENOUD, 2000). Esse cenário, por sua vez, viu surgir numerosas propostas associadas ao ajustamento do ensino às características culturais e individuais. Para Perrenoud, a ideia central era a de que a posição prescritiva deveria ser abandonada em nome de outra, descritiva, que não mais se pautasse na hierarquização de excelências, aliada da noção de fracasso; tampouco no currículo fechado em métodos estanques ou nos saberes disciplinares admitidos como finalidade última.

A respeito dessa relação entre a crítica e a individualização das práticas, Perrenoud (2000) alicerçou-se nas ideias de Bourdieu e Passeron para afiançar que quando se ignoram as diferenças entre os alunos, o ensino recai em uma supervalorização daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico. Relega-se, assim, à condição de fracasso os que dele são privados, acabando-se por convencê-los de que são incapazes. A diferenciação das práticas pedagógicas surgiu como uma das respostas práticas ao problema da conservação social e da perpetuação das relações de classe da sociedade burguesa, rumo a uma democratização da aprendizagem.

Assim, Perrenoud (2002a) assevera que tratar de forma igual indivíduos e grupos marcados pela diversidade não corresponde a uma defesa da igualdade de acesso ao ensino. Pelo contrário, tal expediente acaba por impedi-la ou dificultá-la. Na medida em que o repertório cultural do educando seja incompatível com os critérios de excelência preconizados pela escola,

a aproximação intelectual e afetiva com a aprendizagem é dificultada, resultando em dificuldades concretas (BOURDIEU; PASSERON, 2010).

Sob esse modelo, a escola se apresenta como ferramenta social de seleção tendo como critério o capital cultural. (BOURDIEU, 1966). A pseudoigualdade pedagógica implicada no modelo reprodutivista reporta o conceito de indiferença às diferenças de Pierre Bourdieu (1966), segundo o qual, somente ignorando as desigualdades culturais entre os educandos de diversas origens é possível preservar com segurança as condições sociais vigentes. À manutenção da noção de fracasso escolar e da reprodução irrefletida se opõe uma pedagogia racional que “[...] a tudo se obrigasse em favor de todos e metodicamente se organizasse por referência ao objetivo específico de dar a todos os meios para adquirir o que só é dado, sob a aparência de dom natural, às crianças da classe culta”. (p.336, traduzimos).

Conforme assevera Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica pretende articular, dentre outras coisas, uma posição em que a tomada de consciência e a ação refletida sejam possíveis, afastando ao máximo a concepção naturalizada do fracasso escolar. Assim,

[...] “a diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos.” (PERRENOUD, 2000, p.41).

É lúdico, pois, admitir que todas as propostas que visam à diferenciação do ensino implicam “[...] fazer com que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. (p.9). Essa meta foi buscada nas diversas iniciativas mesmo quando as demarcações políticas e o investimento na educação não fossem condizentes com as condições ideais demandadas. A esse respeito, Perrenoud asseverou:

Alguns insistem em posições críticas e cétricas, esperando, para levantar o dedo, que um governo com credibilidade expresse uma vontade política duradoura e explícita, traduzindo-a em créditos e em reformas favoráveis à diferenciação do ensino. Os movimentos e as equipes pedagógicas mais engajados jamais esperaram, para refletir e inovar, que condições ótimas estivessem reunidas. Em maior escala, entretanto, percebe-se uma hesitação do corpo docente. [...] Aos indecisos e aos indiferentes as ambiguidades do poder oferecem um magnífico alibi! (p.41).

Perrenoud reconhece a resistência do sistema ao mesmo tempo em que indica a centralidade da função do professor. Para ele, interesse político, revisão de encargos trabalhistas, redução da jornada de trabalho, modificação de programas pedagógicos e tantas outras reformas

são necessárias para que o sistema educacional forneça condições à diferenciação das práticas. Essas alterações, no entanto, mesmo quando alcançadas, não garantem a diferenciação, pois não determinam as ações pedagógicas, somente as condicionam. A conduta do professor é, desta feita, o “fiel da balança” quando se trata da diferenciação, mas aí também há resistência. Os professores sofrem de insegurança e se sentem desorientados diante da possibilidade de perderem a garantia da posição prescritiva, munida de exames, da noção de fracasso, de conteúdos e currículos pré-programados e da reprovação como critério último.

Isso não é, contudo, falha direta dos professores em suas iniciativas individuais, pois “[...] os conhecimentos e os paradigmas que subentendem as pedagogias diferenciadas são ainda por demais abstratos, por demais pobres para guiar uma verdadeira operacionalização na área”. (PERRENOUD, 2000, p.44). Perrenoud indica três níveis de dificuldades que resultam daí para que o professor assuma a posição diferenciada e clínica. A primeira diz respeito à relação com o saber em tal contexto; a segunda, com a criatividade e espontaneidade do educando, que nesse contexto se torna coparticipante fundamental e, a terceira, com o posicionamento ético diante da educação.

É aí que a teoria da experiência de Dewey encontra sua função. O conceito de experiência, levado a sério e abordado sistematicamente como o propõe Dewey, permite integrar, como em um paradigma, os problemas de uma ética democrática para a diferenciação das condutas, a necessidade de comunicação permanente, a inevitabilidade de se considerar a criatividade e, sobretudo, a integração entre os saberes eruditos e o desenvolvimento espontâneo dos educandos. Essa conexão aliada ao direcionamento pragmático propicia a reflexão informada teoricamente e abre a possibilidade de uma construção de conhecimento que não abre mão nem dos planejamentos, tampouco das situações imediata de aprendizagem.

Primeiramente, o viés pragmático que apontamos na teoria de Dewey e que reconhecemos nos estudos de Perrenoud, é herdado de William James (1978, p.29). Para este, o pragmatismo propõe que as teorias devem ser tomadas como instrumentos para mudar a realidade, não como respostas em si, válidas a despeito do contexto. Funda-se, assim, em um temperamento que conduz a produção racional ou intelectual para longe das coisas primeiras, dos princípios, e para próximo “das coisas últimas, dos frutos, consequências, fatos”. Sendo assim, distancia-se dos conceitos puramente verbais em nome daqueles cujo valor é dado por sua articulação com a experiência ou sua potencial de articulação.

Cabe, pois, para própria complementação dessa ideia, expor a teoria da experiência que se encontra no cerne da pedagogia de Dewey, e constitui, para ela, resposta para as indagações

fundamentais de uma educação plena. Uma definição satisfatória de experiência pode ser hauída da obra *Art as Experience*:

nós temos uma experiência quando o material experimentado prossegue seu curso até sua realização plena. Aí, e aí somente, é integrada e demarcada no fluxo geral de experiência constituído de outras experiências. [...] tal experiência é completa e carrega com ela sua própria qualidade individualizante e autossuficiente. É uma experiência. (DEWEY, 2005, p.35, traduzimos).

É possível distinguir as experiências, segundo Hart (TEIXEIRA, 1978), em tipos fundamentais: 1. as que ocorrem sem que tenhamos conhecimento delas; 2. Aquelas que são refletidas e, portanto, tornam-se consciente; que assumem o campo do que se conhece comumente como empiria e 3. as que se pressente e adivinha, que não se sabe onde se processa e que apontam, portanto, para além da própria experiência.

O processo de aprendizagem, para Dewey, se imbrica com o de experiência de tal forma que, lato sensu, não se pode admitir separação entre aprendizagem, vida e experiência. Só se vive tendo experiências e estas são o próprio cenário das transformações do ser, dentre as quais aquelas a que chamamos de aprendizagens. Nesse cenário, a experiência educativa pode ser considerada aquela de que participa o pensamento, que torna possível assimilar reflexivamente as relações e continuidades contidas na experiência que se processa entre o agente (sujeito da aprendizagem) e a situação (interação com o objeto, incluindo-o). Somente a *experiência reflexiva*, pois, conduz ao que se pode entender como ampliação de conhecimento, ou aprendizagem.

Decorrem, daí, dois pontos que interessam à articulação com Perrenoud diretamente e que serão desenvolvidos a seguir. O primeiro deles é a importância de se distinguir quais são as peculiaridades fundamentais da experiência educacional e como sua operação prática é compreendida por esse conceito. Com isso, toca-se o problema da diferenciação pedagógica em relação com a noção fundamental que aqui é discutida e que implica, por definição, a situação imediata vivida, o fluxo das experiências acumuladas pelos sujeitos em interação, e o fato de que cada situação de comunicação gera uma experiência peculiar, diferenciada.

Em segundo lugar, e por consequência do primeiro aspecto, pode-se observar que como a aprendizagem só ocorre em situação de interação, trata da reação professor-aluno compreendida no seu núcleo experiencial. É necessário, para abordar esse problema, que se considere também seu conceito de pensamento reflexivo que não apenas é apropriado diretamente por Perrenoud, mas que também é condição para que a experiência de ensino-aprendizagem seja conduzida a contento.

De acordo com Anísio Teixeira (1978, p.17) a educação pode ser definida na proposta

de Dewey como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e, com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Não se confunde, assim, com as ideias tradicionais de uma aquisição de dados que vêm de fora prontos, tampouco com aquelas que implicam que educar-se é deixar que se atualize um potencial latente. Educação, para Dewey, é processo vivo e comunicativo.

A atitude educacional prescritiva incorreria, consoante Dewey, no risco de se criar uma escola como sociedade artificial. Isso acontece quando a escola se torna um fim em si mesma e, em vez de tornar a educação uma adaptação mais rica à vida, finda por empobrecê-la. No pior dos casos, as escolas “se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade”. (TEIXEIRA, 1978, p.21).

Essa visão se articula com a ideia de que a educação deve se desenvolver sobre uma premissa democrática que não vise a manutenção do estado atual da cultura e das relações sociais, mas a constante renovação e revisão fundamentada nas experiências vividas em comunidade. Isso tende a aumentar continuamente a significação social da experiência na qual os indivíduos estão engajados. Assumir essa proposta exige atenção meticulosa à forma como aprendemos. Dewey distingue esse problema em três aspectos: o método; a identidade entre educação e vida e, enfim, a definição de vida rica e bela.

O método, para Dewey, deve acompanhar as modificações sucessivas dos educandos em sua abertura para a vida e disponibilizar recursos sempre que o *continuum* seja obstruído. A inclusão máxima de toda experiência vivida na interação educacional decorre de sua compreensão de que “educação é vida, e não preparação para a vida”. (TEIXEIRA, 1978, p.37). É a situação real de vida, sempre, que abre para a transformação adaptativa e, por isso, nunca se pode restringir a integração de saberes já existente. Os saberes especializados, inclusive as teorias da aprendizagem, fornecem modelos de como essa aprendizagem pode ser adquirida, são meios, e não fins.

O princípio fundamental que garante a boa experiência educacional é o princípio do “*continuum* experiencial” (DEWEY, 1971), um movimento contínuo no qual as experiências atuais abrem o caminho e servem de supedâneo para novas experiências. Dewey argumenta que, visto que o núcleo da educação gira em torno da experiência, é necessário ter desta um conceito preciso para que se evite cair em mero jogo de palavras. A noção de *continuum*, ou continuidade, coincide com a de hábito, desde que interpretada biologicamente.

O princípio de hábito assim entendido é mais amplo do que nosso conceito ordinário do hábito, com que designamos modos mais ou menos fixos de fazer alguma coisa, embora inclua também esse tipo de hábito como caso especial. A concepção ampla envolve a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de alguma forma as experiências subsequentes. (DEWEY, 1971, p.26).

Consequentemente, a ideia de *continuum* observa os efeitos de uma experiência sobre outras que lhe são conseqüentes. Somente quando uma rota tomada conduz ao crescimento contínuo ela satisfaz à definição de educação como abertura de experiência.

O professor, que responde à experiência imediata da interação e, ao mesmo tempo, aos programas e saberes disciplinares, pode ser capaz de articular sua tarefa de acompanhamento que, aliás, é muito próxima da proposta de ação reguladora aduzida por Perrenoud (1999a).

Na pedagogia de Dewey, é tarefa do professor a condução do ensino que parte de saberes disciplinares em direção a uma experiência viva e pessoal, o que implica encarar a dimensão lógica/teórica de forma psicológica/experiencial. A transmissão de uma formulação de experiência já vivida por um agente mais experiente a um agente menos vivido se dá, necessariamente, em uma situação peculiar de interação, em comunicação.

Isso não corresponde, porém, à clássica ideia de “transmissão de saberes” visto que se trata do estabelecimento de experiências novas para ambos os agentes, que se transformam no processo. Conforma-se um cenário em que o diálogo, a comunicação, não é o resultado de forças anteriores ou de planejamentos, mas é o loco vivo da educação. Sendo assim, na pedagogia de Dewey, comunicação é educação. As interações interpessoais, em suas variadas possibilidades, são, pois, o cenário surpreendente, acidental e incerto da educação.

Visto que educador e escola fazem parte do meio social e condicionante, é necessário que eles próprios sejam educados e preparados, pois, se vivem de acordo com metodologias tradicionais, a interação direta com os aprendizes produzirá situações análogas às que se deseja transformar. Essa exigência é hercúlea para o professor que, em geral, pertence à classe média e possui acesso diferente dos alunos ao capital cultural. (PERRENOUD, 2000). A alternativa encontrada fora sedimentada por Dewey (2011) na noção de pensamento reflexivo, que se pode definir como “consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz do seu próprio fundamento, e à conclusão posterior indicada por ela”. (traduzimos).

Conclui-se daí, que o conhecimento apresentado como experiência requer, sempre, a

reflexão para que não se recaia na cegueira que constitui a base da ideia de fracasso e de igualdade entre as experiências. A reflexão do professor sobre as condições próprias de cada interação e o foco na ampliação contínua da experiência propicia a orientação, coordenação e continuidade das experiências. Isso só é possível desde que se conheça, tanto quanto for possível, o contexto em que professores e alunos estão inseridos tanto no que há de comum quanto no que ambos diferem. Também é necessário que o professor seja capaz de auxiliar os educandos na reflexão sobre seus fundamentos, seus contextos culturais e sobre sua própria ação no mundo.

O trabalho fundamental da escola seria, aí, o de redirecionar o desenvolvimento, já que ela facilita, mas não cria – em sentido estrito – as experiências. Decorre, daí, o grande perigo de que essa adaptação se perca na reprodução e na prescrição mais uma vez. Perder o contexto de vista é se afastar do princípio de educação como contínuo de experiência que envolve a desconsideração, por parte do professor, de dois aspectos fundamentais do processo: do valor de sua própria experiência e do fato de que toda experiência humana de aprendizagem se dá no contato, na comunicação. O educador deve, portanto, ser competente para avaliar quais experiências do educando conduzem ao crescimento e quais o dificultam. Para isso, é necessário que ele esteja próximo ao educando, que ele possa acompanhá-lo em sua vida, de fato. (DEWEY, 1971).

Dada a centralidade das interações e da comunicação, a pedagogia de Dewey se aproxima daquela defendida por Perrenoud, pois este último entende que é a forma com a qual o professor – e os educandos – convertem os métodos e os campos de domínio em processos vivos que vai determinar o curso da educação. Abre-se mão, assim, de um valor absoluto para qualquer medida educativa prescritiva. Não há matéria, planejamento, item ou currículo que se possa assumir como efetivo a priori. É imperiosa a contínua avaliação, e esta merece sofisticação, visto que não se trata simplesmente de conquistar conhecimentos preformulados, mas de adquirir, tendo esses saberes e habilidades como meio, um desenvolvimento radicado na situação mais ampla de vida, permitindo que novas experiências, de qualidade ainda superior, sejam potencializadas. É, pois, uma pedagogia que não admite compartimentalização dos saberes, vislumbra o desenvolvimento do indivíduo por inteiro, incluindo o seu meio.

No modelo proposto por Dewey, “o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer líder das atividades do grupo” (1971, p.55), ele é membro da comunidade educacional. O professor, junto de toda a estrutura escolar/educacional, deve primar para garantir formas de interação que sejam autênticas e ajustadas ao convívio social amplo. Dessa posição, para que as interações estejam engajadas com a vida, o professor fornece significativo grau de liberdade, no sentido da mobilidade física espacial e também de expressão,

para ser possível conhecer o educando com quem se está a tratar.

Chega-se, assim, ao problema do lugar assumido pelos saberes nesse espaço organizado em torno da experiência. Em *Os professores e sua formação*, Antonio Nóvoa (1995) se fundamenta em Dewey para alertar que existe um risco real e necessário na atuação do docente reflexivo, pois ele nunca está de posse da direção desde o princípio. Faz parte de seu método se surpreender com a experiência do educando e, evidentemente, com a sua própria. Essa posição arriscada, porém, é necessária para que não se incorra em uma uniformidade mecânica que se desdobra sobre o desenvolvimento quase como uma imobilidade de conduta e, por isso mesmo, antagônico aos princípios de continuidade e interação. Qual é, destarte, a posição que os domínios prévios do professor e do próprio programa educacional pode assumir?

Para Dewey, o trabalho com as matérias disciplinares deve compreendê-las como meio para se produzir uma experiência educacional, e não como fim. Não se trata de transmitir os conteúdos aos alunos, mas de fazê-los interagir com seus contextos íntimos e circundantes de forma a produzir os impulsos e desejos que são a matéria prima da experiência educacional e, ainda, ser capaz de identificar essas oportunidades de aprendizagem.

Em seguida, é necessário trabalhar progressivamente com o material já desenvolvido para se conseguir gradualmente um campo de experiência significativo para o aluno, de sorte que ele possa se aproximar suficientemente dos saberes teóricos e práticos. Para isso, como depois Vygotsky (2001) viria a insistir com sua teoria de conceitos espontâneos e científicos, as experiências prévias do aprendiz, adquiridas na vivência laica, são base tão ou mais fundamental que os saberes disciplinares propriamente ditos, pois são eles o suporte para toda experiência escolar. Sem a reflexão sobre a experiência, porém, eles são expurgados do método pela autoridade e pela resistência.

Para uma educação pautada nesses princípios, o educador precisa ter em vista que o problema sobre o qual irá se debruçar com os seus educandos “surja das condições da experiência presente e estejam dentro das capacidades atuais dos estudantes; e, segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informação e por novas ideias”. (NÓVOA, 1995, p.82). Dessa forma, cada experiência significativa deixa em aberto novos interesses para mais aprendizagens, apontando para uma crescente autonomia e, com isso, se cumprindo o princípio da continuidade que tem por base a interação.

O esforço de resgate pretendido neste texto reporta a uma relação entre as obras de Perrenoud e Dewey. Os princípios gerais da prática reflexiva, da radicalidade da comunicação, da regulação das aprendizagens e da centralidade da atuação do professor aparecem como parentesco inquestionável. Embora ambos pensadores pragmáticos, Perrenoud e Dewey partiram,

não obstante, de ênfases bastante diversas. Enquanto o primeiro articulou as interrelações com referência nos problemas imediatos da educação, informado pelas teorias que lhe dão suporte, o segundo parte, para erigir o seu castelo educacional, de um princípio de caráter filosófico.

Não é ilegítimo que, diante da proposta de Dewey de que a educação por ele pretendida só se possa efetivar em uma democracia plenamente atuante, reconheçamos o seu esforço como utópico. Perrenoud, como outros pensadores de sua época, trabalha na contracorrente, busca efetivação e esbarra, muitas vezes, na carência declarada em vários de seus textos, de uma fundamentação mais precisa para a compreensão suficiente das práticas e que possa garantir segurança e coesão ao seu trabalho.

Quando resgatamos o princípio de experiência da obra de Dewey, observamos que do ponto de vista de um princípio teórico e epistemológico, ele realmente se enquadra em posição nuclear, em torno da qual sua pedagogia ganha coerência e sistematicidade. Relativamente à experiência é bastante significativa e consonante a afirmação de Perrenoud (2000, p.74) de que

[...] as “engenharias didáticas”, por mais necessárias que sejam, não podem fazer com que se esqueça de que, afinal de contas, a aprendizagem nasce do encontro de pessoas diferentes. Cada uma delas é singular, única e, portanto, portadora, em parte do conhecimento, da cultura e da experiência coletiva das comunidades às quais pertence. Da qualidade desse encontro depende a própria possibilidade de uma observação formativa e, mais globalmente, de uma regulação dos processos de aprendizagem.

A noção de experiência fornece, filosoficamente, o elo entre os saberes da tradição e as situações inovadoras da sala de aula, entre os coparticipantes mais e menos experientes. É preciso, pois, atentar para a experiência em sua legitimidade, como vida que atua independente de nossa sabedoria ou ignorância. Com isso, talvez nos sintamos um pouco mais seguros para avançar pelas veredas incertas e inusitadas das pedagogias diferenciadas. Que demandemos segurança e planejamento, todavia, deixa um flanco aberto na passagem de uma epistemologia da experiência para uma experiência da epistemologia.

Perrenoud, e também Nóvoa, assumiram esse problema e encontraram nas propostas de Donald Schön um ponto de partida razoável para encaminhar seus esforços. O posicionamento do referido autor parte de uma crítica da prática profissional, que acompanha o declínio da sobrevalorização das profissões, e se dirige ao problema da educação de profissionais de acordo uma nova perspectiva.

Schön (1983) compreendeu que o racionalismo técnico se revelou uma epistemologia da prática excessivamente simplista, generalizante e incapaz de responder a problemas regulares da vida. A ideia tradicional de que as profissões teriam as respostas em função de seu suporte

científico ruiu na medida em que se reconheceu, por força das contingências, que

[...] complexidade, instabilidade e incerteza não são removidas pela aplicação de conhecimento especializado a tarefas bem definidas. No máximo, o uso efetivo do conhecimento especializado depende de uma reconstrução previa de situações que são complexas e incertas”. (p.19 traduzimos).

Com isso, o caráter artístico da prática se evidenciou. Era preciso abordar situações reais e complexas, que não eram dadas como problema técnico-científico acabado. Posicionar-se diante da realidade, convertê-la em problema sem se distanciar efetivamente e redefinir as profissões em torno dessas demandas tornou-se desafio vultoso, sobretudo quando associado à necessidade de se pensar um modelo educacional apropriado. A enormidade desse desafio derivava do fato de que não apenas ele impunha limites ao saber erudito, como também fazia oposição à epistemologia racionalista-técnica. Schön conseguiu, a partir daí, demarcar sua epistemologia da prática, que chamou de “prática reflexiva” e, por intermédio da observação da educação dos artistas e de alguns outros profissionais, como arquitetos e psicanalistas, delimitou também um direcionamento educacional vinculado a ela.

Sobre a racionalidade técnica, Schön destacou que se tratava da epistemologia positivista da prática. Conforme já definimos, valoriza a ciência pura, a ciência aplicada e os procedimentos técnicos e prescritivos. Com efeito, isso segue a doutrina positivista divisada por Auguste Comte, segundo a qual a ciência empírica seria a única forma de conhecimento positivo do mundo e que deveria suplantiar as outras formas de conhecimento da mente humana. Do ponto de vista prático, dessa ciência e da técnica a ela associada, derivaria o controle positivo da sociedade humana, incluindo-se seus aspectos morais.

As escolas, sobretudo as de formação profissional, que se vinculavam a esse modelo, visavam a transmissão do conhecimento generalizado e sistemático que preparassem os aprendizes para a *resolução* de problemas. Com isso, de acordo com Schön, paravam muito antes da necessária reflexão sobre a *elaboração* ou construção dos problemas.

O processo de *elaboração* se organiza da seguinte maneira: por meio da interação, “[...] nós nomeamos as coisas que nós iremos abordar e configuramos o contexto no qual iremos abordá-las”. (1983, p.40 traduzimos). Ao apreciar a situação nesses termos conferiria coerência à situação problemática e permitiria divisar uma direção para a ação. Schön argumentou, ainda, em consonância com as premissas educacionais para século XXI, que “[...] dependendo de nossos planos de fundo disciplinares, papéis organizacionais, história, interesse e perspectivas político/econômicas, configuramos a situação problemática de maneiras diversas”. (1987, tradução nossa). Desse processo resulta um problema produzido na experiência que não excluiria o

saber erudito, valorizado pela racionalidade técnica, tampouco a vida, valorizada por Dewey. Isto não quer dizer que o problema elaborado se encaixe perfeitamente nas categorias da ciência aplicada, dada a individualidade e a instabilidade da experiência.

Esse processo é substancialmente excluído da educação racionalista-técnica, visto que põe a interação ou, em termos de Dewey, a experiência, em primeiro plano, exigindo do conhecimento que se ajuste e se integre. Quando se pretende *aplicar* um conhecimento ou técnica conhecidos *a priori*, a experiência acaba por ser deitada em leito de Procusto.

Por esse motivo, sobretudo, Schön reconheceu a racionalidade técnica como uma epistemologia defasada, incapaz de descrever e de explicar, “[...] as competências às quais passamos a atribuir relevância avassaladora”. (1983, p.20, traduzimos). O que ela faz é excluir da ação profissional os fenômenos que, por definição, deveriam ser centrais.

O reconhecimento do limite das profissões sob a racionalidade técnica configurou um conflito entre o rigor – do “terreno elevado” (termo usado por Schön) – e a relevância da prática, que mergulha nas regiões pantanosas, precisando referir, muitas vezes, tentativa e erro, intuição e experiência como fundamento de suas ações. O praticante⁴ precisaria escolher se sujar na lama pantanosa dos problemas não rigorosos ou descer ao pântano sacrificando o preciosismo do rigor. (SCHÖN, 1987). Decerto, a resposta da ciência positivista foi o recrudescimento da racionalidade técnica. (1983).

A alternativa oferecida por Schön ficou conhecida como epistemologia reflexiva, que reporta diretamente à ideia de pensamento reflexivo de John Dewey. Carol Rodgers (2002) caracterizou esse conceito por meio de quatro critérios: 1. Reflexão é um processo de construção de sentido que produz um *continuum* de experiência e, assim, preserva a continuidade da aprendizagem; 2. “[...] é um modo de pensar sistemático, rigoroso e disciplinado e enraizado na investigação científica”. (p.845); 3. é fruto necessário da interação e se correlaciona, assim, com a noção de comunidade; 4. requer uma atitude que valorize o crescimento de si e dos outros e todos os graus.

Schön (1983) tomou o pensamento de Dewey como ponto de partida e levou várias dessas considerações para o plano prático, oferecendo uma ideia de reflexão-na-ação como suporte para uma prática mais artística e mais engajada. Ele inicia seu argumento com a proposição de que toda ação inteligente, incluindo a profissional, expressa um conhecimento-na-ação, i.e., um conhecimento tácito em toda ação inteligente. Na construção desse conhecimento existe algo

⁴ Tradução que usaremos para *practitioner* (substantivo, aquele que executa a ação) para diferenciá-lo de prático (com que traduzimos *practical*, adjetivo)

que se diferencia do saber-fazer entendido como habilidade, procedimento ou técnica preconcebida intelectualmente e *aplicável* a situações diversas.

O conhecimento-na-ação decorre da experiência – no sentido conferido por Dewey – com as condições de operação. As adaptações que dela procedem passam a subsistir como conhecimento tácito. “Nós o revelamos na execução habilidosa de uma performance e nós somos caracteristicamente incapazes de torna-lo verbalmente explícito” (SCHÖN, 1987, tradução nossa). O que torna possível descrever o conhecimento implícito na ação é o processo de reflexão.

Qualquer que seja a linguagem que empreguemos [...] nossas descrições do conhecimento-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativa de pôr em forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que principia de maneira tácita e espontânea. Nossas descrições são conjecturas que precisam ser testadas diante da observação de seus originais, que, ao menos sob um aspecto, vão invariavelmente distorcer. Pois conhecimento-na-ação é dinâmico, e ‘fatos’, ‘procedimentos’, ‘regras’ e ‘teorias’ são estáticos. (SCHÖN, 1987, traduzimos)

É possível distinguir, ainda dois momentos de reflexão. A reflexão sobre a ação, a considera retrospectivamente em busca de consolidar o conhecimento posto em prática. Também é possível refletir *na* ação, sem interrompê-la, com o que é possível operar ajustes na condução da ação por meio de um pensar sobre. Desta última resulta um redirecionamento enquanto o conhecimento é posto em prática. Schön (1987) distingue uma sequência de momentos no processo de reflexão-na-ação que vale a pena resumir:

1. A experiência inicial é marcada pelo conhecimento-na-ação, que se opera sem deliberação consciente e opera na forma de compreensão do fenômeno, elaboração e estratégias de ação que são postas em prática;
2. A condução da ação depara com uma situação inesperada, uma surpresa, que opera como obstáculo para o conhecimento-na-ação. No pensamento reflexivo de Dewey, trata-se de um momento de hesitação, perplexidade ou dúvida que pode operar em diversos graus. (2011). Com efeito, o próprio Schön (1987) reconhece que o prático experiente não se vê mais tão frequentemente surpreso, mas hesita no caminho inicial ao reconhecer uma necessidade de *variação* da conduta.
3. A surpresa, ou a variação, demanda reflexão no momento próprio da ação, o que não precisa ser feito por palavras.
4. A reflexão-na-ação surge como uma função crítica do conhecimento-na-ação, questionando a forma de pensar e fazer a experiência vivida. Dewey chamou essa etapa de inquisição de novas possibilidades a serem testadas;

5. A reflexão enseja experimentos imediatos, “[...] nós pensamos e tentamos novas ações interessadas em explorar o fenômeno recém observado, testar nossas tentativas de entendimento ou ratificar os movimentos que inventamos para mudar as coisas pra melhor”. (traduzimos) No caso da variação, sequer se pode falar em novas ações, mas em um redirecionamento da ação.

Esse processo se conecta intrinsecamente com as ideias de pedagogia diferenciada, ação na urgência, procedimento pedagógico-clínico, avaliação contínua e avaliação formativa e, sobretudo, com a ideia de Perrenoud de que o professor reflexivo age na urgência e toma decisões dentro de um campo de incertezas. Além disso, atua como um reconhecimento da ação em que a competência é posta em prática de forma inteligível, dado que tanto a *elaboração* dos problemas, quanto a *construção* da compreensão sobre o conhecimento-na-ação e, sobretudo, os experimentos imediatos respondentes à surpresa dependem de todos os fatores referidos na ideia de experiência de Dewey. Sendo assim, demandam a mobilização dos conhecimentos prévios, atitudes, contexto social, político e afetivo, ou seja, de uma interação do praticante com a situação de prática em suas mais variadas dimensões.

A exposição de sua epistemologia da prática, porém, não termina aí. O cumprimento da fundamentação em Dewey exige demonstrar como a reflexão se opera em um contínuo de experiência. Dessa epistemologia fundamental da prática, Schön reconhece que elucida alguns aspectos ordinários, mas não necessários, da ação humana. Com isso, porém, consegue destacar o fato de que por meio da prática reflexiva, “[...] nós aprendemos novas maneiras de usar tipos de competência que já possuímos”. (1987, traduzimos). Na verdade, a epistemologia da prática reflexiva acaba por representar “um papel central na descrição das competências profissionais”. Com efeito, sob a visão prático-reflexiva, subjaz um argumento construcionista (SCHÖN, 1987) sobre a realidade com a qual o praticante lida, o que se opõe a visão objetivista da racionalidade técnica.

Sobre a reflexão-na-ação opera ainda outro grau reflexivo, que é a já mencionada reflexão sobre a ação. Todavia, por se dirigir a uma ação na qual a reflexão já está inserida, trata-se de uma “reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação”. Com esse último grau de observação, é possível conquistar um conhecimento não apenas sobre os problemas elaborados ou o conhecimento tácito na ação, mas sobre os ajustes diante da surpresa e sobre as variações.

Com isso, é possível erigir um ponto de vista mais consciente a respeito da experiência que já inclui o conhecimento prévio do praticante, sua forma singular de proceder – que inclui, mas não se reduz a, atitudes, valores culturais e idiossincrasias pessoais, dentre tantos outros fatores. Produz-se um ponto de vista reflexivo que incide sobre a forma de ver a própria prática,

modificando, ensejando e enriquecendo o conhecimento implicado em ações futuras. Opera-se, assim, um contínuo experiencial nos termos de Dewey.

Em sua preocupação educacional, Schön argumenta que os modelos tradicionais propõem problemas excessivamente acabados, firmados sobretudo no rigor e, por isso, bastante distante do problema da relevância. Ele propõe, então, que as condições educacionais necessárias para a formação de profissionais reflexivos (capazes de refletir na ação e sobre a reflexão na ação) requerem o que ele chamou de *practicum*, que é

[...] uma configuração desenhada para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto próximo do mundo prático, os estudantes aprendem por meio do fazer, embora seu fazer fique normalmente aquém do trabalho no mundo real. Eles aprendem a conduzir projetos que simulam e simplificam a prática; ou assumem projetos do mundo real sob supervisão próxima. O *practicum* é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo real ao qual ele se refere. Atua, pois, como um espaço intermediário entre o mundo da prática, o mundo ‘leigo’ da vida ordinária, e o mundo esotérico da academia. (1987, traduzimos).

Sendo assim, Schön aponta para um espaço educacional em que a proximidade com o mundo em que o educando vive seja máxima possível, sem deixar de reconhecer a importância dos conhecimentos prévios. O professor, como responsável pelo saber erudito, encontra-se mais na posição de supervisor ou de *coach* (SCHÖN, 1987) e o risco, a lama pantanosa, é condição indispensável, dado o caráter do processo reflexivo.

A conexão da fundamentação epistemológica Dewey-Schön com o pensamento de Perrenoud e com o nosso contexto, todavia, não é apenas racional, mas também histórico. Perrenoud (2002b) aprofundou a discussão sobre a prática reflexiva no ofício de professor e aprofundou alguns de seus aspectos que incidem sobre suas proposições pedagógicas em geral. Parte disso será desenvolvido mais adiante.

No Brasil, segundo Santos (2008), a epistemologia prático-reflexiva chegou com grande força por intermédio do trabalho do educador português Antônio Nóvoa e de seus pares ao redor do mundo. A temática proposta por eles ganhou vulto nacional e desdobrou-se em numerosos estudos por todo o País. (ALBUQUERQUE, 2005; PIMENTA; GHEDIN, 2010; VEIGA, 2010).

Muito embora o cerne da exposição epistemológica seja a fundamentação das ideias educacionais que admitimos em nosso estudo, há outros dois eixos que precisam ser postos em conexão com as ideias ora relatadas. Em relação à psicologia de Jung e à hermenêutica fenomenológica de Ricoeur é importante indicar um nexo de significação que admitimos e que sirva de liame para as ulteriores discussões que integram os pensamentos desses autores ao nosso estudo.

2.1.3 *Experiência e Realidade Psíquica*

No caso da teoria de Jung, podemos apresentar três aspectos de sua teoria que são suficientes para o propósito: primeiro, o caráter fenomenológico, de certa forma radical, de sua psicologia; depois, o viés pragmático sobre o qual ela se firma e, enfim, sua compreensão de que sujeito e objeto são dois aspectos fundamentais da realidade e que, por isso, não há método ou problema que exista sem a participação do sujeito, com todos os seus valores.

Desde os princípios de sua obra, Jung assumiu uma postura empirista que era própria da ciência natural de seu contexto, interessada pela descrição, comparação e organização de conceitos-limite. (JUNG, 2000a). Com a formulação de uma teoria sobre a estrutura da psique, derivada do trabalho sobre sua fenomenologia, tornou-se possível uma tipologia psicológica (2012) e a formulação de um conjunto de entidades conceituais norteadoras do trabalho e da pesquisa. Diversas dessas entidades foram subsumidas, posteriormente, pela noção de realidade psíquica, que indicava um posicionamento fenomenológico propriamente psicológico. (McGUIRE; HULL, 2014).

Mesmo no campo estrito de uma psicologia das patologias, Jung já anotava uma abordagem um tanto ou quanto limitada pela falta de conhecimento de “[...] uma fenomenologia geral” (JUNG, 2000d, p.68). Como resposta a isso, a noção de realidade psíquica admitia como real tudo o que atuasse sobre um sujeito de conhecimento. (2000b, p.331). Dito de outra forma, tudo o que se apresentasse como imagem deveria ser considerado real sob o ponto de vista de um posicionamento fenomenológico geral. Com isso, abolia a ideia de algo que fosse supra ou infrarreal junto da noção de fenômeno válido ou inválido. Criticava, assim, as posturas disciplinares que impunham a teoria em primeiro lugar (JUNG, 2000d). Sua postura, mantida desde cedo, era a de que se importava mais com “novos fatos” do que com “novas teorias”. (1994).

Esse posicionamento já esboça seu caráter pragmático. Jung insistiu que ter como meta a teoria, ou mesmo os paralelos usados na pesquisa comparativa, poderia ser considerado um passatempo ocioso (1991) ou um jogo de fichas de contar do intelecto (1994), mas não era seu objetivo. A intenção da Psicologia Analítica deveria ser a compreensão da vida real (nos termos já definidos). Jung recomendou, em suas conferências sobre *Psicologia Analítica e Educação* (1999b, p.97): “a lição que tirarmos desse conhecimento [os conceitos-limite] não deverá se petrificar sob a forma de uma teoria intelectual, mas deverá tornar-se um instrumento de trabalho”, que ajude a cumprir suas metas.

Tais propósitos foram expostos em dois planos. Primeiramente, de forma mais abrangente, argumentou que a intenção de seu trabalho: “[...] consiste na adaptação mais adequada

do modo de levar a vida humana; e esta adaptação ocorre em dois sentidos [...] tanto à vida exterior [...] quanto às exigências vitais de sua própria natureza”. (JUNG, 1999b, p.97). A seguir, argumentou o mesmo com foco em seu trabalho clínico: sua ciência é prática e movida “pela intenção imediata de ajudar”. A finalidade de engajamento da ciência de Jung residia na contribuição para a melhor adaptação à vida e, por isso mesmo, incluía em sua definição um caráter ético, analogamente a Dewey e Schön.

O terceiro aspecto a se destacar também se relaciona com o conceito de realidade psíquica. Trata-se de seu questionamento do problema dos universais. Não atribuiu valor soberano à doutrina do realismo, ou seja, de que o ser estivesse nas coisas e que a atividade do intelecto fosse apenas *flatus vocis*, voláteis e questionáveis. Tampouco defendeu o nominalismo, que questionava o reconhecimento possível de qualquer realidade para além dos sentidos e da atividade do espírito. Para Jung, de acordo com a noção de realidade psíquica, a resposta psicológica se endereçava pelo *esse in anima*, o ser-na-alma. Assim sendo, não interessa por que ângulo, seja o de uma realidade observável e descrita ou de um conceito lógico-matemático, sempre é necessário levar em consideração os condicionantes psicológicos que, diferente das categorias kantianas, podem organizar em três graus: o nível estrutural, presente em toda a humanidade; o cultural e o individual. Este último nível não é constituído apenas da diacronia da vida, mas de uma inclinação subjetiva para certas funções gerais e/ou culturais em detrimento de outras. Assim sendo, não se pode pensar em um método ou em uma realidade que se valham por si mesmos, é necessário considerar uma condicionalidade múltipla para as ocorrências. Também nesse princípio, cruzam-se as perspectivas de Dewey, Schön e Jung e, por derivação, as de Perrenoud e outros autores, como Nóvoa, p.ex.

Destacamos, todavia, que a aproximação do ponto de vista do fundamento epistemológico não põe as duas disciplinas, Educação e Psicologia, em posição de franco intercâmbio. Elas partem, também, de pressupostos diferentes. A primeira se interessa por uma racionalização dos processos para conformar modelos – rígidos ou flexíveis – que possam atender a todos, garantindo tanto a conservação (*Ducere*) quanto a extração (*Educere*) do que é novo e consequente transformação de certos valores sociais por uma coação idealmente consentida (MACHADO, 2012). A Psicologia, por sua vez, pressupõe para seu exercício o máximo abandono de todos os procedimentos preconcebidos e da coação, buscando na atividade espontânea da fantasia o indicador da necessidade de perpetuação e de transformação, dirigindo-se, assim, metodicamente ao irracional, a fim de divisar as metas e os caminhos para sua consecução. Além disso, suportadas por princípios e interesses diversos, assimilaram diversamente as con-

tribuições fornecidas por suas disciplinas acessórias e se articularam com problemas socioculturais diversos e por caminhos dessemelhantes. E este é o motivo fundamental pelo qual, neste trabalho, recorreremos à Psicologia como disciplina acessória, já que a consideramos incapaz de resolver por si, e até de equacionar adequadamente, os problemas educacionais.

2.1.4 O “Campo da Experiência” na Dialética da Pertença-Distanciamento

A conexão com o pensamento de Ricoeur se articula na sua crítica ao idealismo da fenomenologia husserliana, que ao mesmo tempo é uma assimilação da fenomenologia à hermenêutica. Por ora, cabe demonstrar por que ângulo as ideias de experiência, interação e contínuo experiencial – e reflexão, por extensão – entram em conexão com sua proposta interpretativa. Alguns dos conceitos do pensamento pertinente ao nosso trabalho serão desenvolvidos apenas no capítulo quatro.

Ricoeur parte de uma estranheza do reconhecimento husserliano de uma fundação principal em um “campo de experiência” na tentativa de superar o empirismo. A experiência, para Husserl, seria dada por meio da intuitividade e, por isso, no sujeito. A distinção dessa posição com a psicologia seria reconhecida *a posteriori*, pois a fenomenologia operaria sobre a experiência a redução fenomenológica (*epoché*). A psicologia trabalharia com a experiência não reduzida. Assim, a experiência encontra-se também no cerne do problema fenomenológico, mas Ricoeur o reinterpreta completamente.

A remissão ao sujeito como forma de escapar da inclinação empirista para o objeto puxa entre parênteses, sem resolver, o problema da intencionalidade de acordo com Brentano. Para este, a intencionalidade é o direcionamento necessário a um objeto – concreto ou imaginário – de todo dado da consciência, ou seja, de todo fenômeno psíquico. Assim, ao enfatizar o campo da experiência no sujeito da consciência, Husserl assumia o idealismo e deixava entre parêntese o problema da intencionalidade ou da referência.

Ricoeur reinterpreta o problema do campo fenomenológico da experiência por um viés hermenêutico e inclui nela a intencionalidade. Em seus termos, ele se opõe à tese idealista ao fazer “[...] da subjetividade a última, e não a primeira, categoria de uma teoria da compreensão. A subjetividade deve ser resgatada em um papel mais modesto que o da origem radical”. (RICOEUR, 1986, p.59, traduzimos). Ricoeur encontra o problema da fundação da fenomenologia no próprio sentido, como resultado de uma compreensão necessária, que remete “[...] à *distanciamento* no coração da experiência de pertença”. (p.64).

A hermenêutica de Ricoeur abandonou a posição estreita de metodologia que lhe foi conferida por Schleiermacher e Dilthey. Assim, fez coincidir compreensão e pertença com a experiência hermenêutica. Desde Gadamer, já se admitia que toda explicitação é resultado de uma interpretação que, por sua vez, é dependente de uma compreensão e que ela é anterior à reflexão e à constituição de um objeto por um sujeito. Nos termos da fenomenologia hermenêutica de Ricoeur, o campo de interpretação/compreensão cobre toda projeção de sentido em uma situação.

Esse projeto, todavia, não é feito por um sujeito reflexivo, um *ego* cartesiano. Este, surge em meio a um diálogo que já está em ação e, por isso, o projeto é operado pela transmissão de uma tradição histórica mediada pelo texto que se tornou autônomo. A autonomia do texto é um elemento necessário para separar a ideia de pertencimento da noção de sujeito cartesiano e é dada pela sua função de distanciamento.

O distanciamento quer dizer que o que o texto opera não são as intenções do seu autor, mas uma proposição de mundo que lhe é própria, que ele chama de *mundo do texto*. Com isso, a hermenêutica abandona completamente a pretensão de busca pelas intenções psicológicas do autor, ou seja, o que está por trás do texto. Seu interesse é pela explicitação do ser-no-mundo revelado pelo texto.

Desse modo, a fundação admite a pertença ao mundo do texto por meio da projeção da tradição histórica sobre o mundo do texto, considerada a distanciação por ele implicada. O resultado disso é expresso como sentido do ser. A hermenêutica se identifica, pois, com o momento em que a simples participação na tradição dá lugar ao espaço de sua (re)significação.

Em outros termos, para indicarmos a correlação entre o pensamento de Ricoeur com a nossa fundamentação epistemológica, a experiência – retornando ao termo de Husserl, mas também ao de Dewey – corresponde ao sentido do ser-no-mundo expresso no texto. Quanto ao caráter adaptativo e reflexivo na epistemologia de Dewey-Schön, encontramos no pensamento de Ricoeur a própria tarefa da interpretação como dado reflexivo, pois a produção de um novo texto pelo intérprete, por meio da significação, produzirá um novo texto que oferecerá um novo *mundo do texto*. Assim, a proposição mesma de uma hermenêutica, é um momento de compreensão sobre a compreensão dada no pertencimento.

2.2 Velha avaliação ante novas demandas

Segundo a breve e adequada definição de Heraldo Marelim Vianna (1997), avaliação diz respeito à determinação de “[...] um universo de informações que permita ajuizar uma manifes-

tação de valor em relação” (p.10) ao seu objeto. Em sua função educacional, interessa-se especificamente por “[...] determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino”. (MAIA, 2003, p.155). Não se trata de simples diagnóstico descritivo, requer a participação de juízes que possibilitem uma tomada de decisão que, por sua vez, suportará uma reorientação do processo educacional. (LUCKESI, 2010). A avaliação educacional se vincula inextricavelmente a uma filosofia educacional e aos objetivos e planejamentos pedagógicos. (LUCKESI, 2011). Com efeito, Heraldo Vianna (1997, p.9) admite que é “[...] a definição que formulamos, ou aceitamos, [que] condiciona os procedimentos do avaliador”.

De acordo com Luckesi (2011), esse condicionamento se dá em função da avaliação ser parte constituinte do ato pedagógico, articulando-se com os outros elementos de um modelo ou uma atitude educacional: planejamento e execução (ação). Isso permite ao autor afirmar que há uma “relação de dependência constitutiva entre a ação planejada e a avaliação operacional”. (p.20). A avaliação precisa, pois, ser pensada, refletiva, ou atuará de forma inconsciente, desvinculada de um compromisso ético.

Sob esta óptica, a avaliação assume seu lugar junto do ato educacional em todos os seus aspectos. Inclui desde a relação professor-aluno até as instituições e as políticas educacionais. Já que neste estudo nosso interesse opera em âmbito mais estrito, o da avaliação do binômio ensino-aprendizagem, abordá-lo-emos em particular.

Esse segmento da avaliação educacional assumiu variadas formas e funções práticas ao longo da história. Quando consideramos o período inicial da avaliação científica posterior ao da abordagem psicométrica e, portanto, já propriamente educacional, uma aguda abstração nos permite reconhecer que os modelos de avaliação da aprendizagem assumiram determinado caráter que ficou conhecido como modelo tradicional. Eles se pautavam em exames de excelência, vinculados a uma pedagogia tecnicista, centrada na ideia da aquisição de saberes (PERRENOUD, 1999a), com a finalidade de quantificação dos resultados para classificação (*ranking*) dos educandos. (LUCKESI, 2010; MAIA, 2003; PERRENOUD, 1999a).

Perrenoud (1999a) caracterizou esse modelo tradicional de acordo com os seguintes procedimentos: realiza-se exame oral ou escrito que abrange a parte do programa ensinada até o momento e daí, de acordo com os desempenhos, os alunos recebem notas ou conceitos; ao final do período proposto para a disciplina, faz-se uma síntese das notas, que atua como base para aprovação ou reprovação do aluno e para classificá-lo em relação aos demais. Preserva-se, assim, o relacionamento verticalizado característico do ensino tradicional (SANTOS, 2008), no

qual o professor é o detentor do saber e responsável por sua transmissão ao aluno que, por sua vez, deve ser capaz de assumi-lo.

Esse tipo de processo não se mostrou capaz de avaliar adequadamente todos os aspectos do ensino-aprendizagem, sobretudo na medida em que a própria visão sobre a educação se rebuscava (LUCKESI, 2010; HADJI, 2001; PERRENOUD, 1999a). Essa limitação, do ponto de vista dos modelos de avaliação se concentrava no fato de que a avaliação tradicional buscava cumprir seu papel somativo (SCRIVEN, 1966), ou seja, ao final de um programa de ensino, quando já não é possível aprimorar seu decurso. Ao ajuizar sobre o passado, perde a função reguladora das aprendizagens. (PERRENOUD, 1999a; CRONBACH, 1963).

Essa prática tecnicista (DEMO, 2004) menos contribui para uma democratização do ensino (PERRENOUD, 1995) do que para sua elitização, pois acaba por se justificar por si própria – desprezando em grande medida o contexto sociocultural participativo – e por tornar a exclusão uma função da técnica. Os exames selecionam as excelências e excluem o “excedente”. Uns “são aprovados”, outros, repetem ou são descartados. Ao ser utilizada no contexto de uma educação pretensamente democrática, carrega consigo o princípio exclusivo em que o sucesso da maioria (ou da minoria, em alguns casos) faça parecer sem importância os que são rejeitados.

Além disso, Perrenoud (1999a) denuncia ainda esse modelo avaliativo como um dos responsáveis pela cisão de docentes e discentes em campos opostos, dificultando a cooperação, e pela preferência dos professores por conhecimentos isoláveis e cifráveis que são abordados por meio de atividades rígidas e desgastadas. A mais grave das reverberações desse tipo de avaliação, porém, é que a relação dos alunos com o saber se torna utilitarista e perversa. Nas mais das vezes, passa-se a visar mais o exame que a aprendizagem.

Assim, o modelo tradicional não se compromete com a democratização do ensino (DEMO, 2004; PERRENOUD, 1999a) na medida em que exclui os educandos considerados inaptos ao selecionar excelências. Maria Regina Lemes de Sordi (2005) argumenta que essa lógica subsistiu até a virada do milênio, sobretudo no ensino superior, endereçando-se sempre ao mais baixo nível do pensamento humano, sua capacidade de memorização. Além disso, ela afiança que o interesse pela nota, produto do exame, relega para a periferia do processo educacional o desejo pelo conhecimento. A ênfase demasiada no aspecto quantitativo, e seu aspecto nocivo, também é destacada por Jussara Hoffmann (2009) enquanto Perrenoud (1999a), mais contundente, reconhece na exaltação do exame uma relação perversa com o saber, na qual se desenvolve um conhecimento complexo a respeito das provas, deixando de lado os objetivos planejados da aprendizagem.

Sordi (2005) admitiu que, ao final do século passado, crescia o pasmo ante a constatação de que os egressos de diversos cursos haviam desenvolvido competências completamente diversas daquelas que haviam sido planejadas para sua graduação. Uma pesquisa mais recente, de Carneiro e Teixeira (2011), explicita um dado que não apenas atualiza e confirma essas constatações como também agrava o espanto e diz respeito a um conteúdo afim ao nosso tema de estudo. O referido estudo demonstrou que os estudantes dos últimos períodos do curso de Psicologia de uma Universidade do Maranhão demonstravam menos habilidades sociais do que os das turmas iniciais. Apesar da limitação educacional dos dispositivos de avaliação utilizados na pesquisa – psicométricos – consideramos de grande relevância o fato de que os aprendizes aparentemente “desaprenderam” um conjunto de habilidades considerado imprescindível pelas metas de formação e para a operacionalidade das competências interpessoais.

Sordi (2005) argumenta, ainda, que a avaliação deveria reduzir a ênfase na manutenção dos poderes docente e institucional e assumir uma posição dialógica, de partilha com os discentes. Dessa maneira, poderia caminhar para o acolhimento das carências de desenvolvimento, o estímulo das curiosidades e o reconhecimento de que erros e acertos são realidades participativas que se precisa integrar a uma visão mais holística da educação, capaz de abranger as diversas dimensões humanas e as nuances do saber fazer, saber ser e saber conviver.

Tal perspectiva avaliativa, considerada vital para a melhoria de nossa educação por Sordi (2005), só pode se cumprir com um acompanhamento mais profundo e abrangente do desenvolvimento dos educandos. Bittencourt (2007, p.165) corroborou com esse ponto de vista ao afirmar que “[...] a otimização do processo de avaliar a aprendizagem, e também o ensino, em bases críticas e transformadoras, precisa se tornar uma das metas de todo educador”.

A avaliação tomada como um compromisso dessa qualidade não poderia ser restrita a exames terminais, aplicados por qualquer um. Resultaria, de início, do exercício do papel formativo da avaliação, ou seja, que ela possa propiciar ajustes e correções do programa em curso, mesmo quando realizadas após determinadas etapas da execução do planejamento. Daí, para se alcançar as proposições de Sordi, Bittencourt, Luckesi e, sobretudo Perrenoud, a avaliação precisaria se posicionar como componente contínuo, permanente e indispensável do ato pedagógico, responsável pela regulação do processo educacional (PERRENOUD, 1999a; MAIA, 2003) — e que se relaciona com a proposta de formação de profissionais reflexivos — e como desafio que relativiza a posição de saber pleno e de autoridade sábia do professor. Professores e alunos, destarte, engajar-se-iam reflexivamente no processo educacional vivo e nas suas metamorfoses em cada nova situação.

Ao voltar o olhar para as especificidades do ensino superior, Santos e Luz (2012) afirmam que as incertezas e equívocos assumem proporções alarmantes, sobretudo em razão do crescimento acelerado dos últimos anos e da má formação dos docentes para esse segmento. Os autores referem certo descaso nos professores universitário quanto a discutir problemas pedagógicos o que os leva a reproduzir “no dia a dia de sala de aula as práticas avaliativas que viveram em seu próprio processo formativo, desconsiderando as exigências que a contemporaneidade impõe”. (p.142). Destacam ainda, ao revisar a literatura especializada, que, em sua evolução, a educação de nível superior se dedicou mais concentradamente aos processos de aprendizagem direcionados ao saber erudito, ao conhecimento, enquanto preteriu aqueles vinculados “ao aprender a viver junto e ao aprender a ser”. (p.144).

As ideias de Santos e Luz entram em acordo com as propostas de base de Perrenoud e com a perspectiva de Regina de Sordi para o ensino superior, reiterando a compreensão de que há um desequilíbrio na avaliação do ensino-aprendizagem na universidade. Os saberes tradicionais, aliados ao formato de avaliação clássico que lhes é peculiar, perseveraram como principal alvo dos esforços enquanto os outros, trazidos à tona pelas novas perspectivas educacionais, restam, em grande parte, inalcançados.

Para uma visão mais acurada da avaliação capaz de acompanhar a educação por competências, porém, é necessário entendê-las. E é o que faremos a seguir.

2.3 A noção de competência e sua relação com a avaliação

Os métodos tradicionais de avaliação se mostram especialmente defasados no que diz respeito aos objetivos de construir competências em sua acepção hodierna, presente nas elaborações teóricas, do final do último milênio aos nossos dias, e nas medidas políticas, como se constata, ao enfatizarmos nosso objeto de estudo, nos projetos político-pedagógicos (PPC) dos cursos de graduação e nas diretrizes curriculares nacionais. O conceito de competência, ele mesmo, é um dos principais empecilhos para que se articule uma avaliação apropriada pois, como atesta Luckesi (2010), a totalidade orgânica do ato pedagógico faz a avaliação depender do planejamento e da execução, dentro de uma mesma atitude educacional. Quanto à competência, em geral não há clareza e, com isso, não só o planejamento, mas todo conjunto de pressupostos permanece não consciente. Permanece uma promessa.

Isso precisa ser levado em conta na busca de uma definição suficiente junto do problema ao mesmo tempo contrário e complementar: não parece lícito crer que a realidade educacional

corresponda a alguma teoria. Trata-se de uma característica da situação educacional contemporânea, como já relatamos na primeira parte deste capítulo, que encontra no problema das competências um caso especial. Mais do que na maioria dos outros, neste não se verifica uma simples correspondência da proposta na prática. É preciso pensar, portanto, em um conceito para o qual dificilmente se encontrará uma realidade atual correspondente.

Ratificamos, com Sacristán (2011), o problema teórico. Segundo ele, o conceito de competência carece de precisão. Enquanto preservava sua conotação espontânea, leiga, o termo apresentava significação suficiente para seu uso comum. Diante das necessidades científicas, todavia, foi sobrecarregado de definições disjuntivas que produziram imprecisão e dúvida na medida em que se multiplicaram. Tornou-se relacionado à capacidade para determinada ação, efetividade, conhecimento prático, destreza, habilidade e outros conceitos afins. O referido estudioso, após detalhada investigação de teorias e documentações relevantes, assegurou que o conceito de competência é compreendido, a depender da teoria, como: 1. habilidade intelectual aplicável; 2. um conjunto de aspectos cognitivos e motivacionais que predispõe certas ações; 3. a própria predisposição; 4. capacidade para ação vinculada a metas específicas; 5. competências-chave ou básicas, aplicáveis a diversos contextos e associadas entre si; 6. metacompetências para aquisição de outras competências e uso flexibilizado das já disponíveis; 7. função de sociabilização das aprendizagens.

Em outro contexto (JESUINO, 2009), argumentamos que não é legítimo epistemologicamente reportar a uma noção científica como se fosse um *fato* dado e simples ou uma *entidade* que se explique por si só. Dependemos de conceitos rigorosos para organizar o campo de conhecimento. Suporta o surgimento dessas noções o contexto epistemológico composto por pressupostos peculiares. Quando há demarcações diversificadas de um mesmo termo, portanto, o discurso convergente entre as teorias só se preserva enquanto esses pressupostos não forem trazidos à tona. Em outros termos, “apenas no nível mais superficial, os discursos [das teorias] caminham *pari passu*”. (p.266).

A alegação de Sacristán (2011) é análoga a essa hipótese ao reconhecer que a impressão de uma ideia comum de competência, ao menos em nossas atuais circunstâncias, é *senso comum*. A divergência teórica requer engajamento reflexivo, e não o desprezo do contexto problemático. Esta última medida só garante a superficialidade e acaba por produzir, consoante a crítica de Méndez (2011), uma ideia de competências que não se integra de maneira satisfatória ao currículo como um todo.

É indispensável, pois, demarcar um conceito de competência suficiente para nossos propósitos de pesquisa. No entanto, não podemos pretender uma síntese por meio de pesquisa comparativa, ao mesmo tempo em que parece insatisfatório desconsiderar a crítica contundente e real de Sacristán. Além disso, parece ainda obrigatório que essa noção se articule ao fundamento epistemológico que apresentamos.

2.4 O problema em meio à imprecisão conceitual

Como consideramos na primeira parte do capítulo, uma insatisfação com a formação educacional – sobretudo a profissional – conduziu a uma reviravolta das demandas de formação. Reorientou-se uma visão positivista de um saber erudito, aplicável e transmissível para uma perspectiva reflexiva de interação, criatividade e construção, ao final do século. Por diversos eixos, as competências foram demandadas e isso se tornou problema educacional vultoso.

A leitura operada por Sacristán (2011) se fundamentou no cenário europeu dos princípios de nosso século para configurar o problema e delimitar seu posicionamento diante dele. Admitiu relatórios da UNESCO, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da *National Commission on Excellence in Education*. Para consideração análoga de nosso contexto, concentramo-nos nas competências interpessoais, incluídas nas metas de formação dos cursos de graduação em Psicologia de Fortaleza/CE, e, por esta razão, reportamo-nos, em fase preliminar, a um conjunto de documentos fundamentais. Baliza-nos, de início, ainda fora do patamar educacional, a resolução do Conselho Federal de Psicologia a respeito das atribuições profissionais do psicólogo (CFP, 1992). Aditam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2004) e aos Projetos Político-Pedagógicos de alguns cursos. Com isso, afastamo-nos da aproximação puramente formalista em nome de um direcionamento mais regional e temporalmente situado.

No Art.4º das DCN, que lista as habilidades e competências gerais pressupostas ao exercício da profissão, encontramos a primeira referência ao nosso conceito-chave no documento. O Art.8º, por sua vez, exprime aproximação mais genérica em seu parágrafo introdutório:

As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida. (BRASIL, 2004, p.3).

O esboço de definição não vai além disso, exceto pelo Art.9º, que garante que as competências devem *se apoiar* em habilidades. Não cita, aí, os conhecimentos, embora eles sejam

mencionados alhures no documento sem ser, no entanto, *listados*, como o são as competências e as habilidades.

A noção defendida pelas DCN é, assim, bastante superficial. Indica menos o que são do que a tarefa que devem cumprir. Faz lembrar o argumento de Sacristán (2011) de que o avanço da ideia de competência no ensino se justifica pelas exigências de mercado, que reclama profissionais habilitados para a execução de determinado tipo de ações. Sob essa perspectiva, é competente quem exerce uma função útil ao mercado. Sacristán argumenta que essa posição não “questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios”. (P.36).

Pedro Demo (2012) se avizinha do argumento quando abre mão de uma aproximação de ênfase conceitual por outra, etimológica. Reconhece no *termo* (é o que ele destaca) o caráter de competitividade e admite isso em seu pensamento. Faz menção a Perrenoud como uma das raízes do interesse nacional por competências, mas sequer problematiza sua definição. Demo ressalta o caráter das competências em sua acepção de competitividade, de saber tirar vantagem ou se sobressair. Para ele, o cerne da competência é, etimologicamente, a competição. A crítica é penetrante, pois dessa forma, a própria noção de competência traria uma defesa da política de seleção de excelências (exames) e se afastaria de uma perspectiva democrática da educação.

Perrenoud (2013), por sua vez, compreende que o fascínio pelas competências não pode ser explicado somente do ponto de vista empresarial/econômico embora admita que, do ponto de vista da formação profissional, não seja dificultoso “determinar um inventário das práticas e das situações de trabalho mais características de cada profissão”. (P.36). Isso não quer dizer em absoluto que essa ideia esteja a serviço da seleção e exclusão, embora, se não houver uma crítica dos modelos de avaliação e dos objetivos educacionais, esse uso dependerá do espírito – da atitude e dos pressupostos – que subjazem ao trabalho em torno das competências, o que discutiremos mais adiante. As DCN, elas mesmas, contribuem para o inventário com a distinção das características desejadas para os profissionais de Psicologia, o que é determinado de forma mais ou menos arbitrária, vistos os problemas dessa área de conhecimento. Ao fazê-lo, todavia, deixam de fora algumas considerações importantes, reclamadas por Perrenoud.

Primeiramente, não estabelecem relação clara das competências com saberes, habilidades, atitudes, etc. Em segundo lugar, não explicitam como foi realizado processo de delimitação das competências já que, diante da prática do psicólogo, a discriminação de competências isoladas é um processo artificial, pois o trabalho do profissional não resulta da justaposição desses elementos. Estes é que são deduzidos da atuação, não deveriam sê-lo da teoria ou dos programas

educacionais. Por fim, as DCN deixam de indicar a fundamentação de seu conceito de competências, o que se adita à pobreza da definição fornecida para deixar aberta ao leitor e intérprete a opção por uma definição ou a simples admissão do conceito na superficialidade de seu uso comum.

É relevante perceber que os PPCs que buscam se articular em torno das DCN preservam essa imprecisão no que diz respeito às competências. Aqueles que tivemos acesso, de forma geral o retratam. Os projetos dos cursos da UFRGS, UFC/Fortaleza e UFPA⁵ não as conceituam e, como o documento de referência, assumem fundamentalmente a ênfase nas competências e habilidades.

O projeto da UFPI/Parnaíba admite conhecimentos e competências no objetivo geral, não tratando diretamente das habilidades. O seu 5º tópico, no entanto, descreve as competências e habilidades esperadas de acordo com o perfil profissional exposto no 4º item sem nada referir quanto aos conhecimentos pretendidos. Preserva a carência de definição, diferenciação e correlação.

O PPC da UFPE merece destaque na medida em que dispõe de uma seção intitulada *Marco Teórico* e outra, chamada *Campo de Atuação do Profissional como Meio de Viabilizar a Articulação entre o Mundo do Trabalho e o Mundo Acadêmico*, que explicitam, em parte, como foi feita a transposição da realidade profissional para os objetivos educacionais. Destaca, ora com a adjetivação *técnica*, ora com outra, *profissional*, as competências, que se diferenciam de valores ou atitudes éticas. Em uma passagem do marco teórico, compreende a própria Psicologia como um saber técnico que, contudo, é multifacetado e apresenta um desenvolvimento histórico que precisa ser levado em conta. O objetivo geral pressupõe que a formação deve assegurar a construção do *conhecimento* de processos psicológicos mediante uma perspectiva crítico-reflexiva (p.23). Merece nota o fato de que, na listagem dos critérios de formação, há vinte itens que delineiam atitudes, habilidades e competências, mas não os tais conhecimentos. Mais uma vez, a apreciação teórica é bem limitada e não confere operacionalidade do conceito.

Visando em conjunto as Atribuições Profissionais, as DCN e os PPCs consultados, resta confirmação empírica da argumentação de Sacristán (2011), mas com uma peculiaridade: enquanto no texto deste último se exprime uma divergência entre as definições explicitadas em um conjunto de documentos relevantes para o estabelecimento da formação, em nosso contexto as definições parecem já derivar da banalização da noção em suas múltiplas concepções ou, em

⁵ Estes, assim como os demais PPC, referidos podem ser encontrados na internet, na página das instituições referidas. Tratam-se, em todos os casos, das versões mais recentes.

outros casos, não há definição alguma. A fundamentação teórica, se há, é inescrutável por meio de consulta documental.

Quando visitamos a bibliografia produzida, não se verifica muita discussão em torno da noção de competência nas DCN para os cursos de Psicologia. Não quer dizer que não exista. Textos como o de Brasileiro e Souza (2010) e de Cirino, Knupp, Lemos e Domingues (2007) discorrem sobre elas, mas não se ocupam com suas limitações. Enfatizam outros problemas. O texto de Cruz e Schultz (2009), por sua vez, reporta à *Classificação Brasileira de Ocupações* como fonte de referência das competências envolvidas na atuação do psicólogo, seguindo a linha tecnicista das DCN. Tentou, todavia, demonstrar a diversidade das conceituações de competência, produzindo, inclusive, um quadro comparativo de definições. Sua resposta é fundamentalmente diferente daquela que nós pretendemos.

Cruz e Schultz (2009) buscaram o argumento *comum* das definições, nós buscaremos uma definição, admitindo, inclusive, seus aspectos divergentes das demais como forma de rejeitar o ponto de vista mais superficial. Optar por uma definição específica implica o risco de nos afastarmos da ideia fundamental de competência subjacente às DCN e nos ocuparmos com minúcias que não lhes interessam. Nem a solução de Cruz e Schultz, tampouco a nossa, porém, podem escapar desse risco. A deles se compromete com uma anuência geral e se descompromete dos pressupostos mais aprofundados, nós abrimos mão da concordância para tentar garantir *alguma* profundidade que só poderá ser a nossa e a da teoria assumida. As diretrizes deixam esse flanco desguarnecido diante da interpretação, seja da equipe de elaboração do PPC ou do pesquisador, como em nosso caso.

É na definição apresentada pelo suíço Philippe Perrenoud que encontramos um eixo de trabalho. Suas ideias são vastamente estudadas no Brasil e existe uma parcela significativa de sua obra traduzida para o vernáculo, além de muitos de seus artigos disponíveis no portal virtual da *Université de Genève*, em francês. A acessibilidade e o uso regular da teoria, porém, não justifica nem especifica o seu uso, o que é forçoso fazer.

A teorização de Perrenoud a respeito das competências acompanha o seu empenho em grande parte dos temas de relevo da educação contemporânea e se integra a essa conjuntura com profundidade ímpar. Congrega em um corpo de conhecimento interesses que, por um lado, consideramos imprescindíveis para uma visão de educação adequada ao nosso meio e ao nosso tempo e, por outro, reconhecemos em consonância com a proposta educacional que nos norteia e sua epistemologia intrínseca.

Perrenoud (1999b) alega que competência remete a “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

(p.7). Pode ser definida também como “a capacidade de um sujeito mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas”. (PERRENOUD, 2001, p.20).

Essas definições buscam indicar o modo de operação da competência e não apenas a expectativa em torno delas. A sua finalidade, aliás, não poderia ser determinada *a priori*, pois isso distancia demasiada e artificialmente a competência da vida. Perrenoud segue outro caminho, inclui, em sua demarcação, saberes especializados, habilidades adquiridas com treinamento e até disposições afetivas. A operacionalidade da competência não se confunde com esses recursos, depende deles para enfrentar situações complexas. O conhecimento que só se aplica a situações artificialmente programadas não promove competência. Da mesma maneira, uma habilidade, compreendida como “uma sequência [...] de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo” (PERRENOUD, 1999b, p.29), diverge da competência por tratar somente do esquema de ação, mas não da ação refletida desse esquema mediante uma compreensão da situação vivida.

A mobilização, para ele (PERRENOUD, 2004), é uma metáfora a que se recorre ao abandonar outra, mais usual e antiga, que é a da transferência. Esta supõe conhecimentos aprendidos em um contexto e que podem ser deslocados para situações ditas análogas, e assim, concentra sua ênfase *na situação*. Não é isso que se opera na competência, pois ela enfatiza a atividade *do indivíduo*, uma vez que “A mobilização não é apenas 'uso' ou 'aplicação', mas também adaptação, diferenciação, integração, generalização ou especificação, combinação, orquestração, coordenação” (p.48). Já não se trata, pois, de um deslocamento dos processos para situações análogas, mas de uma transformação deles. Cabe mencionar, ainda, que a competência não mobiliza apenas habilidades ou *savoir faire* práticos, pois “[...] *qualquer conhecimento permite operar sobre o real e, portanto, sobre o próprio indivíduo*”. (p.49, enfatizamos). Assim, a realidade do indivíduo é interna, externa e participativa e é nesse campo que se opera a competência, é aí que deve ser vista. Ela exige, portanto, que lidemos com um grau mais sofisticado de *adaptação à vida*, para usar os conceitos de Dewey.

Essa remissão se ajusta com a perspectiva interativa sobre a qual Perrenoud fundamenta seu entendimento da competência: “[...] as operações mentais e as ações *sempre* são produto de um encontro, de uma interação, frequentemente complexa, entre a situação e as estruturas anteriores do indivíduo”. (p.52, ênfase nossa). A complexidade é frequente, e não necessária, porque não se assume com a noção de competência, que sempre haja necessidade de revisão e transformação, o que seria ingênuo. Alguns aspectos da transferência reaparecem com outras nuances na perspectiva mobilizadora. Os recursos cognitivos visados pela mobilização não se

restringem aos conteúdos científicos clássicos, mas os incluem. Eles são definidos por sua mobilização e abrangem "conhecimentos abstratos e descontextualizados quanto à memória de situações concretas, raciocínios e atos que permitiram enfrentá-las". (p.58). Sob a ótica da competência (ou de sua ausência), portanto, até mesmo essas vicissitudes derivam da adaptação.

Perrenoud (2004) enuncia as características principais que o levam a defender a perspectiva mobilizadora: (1) ela não destitui a ideia de transferência, embora não se funde sobre a ideia de analogias, o que permite (2) admitir tanto a criação de respostas novas em situações reais quanto a reprodução de procedimentos de rotina e (3) se ocupar com o trabalho do espírito em seus diversos aspectos, (4) compreendendo-o como um processo dinâmico, (5) levando em consideração os obstáculos cognitivos, afetivos e relacionais e (6) abrindo-se para os conhecimentos e representações criados nas situações práticas. Por isso tudo, (7) implica a admissão de uma coordenação dos recursos mais diversos, nem sempre conhecidos a priori.

Em seu texto sobre as metáforas de transferência e mobilização, Perrenoud (2004) resgatou um argumento de Le Bortef para asseverar que as competências não residem nos recursos, mas no "saber mobilizá-los". Sendo assim, tem os recursos como condição, mas não como determinação. Para ele, a noção de recurso integra todo tipo de aquisição que tenha em comum a característica de ser mobilizável. Distingue recursos externos e internos analogamente à demarcação dos instrumentos e símbolos realizada por Vygotsky, ou seja, ambos são produtos do desenvolvimento cultural e igualmente objetos de aprendizagem. Os externos são os que se conformam no mundo material e os internos são aqueles que subsistem como representação, ou como imagem psíquica. Perrenoud enfatiza que estes últimos são os que mais interessam ao campo educacional/escolar e lista os principais: "[...] conhecimentos, capacidades cognitivas gerais, esquemas de ação ou de operações, savoir-faire, lembranças, conceitos, informações, relação com o saber, relação com o real, auto-imagem e cultura". (p.57).

O saber mobilizar, para ele, se relaciona com um grau de consciência significativo dos recursos e das suas formas individuais de mobilização. Com isso, aproxima-se sobremaneira do conceito de atitude de Jung (2000b), que a compreende como uma prontidão – consciente ou não – para agir física e psiquicamente de uma forma determinada em uma situação determinada. Assim, a disposição depende de uma assimilação da situação interna-externa, o que conforma a experiência. No entanto, essa assimilação e a (re)ação correspondente pode ser dada em diferentes graus de consciência que vão desde um ato involuntário (que às vezes resolve um problema) até um ato consciente. Destaque-se, porém, que somente esse último possui valor ético e, por isso mesmo, é mais inibível, direcionável, estimulável por um ato de consciência. Saber mobilizar, nessa linguagem aproximativa, segue muito de perto a epistemologia reflexiva de

Schön, pois depende de certo grau de consciência dos recursos disponíveis (eles precisam existir, portanto, em algum grau) e das formas de mobilização que, por sua vez, mudam de caráter quanto mais conscientes se tornam.

Em obra mais recente, Perrenoud (2013) aprofundou o entendimento dos recursos e das mobilizações. Quanto aos primeiros, ressaltou três categorias principais: 1. Os saberes, que podem ser declarativos, processuais ou condicionais; 2. As habilidades, ou “esquemas que orientam as operações mentais e as operações concretas” (p.48), se distinguem das competências justamente pela sua relação simples e unívoca com a situação (procedimento aplicado) ou a necessidade de que se reconheça, reflita e compreenda a situação antes que a operação possa ser realizada e, por fim; 3. O que categorizou como outros recursos, que são atitudes, posturas, valores, princípios, normas, diversas relações (com o outro e com o poder inclusive) e os recursos emocionais e relacionais.

A respeito da mobilização, Perrenoud destacou que não há como prever e listar todas as situações de operação dos recursos, pois tal seria uma contradição nos termos. É preciso assumir uma atitude reflexiva, pela qual é possível considerar (reflexão sobre a ação) configurações da mobilização e encontrar alguns problemas que carecem de enfrentamentos diferenciados. Há ao menos três casos que se pode generalizar. No primeiro, o praticante reconhece que não detém recursos necessários e suficientes para elaborar o problema ou para resolvê-lo a contento e precisa se apropriar deles. No segundo, não é a falta dos recursos que se destaca, mas a incapacidade de pô-los em sinergia diante da situação, o que exige os experimentos imediatos para o redirecionamento da ação. O último caso já não é o obstáculo, mas aproxima-se do prático que já não tanto se surpreende, mas é capaz de propor variações diante de seu reconhecimento da situação. Nos termos de Perrenoud, “além de dispor dos recursos necessários, o ator está treinado e preparado para colocá-los em sinergia, pois o problema é semelhante a outros com os quais já se deparou e a decisão se parece com aquelas tomadas anteriormente”. (p.51). Todas essas situações denotam a operação da competência, visto que o sujeito dispõe de recursos diante dos quais sabe se posicionar relativamente à situação e aos seus recursos de maneira integrada.

Essa constatação levou Perrenoud a reconhecer que a competência é “uma trama que fundamenta e acelera a colocação dos recursos em sinergia”. (p.51). Esta é compreendida como a integração adaptativa dos recursos (e da busca por eles) com a situação tanto nos casos em que o grau de adaptação for elevado quanto naqueles em que for reduzido. Dessa forma, a competência resulta como uma espécie de “memória da inteligência passada, individual ou coletiva, e

uma forma de rotinização da colocação dos recursos em sinergia”, propiciando “rapidez, segurança e um custo menor pra uma ação cuja realização poderia ser mais lenta e menos segura”. (p.51).

A respeito das situações complexas em que se atualizam as competências, um problema educacional se revela. Perrenoud (2013) admite que existe um risco fundamental: assumir práticas antigas conjuntamente com o discurso das competências, tornando-o mero *flatus vocis*. O planejamento, assim, fala de competências, mas parte do saber científico e do interesse dos programas. A atenção, de acordo com o educador suíço, deve tomar impulso na vida, que extrapola e inclui o ambiente pedagógico, cenário das situações complexas reais. Muitas vezes se confundem as exigências da vida com situações simplesmente difíceis ou desafiadoras, mas as duas nem sempre são idênticas. Problemas artificiais, projetados *ad hoc* e distantes das práticas quotidianas podem ser muito mais difíceis do que a maioria das situações regulares da vida e, ainda assim, ser muito menos complexos. O seguinte fragmento sintetiza essa ideia:

Uma boa parte da experiência cotidiana consiste na utilização de competências das quais dispomos para resolver problemas e tomar decisões de caráter relativamente banal. Para serem complexas, as situações não precisam ser inusitadas ou extraordinárias. Basta que elas tenham uma dose suficiente de contradições para que seja necessário, a cada vez, um mínimo de raciocínio ou de julgamento para escolher o modo mais indicado para executar a ação. (PERRENOUD, 2013, p.42).

A perda de conexão com a vida conduz necessariamente a uma incompetência. Ao abor-darmos um campo humano mais estrito, como uma profissão, geralmente é mais fácil delimitar as famílias de situações para as quais se necessita desenvolver competências do que quando discutimos, p.ex., a educação fundamental, que pretende preparar mais amplamente para a vida. Ainda assim, delimitar os campos gerais de competências profissionais é problema menor do que executar a contento um programa educativo. E isso se dá por mais de um motivo.

Os “outros recursos” referidos por Perrenoud, mormente os de caráter interpessoal, implicam dificuldades adicionais relativas aos saberes e habilidades classicamente relacionados nas teorias educacionais, nos programas e nos currículos da racionalidade técnica. Na história da educação, esses “outros recursos” não receberam a mesma atenção que os primeiros, embora, como já discutimos, já fossem articulados até certo grau por educadores e pensadores como Schiller, Pestalozzi, Dewey e Montessori. Quanto ao desenvolvimento das competências interpessoais, todavia, a questão é ainda mais séria e exigirá nosso esforço em outro capítulo.

Nesse cenário, os métodos avaliativos se encontram destacadamente inadequados, em grande parte por extensão das limitações conceituais. De acordo com Juan Méndez (2011), na situação em que faltam referentes de conhecimento ou eles existem, mas são pobres, “apenas

há respostas de caráter pragmático e programático, com uma tendência marcadamente operacionalista, de forte conotação ‘eficientista’. (P.236). Aqui, mais uma vez, a avaliação se reduz ao seu modelo antigo, absorvido à prática de exames, e a geração atual repete os erros da anterior.

Além da compreensão limitada das competências há outros empecilhos, sobretudo as políticas educacionais tendenciosas, que ainda sobrevalorizam a cultura de exame (NOGUEIRA FILHO; JESUINO; CIASCA; LEITE, 2014; RODRIGUES; PEIXOTO, 2009, MINHOTO, 2008; VIEIRA, 2007); a subsistência do papel somativo da avaliação que responsabiliza o aluno, afastando-se de uma avaliação propriamente formativa (LUCKESI, 2011), e a falta de conhecimento sobre a gênese das competências e seu processo de aprendizagem. (PERRENOUD, 1999a, 2002b).

Segundo Perrenoud (1999a), no cenário crítico-reflexivo da formação que pensa nas competências, é preciso ajustar as práticas avaliativas a um modelo propriamente formativo e, para isso, as estratégias devem ser individualizadas, atuar segundo a gravidade presumida e “ser proporcionais à complexidade do fenômeno”. (PERRENOUD, 1999a, p.124). Somente ao se aliar a intuição, mais espontânea e que atua sobre dados mais acessíveis em primeira aproximação, com a instrumentação sistemática, essa abordagem diferenciada pode se realizar.

Além de fazer avançar as práticas avaliativas para que elas possam se integrar adequadamente com os princípios e objetivos educacionais, Perrenoud considera imprescindível levar o processo avaliativo até seu termo, não perder o foco em nome dos instrumentos utilizados e conhecer de maneira aprofundada os mecanismos de aprendizagem considerados. Sobre esse último ponto, ele elucida que “não se poderia recriminar os professores pela ignorância dos processos de aprendizagem. Com muita frequência, os pesquisadores em Psicologia e em ciências da educação não sabem muita coisa ou se esgotam em controvérsias”. (PERRENOUD, 1999a, p.83).

2.5 Proposta de avaliação e a resistência relativa

Para Perrenoud (1988), o modelo ideal de avaliação para uma educação democrática e diferenciada, inclusiva de competências e que pretende preparar para a vida, deve servir ao aluno, à sua aprendizagem, e demanda do professor, dentre outros atributos, ter clareza dos objetivos de ensino, avaliar para “diagnosticar as dificuldades individuais e remedia-las rapidamente pela diferenciação do ensino” (p.4, traduzimos) e conceder ao discente a oportunidade de participar de sua avaliação.

Essa proposta foi chamada por Perrenoud de avaliação contínua. Ela cumpre tanto o papel somativo quanto o formativo. Pode promover práticas que favoreçam uma diagnose terminal de um programa, mas sempre se interessa em contribuir para o julgamento retrospectivo da ação pedagógica e, também, para a regulação das aprendizagens em curso. Assumir esse posicionamento, como já esboçamos, implica conflitos e incertezas para o professor, como é próprio da educação reflexiva. (LIBANEO, 2010; PERRENOUD, 2002, 2001, 1988; NOVOA, 1995).

Embora a avaliação contínua demande um modelo educacional favorável, é possível e necessária mesmo nos modelos mais atrasados. Mesmo em uma formação *ex cathedra* existe certo nível de avaliação formativa, ao menos de forma irrefletida e inconsciente. Sua ação propriamente reflexiva, porém, só seria alcançada nos termos de uma pedagogia diferenciada e de um método clínico. De acordo com Perrenoud (1999a), é possível aperfeiçoar ações já existentes no sentido de uma avaliação propriamente formativa e para a regulação das atividades em curso.

Por regulação, Perrenoud entende “o conjunto de operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio”. (p.90). Isso constitui um ciclo de avaliação contínua no qual os juízos produzidos são utilizados para a reorientação no sentido dos objetivos definidos. No que diz respeito à aquisição dos domínios, Perrenoud ainda certifica a necessidade de se conhecer os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem e fornecer atenção particularizada ao indivíduo.

A proposta educacional em que a avaliação formativa encontra seu contexto favorável, ou seja, o “procedimento clínico global” (PERRENOUD, 2002), trata-se de uma conduta reflexiva sobre os ensaios e experiências da interação educacional, que incluem o desenvolvimento de saberes profissionais; teorias; “capacidades de aprendizagem, auto-observação, autodiagnóstico e autotransformação” (p.109) e as dinâmicas do grupo e da instituição. Esses procedimentos reflexivos não se restringem, porém, ao educando, mas também ao docente.

A operacionalidade da prática clínica exige do professor não apenas interesse pessoal e utilização de alguns mecanismos de avaliação para saber se as aprendizagens estão progredindo adequadamente. Ele precisa regular o processo e saber como as retroações sobre ele foram realizadas e se foram, de fato, relevantes. Não se trata, pois, de mera empolgação ou de trabalho ingênuo, mas de ofício que exige planejamento, determinação, paciência e coragem.

Perrenoud destaca algumas dificuldades mais comuns para uma regulação efetiva das aprendizagens: a dificuldade de se coletar informações pertinentes e confiáveis em quantidade satisfatória; a rapidez, a segurança, a coerência e a imparcialidade quanto ao processamento de

tais informações; a pertinácia e a continuidade das ações reguladoras e a assimilação, por parte dos alunos, das devolutivas do professor.

Além disso, o autor salienta que a avaliação reguladora atuante em uma pedagogia diferenciada deve ser capaz de observar contextos histórico-culturais, interesses, atitudes e mecanismos diversos em cada educando, sendo para isso necessária a individualização das condutas.

Por fim, considera que, para que a regulação se efetive, é necessário dispor de meios para estimular o aluno a trabalhar e inseri-lo de tal forma em uma circunstância comunicativa que lhe seja impossível conduzir suas tarefas sem se comunicar. Deve-se, pois, encaminhar os alunos para “situações de confronto, de troca, de interação, de decisão que os forcem a se explicar, se justificar, argumentar e expor ideias”. (p.99).

Para Sordi (2005), algumas condições mínimas são necessárias para a mudança quando se pensa no ensino superior. Estas correspondem quase termo a termo com os apontamentos de Perrenoud: confiança nos integrantes; comprometimento obstinado; conexão, comunicação e co-criação contínuas entre os envolvidos, a celebração das realizações e correção da rota sempre que necessário e, além disso, o cuidado com os participantes. É de máxima relevância o fato de que as condições não tocam a dimensão cognitiva diretamente, todas são afetivas e relacionais, apontando mais para uma disposição humana sólida para a mudança do que para a necessidade de se rever os programas do ponto de vista técnico ou teórico. Enfatiza mais o valor agregado às relações de ensino e aprendizagem, inclusive à avaliação, do que o conteúdo dos programas.

Luckesi (2011) destaca primeiramente, dentre as dificuldades para mudança, uma resistência psicológica fundada na tendência a reproduzir condutas pelas quais fomos vitimados em nosso desenvolvimento pelo exemplo de nossos mestres, formal ou informalmente. Há, porém, outros fatores, políticos. O disciplinamento e o controle por imposição da autoridade tem um papel mais importante na manutenção da política de exames do que o ensino. “Há uma cultura generalizada de que a aprendizagem ocorre mediante a pressão exercida pela ameaça das provas/exames sobre os educandos”. (2011, p.231). A terceira razão seria o fato de que herdamos essas práticas na constituição e nosso sistema educacional. A quarta e última diz respeito do nosso contexto histórico-social burguês, caracterizado fundamentalmente pelos sistemas disciplinares, marcado por condutas autoritárias e de controle, daí deriva sua outra característica, a seletividade marginalizante.

É possível, pois, discriminar diversos níveis de impedimento para a mudança do modelo de avaliação do ensino-aprendizagem para um formato mais democrático e comprometido com as aprendizagens. Não seria adequado concentrar a responsabilidade sobre nenhum dos fatores isoladamente. Por outro lado, é necessário pensar que cada um desses níveis precisa ser levado

em conta. Isso implica, sem qualquer exclusividade, todos os focos das etapas históricas revistas por Perrenoud: as políticas nacionais e a mentalidade coletiva que as suportam, os sistemas e programas educacionais e, enfim, a relação didática mais direta. Em nosso caso, esta última se conforma como as Instituições de Ensino Superior (IES) e os docentes.

A responsabilidade desse último foco é, no nosso trabalho, o leitmotiv. Sordi (2005, p.122), argumenta bem a posição do professor no contexto que expusemos:

O professor pode, por meio de sua forma de mediação, construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, mas ele próprio terá que romper com a visão de avaliação ainda hegemônica que se orienta pelo eficientismo e valorização do produto em detrimento do processo. (SORDI, 2005, p.122).

Se, por um lado, não é possível admitir que a responsabilidade pela mudança sólida e duradoura recaia majoritária ou exclusivamente nos ombros do professor, pelo outro, não se pode negar importância de seu trabalho. O professor, em iniciativa individual, no seu fazer do dia a dia, pode não apenas propor novas ideias e implementá-las, é capaz, também, de oferecer com seu ofício uma referência para a discussão mais ampla que reveja a condição educacional geral. Essas iniciativas, muitas vezes, são sufocadas pelos excessos de atribuições e por todo o peso sociocultural e histórico já relatado. Muitas vezes, o professor

[...] prenhe de ideias inovadoras, parece esbarrar com a aparente impossibilidade de testá-las na prática, haja vista as amarras burocráticas que, ao permanecerem regidas pela mesma estreiteza de visão administrativa, simplesmente desaconselham mudanças nas formas de organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, cerceiam mudanças substantivas no trato dos conteúdos curriculares. (SORDI, 2005, p.132)

A burocracia implica amarras que inibem a mudança, estorvam os esforços. Nesse cenário, a iniciativa do professor será, como defendeu Luckesi, sempre, contra um sistema que é representado, de forma geral, pela própria cultura organizacional da IES em que trabalha e, até mesmo, dos próprios educandos habituados a outra forma de viver.

3 DESAFIADORA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

O problema de estudo de nossa pesquisa se vinculou à meta educacional de educar para as relações interpessoais, consideradas indispensáveis para o exercício da atuação do profissional da área da Psicologia. Embora careça de compreensão mais extensiva e aprofundada, esse grupo de competências já foi abordado por alguns autores, sobretudo no que se relaciona com a formação profissional. Fora do âmbito pedagógico mais fechado, também vem sendo discutido nas interfaces da formação em Psicologia com a sua atuação prática e profissional.

Sem pretender, no entanto, refazer a história da formação desde a inserção da psicologia experimental no currículo universitário e da discussão sobre a formação do analista (médico, então, não psicólogo) até os nossos dias, compete retratar o problema que “a Psicologia” representa enquanto área de formação e de como ela interage com o problema das competências interpessoais e como essa interseção contextualizou nosso problema de pesquisa.

Para isso, enfocamos um conjunto de documentos e teorias para cumprir três etapas de entendimento. Primeiramente, elucidar o que significa a formação do psicólogo historicamente no Brasil. Em seguida, discutir os valores científicos e profissionais e como eles implicam dificuldades para se pensar uma formação. Por fim, lançar um olhar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (DCN) e encontrar ali as competências interpessoais como problema.

3.1 Formação do psicólogo como desafio educacional

A primeira iniciativa nacional de se normalizar a formação do profissional de psicologia se deu com o documento que estabelecia um currículo mínimo para os cursos de graduação, oficializado em 1962. É possível, não obstante, traçar histórias da prática e da formação em Psicologia que se estendem ao resgate das ideias psicológicas pré-científicas (PENNA, 1991), do exercício de atividades psicológicas por outros profissionais – como médicos e educadores –, e do ensino, que encontrou espaço, antes da legitimação universitária, nas escolas normais. (REZENDE, 2014.).

O primeiro projeto de curso brasileiro de formação propriamente em Psicologia surgiu em 1932, quando o decreto nº 21.173 de 19 de março converteu o laboratório da Colônia de Psicopatas, localizado no Rio de Janeiro, em Instituto de Psicologia. (SILVA, 2008). A institucionalização nacional da formação do psicólogo, todavia, só ocorreria em 1946 por meio da portaria 272, relacionada com o decreto de lei 9.092. A formação propriamente dita iniciou-se

no Rio de Janeiro e em São Paulo em 1957 e deu ensejo à regulamentação da Psicologia como profissão em 1962, com a lei n.4.119 de 27 de agosto. (LAPA, 2009).

Até esse período, o ofício de psicologia se organizara em torno de certas funções consolidadas quando seus praticantes eram profissionais de outras áreas e autodidatas na matéria. (REZENDE, 2014). De acordo com Eduardo Silva (2008), a psicologia chegara ao Brasil, por um lado, atendendo demandas de recrutamento e seleção para a indústria, o comércio e o serviço público. Além disso, recorria-se a ela também para auxiliar com problemas educacionais e no setor da avaliação psicológica, incluindo a orientação vocacional.

Isaias Pessoti (1988) adiciona, ainda, antes da fase universitária e profissional, o empenho, sobretudo por parte da Medicina, pela formação de um saber acadêmico de Psicologia. Isso consolidou, histórica e culturalmente, uma linha de trabalho psicológico vinculada à clínica e interessada em complementar o exercício profissional da Medicina. O empenho acadêmico, portanto, surgiu tardiamente em relação ao exercício de certas práticas e concepções da Psicologia. Pessoti destaca, ainda, que a psicologia brasileira foi marcada, em seus começos, por uma visão de ciência aplicada própria dos ideais positivistas e por uma ação fragmentária de caráter utilitarista e não transformador.

O currículo mínimo, implementado pelo parecer 403 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962) foi proposto como tentativa de conter o caráter fragmentário e de frágil identidade que se anunciava na dispersão dos cursos de formação em Psicologia pelo país. O documento, segundo seu relator, pretendia estabelecer uma espécie de “média” do que já era feito em centros de formação. Propunha, para esse fim, um conjunto de sete matérias comuns para os títulos de bacharelado e licenciatura e mais algumas disciplinas específicas para a obtenção do título de psicólogo. Estas últimas se voltavam mais especificamente para uma aplicação da ciência consolidada no núcleo comum. Cabe destacar que os seus conteúdos específicos das disciplinas – seus objetivos – sequer eram esboçados. O currículo mínimo determinava também a obrigatoriedade do estágio supervisionado como forma de consolidação da prática e definia o tempo de duração do curso – quatro anos para licenciatura e bacharelado e cinco para a formação de psicólogo.

O currículo mínimo foi objeto de insatisfação desde sua implementação (ROCHA JUNIOR, 1999). Dois momentos de crítica se destacam. Primeiramente, na década de 1980, quando a profissão começava a se inserir de maneira mais significativa no setor público e a ampliar seu espectro de ação na sociedade. Buscou-se, então, que o currículo refletisse essa expansão por meio de um acréscimo de disciplinas.

A década de 1990 foi o momento decisivo de oposição que conduziu, com ensejo nas novas diretrizes e bases educacionais, à instalação, em 1998, de uma comissão especializada para a elaboração das diretrizes curriculares nacionais. As críticas desse período eram mais articuladas do que as da década anterior tanto no aspecto profissional quanto educacional. De maneira muito geral, incidiam sobre o caráter positivista da formação.

O currículo mínimo pretendia consolidar o conhecimento vinculado às ciências naturais, para depois passar ao campo diferencial e, enfim, ocupar-se da aplicação dos conhecimentos. (HOFF, 1999). Com isso, ratificava uma ciência fria e distante, apartada dos interesses sociais e fundada em generalizações. Buscava garantir o prestígio profissional liberal por meio de sua consolidação científica, o que fazia ecoar as bases positivistas nacionais da emancipação da Psicologia científica no Brasil na segunda metade do séc. XIX (REZENDE, 2014). Esses princípios continuavam em ação mesmo durante o período de crítica do currículo mínimo (DIMMENSTEIN, 2000).

A proposição do modelo de diretrizes nacionais pelo governo federal se relacionava a uma disputa de interesses políticos e a uma corrente neoliberal que demandava flexibilidade e diferenciação entre as instituições. Isso favoreceria uma livre concorrência, na medida em que o ensino superior se deslocava para o campo do mercado e cresciam em número as instituições particulares de ensino superior. (OLIVEIRA; GUZZO, 2014). Além disso, a medida também buscava atender aos interesses do Mercosul e de seu *protocolo de princípios para a formação de psicólogos nos países do Mercosul e associados* (HOFF, 1999), que insistia no direcionamento ao mercado.

No que diz respeito à elaboração das diretrizes, esses interesses lançaram dois problemas fundamentais a serem abordados. (REZENDE, 2014). Primeiramente, o questionamento sobre o que seria geral e obrigatório para a formação dos psicólogos e, a seguir, que configuração se deveria propor para permitir a flexibilidade e a diferenciação dos currículos que não se tornasse em especialização precoce.

As entidades representativas produziram certo número de documentos preliminares que expressavam conflitos nos campos profissional e formativo. Ora eram muito conservadores e praticamente rearranjavam o currículo mínimo com nova roupagem, ora eram tão progressistas que geravam dúvidas, resistências e embates. (SILVA, 2008) Além disso, entravam em atrito interesses das entidades representativas e da academia, o que enriqueceu a discussão. Em suma, segundo Oliveira e Guzzo (2014), distinguiram-se dois grupos fundamentais na fase de elabo-

ração: “[...] aqueles que defendiam uma formação em três diferentes perfis: bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo; e o grupo que desejava um perfil único, abrangente e pluralista”.

Enfim, em 2001 as DCN encontraram o formato que resultou na sua oficialização pela resolução nº 8/2004 do Conselho Nacional de Educação. (SILVA, 2008). Nelas se encontram alguns princípios, fundamentos e condições para que seja possível a realização educacional de uma formação em seus três quesitos fundamentais: planejamento, execução e avaliação. (BRASIL, 2004).

Elas se nortearam por um conjunto de princípios e compromissos descritos no artigo 3º que constituem as metas de três perfis distintos de formação em Psicologia: psicólogo, bacharel e licenciado (professor de psicologia). Cada um desses perfis foi diferenciado por um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis para seu exercício. A proposta, porém, não se restringe a listar essas aquisições indispensáveis. Propõe um mecanismo pelo qual se supõe possível desenvolvê-las.

As habilidades e competências básicas são relacionadas com eixos estruturantes – como os fundamentos histórico-epistemológicos, fenômenos e processos psicológicos básicos, prática profissional etc. Esses eixos estão vinculados a conhecimentos fundamentais, também elencados, comuns aos três perfis. Das IES seria demandada obrigatoriamente somente a oferta do perfil de psicólogo, permitindo o livre arbítrio em relação aos outros dois.

Além do núcleo básico comum e pelas aquisições específicas, as DCN propõem ainda que se assegurem a diversidade teórico-metodológica, a flexibilização e a inovação. Para isso, recomenda a diferenciação em ênfases “[...] entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia”. (BRASIL, 2004). Adicionalmente a todos os compromissos elencados, exige-se também, para a plena formação, atividades práticas que corresponderem no mínimo a 15% da carga horária total do curso e que as ementas das disciplinas, em geral, estejam engajadas com a realidade e com a prática.

Com essa estruturação, as diretrizes procuram cumprir seus objetivos gerais, que Silva (2008) resume da seguinte forma: formação generalista (em oposição à “especialista”); articulação entre conhecimento científico, prática e pesquisa, perfil profissional único (no sentido de uma visão nacional comum), flexibilidade das ênfases e modificação do perfil de acordo com as áreas designadas.

Fica exposta, assim, a consolidação de um modelo de formação geral em âmbito nacional, somente levado a cabo mediante ampla discussão e intrincado processo histórico aqui apenas

esboçado. A realização das DCN delimitou o contexto de nosso problema de pesquisa, endereçado a alguns de seus aspectos constituintes, sobretudo a inclusão das competências como metas educacionais e a inclusão das competências para as relações interpessoais.

Essa demarcação levanta também um problema teórico-metodológico sério e que nos demandou posicionamento. Trata-se do seguinte questionamento: como se pode propor uma formação em Psicologia – ainda mais uma formação “generalista” – quando sequer é legítimo falar de uma Psicologia como ciência (ou profissão) homogênea?

3.2 A tensão entre a generalização profissional/acadêmica e a dispersão científica da Psicologia

3.2.1 Nada disso é um cachimbo

Realizamos, até aqui, alguns apontamentos históricos relacionados à formação em Psicologia no Brasil e, de maneira menos detida, à sua profissionalização. Tratar da “Psicologia” como área de formação, no entanto, indica uma uniformidade falaz. Induz à ideia irrefletida de que o problema educacional é abordar adequadamente esse objeto: a Psicologia, como ciência e profissão. A atenção educacional, porém, precisa confrontar, em primeira instância, o problema de que esse objeto é ilusório ou, ao menos, falsamente claro e homogêneo. A considerável gama de imprecisões que essa generalização pode ocultar abre precedente para numerosas arbitrariedades.

Um famoso manual introdutório da Psicologia (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p.22) configura a dificuldade. Ele admite que “[...] a Psicologia hoje se caracteriza por uma diversidade de objetos de estudo” e que não existe uma Psicologia, mas um conjunto de ciências *ditas psicológicas*, o que se deve a pelo menos três fatores: a juventude da ciência; o fato de que o pesquisador “contamina” seu objeto, como é próprio das ciências humanas, e a alentada diversidade dos fenômenos psicológicos, que impossibilita ou dificulta abordar todos sob o mesmo ponto de vista ou método. Resta, de imediato, a dúvida sobre a origem do adjetivo “psicológicas” para as ditas ciências. Se são ciências diversas, a que o qualificativo se refere?

Em seguida, o manual mitiga o problema tendo acabado de defendê-lo. Argumenta, superficialmente, que a subjetividade é o segmento da atividade humana para o qual a Psicologia se dirige, a fim de contribuir para a compreensão da totalidade humana. O manual não deixa claro se a Psicologia em maiúscula e no singular, à qual se refere, é a ciência antes dita inexistente ou se é o somatório de todas as ciências psicológicas em torno do objeto homogeneizado

como “subjetividade”, o que põe em xeque a distinção das “ciências”. Define, então, a subjetividade como recorte de objeto análogo ao de outras ciências humanas, como a História, a Economia etc. Abole, dessa maneira, o compromisso com o problema, substituindo-o por um decreto. Retrata a falácia do argumento inerente ao problema formativo do psicólogo: não há uma ciência cuja “aplicação” caracterize a profissão e, se prece haver, pode ser uma solução apresentada.

Outros autores resolvem o problema de maneira semelhante, apontando um objeto único para a Psicologia. Atkinson e seus colaboradores (2002, p.25) definem a Psicologia como “[...] o estudo científico do comportamento e dos processos mentais”. Para Linda Davidoff, ela é “[...] a ciência que estuda a conduta e os processos mentais de todos os animais”. (1988, p.6, traduzimos). Richard Griggs (2009, p.18) concorda quase literalmente em sua definição: “[...] ciência do comportamento e dos processos mentais”. William Glassman e Marilyn Hadad, embora discutam sobre a dispersão em disciplinas, apresentam a definição da Psicologia como o “[...] estudo científico do comportamento e da experiência”. (2009, p.2, tradução nossa). Por se tratar de uma saída corriqueira, dedicamos-lhe atenção mais detida tendo o primeiro argumento – de Bock, Furtado e Teixeira – como modelo problemático.

Em seu livro *A Invenção do Psicológico* (2007), Luís Claudio Figueiredo alegou que alguns momentos de expansão e retraimento das virtudes morais e de tensões entre público, privado e íntimo na história do ocidente condicionaram a formação do que se reconheceu como “sujeito moderno”. Preparou-se, assim, “[...] o terreno para a emergência dos projetos de psicologia como área específica e autônoma do conhecimento”. (p.26). A subjetividade é defendida, ali, como contexto ou condição para o surgimento das ciências psicológicas e, portanto, permite as classificar assim. Qualquer “projeto de psicologia” – ou ciência ou sistema psicológico –, portanto, é posterior. O fator que demarca a homogeneidade do campo é *anterior* – e isso será fundamental em nossa observação – ao rigor da ciência. É preciso trabalho adicional para consolidar o objeto de um projeto científico. Urge, portanto, que consideremos este último no cenário da Psicologia.

Marx e Hillix (1990) reconhecem no universo da chamada Psicologia, um conjunto de sistemas psicológicos que atuam organizando e interpretando uma série de fatos e teorias que os constituem. Embora tais sistemas careçam de solidez quando comparados, sobretudo, às ciências naturais, eles são capazes de dirigir o trabalho dos cientistas, delimitando problemas que merecem atenção (objeto), o modelo de sua abordagem e solução (método) e um conjunto de pressupostos e teorias que lhe conferem racionalidade (teoria). Essa constituição tripolar é de-

finida de maneira peculiar para cada um dos sistemas, *não valendo para os demais*. Ao seguirmos por essa trilha, damos um passo atrás da solução pela subjetividade e adiante no problema inicialmente abordado por Bock, Furtado e Teixeira: o objeto é interno ao projeto, a subjetividade “em geral”, não é por si mesma problema científico.

Em outro estudo (JESUINO, 2009), desenvolvemos uma crítica em torno da ideia de fatos científicos prontos que, sob a ótica positivista, poderiam ser abordados pelas mais diversas disciplinas. Seria algo análogo a um ente-ideal e imparcial. Naquele escrito, desenvolvemos a ideia de Jung (1989) de que há pressupostos básicos inevitáveis operando em todo trabalho científico, inclusive no recorte da atividade humana para demarcação de um objeto científico.

Esse argumento, de forma geral, é ratificado por diversos pensadores. O próprio Paul Ricoeur (1986) reconhece que a linguagem em uma interlocução, qualquer que seja ela, não é significada pela referencialidade imediata de seu uso e pela individualidade como dado absoluto. Isso já daria muito em que pensar, mas ainda há todo um processo histórico e cultural de significações que se projeta na linguagem, incluindo-se a discussão científica. Thomas Kuhn (2003), analogamente, reconhece que não apenas ciências diversas, mas também escolas diferentes de uma mesma disciplina, usam palavras de modo diferente, em sentido diverso, pois a definição dos termos reflete significados radicados em divergências anteriores ao seu uso científico. Pierre Thuillier (1994) por sua vez, é categórico ao considerar pura ficção o fato *puro*, o ente-ideal. Ele não pode “falar por si” por ser inextrincável do método de investigação.

O matemático Henri Poincaré (1995) argumentou que a tradução de fatos brutos em científicos depende de sistemas de convenções específicos e, por esta razão, produz novas linguagens que distanciam leigo e cientista e, também, os cientistas de escolas diferentes. O resultado é o de que muitas vezes, ao se utilizar o mesmo termo ocorre uma ilusão de concordância entre os eventos por ele referido. Preserva-se a similitude superficial na abordagem leiga. Por outro lado, a dimensão oculta, o sistema de convenções subjacente, conjuntamente com os pressupostos declarados, trabalha sob o termo e sobre o fato, produzindo significações dessemelhantes.

A discrepância fundamental da subsistência em universos de significação distintos exige certa radicalidade diante da constatação de que se trata de ciências, sistemas ou projetos *psicológicos* – no plural. Supor que exista uma subjetividade possível, um fato a qual todos se refiram, ou que um curso de Psicologia venha a formar profissionais que se empenham nesse tema virtual, é negar ou desprezar o problema ou negar a própria ciência psicológica como conhecimento de rigor.

Esse caminho, como já referimos, exige asseverar que, enfim, trata-se de *uma* Psicologia, ou que, ao menos, as divergências podem ser relevadas. Sob a radicalidade da crítica epistemológica somos levados a defender que não há objeto, método e teorias comuns. O que pode haver é uma ilusão de ciência comum que cega os interlocutores para suas divergências reais, preservando-os em diálogo pré-científico.

Desde esse estado, podemos esperar que as divergências surjam quando o trabalho for posto em prática, pegando desprevenidos os iludidos, ou que, alternativamente, a discussão permaneça sempre em nível superficial, leigo, e, assim, as divergências não apareçam, pois em tal grau sequer há ciência. Também podemos hipotetizar, todavia, que o trabalho conjunto enseje a discussão comum e superficial, enquanto o aprofundamento encontra seu espaço nos segmentos científicos e laborais mais especializados. Neste último caso não haveria uma ilusão real, mas a admissão duplamente consciente: há o espaço da superficialidade geral e o das especialidades profundas.

Diversos pensadores de psicologia levaram muito a sério a fragmentação da Psicologia em seus estudos históricos e epistemológicos. Em função de nossa escolha teórico-metodológica, é preciso destacar que Carl Jung já deixara clara sua percepção do problema ao abordar as correntes de psicoterapia de sua época. Embora a psicologia clínica que praticada fosse tomada como uma das áreas de atuação da Medicina, a reflexão já se fazia presente em um universo que envolvia prática especializada (psicoterapia e psicanálise); pressupostos filosóficos e científicos fundantes, já que coexistiam pioneiros e fundadores de sistemas psicológicos, e sistemas psicológicos autônomos ainda em fase de consolidação.

Para sua compreensão da psicoterapia e do inconsciente, Jung (1980) se empenhou em confrontar os posicionamentos de Freud e Adler. Inicialmente se opôs a eles e os criticou como posições “antigas” que precisavam ser ou já haviam sido superadas. (2009). Reconheceu, mais adiante, que em alguns casos, após uma avaliação psicológica inicial, o ideal seria encaminhar um paciente para uma terapia orientada por uma ou outra daquelas vertentes, a depender das disposições subjetivas do próprio paciente. Reconheceu, assim, que “[...] seria um erro desprezar a verdade contida na concepções tanto de Freud quanto de Adler. Ambas essas verdades correspondem a realidades psíquicas”. (p.35). Aplicou esse valor relativo e limitado também ao seu próprio ponto de vista e arrematou:

Se hoje existe um campo, em que é indispensável ser humilde e aceitar uma pluralidade de opiniões aparentemente contraditórias, esse campo é o da psicologia aplicada. Isto porque ainda estamos longe de conhecer a fundo o objeto mais nobre da ciência – a própria alma humana. Por ora dispomos apenas de opiniões mais ou menos plausíveis, ainda inconciliáveis. (p.36).

Assim expostas, suas ideias deixaram entrever uma expectativa de que um dia pudesse haver conciliação dos pontos de vista, mas sequer esboça como tal se realizaria. Restringiu-se a asseverar que em sua época a diversidade era imprescindível, uma vez que não havia um ponto de ancoragem, chamado de alma ou de subjetividade, capaz de fornecer apoio firme. Se não são uma só Psicologia, mas há um campo comum, Jung admitia a aproximação entre os sistemas em algum grau, o que não conduziu a uma coalização dos pontos de vista ou à sua subsunção recíproca.

O epistemólogo brasileiro Antonio Gomes Penna (1997) foi mais adiante em suas asserções. Ele examinou quatro eixos de abordagem da problemática psicológica – o positivismo presente no behaviorismo, a teoria crítica em sua relação com a psicanálise, a fenomenologia husserliana e o existencialismo fundamentado em Heidegger – e chegou à conclusão de que a dispersão do pensamento psicológico é irremediável. Afiançou, porém que:

[...] essa impossível unificação, de nenhum modo compromete a psicologia no que se refere a sua condição de conhecimento ‘no singular’. Na verdade, o fato de contarmos com uma variedade significativa de abordagens não é exclusivo dela, podendo-se registrar em outros domínios do saber. E não se fala em ‘sociologias’, por exemplo, ou mesmo em ‘físicas’. (p.58)

Tanto a dispersão necessária quanto participação em campo comum, presentes no discurso de Jung, fazem-se explícitas no pensamento de Penna. Este não desenvolve, todavia, os caminhos e motivos que lhe conduzem a dizê-lo. Deixa, apenas referências, dentre as quais mencionamos o pensamento de Daniel Lagache.

Em seu livro *L'unité de la Psychologie* (LAGACHE, 2013), o autor enfocou a divergência metodológica ao tratar das psicologias clínica e experimental e ratificou a impossibilidade de unificá-las. Ao mesmo tempo, reconheceu que entre elas há uma complementação, uma função de apoio mútuo em que a clínica cumpre prospecção e aplicação e o experimento representa um estado de investigação científica. Admitiu que a condição para sua cooperação era a convergência em um ponto de interesse, dito unificador. Em seu entendimento, toda psicologia visa a compreensão interpretativa *de condutas* expressivas e significativas. Por meio desse argumento, Lagache se insere no grupo que encontrou na definição de objeto comum o caminho de unificação.

Analogamente ao que fizemos em relação ao argumento de Bock, Furtado e Teixeira (1999), Louis Brunet e Dianne Casoni (2009) criticaram a posição de Lagache. Para eles, o referido ponto de convergência – as condutas – é passível de interpretações diferentes pelas várias psicologias. A fim de sedimentar o argumento da dispersão, eles assumiram o ângulo da

profissão e foram além da distinção entre projetos científicos ou sistemas. Admitiram a segmentação quanto aos domínios da prática – como as psicologias clínica e comunitária – e aos grandes eixos de ação psicológica – como a avaliação e a intervenção terapêutica.

Brunet e Casoni não divergem do pensamento de Lagache quanto a admitir uma convergência ou apoio mútuo (potencial e atual) entre os segmentos descontínuos da Psicologia. Encontram-na, porém, alhures, na constatação de que a Psicologia existe como uma profissão que é culturalmente reconhecida como uma só, malgrado suas variegadas atribuições. Seu critério de unificação procurou menos um objeto ou problema em comum do que um interesse ético, um “[...] desejo de ajudar, curar e aliviar um outro indivíduo, um ser humano completo, com quem nos dispomos a nos relacionar”. (traduzimos). Não defendem a unificação pelo lado de dentro dos critérios científicos, vão aos fenômenos socioculturais e aos valores (éticos).

Como podemos observar, alguns dos autores referidos consideram inevitável a dispersão da psicologia em disciplinas científicas dotadas de objeto, método e teorias incomensuráveis. Com isso eles não deixam de reconhecer um ponto de convergência ou de parentesco que permite atribuir aos diversos projetos o qualificativo “psicológico”.

Esse denominador comum, todavia, não parece se fundar em argumentação tão sólida quanto àquela que embasa a dispersão. Ele mesmo é motivo de divergência entre os autores: ora se encontra nas pré-condições de existência dos projetos, ora em uma similitude ou coincidência de objetos, ora num posicionamento ético ou pragmático.

Trata-se de estado análogo a uma situação retratada por Michel Foucault ao discutir uma obra de René Magritte em seu livro *Isto não é um Cachimbo* (1988). Na pintura, há um quadro negro no qual se vê o desenho bem feito de um cachimbo e, embaixo dele, a inscrição “isto não é um cachimbo”. Foucault desenvolve numerosas problemáticas que articulam o tema da representação e da realidade. Uma delas aparece como anedota, situação fantasiada, que tomamos por mote.

Foucault imagina, diante do quadro, um professor cujo dedo indicador “[...] aponta, mostra, fixa, assinala, impõe um sistema de reenvios, tenta estabilizar um espaço único” (p.12). O mestre, tão logo assevera a presença do cachimbo, é obrigado a um contra-argumento reflexivo diante de sua turma (também imaginária). Para ele, nem o desenho do cachimbo, tampouco a palavra cachimbo na frase, a própria frase ou o pronome demonstrativo nela presente, nada disso é um cachimbo.

No termo da cena, o professor se volta para os alunos que riem, displicentemente:

[...] é que, acima do quadro-negro e do mestre balbuciando suas denegações, um vapor que acaba de se elevar pouco a pouco tomou a forma e agora desenha, com

toda exatidão, um cachimbo. ‘É um cachimbo, é um cachimbo’ gritam os alunos em algazarra, enquanto o mestre, cada vez mais baixo, mas sempre com a mesma obstinação, murmura, sem que ninguém mais o escute: e, entretanto ‘Isto não é um cachimbo’. Ele não está errado: porque esse cachimbo que flutua tão visivelmente sobre a cena, como a coisa a que se refere o desenho do quadro-negro, e em nome da qual o texto pode dizer com justa razão que o desenho não é verdadeiramente um cachimbo, esse cachimbo, ele próprio, é apenas um desenho; não é um cachimbo. (p.13).

Há, aos olhos dos alunos, a imagem ideal de um cachimbo com a qual todos aqueles elementos “que não são cachimbo” se relacionam. Pela óptica do professor, nem mesmo essa imagem o é.

Diante de tal crítica, como Foucault argumenta ao cabo de seu capítulo, “o lugar comum – obra banal ou lição cotidiana –” desaparece. No entanto, o lugar-comum suporta e enseja a experiência do cachimbo para os alunos que riem. A ausência subsiste na crítica e a presença, no riso. Nenhuma anula, em definitivo, a outra. Ao valorizarmos simultaneamente a experiência de primeira aproximação e a crítica, podemos admitir uma antinomia no interior do problema, uma vez que as duas componentes são parte da experiência completa.

Também na aparente unidade da Psicologia existe um vapor significativo. Algo impreciso que captura um conjunto de teorias incomensuráveis. Multiplicam-se os argumentos, entre os autores, sobre do que pode ser feito. Todos esses posicionamentos são rasos, imprecisos diante da solidez, profundidade e fundamentação epistemológica da crítica no seio da Psicologia. E, ainda assim, riem os alunos. Para bem dizer, são os argumentos do professor que incitam a patuscada, afinal, as proposições da psicologia no plural “não comprometem a referência a ela no singular”.

No trabalho do historiador da Psicologia Hugo Klappenbach (2006) encontramos uma tomada de posição coerente com essa antinomia mestre-aprendiz. Sem fechar os olhos para ela, Klappenbach não se contenta com uma saída excessivamente simplificadora e que prometa isentá-lo das dificuldades que lhe são inerentes. Ao esboçar uma periodização histórica da *Psicologia* na Argentina, ele busca uma resposta suficiente e adequada ao seu trabalho.

Klappenbach assevera que nomear sua empreitada de periodização da psicologia argentina não é suficiente para elucidar a que ele se refere. Distingue cinco aspectos fundamentais desse objeto enganosamente claro: “[...] as teorias científicas consideradas psicológicas” (p.III, traduzimos), as personalidades que contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia, as técnicas, as práticas e as instituições psicológicas.

A resposta de Klappenbach é recorrer ao caráter empírico do fenômeno histórico da Psicologia. Isso implica abordar em uma totalidade a dispersão do seu objeto. Para ele, um escrutínio histórico da Psicologia exige incluir sua multiplicidade (ponto de vista do “professor”) que, por sua vez, é coalizada por aquele “vapor” que suporta a adjetivação das teorias científicas, práticas, instituições etc. (ponto de vista do “aluno”). O reconhecimento histórico dessas dimensões como psicológicas cumpre de maneira suficiente a demarcação do objeto.

Assim sendo, com supedâneo nesse argumento, precisamos, antes de tudo, admitir essa Psicologia a que se refere a graduação ou a formação como fenômeno *educacional*. Isso em nada é simples, pois se trata de uma demarcação fronteira entre diversas ciências do espírito, como a Sociologia, a História e a Antropologia. Além disso, precisamos deixar claro como nos posicionamos diante da antinomia professor-aluno.

3.2.2 *É um cachimbo! É um cachimbo!*

Em nosso estudo, a primeira coisa com que deparamos é com a realidade da Psicologia como meta e problema educacional. Deixamos claro que nosso objeto é um recorte dessa temática. Para inserir essa demarcação no cenário que configuramos, retomamos o problema da profissionalização articulado e com a formalização do estudo e do ensino de Psicologia no Brasil.

Antes de haver construtos normativos nacionais para o ensino da Psicologia, já havia formação em algum grau, vinculada aos seus usos na educação – em geral por professores –, na saúde e nas organizações. Ao recordar Klappenbach ou Brunet e Casoni, podemos olhar para essa fase como um movimento sobretudo no sentido das especialidades de domínios da prática e de eixos da ação (BRUNET; CASONI, 2009) ou das práticas e instituições psicológicas (KLAPPENBACH, 2006). Não há menção específica a uma formação dirigida a teorias “ditas psicológicas” ou a “psicologias” específicas.

Para a primeira aproximação, ao longo de nossa história, com uma profissionalização ou formação específica em Psicologia – nesse domínio vaporoso que se faz reconhecer como fenômeno cultural suficientemente para ter interesses leais e educacionais dirigidos a ele – podemos retornar à lei nº 4119 de 1962 (BRASIL, 1962), que regulamentou, originalmente, a profissão. Ela apresenta, em sua introdução, o seguinte texto: “Dispõe sobre os cursos de formação em *psicologia* e regulamenta a profissão de psicólogo”. (enfatizamos). A ideia de uma formação em *psicologia* é reiterada como eixo condutor de todo o documento que, por outro lado, não expressa qualquer reconhecimento da condição peculiar da Psicologia. As únicas distinções são

feitas, conforme seria ratificado pelo currículo mínimo, entre bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo e, também, quanto às áreas de atuação, que menciona psicologia educacional, clínica e aplicada ao trabalho.

Em relação aos direitos dos diplomados, elenca-se o direito de ensinar *Psicologia* nos diversos graus, de acordo com a titulação. Para a formação de psicólogo, distinguem-se funções privativas, como diagnóstico, orientação profissional e psicopedagógica e problemas de ajustamento. Designa ainda, a competência (em sentido jurídico) do psicólogo em colaborar com assuntos psicológicos ligados a outras ciências.

Mais adiante, o decreto nº 53464 de 1964 (BRASIL) veio regulamentar a referida lei. Sedimentou seus argumentos com menções reiteradas aos “diplomados em psicologia” e ao “doutor em psicologia”. Admite, de forma geral, a abordagem da Psicologia no singular.

A lei nº 5766 de 1971 (BRASIL, 1971), que cria o conselho federal e os conselhos regionais de Psicologia, preserva a mesma abordagem da profissão e da formação. Menciona, de forma intencionalmente consistente, os “profissionais de psicologia”, sem diferenciar, em qualquer momento que se trata de profissionais que respondem por objetos, objetivos, métodos e teorias distintas. Pelo contrário, propõe demarcações legais, codificação de princípios éticos e resoluções únicas, de valor geral em território nacional. Reconhece o registro de psicólogo especialista, mas também o de psicólogo (não especialista e, portanto, generalista).

No parecer 403 do CFE (BRASIL, 1962), que estabelece o currículo mínimo, há um cuidado, já referido, em enfatizar o caráter científico dos estudos relacionados. Distingue áreas de estudos, como teorias da personalidade, psicologia social e psicologia geral. Esta última pretende a análise dos processos psicológicos fundamentais que servirão, em seus termos, de suporte para o restante da formação. Mas isso trata do núcleo comum. Quando nos dirigimos à formação do psicólogo, encontramos os estudos de ética e de exame e aconselhamento como “matérias fixas” e a possibilidade de se escolher entre matérias variáveis que demarcam o enfoque na clínica, nas empresas ou na escola. Os estágios, por sua vez, seguem essas escolhas. Mais uma vez, recordando Brunet e Casoni (2009), temos menção aos domínios da prática e aos eixos de ação, enquanto nada se menciona a respeito da dispersão da Psicologia em disciplinas científicas inconciliáveis.

O documento do conselho federal de Psicologia enviado para o catálogo brasileiro de ocupações em 1992 (CFP, 1992) estabelece as atribuições profissionais do psicólogo no Brasil. Ele registra a responsabilidade pela “aplicação do conhecimento teórico e técnico da psicologia” sem se referir ao aspecto diferencial das teorias, ciências, sistemas ou psicologias particulares. Distingue somente especificidades profissionais, relacionadas a diversos âmbitos, como

educação, saúde, lazer, trabalho, segurança etc. Sem essa distinção, delega ao psicólogo um grande conjunto de funções e tarefas que competem ao psicólogo em geral. Mais uma vez, os domínios da prática são respeitados, bem como os eixos técnicos, mas seus objetos, métodos e teorias, implicados nas ciências, nos sistemas, ficam de fora da problematização.

Na introdução das atribuições do psicólogo clínico, todavia, encontramos a seguinte especificação: “Realiza pesquisa, diagnóstico, acompanhamento psicológico, e intervenção psicoterápica individual ou em grupo, através de diferentes abordagens teóricas”. Salientemos que em nenhuma das outras oito áreas de atribuições profissionais elencadas se faz qualquer menção a essas abordagens teóricas.

Isso nos leva a crer que, nos termos do documento, essas distinções dizem respeito a uma instrumentalidade da clínica, ou seja, a diretrizes teóricas – não explicitamente “científicas”, vale ressaltar – de exercício das práticas gerais que são enunciadas. As teorias não são, pois, tomadas como definidores de objetivos, pois respeitam os objetivos gerais da psicologia clínica. Além disso, não há nada na redação do texto que nos desestimule a compreensão de que essas abordagens devam, ou ao menos possam, ser usadas conjuntamente ou de forma alternada pelo mesmo psicólogo, o que seria, no mínimo, questionável, do ponto de vista epistemológico. Na posição em que se encontram, as “abordagens teóricas” em nada se aproximam da seriedade e profundidade do questionamento em torno dos projetos científicos de psicologia.

Com efeito, os documentos referidos, em algumas passagens, fazem menção à possibilidade de especialização do psicólogo, como é o caso da lei nº 5766/1971, onde se lê que o registro de profissionais será feito não apenas na categoria de psicólogo, mas também de psicólogo especialista, quando for aplicável. Somente em 2000, com a resolução de nº 014 do Conselho Federal de Psicologia foram listadas as áreas de especialização (CFP, 2000) e elas, em consonância com a tradição que subsistia tacitamente, elencou domínios da prática e eixos de ação, mas nenhuma “psicologia específica”. Esse cenário se expandiu, sem se revolucionar, em resoluções do mesmo órgão em anos subsequentes.

O código de ética profissional normatiza a admissão de responsabilidades profissionais somente em setores nos quais o psicólogo esteja “[...] capacitado pessoal, teórica e tecnicamente”. Esse conhecimento, todavia, precisa estar “[...] reconhecidamente fundamentado *na ciência psicológica*” (CFP, 2014, enfatizamos) grafada assim, no singular.

Quando foram aprovadas as DCN para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2004), todavia, houve modificações no quadro geral representado pelos já referidos documentos. Ela buscou, segundo o relator, contemplar a “[...] formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas”. (p.2).

Ocupou-se em assegurar uma base homogênea para preservar a identidade nacional do curso. Para isso, cuidou em garantir o máximo de abrangência na conformação de seu núcleo básico, de maneira análoga ao que Klappenbach fez para garantir a visão global, e por isso unitária, do seu objeto. Esse núcleo comum veio tentar estabelecer “[...] uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação”. (p.8). Reencontramos, de fato, a Psicologia no singular e em maiúscula. Ele é composto de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que são tidos como fundamentais para essa visão global e unificada, tais como analisar o campo de atuação e o contexto de ação, identificar necessidades psicológicas, escolher instrumentos adequados às situações, relacionar-se com o outro de maneira propícia etc.

Para não preservar, contudo, somente o viés generalista, cada instituição passa a ser responsável pela oferta de ao menos duas ênfases curriculares – discriminando suas competências específicas e um conjunto de disciplinas adequado – dentre as quais o aluno deve poder escolher ao menos uma. O documento propõe – sem obrigar – que as ênfases partam dos “[...] domínios consolidados de atuação do psicólogo no país” (p.9), o que vem ratificar a posição tradicional de documentos anteriores. Dentre as sugestões, encontram-se a relação da Psicologia com a investigação científica e com os processos educativos, de gestão, de prevenção e promoção de saúde e outras áreas consolidadas⁶.

As diretrizes, no entanto, deixam aberto o caminho para as ênfases que caminhem por alguma das múltiplas “ciências ditas psicológicas” ou de algum dos “sistemas psicológicos”. Isso explicita que as diretrizes não vêm atender apenas a diversidade “[...] das práticas e contextos de inserção profissional”, mas também “[...] das orientações teórico-metodológicas”. (p.3). Adverte, porém, sem melhor explicar, que a composição de um projeto curricular de acordo com as DCN deve cuidar para que as ênfases não redundem em especializações. Para evitar isso, devem ser abrangentes o suficiente para, atendendo à LDB, garantir “[...] o respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais” (p.3).

As especializações são referidas, pois, nas DCN, que propõem serem cuidadosamente remetidas à pós graduação. Esta última é incluída formalmente como elemento da formação profissional. Dessa maneira, a graduação subsiste em seu caráter generalista. Os egressos, desde que tenham o diploma expedido pelo Ministério da Educação, regra geral, são admitidos pelos conselhos regionais ao pleno exercício da profissão.

⁶ Para uma discussão dessa conexão entre consolidação profissional e formativa, cf. a seção seguinte.

Durante o período de elaboração das DCN, houve efervescência da discussão entre os defensores da formação generalista e da formação especialista, mas vingou o que, no Brasil, já se tornara tradição: uma formação que não se dirige às ciências psicológicas particulares, mas àquela "Psicologia vaporosa", mesmo quando se abordam ênfases e eixos de atuação. Conforme destacamos, fica aberta a ideia de ênfases em ciências psicológicas (orientações teórico-metodológicas), mas sua realização depende do projeto político pedagógico e não é, sequer, recomendada pelas DCN.

A graduação em Psicologia foi defendida ao longo de sua história no Brasil como esforço por uma visão generalista no que diz respeito às ciências ditas psicológicas. As escolhas por direcionamento discriminatório por um ou outro dos sistemas, ficaram relegadas às iniciativas individuais, se é que existiram. O conhecimento dessas ocorrências, todavia, remete a pesquisa que, não tendo sido nosso objetivo, não foi operada em nossa investigação.

No fim, parece que as resoluções mais gerais que estabeleceram as diretrizes da profissão e da graduação subsistem em seu gaudério: é um objeto de formação, é um objeto de formação! Contra o protesto menos avolumado dos epistemólogos, para quem nem a psicanálise, nem o behaviorismo, a psicologia fenomenológico-existencial ou qualquer outro que se venha elencar: nada disso é a Psicologia. Os alunos dizem de volta: claro que é Psicologia!

Dessa forma, resta-nos assumir uma posição análoga à de Klappenbach. Ele buscou um ponto de vista historiográfico e assumiu a psicologia como objeto histórico. Nós admitimos a Psicologia conforme é proposta como objeto educacional, como meta de formação. Para nós resta ainda um flanco descoberto, já que admitimos um projeto de psicologia específico para auxiliar a reflexão sobre o processo de desenvolvimento das competências interpessoais: a psicologia analítica. Dessa maneira, nossa posição é a do mestre que assume a crítica em toda sua minúcia e, ao mesmo tempo, a do aprendiz convicto que se reporta ao cachimbo vaporoso.

3.2.3 *Ser e não ser cachimbo*

Em primeiro lugar, assumimos a Psicologia, como objeto educacional, no contexto das DCN. Com isso, admitimos o que foi argumentado pela comissão que as elaborou e que vem sendo implementado, com as devidas particularizações, nos projetos político-pedagógicos dos diversos cursos de graduação. Isso é reconhecer que como meta de formação, a Psicologia se grafa em maiúsculo e no singular.

Sua posição não carece de fundamento, pois está em consonância com a profissionalização do psicólogo no Brasil. Malgrado a dispersão em ciências, atividades e áreas de atuação, o

vapor sustentou leis, estatutos, conselhos, códigos de conduta e cursos de formação sob designação comum: é Psicologia!

Em texto prévio, ao cabo da confrontação das contribuições mútuas entre dois sistemas psicológicos, reconhecemos (JESUINO, 2009) que o diálogo entre sistemas é possível e desencadeiam reflexão e produção de hipóteses. Até o grau da interlocução em que não se imponham os pressupostos diversos, essa “concordância” é possível. Tão logo eles entrem em cena, dois níveis de limite se estabelecem.

No primeiro, operam, quando intervém os pressupostos científicos. Nesse ponto, ainda subsiste o diálogo internamente aos participantes de uma mesma escola (KUHN, 2003), sistema (MARX; HILLIX, 1990) ou projeto de psicologia científica (FIGUEIREDO, 2007). O outro nível de diferenciação dos discursos se apresenta, nos termos de William James (1958), em função das metas, funções e sentimentos subjetivos. Esses fatores estão em operação desde a primeira aproximação com os problemas científicos. Consoante Bachelard (1996, p.57), “o que existe de mais imediato na experiência primeira somos nós mesmos, nossas surdas paixões, nossos desejos inconscientes”. Antes dele, o referido James já argumentara que resta uma certa cegueira intransponível no homem a respeito da visão de mundo das pessoas com quem se relaciona. Esse grau mais íntimo faz divergir até mesmo os preceitos de uma mesma escola.

Voltamos a asseverar que a concordância existente no discurso geral ou generalista é sempre superficial, pois opera fora das demarcações impostas pelos pressupostos. Nos termos de Jung, essa participação grupal não problemática resulta da multiplicação e do acúmulo das qualidades que os seus componentes possuem que acabam por se tornar “as características dominantes da multidão inteira”. (McGUIRE; HULL, 1982, p.132). O discurso de rigor, por sua vez, opera *dentro* dos limites dos pressupostos. Além disso, é ali que se realiza a possibilidade de uma *refiguração* interpretativa do mundo ou, nos termos de Gadamer, de um novo horizonte resultante da fusão de horizontes hermenêutica. (RICOEUR, 1994)

Reconhecemos a posição do estudante, da formação generalista, como caminho pela senda do diálogo. No entanto, aceitamos a proposta de Perrenoud (2002b), pedir auxílio a ciências humanas, para refletir sobre o desenvolvimento das competências interpessoais. Assumimos um viés, o da psicologia analítica, e, com isso, adentramos os limites do rigor que só é encontrado nos projetos particulares.

Em uma pesquisa que se interessa por algumas práticas na formação dos psicólogos e pelas concepções que a elas subjazem era de se esperar a confrontação com discursos os mais variados. Uma vez que as entrevistas são ações dialógicas, era de se esperar a produção de

informações em um contexto superficial, sobretudo no que diz respeito à Psicologia, mas também quanto aos processos educacionais, daí a necessidade de interpretá-las.

Para a interpretação, subjazia à condução das entrevistas um olhar educacional auxiliado por um sistema psicológico. Assim sendo, o caráter geral e, por isso mesmo, raso da articulação dos conceitos, na linguagem apropriada à interlocução, e também a primeira fase compreensiva da interpretação, encontrou limite crítico nas teorias educacionais e no ponto de vista psicológico-analítico – em todos os casos que necessitassem – a despeito de as reflexões do entrevistado se fundarem na Psicanálise, Psicodrama, Abordagem Centrada na Pessoa, Comportamental(Cognitiva) ou qualquer outro projeto de psicologia científica. Mesmo quando os termos utilizados foram investigados em fontes remissivas aos fundamentos científicos dos professores, a interpretação, para nossos objetivos, foram conduzidas por uma transcrição (JESUINO, 2009) das perspectivas de acordo com *os nossos* pressupostos. Em outros termos, a refiguração se dá, inevitavelmente, no contexto do pesquisador.

Dessa forma, assumimos a Psicologia referida pelas DCN como sendo e não sendo cachimbo. É cachimbo na medida em que todos os projetos e os pontos de vista são inseridos nos termos da participação coletiva inerente ao diálogo, da igualdade psicológica que permite como psicológicos os projetos. Não é cachimbo, todavia, em consequência do nosso próprio pedido de auxílio a um desses projetos e a admissão da transcrição de pontos de vista – incluindo as distorções que lhe são pertinentes – baseadas numa demarcação rigorosa de um sistema, com seus objeto, método e teoria peculiares.

3.3 Um Olhar sobre as Diretrizes

As DCN forneceram contexto para a problematização que nos conduziu a pesquisar a respeito do desenvolvimento das competências interpessoais na formação do psicólogo. Conforme já pudemos expor, não as tomamos como dado isolado ou a-histórico. Ao admitir competências como objetivos educacionais, elas se inserem em contexto educacional amplo. Ao defender uma formação generalista faz emergir um sério problema epistemológico. Foi de outra problemática, expressa em sua gênese, que emergiu nosso tema de investigação, uma tensão que se articula com a própria ideia de competências.

Com efeito, não compreendemos a admissão de um modelo educacional por competências apenas nas tendências educacionais mundiais, nas novas teorias ou em um modismo, o que seria uma medida excessivamente teórica e/ou irresponsável. Outro fator de relevância pri-

mária, como podemos apreender da consideração de documentos oficiais expostos retrocitados, é o diálogo contínuo que os aspectos profissional e educacional da Psicologia apresentaram no Brasil.

O processo que levou à sua legitimação das DCN decorreu dessa tensão histórica e construtiva entre profissão (ou ofício, no passado) e formação. As modificações nas propostas de educação formal foram ensejadas por demandas incisivas dos praticantes – representados, nas mais das vezes, por conselhos estaduais e federal –, embora nem sempre tenham sido capazes de atendê-las. De maneira análoga, aquelas medidas que se tornavam oficiais, por meio de leis ou resoluções, nem sempre foram levadas a cabo. Não raro, as medidas de planejamento ou de ação educacional, se mostraram e se mostram insuficientes, exigindo novas reformulações e, obviamente, uma avaliação que as redirecione.

O lugar que a avaliação assume nesse cenário que sempre precisa de melhorias tanto por suas dificuldades intrínsecas quanto por sua articulação contínua com a prática dos profissionais encontra contexto compreensivo nos termos da transposição didática conforme exposta por Perrenoud (1998, 2002b). Essa teorização admite uma distinção entre os saberes puramente científicos e aqueles que suportam a prática profissional, e que estes últimos não são imbuídos da mesma legitimidade e visibilidade dos primeiros. São, no entanto, preocupação imperiosa de todo educador que se empenha na formação de profissionais. Para isso, é necessária uma apurada reflexão a respeito das exigências teórico-práticas às quais o profissional está submetido em seu contexto sociocultural.

Consoante Perrenoud, as experiências de formação são “elos que fazem parte de um conjunto de transformações provenientes das práticas profissionais dos especialistas”. (2002b, p.78). Ele adiciona, com isso, novos matizes à perspectiva indicada por Chevallard (1998), fundador do conceito de transposição didática, que partia do saber sábio, ou conhecimento científico aplicado, para os saberes de ensino, que são os componentes previstos nos currículos formais. Aproximava-se, destarte, muito mais do modelo positivista que valorizava o saber científico acima de tudo do que a lógica de Perrenoud, de acordo com a qual o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz passa por uma transposição em diversos níveis. Parte da realidade do saber em ato, na atividade profissional, e, ao final da transposição, retorna a ele na atuação dos novos profissionais.

Na nossa história, como pudemos observar brevemente, a psicologia científica já chega ao Brasil com supedâneo uma demanda por práticas – embora uma demanda fundada em uma

psicologia leiga. Já chegou, pois, como uma articulação do saber e da aprendizagem desse conhecimento com um contexto operacional. Daí por diante, essa articulação não se tornou comum.

De acordo com a perspectiva de Perrenoud, as etapas iniciais da transposição são as seguintes. As mudanças fundamentais dos saberes têm início nas práticas sociais, que devem (1) ser submetidas à observação e descrição detalhadas. Daí torna-se possível (2) demarcar as competências postas em ação e (3) submetê-las a uma análise mais minuciosa e aprofundada para identificar os recursos cognitivos mobilizados (saberes, etc.) e compreender seus esquemas de mobilização. Passa-se, então, (4) à formulação de hipóteses viáveis a respeito da gênese dessas competências como parte de ato pedagógico, o que fornece suporte para (5) o planejamento do currículo formal.

Nosso problema de investigação reconhece essas cinco etapas que se expressam em nossa realidade social desde a prática psicológica até a constituição dos currículos formais. Houve, decerto, (1 e 2) longo desenvolvimento do ofício acompanhado por discussões locais e nacionais a respeito das atribuições profissionais do Psicólogo; (3 e 4) elaboração de teorias científicas a respeito do desenvolvimento de competências, mormente das interpessoais, e, enfim, (5) propostas conceituais e normativas do currículo, como o Currículo Mínimo e as DCN, e a elaboração dos próprios projetos político-pedagógicos (PPC) dos cursos de graduação.

A articulação com as competências é primária, pois elas reportam à vida em busca de fundamento. Caso isso não seja feito, o processo educacional acaba por degenerar em artificialismo, dissociando a experiência educacional da vida em geral. Regredir-se-ia, assim, justamente ao modelo que a ideia de competência busca criticar.

A reflexão sobre a competência extrapola, pois, sua definição ou sua dimensão epistemológica. É preciso compreender as exigências da vida e, a seguir, aborda-las educacionalmente a fim de produzir transformações. Esse processo foi assimilado pela noção de transposição didática e se tornou indissociável dela no pensamento de Perrenoud e, por isso, compete aprofundá-la antes de seguir para o problema específico das competências interpessoais.

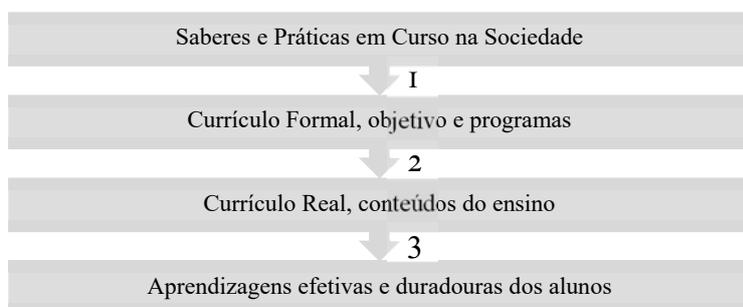
3.3.1 *Transposição didática do social ao social*

Perrenoud correlaciona a necessidade de que se reflita uma transposição didática iniciada na realidade das práticas quotidianas e que, sem perdê-la de vista, produza objetos passíveis de fazer parte da constituição de um currículo e, por fim, crie métodos adequados e, de fato, realize

um processo pedagógico condizente com eles. Compete a nós observar não apenas sua definição, mas a aproximação de sua legitimidade em nosso contexto, não apenas para suportar nosso problema e nosso método de investigação mas, também, para delimitar a atuação da avaliação da aprendizagem.

Perrenoud (1998) parte da definição clássica de Yves Chevallard (1998), que, com interesse principal na área da Matemática, assegurou que todo projeto de ensino e aprendizagem depende da escolha e admissão de certos saberes como conteúdos de ensino e da transformação desse saber (saber sábio) em um objeto de ensino. O francês particularizou a transposição *stricto sensu*, transposição em ato, e *lato sensu*, estudo das metamorfoses das práticas em ensino que resumiu no seguinte gráfico:

Figura 1: A transposição didática de acordo com Yves Chevallard



Fonte: Perrenoud (1998, 2002b), redesenhamos.

A primeira seta indica a conversão de saberes e práticas em currículos formais, chamada de transposição externa. A interna é o que indica a segunda seta, ou seja, a passagem dos programas curriculares em conteúdos efetivos de ensino. A última seta integra dois espectros, o ensino na porção de partida e a aprendizagem na de chegada.

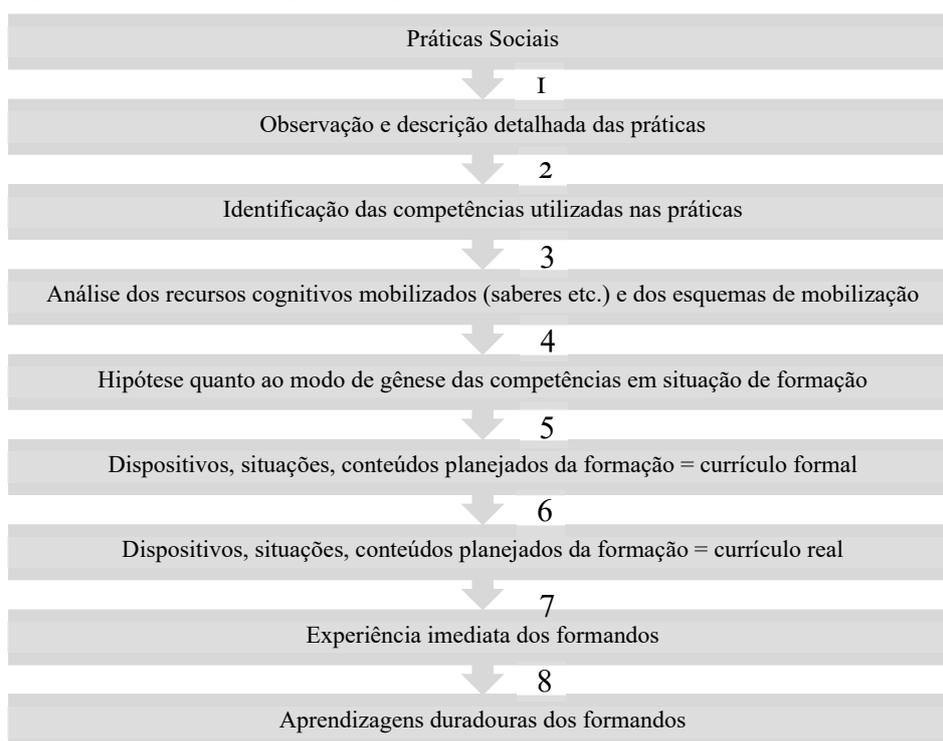
Perrenoud (1998) faz incidir sobre esse modelo uma crítica quanto à ênfase, de viés positivista, no saber sábio que deixava de fora “as disciplinas linguísticas ou artísticas, como a educação física ou as formações profissionais” (p.489). O empenho em incluir essas disciplinas, dentre outras, na lógica da transposição, levou Perrenoud a resgatar a indissociabilidade da teoria e da prática, que somente se isolam racionalmente. Asseverou que são “[...] os limites da dissociação entre saberes e práticas que nos conduzirão a introduzir o conceito de competências e a propor um esquema mais complexo da cadeia de transposição”. (P.489).

O privilégio conferido à ciência no ocidente moderno, ainda de acordo com Perrenoud (1998), merece ser abordado sociológica e pedagogicamente de forma a questionar e dirimir seu caráter de preconceito, sobretudo no que diz respeito a práticas sociais, profissionais ou de outra

qualidade. Para estas, algumas vezes o saber sábio não é o que mais importa, pois elas também mobilizam continuamente o saber que deriva da sedimentação de experiências culturais diversas. Assim, as práticas sociais, de forma geral, mobilizam saberes que vão além do intelecto e das habilidades de rotina.

Distinguem-se, assim, dos saberes sábios que se constituem como campos já relativamente organizados que, por isso mesmo, favorecem uma transposição simples, as práticas sociais como objetivo do ensino e da aprendizagem. Nelas os saberes a se levar em consideração precisam ser investigados, ponderados, quase descobertos. É daí que se concentra a ideia de Perrenoud a respeito da necessidade de partir das práticas para delimitar as competências que constituirão os currículos e objetivos educacionais. Com efeito, “[...] tanto a noção de transposição quanto o esquema de cadeia de transposição tornam-se ainda mais complexos e dão origem à noção de *competência*”. (PERRENOUD, 2002b, p.78). Vejamos o seguinte esquema:

Figura 2: Transposição a partir das práticas



Fonte: Perrenoud (1998, 2002b), redesenhamos.

Ele articula um processo condizente com a realidade da formação profissional que visamos. Constitui-se, agora, de oito etapas que se correlacionam com nosso estudo. Será possível, assim, perceber tanto a função do problema no processo social da educação quanto uma carência que cria dificuldade a nossa temática e que é preciso abordar.

(1) A passagem das práticas à sua descrição detalhada é abordada, no âmbito do nosso problema, pela profissionalização histórica da Psicologia no Brasil, bem representada pelo documento das atribuições profissionais do psicólogo CFP, mas também pelo código de ética e pelos documentos que legitimam a profissão, além de toda discussão crítico científica pertinente⁷;

(2) Identificação das competências subjacentes às práticas descritas. A esta etapa correspondem as DCN, que assumimos como documento de referência em nossa pesquisa, compreendido em seu contexto de surgimento, admitindo em seus acertos e erros;

(3) Análise dos recursos cognitivos mobilizados, seguida da (4) elaboração de um modelo de gênese das competências, etapa que Perrenoud (2002b) acusa ser deixada apenas implícita, sem receber devida atenção para a discriminação dos “dispositivos que poderiam orientá-la [a gênese das competências] de forma voluntária”. (p.79). Essas duas etapas, tomadas em conjunto, são bastante deficitárias no cenário de nossa problemática, como já referíamos ao final de nossa discussão sobre competências e que desenvolveremos em um capítulo posterior com referência especial às competências interpessoais;

(5) Concretização dos dispositivos explicitados na forma de um currículo formal. Para isso, existe a correlação entre as DCN e os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos (PPC) que forem investigados pela pesquisa e os próprios planos de ensino. O estudo de Pascual e colaboradores (2013) sobre a expansão dos cursos de Psicologia no Ceará é outro grande auxílio, pois apresenta o resultado de uma investigação sobre os planos de disciplina dos cursos referidos.

As etapas finais de transposição, que sejam, (6) “passagem do currículo formal ao real como funcionamento efetivo da formação”, (7) “o currículo real [gerando] experiências subjetivas”, das quais (8) “algumas [...] provocam aprendizagens” (PERRENOUD, 2002b, p.79), constituem o coração de nossa investigação e, por isso mesmo, será abordado na metodologia.

Obviamente, a produção de aprendizagens de acordo com o planejamento pode produzir resultados transformadores, o que faz retornar ao começo do ciclo, já que a realidade modificada precisa ser mais uma vez investigada e descrita detalhadamente. Nosso plano de observação, em nosso estudo, interessou-se, porém, sobretudo pelas três últimas etapas que, do ponto de vista da avaliação do ensino-aprendizagem, deixam como herança três grandes questionamentos: foi possível, realmente, pôr o planejamento em prática? Que experiências foram produzidas por essa ação? Que aprendizagens foram, de fato, desenvolvidas pelas experiências?

⁷ Sobretudo o periódico *Psicologia: Ciência e Profissão*, do CFP e o portal do conselho que dá acesso às resoluções pertinentes às práticas. Também é fonte de numerosas produções o portal de periódicos de Psicologia (PEPSIC).

3.3.2 Competências no Currículo de Formação

Se a ideia de competências na educação vem atrelada a uma mudança na valorização e na concepção do saber que deriva na exigência de novas condutas, nosso interesse de pesquisa recaiu sobre uma de suas derivações mais sensíveis e revolucionárias dessa mudança, as competências interpessoais. Obviamente, se a pedagogia tradicional incluía a interação professor-aluno em sua metodologia. No entanto, muito mais próximo da ideia de que educação é vida, o contexto das competências se compromete não apenas com as relações intrínsecas à educação formal, pretende que as experiências vividas em seu decurso predisponha o aprendiz a novas experiências interpessoais que se abrem pelo processo de formação. Trata-se de uma meta inovadora que merece inclusão no seio da discussão pedagógica por meio da referência a alguns pontos de vista.

O primeiro deles é listado no documento *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo) (OECD, 2002) que apresenta três categorias de competências: aquelas referentes ao uso interativo de instrumentos, as que se relacionam com a ação autônoma e as que dizem respeito às interações em grupos heterogêneos. São interdependentes e assim suportam a identificação das competências-chave. As competências interpessoais ganham relevo no último grupo, mas não se propõem isoladas das demais. No entanto, a ênfase tradicional do sujeito racional e consciente de si (autônomo), que se apropria de teorias e técnicas (instrumentos) está localizada mais concentradamente nos outros grupos. A interação, presente em argumentações educacionais antigas, mas ausente do programa positivista, encontra seu lugar como novidade.

O segundo ponto de vista é proposto pelos hispânicos Sanchez e Ruiz (2004). Para eles, o interesse pelas competências se justifica por um interesse social de que a educação favoreça o desenvolvimento de recursos pessoais que se integrem com seu meio, sendo, assim, funções individuais e sociais ao mesmo tempo. Dividem-nas em três categorias, as competências instrumentais, as interpessoais e as sistêmicas. As intermediárias

[...] supõem competências pessoais e interpessoais. Referem-se à capacidade, habilidade ou perícia de *expressar sentimentos e emoções* de forma adequada e *aceitar os sentimentos dos outros*, permitindo a colaboração em *objetivos comuns*. Juntamente com a capacidade de *agir com generosidade e compreensão dos outros, para o qual é pré-requisito o autoconhecimento*. Essas aptidões envolvem capacidades de objetivação, identificação e informação sobre os seus próprios sentimentos e emoções e os alheios, favorecendo processos de cooperação. (p.9. Traduzimos e enfatizamos).

Sua definição estipula exigências que, de maneira geral, extrapolam os programas tradicionais e, a esse respeito, o posicionamento de Sanchez e Ruiz é mais incisivo do que a média.

Para eles, não há como você prescindir de um grupo de competências sem conduzir a uma incompetência nos demais.

A brasileira Léa Depresbíteris (2005) discutiu as competências com base nos documentos de referência para a formação profissional no Brasil e na LDB. Destacou que essa fundamentação delimita a competência como a capacidade pessoal de articular os saberes de diversas ordens – saber, fazer, ser e conviver – nas situações mais variadas de trabalho. A autora dá bastante ênfase à dimensão do saber-ser e a relaciona à preocupação com a formação ética, que se vincula a numerosas circunstâncias em que se faz importante o saber-conviver. Ratifica, indiretamente, a posição como a de Sanchez e Ruiz, segundo a qual o autoconhecimento e o desenvolvimento de atitudes são fundamento indispensável para as relações interpessoais. Em texto anterior, Depresbíteris e Deffune (2000) haviam destacado, dentre as competências gerais da formação profissional, as competências interpessoais, que ali foram definidas simplesmente como aquelas que dizem respeito ao trabalho realizado com outras pessoas.

Na história da Psicologia, muitos dos pioneiros da área se ocuparam com o problema da formação. A correlação entre a competência para relacionar-se interpessoalmente e a eficácia do trabalho do psicólogo encontra fundamento no trabalho de autores de máximo relevo na Psicologia que, de maneira geral, compreendem que a interação profissional com o outro é ocasião dos maiores desafios e que exige uma atenção criteriosa no sentido da formação. Podemos tomar alguns de seus expoentes como exemplo.

Sigmund Freud (1969), ao expor o que era importante para a formação do analista destacou que não se tratava de uma aplicação dos conhecimentos, mas de um trabalho fundado no manejo da relação transferencial, i.e., da relação estabelecida pelos desejos inconscientes. Esse manejo, todavia, é limitado pelo próprio desejo do analista e por suas resistências internas. Por isso mesmo, Freud recomendava autoanálise para os analistas como critério indispensável, chegando mesmo a asseverar que caso sua análise não lograsse resultados, deveria se abster de prestar escuta analítica, ou seja, não estaria apto para atender. (As perspectivas futuras da terapêutica analítica). Assim se demarca a necessidade de um trabalho sobre si como meio de formação para estabelecer a relação dentro dos parâmetros éticos do ofício.

Carl Gustav Jung (2009) foi, segundo ele próprio, o autor da proposta, feita a Freud, de que todo terapeuta deveria se submeter a uma análise didática. Definiu o trabalho da análise como a interação entre o sistema psíquico de duas pessoas. Trata-se de uma relação dialética que exige participação mútua e ativa do paciente e do terapeuta e na qual aquilo que o terapeuta é incapaz de ver em si mesmo ele também não percebe no paciente ou percebe de forma exagerada, eivada de seus próprios preconceitos. Ele argumentou que mesmo a análise didática

séria e recorrente aliada aos estudos é incapaz de impedir decisivamente as projeções e ilusões, mas propicia uma disposição à autocrítica. Por isso mesmo, em um programa de oito aspectos elencados por ele para a formação de um analista (2001), dois dizem respeito ao cuidado com a personalidade do analista para que ele possa se engajar razoavelmente na relação dialética. Além da referida análise didática, o aperfeiçoamento da própria personalidade.

Analogamente a Jung, Carl Rogers compreendeu a psicoterapia como uma relação de ajuda. Caracterizou-a como um processo não diretivo no qual ao menos um dos participantes pretende que haja mais apreciação, expressão e uso funcional dos recursos latentes do(s) indivíduo(s). Além disso, a relação terapêutica envolve uma certa maturidade psicológica por parte do terapeuta, já que ele pode facilitar o desenvolvimento dos outros com quem se relaciona apenas na medida em que alcançou por si próprio esse grau de evolução. Quando este é o caso, ele pode propiciar algumas condições facilitadoras para o desenvolvimento do outro e/ou o desenvolvimento mútuo, como a autenticidade diante de seus próprios sentimentos e ideias; a aceitação da experiência, a confiança no potencial de desenvolvimento do organismo e a compreensão empática do outro. Decerto, a própria psicoterapia é um dos caminhos pelos quais o psicoterapeuta pode alcançar tal maturidade, mas a educação também pode facilitá-la. Resta, porém, que uma formação que não atente para esse desenvolvimento para as relações, não forma psicoterapeutas.

Martin Buber (2001), cuja filosofia opera como um dos alicerces da perspectiva humanista na Psicologia, admitiu a intersubjetividade no cerne de seu pensamento. Definiu a relação Eu-Tu como palavra-princípio diversa da palavra Eu-Isso. A segunda designa um compromisso com os objetos, que se diferenciam uns dos outros e se definem. A primeira é própria das relações, pois quem assume essa palavra, permanece sempre em relação. Embora a vida com o Isso surja posteriormente à relação Eu-Tu, é possível viver nela quase exclusivamente, mas o homem que o faz, de acordo com Buber, não é homem de verdade, ou, ao menos, não o é em sua totalidade. A relação Eu-Tu depende de um desenvolvimento do Eu-Isso, já que todo Isso pode se converter em Tu. Em uma formação para uma função que exige relação e compromisso ético, é mister que se aborde e avalie a disposição para a relação desde a coisificação do Eu-Isso.

Os autores mencionados decerto se aproximam de uma visão humanista, ao menos no sentido apresentado por Deffune e Depresbíteris (2000) ao tratar do currículo humanista. Esse ponto de vista exige cuidado para que o sujeito compreenda a natureza de sua profissão e o contexto em que ela se insere e que seja estimulado para sua autonomia. Implica ainda, um olhar para sua vida de maneira mais ampla.

A educação tradicional e alguns projetos de ciência psicológica, sobretudo aqueles de viés mais experimental como a ciência cognitiva e a neurociência, desenvolvem caminhos diversos. No que diz respeito à Educação, tomamos a posição de uma educação que se importe com os sujeitos e com a realidade de que eles participam e, sobretudo, com uma educação democrática. No que diz respeito à Psicologia, a própria admissão de um currículo generalista acaba por incluir essa dimensão humanista ao determinar um conjunto de competências pessoais e interpessoais como meta de formação. A escolha por uma ou outra das linhas, conforme consideramos previamente, se dispõe *a posteriori* por parte de cada profissional formado. Em terceiro lugar, a corrente psicológica à qual recorreremos para nos auxiliar, se importa com esses aspectos enunciados por Deffune e Depresbiteris em seus próprios termos.

Sendo parte, ao mesmo tempo, das discussões em torno da educação por competências e da formação do praticante da Psicologia, as competências interpessoais foram incluídas nas DCN. Com isso, o documento transpôs para a resolução federal uma parte do longo diálogo entre formação e profissionalização e atribuiu a meta de que a graduação fosse engajada, em todas as suas etapas, com a realidade da qual a profissão de Psicologia é participante.

Ao considerarmos a circunscrição aproximativa resultante das publicações do *DeSeCo*, de Sanchez e Ruiz e de Depresbiteris (e Deffune), encontramos as competências interpessoais abordadas sob diversos ângulos nas DCN. Cabe enumerá-las e contextualizá-las.

O artigo terceiro da resolução ainda não trata expressamente de competências, mas de princípios e compromissos lapidares da formação para uma atuação profissional em Psicologia. Dois de seus itens aludem às relações interpessoais. O primeiro deles declara: "Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades". (BRASIL, 2004, p.6). Observamos que se trata de princípios norteadores de ação e não indicação da necessidade de simples entendimento. O engajamento com os problemas humanos, individuais (do outro) ou partilhados em grupo, precisam estar no cerne da atuação profissional, mesmo fora de situações interlocutórias.

O Outro dos compromissos é descrito assim: "Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia". (p.6). Aqui as relações são abordadas de chofre e há uma exigência relacionada a elas: o direcionamento ético. O documento, todavia, não explicita princípios éticos norteadores. Como documento público oficial e direcionado à formação de profissionais, permite remissão ao código de ética do profissional de Psicologia.

O terceiro e atual Código de Ética da profissão (CFP, 2014), reconhece como sua função central “[...] fomentar a auto-reflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas consequências no exercício profissional”. (p.5). Para buscar essa meta, explicitam-se princípios gerais e deveres indispensáveis. Eles não se dirigem, contudo, apenas para a regulação da prática plena da profissão. Interessa-se, também, por “[...] fornecer diretrizes para a sua [do psicólogo] formação”. (p.6). Além disso, assim como as diretrizes, enfatiza o aspecto mais geral da Psicologia, com a intenção de que as particularidades de atuações setoriais possam ser orientadas pelos princípios gerais, mas pensada criticamente pelos próprios praticantes.

O quarto artigo discrimina competências e habilidades gerais cujo desenvolvimento é imperioso para a formação em Psicologia. O primeiro campo que aborda é um dos cenários de atuação mais antigos da profissão no Brasil: a saúde. Ele relata que o profissional deve estar apto a desenvolver um conjunto de ações nessa área “[...] tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética”. (p.6). Mais uma vez o direcionamento ético se impõe como condição indispensável. Destaquemos que tanto diante de um indivíduo apenas quanto de um grupo o psicólogo se encontrará em um contexto interpessoal. Participar dele segundo os critérios da profissão e das ciências é, pois, objetivo básico da formação em psicologia para todos os educandos, a despeito das ênfases.

Embora os itens relacionados à tomada de decisão, administração e gerenciamento e educação permanente deixem subentendido o exercício dessas ações em contextos de relação interpessoal, os itens c) e d) do quarto artigo são vinculados a essas relações por definição. Trata-se da comunicação e da liderança. De acordo com o primeiro, “[...] os profissionais devem se manter acessíveis e manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com profissionais de saúde e o público em geral”. (BRASIL, 2004, p.7). O item direciona as relações de comunicação por valores determinados, embora relativamente vagos. Acessibilidade e ética são fatores de difícil realização, como ficou esboçado pelo cuidado referido de Freud, Jung, Buber e Rogers. O item seguinte é uma extensão desse, embora mais pertinente às relações de trabalho, nas quais “[...] os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade”. (p.7)

O oitavo artigo das DCN se dirige às competências do núcleo comum, algumas das quais são especificamente interpessoais. As principais são as que se referem a: avaliação de fenômenos humanos de diversos tipos e em variados contextos; realização de diagnósticos e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, grupos e organizações; coordenação de manejo de

"[...] processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros" (p.8); atuação inter e multiprofissional e, enfim, a que defende que o profissional deve estar apto a "[...] relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atenção profissional". (p.8).

Estar apto a se relacionar com o outro passa por uma problemática muito semelhante àquela da interação entre os múltiplos projetos de Psicologia. Os coparticipantes da realidade comum carregam seus pressupostos que quando não refletidos, continuam a operar. Na impossibilidade de se perceber o que é do outro e o que, na realidade, é de si mesmo, acaba-se por silenciar o outro ao reduzi-lo aos próprios princípios. Nesse caso, todavia, não há teorias e textos exteriores ao diálogo que atuem como prova. A relação interpessoal para a qual se pretende competência é o loco próprio da realização de sentido.

Isso faz recordar que, em nossa prática docente, no planejamento pedagógico de cursos de Psicologia, pudemos presenciar alguns argumentos em favor da impossibilidade de se avaliar a aprendizagem dessas competências e que isso, se fosse possível, estaria relegado a uma avaliação psicológica, o que, em termos de avaliação educacional, seria um retrocesso. Outros pontos de vista que presenciamos acreditavam que o desenvolvimento dessas competências acompanharia os estudos – em um análogo da noção socrática de que aquele que conhece o Bem irá praticá-lo necessariamente. Essa postura, por sua vez, abole a avaliação.

Como enunciamos no capítulo anterior, os autores do campo da educação, como Depresbiteris (1998, 2005), Perrenoud (2002b, 1999a) e Sordi (2005) reconhecem que a avaliação nesse campo requer ainda muita reflexão, inovações, dispositivos diferenciados dos exames tradicionais e uma participação mais dialógica dos atores educacionais. A indicação de Perrenoud a respeito da necessidade de subsídios científicos para a compreensão das aprendizagens, todavia, nos inquieta em função da definição ainda muito limitada das competências interpessoais e de larga carência de estudos sobre seus processos de desenvolvimento.

Direciona-nos, assim, para recorrer à Psicologia em busca de alguns dos subsídios necessários para compreender as observações e medidas educacionais dos professores em suas práticas de avaliação do ensino-aprendizagem dessas competências. Compreendendo que o entendimento aprofundado dos processos psicológicos reporta a projetos científicos específicos, tomamos a rota da Psicologia Analítica. Esse esboço de uma teoria genética e estrutural que vem auxiliar a reflexão educacional, todavia, encontra outra demarcação com nossa escolha metodológica e, por isso, esta será desenvolvida no capítulo seguinte.

4 DO DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Se você não quiser arruinar-se moralmente, só existe uma pergunta a fazer: “Qual a necessidade que você mesmo carrega quando se comove com a situação aflitiva de seu irmão?” (Carl Jung, *Cartas*).

Pudemos observar que além de as definições sobre competências em geral serem dispersas, diversificadas e, por vezes, contraditórias, o significado das competências interpessoais é escasso e raso. Sobre elas, pouco se conhece sob uma abordagem rigorosa, malgrado sua admissão como condição de formação dos profissionais de Psicologia e de outros setores de atuação especializada. Essa aproximação vaga e escassa acaba por produzir dificuldades para o educador que procura avaliar as aprendizagens relacionadas. Parece necessário, por esses motivos, recorrer às disciplinas acessórias da educação para um olhar um pouco mais acurado.

Muitas vezes, o desenvolvimento cognitivo e afetivo, sobretudo da criança e do adolescente, foram compreendidos com recurso especial aos estudos de psicologia. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010; COLL, MARCHESI, PALACIOS, 2004). O interesse de colaboração não partiu, nesses casos, somente dos educadores que precisavam sofisticar seu conhecimento a fim de melhor orientar seus estudos e práticas. Foi iniciativa, também, dos pesquisadores de Psicologia que enxergavam na educação um campo problemático da atividade humana para onde deveriam direcionar seus esforços.

Em nosso caso, o recurso à Psicologia deriva da escassez de conhecimento educacional produzido a respeito das competências interpessoais nos estudantes de graduação, i.e., em adultos. Esbarramos não apenas com uma limitação no diálogo entre as disciplinas científicas, mas também com as restrições internas à ciência da alma. Elas surgem sobretudo no fato de que a ênfase das pesquisas dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem, ao longo da história da Psicologia, referiram-se regularmente mais à infância e à adolescência que à vida adulta. Esse quadro foi transposto para o diálogo entre a Educação e a Psicologia.

Os autores que se tornaram clássicos nessa interação foram, sobretudo, aqueles que enfatizaram o desenvolvimento infantil como Piaget (1970), Vygotsky (2001), Luria, Leontiev (VYGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 1988, 1991) e Wallon (2007, 2008). Até mesmo em relação a Freud, que trabalhou majoritariamente com adultos, dirigindo a ele boa parte de sua produção teórica, recorreu-se, sobretudo, aos seus textos sobre o desenvolvimento psicosssexual da infância e da adolescência (FREUD, 1976).

Embora Palácios (2004b, p.371) assevere que já tenha passado o tempo “[...] em que as descrições limitavam o desenvolvimento psicológico às mudanças e às transformações evolutivas que acontecem na infância e na adolescência”, a discrepância da atenção conferida às idades subsiste em algum grau. O quadro abaixo permite comparar a quantidade desproporcional de documentos acadêmicos encontrados nas bases de dados *Periódicos CAPES* e *Scielo* quando realizada uma procura pelos descritores fixos educação e psicologia associados, alternadamente, aos termos criança, adolescente, adulto e idoso.

Quadro 1: Quantidade de artigos relacionados à educação, à psicologia e a fases da vida

Base \ Descritor variável	Criança	Adolescente	Adulto	Idoso	Total
Periódicos CAPES	368	126	65	23	582
Scielo	85	15	13	5	118
Total	453	141	78	28	700

Fonte: <www.periodicos.capes.gov.br> e <www.scielo.org>. Acesso em 03.04.2016.

O resultados apontam para uma contribuição mútua intensamente concentrada na infância e na adolescência – embora já com significativa diferença entre as duas. A fase adulta recebe atenção relativamente pequena. Como já referimos, isso não diz respeito somente à colaboração recíproca entre as disciplinas, também surge como marco da própria Psicologia, como veremos nas seções seguintes sobre o desenvolvimento psicológico adulto das relações interpessoais.

4.1 Psicologias do Desenvolvimento Adulto e Relações Interpessoais

4.1.1 Participação no contexto cultural

De acordo com Dessen e Costa Jr. (2005, p.20), a psicologia do desenvolvimento se caracteriza por procurar “[...] descrever e explicar os padrões comportamentais de estabilidade e mudança, expressos pelo indivíduo durante o curso de sua vida”. Seu direcionamento para a fase adulta, no entanto, é tardio relativamente ao interesse pelos estádios iniciais da vida. Sharan Merriam (1984) argumentou que até meados do séc. XX a segunda metade da vida foi largamente ignorada e que a maior parte das pesquisas mais sistemáticas sobre o tema surgiram desde a década de 1970.

Anos depois do extensivo estudo de Merriam, Staude (1988) afiançou que a primeira metade do séc.XX não chegou a apresentar uma teoria explícita do ciclo vital, encerrando seus

interesses junto do fim da adolescência. Autores como Carl Jung, Charlotte Bühler, Robert Havighurst e Erik Erikson foram os responsáveis por erigir os fundamentos de uma psicologia interessada pelo desenvolvimento do homem ao longo de toda sua vida. Reconheceram que há uma estrutura comum e discernível no desenvolvimento até o fim da vida. Mesmo com o avanço das pesquisas na área, porém, ao final da década de 1980, Staude acreditava que o interesse pelo desenvolvimento adulto era ainda muito parco e incipiente.

Artur Ferreira e Saulo Araújo (2009) argumentaram, em uma visão crítica da história da psicologia do desenvolvimento, que a educação escolar burguesa promoveu uma mudança na essência da infância e, com isso, demandou da Psicologia um auxílio para que a educação pudesse operar sobre ela. Dessa maneira, a visão burguesa de educação foi uma das condições fundamentais para o surgimento da psicologia do desenvolvimento infantil.

Como destacamos em capítulo prévio, o pensamento burguês chegou a propor uma educação para todos. Suportado pelas tendências científicas ainda vigentes no séc.XIX, admitiu o adulto como dono de si, autodeterminado, e capaz de autoconhecimento (KANT, 2005), analogamente ao conhecimento possível dos objetos do mundo (DESCARTES, 1983). A burguesia reconheceu, todavia, que esse pleno exercício das funções encontrado no adulto só seria possível caso ele, em tenra idade, tivesse recebido educação apropriada, como se expressa, por exemplo, nos estudos de John Locke, pela linha empirista, e no *Emílio* de Rousseau (2004) e em *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* de Goethe (2009), por uma perspectiva inclinada ao romantismo. A infância foi considerada, assim, uma fase de incompletude, preparatória para o pleno funcionamento do adulto e a escola era uma das principais responsáveis pelo cumprimento dessas determinações. (SAVIANI, 1999).

Essa problematização operada pela burguesia foi, de acordo com Ferreira e Araújo (2009), resultado de longo processo que iniciou com o declínio da Idade Média, período no qual, a infância não era um “fato”, sequer era um tema. De acordo com Erel Shalit (2011), todavia, a vida humana já era compreendida nesse período e antes dele – até mesmo fora da circunscrição Europa-América – como um ciclo em que estágios se sucedem, apresentando transformações e desafios próprios.

Essa perspectiva da vida como um ciclo reconhecida por Shalit no Medieval, não contradiz o argumento de Ferreira e Araújo. Podemos tomar como exemplo o retrato de Dante Alighieri, no séc. XIII, acerca das idades do homem em seu *O Convívio* (1903). Apresentou o desenvolvimento da nobreza da humanidade em quatro estágios ao longo da vida, cada um dos quais proporcionando uma tensão entre suas virtudes mais importantes e os vícios mais ameaçadores. Os primeiros vinte e cinco anos conformam o estágio inicial da vida, a adolescência, no qual a

admiração, a modéstia e o pudor são os sentimentos fundamentais que precisam ser amadurecidos. Dessa fase, o poeta destaca que os primeiros oito anos não merecem ser considerados em função da limitação racional e reflexiva do infante que impede um trabalho moral sobre ele.

Na fronteira do medievo com a modernidade, Shakespeare apresentou as idades do homem no famoso trecho da peça *Como Gostais* (1995, p.526) no qual reconheceu o mundo como um palco. Ali, ele escreveu sobre o início da vida, em que “[...] primeiro, é o infante que dá vagidos e vomita nos braços da ama”. O verso seguinte já se referiu à fase escolar, na qual já se esboçavam interesses e esforço pessoais, em contraste com a dependência e falta de direcionamento consciente da primeira fase. Assim, só não problematizou o estágio lactante, enquanto a fase dita “escolar” já mereceu reflexão: “[...] depois é o escolar chorão com a pasta e a reluzente cara de aurora que, semelhante a um caracol, se arrasta de má vontade para a escola” (SHAKESPEARE, 1995, p.526).

O modelo de sete idades proposto por Shakespeare segue outros, que já existiam desde o séc.XII (BURROWS, 1986), vinculados à tradição cristã, que viam no sete um número sagrado. Vinculado a valores medievais, esses argumentos reconheciam os desafios de desenvolvimento moral, intelectual e espiritual sobretudo na fase adulta. A cultura moderna, por sua vez, reconhecendo que o homem adulto só não se conhece plenamente nem sem assenhora de si próprio se não quiser (KANT, 2005), visto deter todas as funções necessárias para isso, lançou para fora da vida adulta o desenvolvimento.

A atenção conferida à escola e a intenção malograda de que ela estivesse acessível a todos demonstra como a burguesia moderna enfatizou a educação da criança e responsabilizou-a com o desafio de aprender. O argumento de Ferreira e Araújo (2009) ratifica essa posição ao reconhecer no fenômeno escolar burguês do final do séc.XIX força suficiente não apenas para mobilizar o surgimento de uma psicologia do desenvolvimento, mas para inclinar sua ênfase na direção da infância. O retorno a essas ocorrências nos auxilia a reconhecer o direcionamento das teorias do desenvolvimento em nossos dias e as vinculações que ele possui com a própria ideia de educação formal em nosso contexto.

Ângela Almeida e Gleicimar Cunha (2003) realizaram um estudo sobre as representações sociais do processo de desenvolvimento psicológico humano. Seus informantes foram professores que trabalhavam com crianças, adolescentes e adultos e profissionais que orientavam atividades com idosos. Uma das hipóteses confirmada pela pesquisa foi a de que a vida adulta é considerada a fase ótima do desenvolvimento por corresponder às expectativas sociais. A infância e a adolescência são compreendidas como etapas preparatória para a vida adulta, estádios

nos quais os indivíduos ainda não conseguem cumprir certas funções. A velhice, por sua vez, é considerada o período em que os indivíduos já não conseguem exercê-las.

Almeida e Cunha (2003) compreendem, com Jerome Bruner e com a noção de representações sociais, que a opinião comum é dotada de teorias populares explicativas e prescritivas da realidade social. Elas exercem suas funções geralmente de forma tácita, não declarativa. Contribuem para a demarcação de temas da pesquisa científica por valorizarem de forma diferenciada as ocorrências e situações da vida.

A pesquisa psicológica, de acordo com Bruner (1997), faz avançar o conhecimento de forma rigorosa e especializada, mas também possui caráter prescritivo e explicativo. Na medida em que são aceitas pela cultura geral, são “transcriadas” de acordo com os pressupostos da cultura popular e adquirem, também, o valor de fatos, de verdades implícitas que direcionam o funcionamento sociocultural. Quando se trata de psicologia, isso abrange a autocompreensão e o entendimento do outro e das relações humanas. A Psicologia se entrelaça, pois, com a cultura leiga na demarcação da realidade sociocultural. Ela assume, assim, uma influência destacada na construção de significações sociais, espaço ocupado há bem mais tempo, e outrora com mais ênfase, pela religião, a arte e a filosofia.

O estudo de Almeida e Cunha (2003) nos ajuda a relacionar a Psicologia e suas condições culturais de surgimento no que diz respeito ao interesse tardio e secundário pelo desenvolvimento adulto. O que se observa é uma retroalimentação sob a qual subjaz uma cultura específica – que pode ser compreendida como mentalidade ou *Zeitgeist* (espírito da época), neste caso⁸.

Nesse cenário, a infância resulta como fase de preparação e aprendizagem e a velhice como uma tentativa de mitigar as perdas. De acordo com Almeida e Cunha, não se reconhecem, assim, seus valores intrínsecos. A fase adulta parece ser abordada como ótimo funcional e não tão enfaticamente como um estágio de desenvolvimento, mas como horizonte dos estágios iniciais e referência da velhice. A vida adulta, assim, é pouco problematizada em suas minúcias evolutivas e vista mais como um *estado* que como um processo.

Essa reflexão, fundamentada em informações não tão longínquas, relaciona-se estreitamente com a seguinte asserção de Jung:

⁸ Reconhecemos as distinções entre os três conceitos elencados, a referência conjunta diz respeito ao fato de nos reportarmos, aqui, à ideia geral, e não às especificidades. Para a discriminação dos conceitos, cf. JESUINO, F.M.; PROENÇA, E.S. Amarga fronteira entre a loucura e a humanização. In: JESUINO, F.M. (et al) *Impetus: psicologia, mitologia, cultura*. Fortaleza: Ana Lima, 2014 e BURKE, Peter. O que é história cultura? Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Na verdade nosso século [XX] é enaltecido até o exagero como o "século da criança". [...] Ninguém negará nem subestimar a importância da educação infantil; são sobejamente manifestos os danos graves, que muitas vezes perduram a vida inteira, causados por uma educação tola, tanto em casa como na escola. É, pois, absolutamente necessário que se empreguem métodos pedagógicos mais razoáveis. [...] Se é para atacar o mal verdadeiramente pela raiz, então será preciso perguntar com toda a seriedade: como aconteceu e como acontece ainda que se empreguem na educação métodos tolos e estultos? Com certeza, pela razão única e exclusiva de existirem educadores tolos, que não são seres humanos, mas autômatos de métodos sob a forma de gente. *Se alguém quer educar, que primeiro seja educado.* (JUNG, 1986b, p.174).

Dada sua compreensão genética, Jung reconhece a importância da educação infantil para uma vida adulta saudável e funcional. Destaca, também, a importância da educação pela família e pela escola, e dos métodos pedagógicos que a suportam, para o desenvolvimento humano. Esses aspectos de seu direcionamento fazem ecoar alguns princípios burgueses já referidos em nossa discussão.

O arremate de seu argumento direciona o cuidado para a educação do adulto, i.e., para a atenção meticulosa e metódica ao desenvolvimento daqueles que pretendem educar as crianças e que, sem olhar para si próprios, o fazem mal. Demarca, assim, um interesse central de sua obra que o levou a um pioneirismo na psicologia do desenvolvimento adulto, um cenário que embora não seja o mais visitado pelas pesquisas, possui aprofundamentos e ramificações que merecem uma exposição aproximativa para encontrarmos a posição de Jung.

4.1.2 *A Psicologia Analítica e a psicologia do desenvolvimento adulto*

Antes de organizar um princípio de desenvolvimento normal da vida adulta, a Psicologia a abordou pela perspectiva psicopatológica, interessada nos distúrbios mentais e de comportamento, e pela gerontologia, que buscava minimizar as perdas funcionais dos idosos. (STAUDE, 1988). De acordo com Staude, o primeiro estudo de relevo a abandonar essa perspectiva foram as publicações de Stanley Hall a respeito da adolescência e da senescência.

Sharan Merriam (1984) destaca como pioneiros nesse campo os trabalhos de Jung, Charlotte Bühler, Erik Erikson e Robert Havighurst. Todos eles compreendiam o desenvolvimento desde uma perspectiva psicológica global, i.e., inclusiva das diversas funções psíquicas. Admitiam também o desenvolvimento ao longo de todo o ciclo vital e distinguiram estágios de desenvolvimento caracterizados de acordo com suas pesquisas, contextos e pressupostos.

O trabalho desses precursores, consoante Staude (1988), produziu uma importante reflexão a respeito do adulto: a inclusão da influência da cultura e do meio ambiente como fator

central do desenvolvimento. Com isso, argumenta o autor, questionou-se a visão de uma sociedade positiva, na qual o meio deve ser pensado como um instrumento dirigido pelo espírito humano. Os pioneiros referidos por Merriam incluíram, em suas teorias, o reconhecimento e a valorização da adaptação do ser humano às contingências de seu meio ambiente.

Os trabalhos dos germânicos Jung e Bühler partilharam a ideia de que a vida detinha um propósito próprio mais amplo que o desenvolvimento do eu (ego). Para Jung (1998), o indivíduo psicológico não corresponde com este último, que é apenas o centro da consciência empírica, mas com o si-mesmo, que é ao mesmo tempo o centro e a totalidade da personalidade. O desenvolvimento se opera em uma relação entre o eu e o si-mesmo. Analogamente, Bühler compreendia a vida como um projeto de autorrealização (WOODWARD, 2012) que não se dirigia ao ego cartesiano, mas a um centro outro da personalidade que também chamou de *self* (si-mesmo), responsável pela coesão da personalidade total incluindo suas tendências e impulsos e seus aspectos psicológico e somático. Os dois pensadores anteciparam, com isso, algumas correntes da psicologia existencial (STAUDE, 1988) e ofereceram uma resposta para o problema geral da meta de desenvolvimento adulto.

Cabe anotar a relação das teorias desses dois pensadores com uma noção abrangente e abstrata suficiente para compreender o homem em todos os seus aspectos e para ser proposta como universalmente válida, ao menos no âmbito de uma hipótese investigativa. Isso possivelmente deriva de sua participação no espírito germânico, interessado desde muito cedo pela *Bildung* (formação do indivíduo como um todo), e de seus métodos de investigação. Jung se empenhou, após uma fase de pesquisa experimental, no trabalho clínico e na investigação comparativa que lhe é auxiliar (JUNG, 2000c), bem como em pesquisas de cunho antropológico-etnológico (VAN DER POST, 1992). Como é próprio do método clínico, é necessário abordar os fenômenos com o mínimo de pressuposições e se dispor a ouvir o que chega ao consultório – no caso de Jung – com o máximo de atenção (JUNG, 2009). Bühler, por sua vez, utilizou-se de numerosos métodos de investigação, incluindo o estudo de biografias, pesquisas longitudinais e observação. (WOODWARD, 2012).

Os estadunidenses Havighurst e Erikson, por sua vez, operaram teorias que se pretendiam menos universais e mais regionais e, por isso, dependentes do contexto. Havighurst se interessou em “[...] combinar a consciência do impulso para o crescimento com as exigências, representações e oportunidades proporcionadas pelo ambiente social”. (STAUDE, 1988, p.30). A partir dessa correlação, dividiu o ciclo em seis etapas caracterizadas pelas principais tarefas de desenvolvimento – conceito que ganhou força na área – que existem em cada etapa. Em contraste com os estudos clínicos, fundamentou-se em pesquisas de larga escala. Erik Erikson, por sua

vez, produziu uma teoria de oito estádios de desenvolvimento que abrangem a vida inteira. (ERIKSON; ERIKSON, 1998). Seu fundamento era psicanalítico, mas divergia de Freud por atribuir maior relevo ao aspecto “psicossocial” do que ao “psicossexual”. Cada estágio concebido por ele se organiza em torno de uma crise e da resposta positiva ou negativa que o sujeito consegue lhe oferecer.

Havighurst e Erikson, malgrado as divergências, fundaram modelos de desenvolvimento da vida inteira que partiam de uma vinculação intrínseca com a descrição dos fatores sociais em que estavam inseridas. Por isso mesmo, Erikson (1976) recomendou que os estádios de desenvolvimento teriam que ser investigados novamente em cada cultura na qual se pretendesse aplicar os princípios de sua teoria, pois suas peculiaridades regionais fazem parte de sua conformação.

Conseqüentemente ao trabalho desses precursores, a psicologia do desenvolvimento adulto se desenvolveu por algumas linhas principais que se tornaram clássicas. Sharan Merriam (1984) organizou essas pesquisas de forma bastante coerente.

Em primeiro lugar, destacou um grupo de teorias que, fundamentadas em estudos de larga escala, se distinguiram pelo estudo minucioso de aspectos particulares do desenvolvimento adulto, tais como a cognição, as mudanças de atitudes e/ou valores, a adaptação a mudanças físicas e algumas transformações da personalidade. O segundo grupo foi constituído por estudiosos como Daniel Levinson e Roger Gould que, assim como seus precursores, erigiram teorias que organizava a vida em estágios psicossociais. Abandonaram, não obstante, a ênfase nos estudos clínicos em nome dos estudos longitudinais e focaram a maturidade, em detrimento do ciclo vital completo.

Merriam elencou um conjunto de teorias do primeiro grupo, das quais vale a pena mencionar alguns casos. O trabalho de Jane Loevinger se aprofundou nas funções adaptativas do ego, organizando-as em estágios caracterizados por uma percepção de si e do mundo. William Perry, já na década de 1980, interessou-se pelas funções intelectuais de estudantes universitários e organizou um mapa de interpretações sequenciais de significado que apresenta, dentre outras coisas, uma transição hierárquica que parte de uma visão dualista de significados, passando pelo relativismo e chegando ao compromisso. Lawrence Kohlberg, por sua vez, focou seus estudos na vinculação entre desenvolvimento moral e cognitivo e utilizou modelos piagetianos para estruturar três níveis fundamentais de desenvolvimento, o preconventional, o convencional e o autônomo. São teorias que se aprofundam em aspectos peculiares, mas que não abandonam a ideia de estágios sequenciais.

Além desses estudos, há alguns que não destacam tanto as etapas, mas eventos, problemas e temas. Exemplos dessa corrente são os estudos de Bernice Neugarten sobre mudanças de personalidade e sobre eventos e transições e as teorias sobre amor na maturidade de Neil Smelser e George Vailant. Podemos incluir, também, estudos mais recentes como os de James Nelson (2009) sobre a espiritualidade na vida adulta e os do grupo de Carol Ryff e Marsha Seltzer (1996) sobre a psicologia da paternidade na meia-idade.

Outro pensador que teve grande influência sobre a educação e cuja contribuição para o desenvolvimento se relaciona com essa linha de estudos é Howard Gardner, com sua teoria das inteligências múltiplas, que se tornou muito famosa e mobilizou grande número de pesquisas. Gardner reinterpreto o clássico conceito de inteligência, arrancando-o de seu direcionamento quase exclusivo aos saberes acadêmico-científicos e conduzindo-o a setores variados, como a produção artística e as relações de liderança. Com isso, abordou “[...] um processo biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. (2001, p.47). O trabalho de Gardner ajuda a exemplificar o fato de que a função na qual a teoria se concentra pode estar vinculada a vários setores da vida.

Quanto ao grupo de teorias sequenciais do desenvolvimento adulto que não apresentavam um foco especial, Merriam (1984) destacou alguns pensadores que se objetivaram produzi-las, em vez de encontra-las como resultante casual de seu trabalho clínico. Menciona os estudos de Daniel Levinson, que delineou o panorama funcional da vida de uma pessoa em determinado momento por meio de uma noção de estrutura de vida. Modificá-la seria tarefa da vida adulta, exigida pela confrontação com condições sociais. Das transições e reestruturações consequentes a esse processo derivaram as etapas da vida adulta que conformaram sua teoria.

Roger Gould, por sua vez, cruzou os resultados de seu trabalho clínico com uma pesquisa feita com quinhentos informantes. Chegou, com isso, à ideia de que o desenvolvimento adulto busca se livrar de mecanismos de proteção desenvolvidos durante a infância e, com isso, se abrir para a confrontação com a realidade propriamente adulta.

Ambas as teorias receberam críticas por organizarem seus estágios de acordo com as demandas sociais consolidadas em torno da imagem do homem. Com isso, assumiram as problemáticas masculinas e olvidaram a realidade social da mulher. (SREI, 2016; MERRIAM, 1984).

Merriam (1984) destacou a diferenciação do trabalho de Gail Shelly nesse quesito. Sua pesquisa incluiu homens e mulheres e isso foi valorizado na organização dos conceitos, o que a levou a incluir em cada um de seus estágios, a experiência feminina. Organizou o desenvolvimento adulto em seis etapas, a primeira das quais se inicia aos dezoito anos e compreende

desprender-se da família e buscar um projeto de vida adulta, o que para as mulheres é mais difícil em função da falta de incentivo e de modelos femininos. A última das fases é a de renovação ou resignação, que ocorre por volta dos cinquenta anos, quando se faz uma reavaliação de seu projeto de vida.

Embora esses autores tenham focado mais detidamente os estágios da vida adulta, as teorias iniciais do ciclo de vida, aliada às teorias de base organicista, influenciaram o surgimento da psicologia evolutiva, que trata da conduta humana em suas transformações ao longo do tempo. De acordo com Palácios (2004a), essa corrente contemporânea pretende observar o caráter normativo ou seminormativo das mudanças referidas e, além disso, valorizam a maturação, em vez de encontrar seu foco nas organizações dinâmicas da personalidade. Especificamente quanto à idade adulta, reconhece que a maturação já não é fator decisivo e, por isso, buscam outros. Encontram-nos no contexto sociocultural dos indivíduos e grupos, incluindo-se as microculturas, considerado com as peculiaridades de seu momento histórico específico. As teorias evolutivas mais contemporâneas acabaram por se organizar em subgrupos que, contudo, detém alguns interesses em comum: o caráter holístico da personalidade; a temporalidade do desenvolvimento; a ideia de uma reorganização contínua de estruturas e processos; a interação dinâmica entre os processos e a amplificação das experiências mínimas.

A fase adulta é marcada, segundo o autor (PALÁCIOS, 2004b), por influências normativas muito mais ligadas à história do que à idade cronológica e por um crescimento muito significativo da influência de fatores não-normativos - i.e., idiossincráticos ou não generalizáveis - no desenvolvimento. Na vida adulta tardia e na velhice, os fatores biológicos-cronológicos voltam a ter mais peso. Palácios destaca a progressiva perda de espaço dos modelos evolutivos que descrevem sequências de estágios ou etapas. Eles vêm dando lugar a teorias temáticas, como aquelas que abordam a generatividade e os relacionamentos afetivos; os processos, como plasticidade e a combinação de ganhos e perdas, e as funções, como a multidimensionalidade e a multidirecionalidade.

Embora a chamada psicologia do desenvolvimento contemporâneo tenha recebido, na consideração da maturidade, influência dos modelos culturalmente dependentes dos pioneiros Erikson e Havighurst, o caminho apresentado por Jung e Bühler também deixou legado. A sua perspectiva, marcada pela centralidade do método clínico e por modelos teóricos interessados pela totalidade da personalidade e por conceitos menos culturalmente dependentes, continuou a ser visitada, embora, muitas vezes, fora da nomenclatura desenvolvimentista que se tornou tradicional.

O trabalho da psicoterapia com adultos – e de suas numerosas vertentes – é, necessariamente, um trabalho de implicação e aprofundamento do entendimento da maturidade. Muitas das diversas perspectivas psicoterapêuticas – psicodrama, aconselhamento, análise (de diversos tipos) ou psicoterapia propriamente dita (de diversos tipos) – produziram teorias do desenvolvimento correspondentes. Cabe enunciar alguns aspectos que as diferenciam, todavia, das correntes antes referidas.

Primeiramente, as correntes desenvolvimentistas partem do interesse por distinguir etapas ou desafios típicos da sociedade de que participam. Produzem, assim, um distanciamento necessário do que quer que seja atípico. O trabalho da psicoterapia, por sua vez, costuma iniciar exatamente pelo desajustamento social, pela desadaptação e/ou pela angústia. Para compreender essas condições, ela aborda o homem sob diversas dimensões, pois se interessa pelo contexto de sua vida. O conhecimento produzido, portanto, deriva de um interesse que inicia no “patológico” ou atípico e se dirige ao normal. As teorias derivadas da psicoterapia abrangem, geralmente, as duas dimensões: típico e atípico.

Além disso, pelo fato de o trabalho clínico do terapeuta não estabelecer *a priori* os problemas sobre os quais irá se debruçar, a atividade investigativa se abre às múltiplas dimensões mencionadas. Não produz, por isso, um conhecimento que enfatize apenas uma função ou uma problemática, embora circunstancialmente se empenhe especialmente em uma delas quando a necessidade assim exige.

De fato, reconhecer que essas correntes não se orientam da mesma forma que as linhas desenvolvimentistas não é o mesmo que dizer que elas não se empenhem em estudar problemas socioculturais típicos ou especificar alguns aspectos funcionais e/ou relacionais próprios da vida adulta. Destacamos apenas que não é por esses interesses que se conduz sua concepção da vida adulta.

Além do contraste com as correntes reconhecidamente desenvolvimentistas, cabe ainda destacar alguns dos traços comuns das teorias de fundamento clínico. Primeiro, a o desenvolvimento geralmente se articula com uma noção própria de personalidade. Além disso, estabelecem uma confrontação da vida do sujeito com um ideal divisado, muito menos relacionado ao tipo social mais comum do que a um modelo funcional ou estrutural, como as ideias de vida simbólica em Jung, de funcionamento ótimo na visão de Carl Rogers (ROGERS; KINGET, 1977) ou de encontro eu-tu para Moreno (1975) ou Buber (2001). Por fim, é típico, também, dessas correntes, que não se restrinjam ao método clínico, fazendo-o dialogar com pesquisas comparativas longitudinais de cunho experimental ou *ex post facto*, com a crítica filosófica e com materiais advindos de outras fontes.

Cabe configurar alguns exemplos mais recorrentes desses modelos, nos quais a teoria de Jung se insere com mais facilidade do que entre os desenvolvimentistas que surgem em profusão nos manuais especializados. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010, COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004). Apresentamos, portanto, em linhas gerais, as noções de desenvolvimento adulto no psicodrama, na abordagem centrada na pessoa, na psicanálise e na corrente comportamental.

A ideia de desenvolvimento adulto na teoria do psicodrama, deriva dos trabalhos pioneiros de Moreno (1975) e se articula em torno das relações de papel. Para compreendê-la, é preciso anotar a noção de espontaneidade, que é um fator psicológico original e primário no ser humano, e atua respondendo a novas ou antigas situações com respostas criativas. Esse ato criador espontâneo é responsável, portanto, pelas transformações na relação com o mundo, daí ser reconhecido como um binômio espontaneidade-criatividade. Um dos resultados históricos da espontaneidade, todavia, é que os seus produtos podem acabar se tornando conserva, uma idolatria de conteúdos já estabelecidos, o que caracteriza parcialmente nossa sociedade.

No desenvolvimento psicológico, essa concepção está correlacionada com a noção de papel, definida como "[...] a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos". (MORENO, 1975, p.27). É a interação continuada entre os papéis biológicos, sociais e psicodramáticos que irá produzir um eu. Pela própria natureza dos papéis, isso não decorre de forma isolada. Depende da relação com o outro e do desenvolvimento de contra-papéis (papéis complementares).

Moreno (1975) faz uma diferenciação entre atuar o papel, o que inclui a expressão criativa por meio dele, ou simplesmente representa-lo sem que esteja presente a qualidade criadora, o que pode ocorrer em função dos papéis serem dotados de intensa carga emocional, vividos como ameaçadores, ou correlacionados a um estado patológico. A incapacidade de realizar plenamente os papéis que carrega consigo é, de acordo com Moreno, o fator fundamental do sofrimento. De acordo com Fonseca (2008), os papéis contidos exigem realização e isso produz angústia e uma inadaptação à vida.

Fonseca (2008, p.115) destaca que, segundo Moreno, "[...] as bases psicológicas para todos os processos de desempenho de papéis" se relacionam com o desenvolvimento infantil na consolidação da matriz de identidade, que constitui a matriz afetiva primária de acordo com a qual se inscreverão experiências posteriores. A matriz de identidade pode operar em diversos graus de conserva, desde uma vida criativa e espontânea até às condições patológicas em que se vive angústia e sofrimento em função da limitação na representação dos papéis. O adulto, portanto,

não parte da condição criativa aberta de um recém-nascido. Por outro lado, é possível para ele, "re-matriciar" sua identidade por meio de novas vivências de relação. Com isso, "[...] na vida adulta, os grupos humanos, com suas leis, ética, moral, podem de alguma forma 'marcar' as pessoas". (FONSECA, 2008, p.149). Incluem-se aí, todas as vivências sociais típicas, como religião e trabalho, incluindo-se a própria psicoterapia.

Com fundamento nessa compreensão mais geral, numerosos temas foram alvo da atenção de estudos mais específicos sobre a vida adulta, como: as consequências do desenvolvimento infantil na vida adulta (CUKIER, 1998); os relacionamentos amorosos (CUNHA; SILVEIRA, 2010; VITALE, 2004); o casamento como instituição e relação (ZAMPIERI, 2004) e sua transitoriedade na sociedade contemporânea (RICOTTA, 2002); a vida laboral (ALMEIDA, 2004) e o processo de luto (PERAZZO, 1995).

A escola da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), sobretudo na figura de Carl Ransom Rogers, apresentou uma teoria do desenvolvimento ao longo da vida inteira. Considerou artificial distinguir estágios definidos. Compreendeu a evolução psicológica em uma dialética entre potencial e ato, sob perspectiva fenomenológica, e considerou-lhe algumas complicações pertinentes. Para ele (ROGERS; KINGET, 1977), todo ser humano, desde a tenra idade, apresenta uma tendência a atualizar as potencialidades de seu organismo em sua realidade, que é a sua experiência do meio em que vive. A realidade é avaliada, na infância, de acordo com a tendência a atualização do organismo.

No entanto, no processo do desenvolvimento do eu, no qual uma parte da experiência se simboliza na consciência, essa tendência sofre a interferência da necessidade de consideração positiva pelo outro. Tal consideração, porém, é fornecida ao indivíduo de forma condicional. Essa condicionalidade é internalizada pelo sujeito que passa a buscar ou repelir certas experiências que considera dignas, ou não, de consideração, o que nem sempre corresponde à avaliação positiva ou negativa relativamente à tendência atualizante. Assim, surgem diversos graus de desacordo (incongruência) entre o eu que busca consideração e a experiência orgânica. Daí derivam vulnerabilidades, desajustamentos psíquicos, contradições comportamentais, simbolizações incorretas e toda sorte de deformações da experiência.

A atenção a esse processo iniciou vinculada à psicoterapia (ROGERS, 1977). Mais adiante, Rogers (2005) compreendeu que essa incongruência e sua resolução são características tanto da psicopatologia quanto da vida normal. Assim, sua teoria ganhou dimensão mais abrangente e desenvolveu, em contraponto ao reconhecimento do desajuste, a compreensão da reintegração entre eu e experiência do organismo. Trata-se de um processo para o qual é imperioso que aumente o nível de consideração positiva incondicional da própria experiência, o que só

acontece mediante relação do sujeito com pessoas que, em razão de um conjunto de condições, lhe sirvam de critério para rever seu modo de avaliação.

Dessa visão ampliada das conclusões iniciadas com a psicoterapia resultou uma teoria do homem em funcionamento pleno, que serve de horizonte para a integração do eu com a sua experiência. Alguns dos traços principais desse modo de funcionar são: maior abertura a experiência, diminuição de comportamentos defensivos e percepção de si como centro da avaliação de sua experiência, que já não tanto depende das condições exteriores. Esse estado se refere a uma pessoa hipotética, pois dificilmente poderia ser atingido plenamente, dadas as condições reais de nossas relações.

Rogers, produziu, desde muito cedo, reflexões sobre docência e educação, incluindo a dos adultos. (1985). Além disso, abordou com mais especificidade alguns problemas da vida adulta, como a solidão (1989a), o casamento (1989b), a comunicação e a ética, sobretudo no que se relaciona ao potencial e ao compromisso dos adultos (2005). Alguns pesquisadores se fundamentaram nas diretrizes gerais da ACP para estudar diversos aspectos da vida adulta contemporânea, como o desenvolvimento nas relações sociais, em geral (LEIJSEN, 1998), e, em especial, amorosas (GUEDES; MONTEIRO-LEITNER; MACHADO, 2008), de liderança e cooperatividade (BRAATEN, 1998) e familiares (MEJÍA, 2011); suicídio (LEENARS, 2004); significado e objetivos de vida (SHELDON, 2013) e experiências religiosas e místicas (CAVALCANTE JR; SOUSA, 2013; FRUEHWIRTH, 2013).

O estudo do desenvolvimento na psicanálise freudiana se tornou clássico em relação à infância, com a teoria dos estágios de desenvolvimento psicosexual que se organiza em torno das pulsões parciais que caracterizam cada fase (FREUD, 1976). O estágio derradeiro é o genital, que se organiza na adolescência. Assim sendo, o funcionamento adulto é uma resultante do processo de enlaçamento das pulsões e de uma forma peculiar de se relacionar com os objetos de desejo. A forma como o desejo se organiza, todavia, depende da maneira segundo a qual o sujeito respondeu ao complexo de Édipo. Consequentemente, o adulto viverá, sem cessar, as consequências do que foi estabelecido no início da vida.

Em uma das correntes mais difundidas da psicanálise posterior a Freud – e uma das únicas que não teve na infância o seu foco –, Lacan expôs diversos novos conceitos que complementaram e reinterpretaram a teoria freudiana. Dentre eles a ideia de que o inconsciente se estrutura como linguagem e que aí reside o mecanismo de relação do sujeito com o Outro (1998b). Também se inserem noções como a de inscrição do nome-do-pai, pela qual o sujeito é inserido no mundo simbólico da linguagem e, assim, na cultura e na realidade que ela demarca (DOR, 1991),

e do estágio do espelho, que é um processo de identificação no qual, por assumir uma imagem, o sujeito se constitui simbolicamente como um eu. (LACAN, 1998a).

A teoria lacaniana, todavia, reconhece estruturalmente a inserção do homem na vida psíquica. Não se trata de um conjunto de estruturas que se sucedem em diversos graus de complexidade, mas de uma estruturação geral da vida psíquica (e linguística) do sujeito. (LACAN, 1998b). Com isso, tem-se uma estruturação de toda a vida psíquica do sujeito, o que exclui uma noção sequencialista do desenvolvimento. Sob o enfoque das correntes desenvolvimentistas clássicas, portanto, não se elencaria a psicanálise de Freud ou de Lacan dentre as teorias do desenvolvimento adulto. A realidade, no entanto, fornece motivos para que isso seja questionado.

As perspectivas funcional e estrutural da psicanálise oferecem modelos de compreensão que vem sendo aplicados a numerosas temáticas da maturidade, como as transformações da psique adulta em geral (ABREU, 2013), as correlações entre os modelos teóricos da infância e do envelhecimento (CORREA, 2003), as relações amorosas (FERREIRA, 2010), o processo de luto (MARINHO, MARINONIO, RODRIGUES, 2007; MANNONI, 1995), a dinâmica das relações intersubjetivas (HORNSTEIN, 2003) e a participação no mundo do trabalho e das organizações (CARVALHO, 2008; DEJOURS, 1987). Assim sendo, sem ser “desenvolvimentista”, insere-se nas correntes que incluem uma psicologia do desenvolvimento.

Por fim, para mencionar uma corrente cujo contraponto é ainda maior que o da psicanálise, temos o exemplo da abordagem comportamental, cuja condição é *sui generis* em função de sua negação do mentalismo, praticada pelo behaviorismo radical de Burrhus Frederick Skinner. Assim sendo, sua ideia diverge de noções como a de estrutura lacaniana ou de arquétipo junguiano e, ao mesmo tempo, com ideias como a de *self* e de atualização ou individuação. Embora, além disso, o próprio Skinner tenha se mantido distante do método clínico no decorrer de sua obra, centrando esforços em estudos experimentais e em especulação filosófica, as numerosas correntes clínicas que derivaram de sua fundamentação justificam e demandam sua inserção aqui.

A teoria de desenvolvimento da escola comportamental reconhece todo desenvolvimento como produto da aprendizagem que, por sua vez, é compreendida como uma mudança duradoura no organismo condicionada por contingências ambientais. São, assim, as experiências que modelam o comportamento do organismo. (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010). Em uma derivação das teorias comportamentais, Almir e Zilda del Prette (2014) argumentam, p.ex., que o desenvolvimento das habilidades sociais depende da aprendizagem. Ela é o fator determinante para que possa existir competência social, mesmo quando se trata de problemas atípicos para a

educação formal tradicional, como estabelecer consonância entre pensamento e sentimento nas relações humanas.

Skinner (2000, p.312) defendeu que, do ponto de vista comportamental, personalidade é qualquer sistema de respostas que "[...] se organiza ao redor de um dado estímulo descritivo". Os tipos de comportamento se agrupam em torno de determinado conjunto de contingências, o que garante tanto a variabilidade da personalidade em situações diversas como garante um padrão que tende a se repetir. Sob tal perspectiva, o desenvolvimento adulto é, por um lado, a simples continuidade do processo de aprendizagem que, todavia, no adulto, requer confrontar a modelação que foi produzida historicamente por contingências bastante individuais ou mais gerais – como o dinheiro ou a civilização - e que continua a ser sustentada por contingências que é necessário analisar exaustivamente para ser possível uma modificação no comportamento. Assim, as abordagens comportamentais, de forma geral, puderam estudar comportamentos particulares e típicos igualmente.

Os exemplos referidos apresentam alguns dos traços que elencamos no início, ao demarcar esta, a de fundamento clínico, como uma das linhas de psicologia do desenvolvimento. Enquanto a síntese teórica que esboçamos buscou delimitar a qualidade das conceituações, ao mesmo tempo em que demarcava o tipo de enfoque dessa corrente, os exemplos do estado da arte de cada uma delas serve como demonstrativo de sua articulação com problemas práticos da vida adulta em âmbito mais geral.

Em seus aspectos fundantes, é nessa linha que se poderia mais adequadamente reconhecer a psicologia analítica de Jung. Mesmo seu parentesco com as correntes sequencialistas, em função de ter organizado o ciclo vital em quatro estádios (que abordaremos adiante), não justifica aproximá-lo demasiadamente das correntes culturalmente dependentes. Seus estádios, assim como os construtos teóricos de Moreno, Rogers, Freud ou Skinner, se pretendem não dependentes de uma cultura específica e, ao mesmo tempo, não são definitivos. Jung zelou por isso ao realizar pesquisas complementares a respeito de culturas muito diversas da sua, como a das tribos africanas, a indiana, a dos indígenas americanos etc.

4.1.3 Apontamentos sobre algumas teorias psicológicas das relações humanas

Feita a demarcação do desenvolvimento adulto, tornam-se possíveis alguns apontamentos a respeito de estudos especificamente dirigidos às relações interpessoais de adultos. Com isso, pretendemos estabelecer um critério comparativo para a exposição da teoria que nos norteia. Ficarão destacados alguns aspectos relevantes acerca da temática que serão enfocados na seção

relacionada com a Psicologia Analítica. Para isso, referiremos em primeiro lugar dois manuais de psicologia do desenvolvimento que dedicam uma seção, cada um, às relações sociais em adultos e, em seguida, deitaremos um olhar sobre as profícuas teorias de Carl Rogers e de Almir e Zilda del Prete.

Rachel Pruchno e Jennifer Rosenbaum escreveram um capítulo intitulado *Relações sociais na maturidade e na velhice* (2003, traduzimos) no extensivo manual de Psicologia editado por Irving Weiner. É um texto que tratou de revisar alguns posicionamentos relevantes e contemporâneos acerca do tema.

Como eixo condutor de seu estudo, as autoras admitem que as relações sociais habilitam as pessoas a promover informações, afetos e assistência umas para as outras; aprender a construir conhecimento sobre sua história; manter um sentido de autoidentidade e regular afetos. Destacam que, basicamente, todo relacionamento social entre adultos é susceptível a conflitos e distúrbios.

Elas argumentam, ainda, que as teorias sobre relacionamentos sociais entre adultos geralmente procuram prever quais aspectos das relações são estáveis e quais se modificam. Também buscam as correlações existentes entre relacionamentos sociais e bem-estar. O suporte social é considerado importante para moderar os efeitos do stress e é, em si mesmo, elemento de bem-estar, sobretudo por incluir consolidação de afetos, afirmação e ajuda.

Diante dessa perspectiva, as autoras puderam rever os estudos que lhes eram mais atuais e reconhecer quatro questões que vinham sendo foco dos estudiosos de psicologia do desenvolvimento social de adultos sob uma perspectiva do ciclo vital, ou seja, sequencialista.

[...] São eles: (a) Será que os relacionamentos com família e amigos tem efeitos diferentes nas pessoas? (b) Podem os relacionamentos sociais produzirem tanto efeitos negativos quanto positivos nas pessoas? (c) Será que a qualidade ou a quantidade do suporte social é o melhor fator para prever o bem-estar? e (d) Podem os relacionamentos sociais reduzir o risco de declínio funcional e a mortalidade? (PRUCHNO, ROSENBAUM, 2003, p.489, tradução nossa).

Dentre os achados científicos referentes ao primeiro dos questionamentos, as autoras destacam que se observou que enquanto os amigos preenchem o papel de companhia e apoio em crises de curta duração, as famílias produzem recursos mais significativos quanto a necessidades de longa duração ou recorrente. Os amigos, todavia, são mais importantes para o bem-estar do que a família. Esse dado movimentou numerosos estudos e explicações cujos resultados indicam a possibilidade de escolha, o caráter opcional dessas relações ou a maior facilidade de que elas sejam rompidas como fator fundamental de tal valor.

Quanto à possibilidade de valor negativo ou positivo, Pruchno e Roseunbaum argumentam que a revisão de literatura permite asseverar que os resultados positivos e negativos não são intrinsecamente relacionados e que o efeito deletério dos últimos são mais determinantes para o comportamento do que o resultado benéfico dos primeiros. Os estudos também mostram que as relações negativas se relacionam diretamente com o estresse e com redes de relacionamento pouco sustentadoras.

No que diz respeito à determinação do bem-estar pelo suporte social, vários estudos examinaram e ratificaram a importância da existência de ao menos um relacionamento próximo e de confiança. Sua existência costuma estar acompanhada de “[...] moral aumentada e níveis mais baixos de solidão e isolamento social na senectude. Ter alguém em quem confiar parece igualmente importante para homens e mulheres”. (PRUCHNO, ROSENBAUM, 2003, p. 490, traduzimos). Na relação com os filhos, todavia, verificou-se que filhas costumam ser preferidas como confidentes em detrimento dos filhos. Também há diferença entre amizades de homens e mulheres, pois estas costumam ter relacionamentos mais íntimos que aqueles. Quando se trata de uma correlação entre quantidade de laços de intimidade e bem-estar, não foi percebida uma relação desse tipo nos homens, enquanto entre as mulheres, quanto maior o número de relacionamentos, menor o bem-estar. Em todos os casos, a qualidade percebida dos relacionamentos é muito mais relevante do que seus aspectos estruturais ou descritivos na disposição para o bem-estar.

O último questionamento principal das teorias das relações sociais abordado por Pruchno e Rosenbaum (2003) se refere à influência dos relacionamentos sobre as perdas funcionais e a mortalidade. Uma quantidade significativa de estudos é referida pelas autoras para fundamentar a conexão direta entre boas relações sociais e diminuição da mortalidade em tratamento de doenças graves melhor prognóstico quanto à sobrevivência e recuperação decorrente de morbididades agudas e redução do risco de perda funcional e de recuperação de funções já perdidas. Quanto às características mais específicas dos relacionamentos que influenciam esse resultado positivo sobre a saúde física ainda há muita imprecisão.

O segundo texto que merece consideração a respeito das teorias das relações interpessoais no desenvolvimento adulto foi publicado por Belén Bueno, José Luis Vega e José Buz (2004) com o título *Desenvolvimento social a partir da meia idade*, no compêndio de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem aplicadas à educação, organizado por César Coll, Álvaro Marchezi e Jesús Palácios em três volumes. É o único texto sobre o tema que nos interessa nas mais de mil e duzentas páginas da obra. Embora não se refira ao público mais jovem, principais assistidos pelas instituições de ensino superior, ilumina alguns aspectos de relevo para nosso trabalho.

Os autores assentam, de início, os eixos de seu trabalho. O desenvolvimento social sob o ponto de vista psicológico diz respeito, em sua concepção, ao grau e à qualidade da "[...] adequação do indivíduo ao contexto social que o rodeia". (BUENO; VEJA; BUZ, 2004, p.421). A socialização, por sua vez, corresponde à relação adaptativa do indivíduo às normas sociais. Eles argumentam que é impossível estudar o adulto e o idoso fora do contexto social, já que não lhes pesam tanto as determinantes da maturação biológica.

Para o estudo psicológico desse desenvolvimento, tomado na forma de um ciclo vital, os autores destacam a conformação de *trajetórias normativas*, a delimitação de exigências tácitas ou explícitas, admitidas pela opinião comum, que se relacionam ao desenvolvimento em certos setores da vida social. Com isso, o indivíduo vive um modelo estabelecido de desenvolvimento do qual ele faz parte por sua formação cultural. Admitidas dessa maneira, "[...] as classificações das idades são os mecanismos sociais através dos quais as pessoas aprendem o que lhes é permitido fazer e ser, assim como o que lhes é pedido que façam e sejam em um determinado momento". (BUENO; VEJA; BUZ, 2004, p.422). Segue-se a enunciação de algumas dessas trajetórias, baseada em extensivo estudo por parte dos autores.

O contexto familiar é reconhecido como núcleo básico da organização social que depende de um conjunto de ritos e costumes para sua manutenção. Envolve delimitações de papéis especializados e valorações instintivas. Feita essa demarcação, o texto circunscreve alguns problemas fundamentais relacionados à família, como o casamento, com suas exigências e sua função adaptativa ao longo da maturidade e da velhice; a vida sexual; a relação dos pais com os filhos e a saída deles de casa; as relações fraternas; o divórcio, que é relacionado pelos autores com a chamada síndrome do ninho vazio e com a crise da meia-idade e, por fim, a função dos avós como pais auxiliares. Embora apresentado em revisão para o séc. XXI, o texto deixa de fora muitas das problemáticas contemporâneas, como a divisão de função parental em decorrência de recasamentos e a constituição de lares homoafetivos.

O contexto trabalhista é destacado pelos autores em seguida nos seguintes termos: "[...] o trabalho define a etapa de maturidade de uma pessoa, sendo um fator que, além de organizar nossa atividade, ajuda-nos a formar nosso autoconceito". (BUENO; VEGA; BUZ, 2004, p.429). Assinala-se como preocupação central a motivação para o trabalho e a satisfação conseguida por meio dele. O texto enfatiza que a juventude e a maturidade intermediária, até pouco depois da meia-idade, têm o trabalho como principal função definidora do autoconceito e das relações sociais. Na juventude, ele está vinculado a interesses de realização pessoal e autoimagem e, na

fase mais tardia, a resultados mais práticos e de curto prazo. O texto ainda relaciona os problemas trazidos pelo desemprego e pela vinculação entre aposentadoria e improdutividade e a função do ócio na construção de um significado de vida.

A terceira trajetória normativa do desenvolvimento das relações interpessoais se refere à vida comunitária. O documento aborda inicialmente as dificuldades relacionadas à integração social dos idosos e segue com uma visão panorâmica a respeito das relações sociais fora do contexto familiar e do trabalho. Compreende que "[...] as relações interpessoais se caracterizam pela pertinência, pela interdependência e pela intimidade" (BUENO; VEGA; BUZ, 2004, p.435) que são, também, próprios das relações sociais em geral. A pertinência compreende "[...] aprovação, aceitação, sentido de pertencer a um grupo, o consenso de valores e um sentido do dever ou da responsabilidade em relação ao grupo". A interdependência, por sua vez, "[...] se baseia na troca de recursos econômicos ou de outro tipo: serviços, conselho, conhecimentos, esforço e tempo". A última das três características "[...] é o resultado do grau de atração que existe, da confiança, do carinho, do respeito e da admiração mútuas".

Os autores distinguem uma participação mais ativa das mulheres nas relações sociais, sobretudo na velhice. Reconhecem também diferenças entre as relações de pessoas de classe média e alta, que tendem a ter um círculo de relações geograficamente mais disperso, e as de níveis socioeconômicos mais baixos, que convivem mais com a vizinhança. Eles destacam ainda a importância e a duração das amizades que, garantem um alto grau das dimensões definidoras das relações interpessoais, e da rede de apoio, que é mais relevante para a velhice ou quando alguma restrição especial está presente.

Afastando-nos dos manuais, encontramos na Abordagem Centrada na Pessoa um entendimento peculiar das relações humanas. Rogers (ROGERS; KINGET, 1977, p.213) garantiu que chegou a essa teoria ao tentar aplicar o conhecimento haurido da prática clínica a setores como a educação, a vida familiar e a administração de empresas. Foi capaz, assim, de reconhecer e delimitar uma "[...] ordem fundamental inerente a toda comunicação e a toda relação interpessoal" que acompanha dois processos basilares: a deterioração e a melhoria das relações.

A relação que se deteriora tem como condição a existência de interesse mútuo de comunicação entre, ao menos, dois indivíduos. Além disso, é preciso que o sujeito da comunicação se encontre em um estado de desacordo interno com sua experiência do outro, que é o alvo da comunicação, o que implica deformações na comunicação da experiência a ele e na própria percepção desse outro. Este vive, então, uma contradição em decorrência de sua experiência não corresponder à sua percepção do que é comunicado pelo sujeito em desacordo. Este, por sua vez, percebe o outro como ameaçador e, em decorrência, tende a deformar cada vez mais

sua percepção para que ela entre em acordo com sua autoimagem. Dessa forma, o outro sente que não recebe do sujeito em desacordo uma consideração positiva e incondicional e, por isso, sua percepção se torna menos diferenciada; ele passa a ter cada vez mais dificuldade de expressar o que sente, de reconhecer e exprimir o desacordo de sua experiência e de sua autoimagem e de reorganizar essa autoimagem. Também acaba, por fim, se sentindo ameaçado e reagindo de maneira defensiva.

Esse processo resulta em comunicações mais superficiais, comportamentos progressivamente mais defensivos, percepção menos diferenciada do interlocutor e um agravo contínuo do estado de desacordo ou de incongruência. Nesse estado, a relação é sentida como negativa.

O interesse em se comunicar é também condição para a existência da relação que melhora progressivamente. Neste caso, porém, essa intenção se associa a um elevado grau de acordo (ou congruência) entre a experiência do outro e a autoimagem, a uma percepção não-distorcida desse outro e à comunicação consciente e autêntica da própria experiência. Com isso, o outro se sente compreendido e atendido em sua necessidade de consideração positiva. O sujeito congruente percebe que sua expressão afeta o ponto de referência interno do outro de forma positiva. Com isso, cumprem-se as condições facilitadoras da própria relação psicoterapêutica e a relação se dirige, portanto, para um funcionamento pleno dos organismos.

Em função da observação desses dois processos concorrentes, Rogers (ROGERS; KINGET, 1977, p.219) chegou a uma lei das relações interpessoais que foi assim enunciada:

[...] quando existe entre as partes um desejo mútuo de entrar em contato e de se empenhar num processo de comunicação, podemos afirmar que quanto mais elevado o grau de acordo realizado pela experiência, pela percepção e pelo comportamento de uma das partes, mais caracterizada será a relação por: uma tendência a comunicação recíproca, caracterizada pelas mesmas propriedades; uma compreensão mútua mais correta do objeto da comunicação; [e] um funcionamento psicológico melhor de ambas as partes; um aumento da satisfação causada pela relação. Ao contrário, quanto mais nítido é o estado de desacordo entre a experiência, a percepção e o comportamento, mais baixo será o nível de funcionamento, em uma ou ambas as partes; menos correta será a compreensão; mais baixo será o nível de funcionamento de ambas as partes; [e] menos a relação será sentida como satisfatória.

Foram essas as ideias gerais que Rogers buscou aplicar a setores sociais, como a família, a educação, a liderança e a resolução de tensões em grupos. Suas ideias vinculadas à educação aparecem com clareza em outro texto.

O discurso de Rogers (1985) sobre relacionamento interpessoal na facilitação da aprendizagem inicia com crítica veemente ao ato de ensinar. Considera-o que ele é supervalorizado, que levanta todas as questões erradas e que parte tanto da presunção de sabedoria própria sobre o futuro e de tolice dos aprendizes quanto da crença em que aquilo que se ensina se cumpre

direta e necessariamente como aprendizagem. A crítica, contundente, encontra seu limite quando o autor argumenta que "[...] o ensino e a partilha de conhecimento fazem sentido num ambiente que não se altera". (ROGERS, 1985, p.126).

Segundo o autor, todavia, o ambiente sociocultural do homem moderno muda sem cessar e, por isso, rejeita o ensino assim compreendido. Rogers indica, pois, que o objetivo da educação deveria ser "[...] a *facilitação da mudança e da aprendizagem*" (ROGERS, 1985, p.126), ou seja, se é necessário instruir, que seja como aprender a aprender. Isso traz à tona suas raízes pragmáticas, colhidas sobretudo de William James, mas que o aproximam da ideia de *continuo de experiência* de Dewey e, com isso, situa seu pensamento em um substrato comum também a Schön, Perrenoud e até mesmo Jung.

Rogers argumenta, em consonância com os educadores que admitem o pensamento/ensino reflexivo, que "[...] a facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante" (ROGERS, 1985, p.127), aquelas qualidades expostas em sua teoria das relações interpessoais: aceitação e confiança no outro, compreensão empática e autenticidade. Isso estabelece um modo de relacionamento que é, em seus termos, não avaliativo, mas compreensivo. Isso quer dizer que o professor se esforça por sair de sua posição de poder e tentar encarar o mundo pelos olhos dos estudantes. Ele destaca que a autenticidade é a mais importante das atitudes mencionadas, sendo mais relevante comunicar genuinamente uma falta de empatia ou de compreensão do que simulá-las.

Na tentativa de estabelecer uma relação desse tipo, destaca-se, como uma das bases das atitudes facilitadoras são, um sentimento de perplexidade diante da novidade apresentada pelos alunos. Só é possível permanecer positivo diante dessas novidades, por vezes incompreensíveis para o docente, se ele tiver confiança no organismo humano e em suas potencialidades, o que lhe permite viver a incerteza da descoberta.

A última abordagem que ora consideraremos é a teoria das habilidades sociais desenvolvida por Almir e Zilda del Prette (2011; 2014) que defendem, desde uma perspectiva comportamental sistêmica, que o interesse pela psicologia das relações interpessoais é tão antigo quanto a formação dessa ciência. Referem, em consonância com o que já expusemos, a clínica como loco primário desse interesse e do conhecimento decorrente, posteriormente dirigido a outras áreas que lhe fazem demanda específica, como a educação, a escola e as relações familiares.

Os autores enfatizam dois grandes movimentos científicos que têm essa temática em seu centro: o Treinamento Assertivo, americano, e o Treinamento de Habilidades Sociais (THS),

européu, ao qual se filiam. Esta última buscou se articular com as teorias do desenvolvimento, mormente com as que enfatizaram o comportamento social, a linguagem e a resiliência.

Eles distinguem, para situar sua posição, as perspectivas lineares e sistêmicas. As primeiras, procuram explicações fundamentadas num encadeamento necessário de eventos, cumprindo as exigências do princípio da causalidade. A segunda parte do entendimento de sistemas, uma combinação ordenada de fatos que interagem na produção de um resultado. Ela busca compreender as relações intrínsecas e extrínsecas de um sistema, compreendendo, assim, as diversas habilidades que compõem o desempenho social como não opostas e não implicadas na correlação simples de causa e efeito. Reconhece, em vez disso, um contínuo de correlações entre os subsistemas conectados entre si e com o meio. Em função desse entendimento, os autores asseveram que "[...] qualquer programa visando o desenvolvimento de habilidades sociais [...] deve [...] possibilitar ao participante uma compreensão de suas dificuldades interpessoais para além do pensamento linear". (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p.26).

Para demarcar o sentido específico das habilidades sociais, os autores as distinguem da competência social.(DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011). As primeiras são tipos de comportamentos que são classificados em função de sua contribuição para a competência social. Esta é considerada “[...] um atributo avaliativo de um comportamento ou episódio de comportamentos bem sucedidos no ambiente social”. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011, p.20).

Del Prette e Del Prette (2014) asseveram que o contexto operativo das habilidades sociais extrapola a dimensão pessoal e interpessoal, o seu uso competente depende ainda das dimensões situacional e cultural. A primeira abrange o contexto onde ocorrem as relações, o status do interlocutor, a quantidade de participantes da interlocução etc. Do lado da cultura, há um conjunto de valores e normas de grupo que precisam ser levados em conta.

Dado esse contexto, os autores demarcam um conjunto de critérios para avaliação de competência social: a maximização de ganhos e minimização de perdas para si e, ao mesmo tempo, para aqueles com quem interagem. Para isso, é necessário que se faça uma leitura adequada do ambiente social o que, por sua vez, depende dos subsistemas afetivo, cognitivo e conativo. Os autores vão adiante e listam alguns critérios que, quando atendidos, indicam competência: “[...] a) consecução dos objetivos da interação; b) manutenção ou melhora da autoestima; c) manutenção e/ou melhora da qualidade da relação; d) maior equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação; e) respeito e ampliação dos direitos humanos básicos”. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p.34)

Para o diálogo com as ideias dos autores, portanto, é necessário destacar que sua definição de competência se diferencia daquela que nós admitimos aqui, pois a ideia de que as competências estejam relacionadas à "mobilização de recursos" inclui um processo amplo que inclui, aproximativamente, as habilidades e as competências, sob o viés judicioso conferido pelos autores comportamentais, embora sejamos obrigados a ampliar os critérios de funcionalidade no sentido da noção de experiência definida por Dewey. Além disso, seus critérios de competência se dirigem a funções extrínsecas, relacionadas com sua ideia de que, do ponto de vista do comportamento, o organismo não tem disposições *a priori*, pois todo seu desenvolvimento resulta da aprendizagem na interação com o meio. As disposições "internas" ou "mentais" são excluídas dos critérios em sua posição, mas não na nossa. Isso não impede que suas ideias enriqueçam nossa perspectiva em função de seu parentesco.

Del Prette e Del Prette (2014) distinguem alguns contextos que exercem demanda singular de nossa competência social. Compreendem demanda como "[...] ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas". (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p.46). A regulação dessas demandas é feita pela cultura dos subgrupos e a inadequação a elas implica reações negativas do contexto e do próprio sujeito, como o isolamento, p.ex. Isso não apenas condiz com o posicionamento de Ângela Almeida e Gleicimar Cunha (2003) quanto à relação entre a psicologia do desenvolvimento e opinião popular, mas também, e sobretudo, se articula com a ideia de Bueno, Vega e Buz (2004) a respeito das trajetórias normativas.

Os Del Prette enfatizam que "[...] ao nos depararmos com as diferentes demandas sociais, precisamos inicialmente identificá-las (decodificá-las) para, em seguida, decidirmos reagir ou não, avaliando nossa competência para isso". (2014, p.47). Essa decodificação depende da nossa capacidade de leitura do ambiente social que depende, fundamentalmente, da atenção aos sinais ambientais, do controle das emoções e da impulsividade e da análise da relação entre desempenhos. Essas condições são muito próximas da teoria das relações degenerativas ou em melhoramento delimitadas por Rogers, que inclui a noção de percepção distorcida ou adequada do outro, da congruência e da autenticidade, do sentimento de ameaça ou de aceitação e, além de tudo, de percepções e respostas mais ou menos diferenciadas. A ênfase na identificação de situações e nossa resposta a elas lança luz sobre um problema que, mais adiante, abordamos ao discutir atitudes em psicologia analítica, o fato de que também existe um certo grau de organização e de adaptação nas emoções e impulsos e que nossa capacidade de estabelecer uma direção consciente para nossa atitude depende de uma tarefa de reflexão bastante exigente.

Outro aspecto de máxima relevância para nosso estudo, e que se correlaciona com a ideia de Dewey de que "educação é vida" é o argumento dos autores de que algumas combinações de demandas "[...] parecem típicas de contextos específicos e requerem conjuntos de habilidades sociais que podem ser cruciais para qualidade dos relacionamentos aí desenvolvidos". (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p.48). Assim sendo, para o desenvolvimento de certas competências (no sentido educacional que assumimos), parece demandar que as situações educacionais planejadas sejam, de fato, o mais próximo possível das situações vividas.

Essa noção se aprofunda quando os autores distinguem os contextos mais típicos de demandas complexas. Dentre eles está a educação, reconhecida como "[...] uma prática eminentemente social que amplia a inserção do indivíduo no mundo dos processos e dos produtos culturais da civilização. A escola é um espaço privilegiado, onde se dá um conjunto de interações sociais que se pretendem educativas". (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p.54). Por esse motivo, é necessário atentar cuidadosamente para a qualidade das interações sociais promovidas pela instituição escolar.

Além da instituição de ensino, os Del Prette destacam também a família e o contexto de trabalho como locos de demandas. Em relação a este último, enfatizam a diversidade de habilidades sociais vinculadas a competências técnicas e interpessoal que se vinculam diretamente com o processo produtivo. Eles destacam que os conteúdos técnicos são primazia nos currículos de formação, enquanto as competências interpessoais raramente são alvo de atenção, "[...] ocorrendo, de forma assistemática, como um subproduto desejável do processo educativo, por vezes referido como currículo oculto". (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p.56).

4.2 O desenvolvimento adulto das relações interpessoais segundo a Psicologia Analítica

Uma vez visitada a psicologia do desenvolvimento adulto e algumas ênfases que consideramos relevantes no problema das relações interpessoais, dispomos de contexto suficiente para posicionar a teoria da Psicologia Analítica como ferramenta de auxílio para a investigação educacional. Para cumprirmos este intento, apresentaremos um direcionamento desse projeto psicológico para a educação, incluindo algumas interfaces – já esboçadas anteriormente – com os pressupostos educacionais que adotamos. Em seguida, desenvolveremos sua inserção no cenário da psicologia do desenvolvimento adulto. Por fim, exporemos de forma sistemática as principais conceituações relativas ao nosso problema, a fim de configurar essa abordagem psicológica como instrumento de nosso trabalho.

4.2.1 *Psicologia Analítica como psicologia do desenvolvimento*

Conforme pudemos enunciar, a teoria de Jung integra todas as etapas da vida e se abstrai, o quanto é possível, de particularidades culturais ao propor suas formulações. Embora se origine da clínica e do estudo das psicopatologias, amplia-se para um interesse pela psique humana em sentido amplo, incluindo suas dimensões sociais e evolutivas.

O interesse pela vida adulta destaca-se desde seus primeiros trabalhos, com ênfase em duas das obras fundadoras de seu pensamento. Em *Símbolos da Transformação* (1995), fez o estudo comparativo aprofundado dos relatos e conflitos de uma jovem adulta e interessou-se tanto pelo desenvolvimento normal quanto pelo patológico. Em *Tipos Psicológicos* (2012), cunhou uma teoria interessada, sobretudo pela a atitude psicológica desenvolvida no começo da vida adulta e sua regulação ulterior.

No contexto das teorias do desenvolvimento, Jung foi pioneiro na atenção ao ciclo vital completo, como aludido por Daniel Levinson, que o considerou “avô das teorias psicológicas do desenvolvimento”. (STAUDE, 1988). Staude destaca outra originalidade de sua teoria, a perspectiva holística – interessada no ser humano como um todo, incluindo-se seu mundo natural e social –, vinculada a uma teoria da personalidade. Somente décadas adiante as teorias sistêmicas produziram análogos dessa iniciativa.

Staude (1988, p.123) assinala, ainda, o fato de que na psicologia de Jung as “[...] generalizações em relação ao processo de individuação estão relacionadas com as estruturas definidas, não com os conteúdos ou com uma sequência particular de imagens”. Reconhece, pois, que o desenvolvimento psicológico é regulado por disposições psíquicas preservadas idênticas nas mais diversas circunstâncias. Embora diverjam as imagens, recorrem as estruturas operativas.

Esse aspecto da teoria de Jung ao mesmo tempo aproxima seu pensamento da proposta de Charlotte Bühler e das correntes psicoterapêuticas e, segundo Staude, também o diferencia. Na Psicologia Analítica, o desenvolvimento individual deveria ser pensado, sempre, “[...] no contexto das representações e das imagens coletivas” (STAUDE, 1988, p.101), incluindo-se a dimensão sociocultural e as disposições herdadas *a priori* e, por isso, comuns a toda a humanidade. Esses três níveis, pessoal, cultural e coletivo se interconectam de forma singular em sua teoria.

Nesse sentido, “[...] o trabalho de Jung difere radicalmente do behaviorismo e de outras teorias psicológicas que veem a conduta humana como um resultado do que chega até o indivíduo a partir do exterior (estímulo/resposta)”. (STAUDE, 1988, p.97). Para Jung, abordagens desse tipo eram *empiristas* – não simplesmente empíricas – e unilaterais.

Compensou tal perspectiva com a ideia geral do inconsciente, que lhe permitia criticar toda psicologia que expressasse uma dependência excessiva do meio, isentando o sujeito de problematização aprofundada. Contrapôs ao conceito empirista de *tabula rasa* (LOCKE, 1978), a ideia de inconsciente coletivo, predisposições para a ação e para a representação herdadas *a priori*, responsáveis por conformar a experiência humana de forma típica. (JUNG, 2000e). Além disso, argumentou que toda a psique é condicionada por uma equação pessoal que inclui uma inconsciência, além do eu racional reconhecido e valorizado pelos filósofos modernos. O si-mesmo, para ele, corresponde a essa totalidade consciente e inconsciente.

Para a psicologia analítica, o objetivo do desenvolvimento humano é a individuação ou autorrealização, i.e., a realização da totalidade pelo eu. De acordo com Jung, “[...] o impulso e compulsão da auto-realização é uma lei da natureza e, por isso, tem uma força invencível, mesmo que o seu efeito seja no início insignificante e improvável”. (2000j, p.171). A personalidade consciente é, assim, um reflexo da individualidade total.

Staude (1988) organizou oito aspectos que caracterizam – positivamente – a teoria do desenvolvimento de Jung, cuja exposição auxiliará a construir um arrimo para a exposição teórica que se seguirá. São eles:

1. *Perspectiva do ciclo vital*, que se interessa pelo homem do nascimento à morte;
2. *Perspectiva tipológica*, que reconhece o desenvolvimento unilateral na primeira metade da vida e uma compensação consequente e, por isso, se conecta ao ponto anterior.
3. *Perspectiva cultural comparativa* que assimilou às pesquisas informações sobre sua cultura contemporânea e várias outras, como as africanas, a dos Pueblo do Novo México, da Índia etc. Também se valeu de dados da mitologia, das artes e da história universal em suas investigações.
4. *Perspectiva mítico-religiosa*. Jung buscou compreender os fundamentos e as funções psíquicas da religião e a lacuna deixada no espírito ocidental pela tradição racional-materialista de seu tempo, que a desconsiderou.
5. *Perspectiva arquetípica*, que compreende a espontaneidade criativa da psique, as conformidades das imagens psíquicas da humanidade através dos tempos e os fatores condicionantes do desenvolvimento.
6. *Perspectiva dialética*, central em seu pensamento, de acordo com a qual vivemos em um “[...] campo de equilíbrio, no qual um ou outro elemento predomina durante um certo tempo, mas o campo é dinâmico e está em movimento contínuo”. (STAUDE, 1988).
7. *Perspectiva dos sistemas holísticos*, compreendia que o organismo humano era uma totalidade e que as funções não poderiam ser compreendidas isoladamente.

8. *Perspectiva prática*, que reconhecia como finalidade da Psicologia Analítica uma melhor adaptação humana em duas frentes, a dos objetos exteriores e a da objetividade psíquica.

Staude enunciou, contraponto, alguns aspectos que considerava frágeis na teoria.

1. A necessidade de se estar sempre vigilante ao o fato de sua teoria ser largamente fundamentada em sua experiência pessoal, uma experiência que Staude, aliás, considera atípica, em função de sua complexidade e sua intensidade. Segundo Staude, sua teoria poderia ser considerada, até certo ponto, uma projeção de seus pressupostos subjetivos. O próprio Jung considerava isso inevitável e, assim, tudo o que se poderia fazer era preservar o argumento como fundamento de uma crítica.

2. A abordagem psicológica produzida se dirigia a um público com recursos impensáveis para a maioria da população, a um grupo que dispusesse de tempo e de recursos para investir em seu próprio desenvolvimento. Como enfatiza o trabalho analítico, a consideração aprofundada do argumento não tem espaço aqui.

3. De acordo com Staude, Jung deixou, muitas vezes, de tratar as relações pessoais, embora tenha cuidado da psicologia da transferência, o que seria a exceção à regra. Essa “exceção”, todavia, é ela própria uma teoria das relações extremamente aprofundada em diversos livros, o que faz restar como dúvida os fundamentos da posição de Staude.

4. Jung apresentava limitado interesse pelas estruturas sociais. Esse argumento é parcialmente derivado do fato de que o material empírico de Jung advinha sobretudo do trabalho com indivíduos. A obra do autor suíço apresenta, não obstante, lata argumentação em torno da condição política de sua época; do fenômeno do Estado; das confissões, rituais e instituições religiosas; da confrontação entre o saber acadêmico e a assistência à saúde etc. Eram, decerto, temas abordados com interesse voltado para o trabalho clínico. Autores posteriores se empenharam em continuar esse trabalho e aplica-los a outros contextos, o que também é nosso caso.

5. Por fim, Staude salientou que a teoria é vaga sobre a segunda metade da vida e precisa ser “[...] preenchida com mais detalhes relacionados com tarefas de vida específicas e padrões de desenvolvimento na última fase da vida adulta”. [1988, p.130]. Isso é uma descrição de sua teoria, não chega a ser uma crítica. O fato de não estar preenchida com a casuística específica de seu contexto operativo obriga o pesquisador a refletir sobre seu próprio contexto tendo a teoria como ferramenta.

Antes de proceder a uma primeira confrontação da Psicologia Analítica com o contexto educacional é necessário considerar ainda alguns dos estudos que sedimentaram a teoria do desenvolvimento dessa abordagem.

O conhecimento produzido pelo próprio Jung a respeito do desenvolvimento adulto vai muito além do que está contido nos retrocitados *Símbolos da transformação* (1995) e *Tipos Psicológicos* (2012). Aparece em sua produção mesmo quando não é focado diretamente. O tema advém de forma incisiva em: *As etapas da vida humana* (2000k); *A morte na visão da psicologia analítica* (2000n), suas conferências a respeito da educação (1986a; 1986b), notadamente *A importância do inconsciente para a educação individual* (1986c); *Da formação da personalidade* (1986d) e *Consciência, inconsciente e individuação* (2000m).

Quanto aos textos que referem mais especificamente o desenvolvimento das relações interpessoais, podemos elencar *Psicologia da transferência* (1990d); *O Eu e o inconsciente* (2008); *O casamento como relacionamento psíquico* (1986e); *O problema amoroso do estudante* (1993a); *Presente e futuro* (1999); *Wotan* (1990c); *Depois da catástrofe* (1990b) e *A luta com as sombras* (1990a) e diversas de suas cartas e entrevistas.

Marie Louise von Franz, uma de suas principais discípulas, deu continuidade às suas reflexões sobre a relação entre individuação e relações sociais, sobretudo em seus textos sobre a transferência (1999a, 1999b), em *Reflexos da Alma* (1992) que trata do problema da projeção e em *Individuação e relacionamento social na psicologia junguiana* (1997). Outros autores também produziram obras de relevo, consolidando a teoria e estendendo-a para além da clínica. Cabe mencionar *O mistério das relações humanas* de Nathan Schwartz-Salant (1998); *Agora ou na Terra-do-Nunca* de Ann Yeoman (2002); *Relacionamentos próximos* de Eleanore Bertine (1992), *O abuso de poder na psicoterapia, e na Medicina, no Serviço Social e no Magistério*, de Gugenbühl-Craig (2004) e *Amor, celibato e casamento interior* e *Apaixinando-se* de Ayala Malach-Pines (2005), alguns dos quais nos servem de importante referência.

4.2.2 Caminhos para uma contribuição educacional

Sempre que aproximou categoricamente a Psicologia da educação formal, Jung (1986b, 1986c) enfatizou o reconhecimento da Educação como setor da atividade espiritual do homem dotada de legitimidade própria. Diante de nosso interesse em propor a Psicologia Analítica como auxílio científico para os problemas educacionais, cabe observar tanto a afinidade quanto a incomensurabilidade dessas áreas. Para isso, consideraremos alguns pormenores: a demarcação da posição peculiar da Psicologia Analítica diante da educação científica, a diferenciação entre a época de Jung e a nossa e os limites práticos do aporte. Para isso, abordaremos alguns argumentos de autoria sua e de seus seguidores.

A utilização de uma teoria advinda de outra cultura e de outro tempo exige, por si mesma, a contextualização em nosso tempo para possibilitar uma articulação crítica com nossos problemas imediatos. Já esboçamos o contexto educacional na segunda parte deste texto e, assim, falta posicionar a Psicologia Analítica de forma mais clara.

Uma vez que Educação e Psicologia são disciplinas fundadas em pressupostos diversos e buscam atender a objetivos dessemelhantes, embora próximos, excluimos, *ab initio*, duas pretensões. Uma é a de que a Psicologia possa resolver, por si, os interesses da Educação sem lesionar, ao menos, uma das disciplinas. A outra, de que seja possível aplicar diretamente, sem mais, os conhecimentos e procedimentos hauridos do trabalho psicológico ao contexto educacional.

De acordo com os princípios hermenêuticos admitidos pela Psicologia Analítica, “[...] justificam-se apenas as interpretações específicas às quais se chega pelo exame acurado do contexto.” (JUNG, 2000b, p.227). Esse argumento nos obriga a dispensar as pretensões referidas, já que compete conhecer e considerar o contexto problemático do fenômeno em estudo a fim de evitar leituras impróprias e proposições levianas e de fornecer respostas ao menos hipoteticamente assimiláveis ao contexto da ocorrência. Só assim a psicologia pode assumir seu valor instrumental de disciplina auxiliar e complementar da educação, em vez de tentar suplantá-la ilegitimamente.

Nesse sentido, observamos que a educação hodierna, em suas concepções, práticas e políticas é muito diversa daquela com a qual Jung articulou seu pensamento. Embora a teoria da Psicologia Analítica, *stricto sensu*, não seja marcada por uma dependência cultural radical, os setores da cultura para os quais se dirigia – a vida dos pacientes, os movimentos sociais e as instituições sociais de sua época –, eram todos cultura em sua vida e expressão imagética. Isso exige, além da exposição do nosso contexto, uma comparação com a educação que Jung confrontou.

Jung viveu e se educou em um período de consolidação da escola e de grandes transformações educacionais. Viveu a passagem do século do professor (*magister dixit*) para o século do currículo, cuja crise quase presenciou, mas faleceu antes, em 1961. A pedagogia com que convivia era tradicional, mas dotada de fortes laivos do romantismo, vistas as referências a Pestalozzi e Rousseau, a quem se soma Goethe em suas diversas fases. Também refere Nietzsche, em sua crítica aos valores educacionais de sua época, e William James, que contribuiu com conhecimento psicológico para a educação.

Nessas circunstâncias, comunicava-se com ambos os lados da contenda burguesa, os princípios da pedagogia tradicional, por um lado, e os fundamentos da escola nova, pelo outro,

parece ter orientado seu pensamento a uma posição intermédia. Com efeito, interessava-se sempre pelo ser humano “[...] tanto no seu estado natural como no estado modificado pela cultura” (1986b, p.91). Em harmonia com a pedagogia burguesa, a noção de inconsciente coletivo contribuía com o princípio da igualdade, pois questionava os fundamentos de ideais como os de eugenia e raça.

Por outro lado, Jung nunca deixou de atribuir relevo às peculiaridades de culturas e indivíduos, em suas distinções históricas, simbólicas e adaptativas. Por isso mesmo, a educação, para ele, precisava abranger as exigências de desenvolvimento em relação à objetividade psíquica, mas também à cultura e à própria existência individual (1986c; 1991). Sobretudo por enfatizar esses dois últimos aspectos, ele se aproximava da corrente escolanovista. Reconheceu também a responsabilidade da Psicologia em dialogar com educadores para ajudá-los a distinguir e acompanhar as demandas individuais dos educandos e a trabalhar em parceria com o psicólogo, aproximando-se das visões inter e transdisciplinar.

Além disso, defendeu que a educação, sob nuances diversas, acompanha todas as etapas da vida humana (2000a) em suas diversas exigências. Ao fazê-lo, assume três formatos: a educação pelo exemplo e as educações coletiva e o individual.

A educação pelo exemplo ocorre mesmo quando não dirigida por quaisquer métodos ou intenções. Atua desde o inconsciente, de acordo com os princípios de identidade arcaica e projeção, que desenvolveremos adiante. Ela faz com que seja mais importante o que o educador é do que aquilo que ele diz.

A educação coletiva é aquela que, articulada por métodos pedagógicos mais ou menos conscientes, busca incutir na mente dos educandos princípios culturais e morais estabelecidos aos quais espera que eles se ajustem. Jung a considerava de grande importância e a reconhecia como principal função da escola. A pedagogia tradicional cuida dessa educação de forma bastante unilateral, enquanto propostas como as pedagogias clínica ou da autonomia a incluem conjuntamente aos outros processos referidos por Jung.

Enfim, a educação individual deriva das necessidades de desenvolvimento não estipuladas pelos valores estabelecidos e não encontram neles suas respostas, às vezes se opõe a eles. Advém de necessidade interior e, por isso, surpreendem os planejamentos pedagógicos instrumentais ou são ocultadas por ele. Tal surpresa, aliás, já é previsto em modelos como o das pedagogias da autonomia de Paulo Freire; do “fazer a ponte”, de José Pacheco e clínica de Perrenoud.

O pensamento de Jung se articula, como pudemos indicar, com numerosas proposições pedagógicas antagônicas. Por essa razão, deve se esperar que a Psicologia Analítica seja capaz de apontar algumas reflexões para os responsáveis pela educação.

No que diz respeito à escola, em especial, M.L. von Franz (1999c, p.123) bem expressou: “a assimilação da consciência coletiva é, de fato, a função da escola”. Sua atividade se choca, por princípio, com a criatividade individual da consciência, e quando essa insurge com intensidade, produz uma condição problemática que exige individualização das práticas. Jung era crítico contumaz da ideia de que os procedimentos prescritivos, os métodos racionalizados e os saberes disciplinares fossem suficientes ou mesmo os principais para a educação. Sua posição era a de que quando ocorresse um problema em função do entrelaçamento entre as necessidades de educação coletiva e individual, não se deveria exercer violência contra o espírito do educando, mas fornecer-lhe oportunidade de se educar também na adaptação às demandas de seu destino pessoal. Por outro lado, não era favorável a forçar o aprendiz nesse sentido, aquele que passasse pelo processo escolar sem maiores dificuldades de ajustamento deveria ser respeitado, ou se incorreria na mesma violência, embora iniciada pelo flanco oposto.

Com essas ideias, Jung traria muitas novidades à educação de seu tempo. Tendo em vista as transformações pelas quais ela passou desde então, hoje muito do que ele disse não seria novidade, pois se trata de problemas reconhecidos e de projetos de mudança que, em alguns casos, já são antigos. E é necessário ainda indicar que boa parte dessa mudança ocorreu sem sequer levar em conta as críticas da Psicologia Analítica. Assim sendo, não parece razoável buscar avanços revolucionários por meio dela.

Por outro lado, é possível asseverar que ela se encontra em excelentes condições de contribuir para a superação dos problemas vividos pelas atuais iniciativas educacionais, justamente por ser uma teoria sólida e sistêmica que apresenta grande consonância com os temas educacionais de relevo contemporâneo, além de dialogar bem com posicionamentos que na educação são antagônicos. Os interesses de inclusão da vida, em seus mais diversos aspectos, e de responsabilização dos vários sujeitos e setores sociais encontram resposta da Psicologia Analítica em função, sobretudo, de três noções principais: a consideração holística do homem em seus aspectos predisposicionais, socioculturais e individuais; a inclusão da irracionalidade no método e, sobretudo, a ideia de individuação, aspectos destacados por Staude (1988) como relevantes também do ponto de vista de uma teoria do desenvolvimento.

Grande parte das tendências educacionais contemporâneas expressam aspectos direcionados a uma afirmação mais holística da vida do que aquilo que se via no modelo tecnicista e bancário, tais como as noções de experiência educacional e reflexão colhidas do pensamento

de Dewey, a integração de aspectos pessoais e coletivos na formação, a atenção ao desenvolvimento de conhecimentos e valores e a ideia de se educar para a vida. Tal afirmação da vida, para Jung, depende de um árduo processo de diferenciação (ou adaptação), que ele chamou de individuação, por meio do qual “[...] todo ser vivo se torna o que estava destinado a ser desde o começo” (2003, p.56).

Esse processo é dirigido e regulado pelo si-mesmo que opera desde o inconsciente, sendo ao mesmo tempo o centro mais íntimo do indivíduo e a totalidade de sua vida psíquica, incluindo as relações sociais e toda a atmosfera em que ele está inserido. (JUNG, 1998). Não é, pois, o eu consciente, tampouco as normas coletivas que determinam a direção do desenvolvimento, pois ambos são apenas posições relativas da mesma totalidade. Por essa razão, a realização do si-mesmo conduz “[...] a um relacionamento coletivo mais intenso e mais abrangente” (2012, p.467) e, também, a um maior autoconhecimento.

Jung alertava para o fato de que a individuação não poder ser considerada meta exclusiva ou primordial da educação, pois “[...] antes de tomá-la como objetivo, é preciso que tenha sido alcançada a finalidade educativa de adaptação ao mínimo necessário de normas coletivas” (2012, p.468), uma vez que é imperativa para a autorrealização a existência de um sujeito consciente cultural que nela se empenhe. A realização do si-mesmo, por conseguinte, só se consuma quando se articulam o coletivo e o individual e, também, a consciência e o inconsciente.

Dessa confrontação entre o contexto educacional e a Psicologia Analítica, deriva uma proposta de contribuição orientada por dois caminhos fundamentais. A Psicologia Analítica possui teoria e método que favorecem a uma interpretação psicológica das culturas, permitindo que contribua com a conscientização de seus pressupostos mais inconscientes. Por isso, primeiramente, compete-lhe exercer crítica contínua e participativa da consciência coletiva e da dimensão psicológica da cultura em geral, inclusive da forma como a educação é compreendida e vivida. Alguns aspectos da situação psíquica de nosso tempo, que exemplificamos como mercedores de uma interpretação desse tipo, são os seguintes: o interesse pela renovação célere de técnicas e normas ditas salvadoras, que acabam por configurar “modismos” educacionais e desviam o olhar de problemas mais sérios (JESUINO et al., 2014; LIBÂNEO, 2010) e das resoluções locais em nome da importação de modelos; a referida responsabilização excessiva da escola (NÓVOA, 2014); o reconhecimento da instituição educacional mais como recurso de *status* do que de formação (SAVIANI, 2007) e a desvalorização do indivíduo quando se pensa nos caminhos de resolução das dificuldades.

A segunda via é o posicionamento da Psicologia Analítica como conhecimento e prática acessórios da educação, de sorte que os educadores reconheçam nela um recurso de trabalho e,

ao mesmo tempo, forneçam aos psicólogos o contraponto contextual necessário. Possivelmente a maior contribuição por esta via seja, ainda, o auxílio para que os educadores, familiares e os próprios educandos possam lidar com o aspecto irracional, ou inconsciente, do ensino. (MAIN, 2013). O fenômeno do ensino pelo exemplo, os entrecosques das microculturas e a criatividade dos educandos têm sido mais referidos em trabalhos mais recentes no ramo da educação, dando espaço para que a dimensão irracional e inconsciente seja problematizada. Sua compreensão, todavia, mal é esboçada por uma psicologia da consciência e pelas teorias educacionais, enquanto é escrutinizada pela Psicologia Analítica como parte de seu interesse central.

Ampliando o horizonte da participação do inconsciente, outros problemas práticos surgem, tais como os relacionamentos interpessoais mais dialógicos, as diferenças de temperamento entre os envolvidos no processo, as reações atípicas a situações típicas e as exigências promovidas pela criatividade espontânea e pelos sintomas da dissociação. Nessa senda, o psicólogo leva a Psicologia até a instituição e participa do seu trabalho, facilitando a autorregulação do educador em sua prática.

Como nosso caminho neste trabalho inclui essas duas perspectivas colaborativas, exporemos alguns conceitos e posicionamentos da Psicologia Analítica sobre os quais suportamos nosso aporte. Somente com seu entendimento podemos fundamentar a teoria dos relacionamentos para o entendimento das competências interpessoais.

4.2.3 *Alguns fundamentos da psicologia analítica*⁹

Com referência primordial, mas não exclusiva, aos textos de Jung, desenvolveremos neste segmento do texto os fundamentos indispensáveis de sua teoria e de sua epistemologia. Isso suportará a teoria do desenvolvimento adulto, que sistematizaremos em seguida para, somente então, aprofundarmos o entendimento das relações interpessoais.

A Psicologia Analítica teve seu interesse inicial no trabalho da clínica médica e, mais tarde, da psicoterapia. Desenvolveu sua teoria orientada por uma abordagem fenomenológica não derivada de Husserl ou de Heidegger, mas de um posicionamento próximo da ciência natural germânica do início do séc. XX de teor neokantiano. Aproxima-se, todavia, do pensamento da escola da fenomenologia em diversos aspectos. (BROOKE, 1999).

⁹ Enfatizaremos em itálico os conceitos fundamentais na medida em que eles forem apresentados, uma vez que parte de sua nomenclatura faz parte da linguagem ordinária.

De maneira geral, a *psique*, ou alma, é considerada, grosso modo, o objeto de estudo da Psicologia Analítica, ou, ao menos, seu campo de trabalho. De acordo com Jung, “[...] a alma é o único fenômeno imediato deste mundo percebido por nós e por isto mesmo a condição indispensável de toda experiência em relação ao mundo”. (2000g, p.77). Propõe um conceito de realidade psíquica, que compreende todas as imagens conforme elas se manifestam na consciência, a despeito de sua correspondência no mundo físico.

Uma vez que o campo fenomenológico de todas as observações possíveis é a psique consciente, “[...] a psicologia, como ciência, relaciona-se, num primeiro plano, com a consciência; a seguir ela trata dos produtos do que chamamos psique inconsciente” (JUNG, 1994, p.3). O termo inconsciente faz referência a todo conteúdo psíquico que se manifeste na consciência e que tenha origem desconhecida, exterior à consciência. Toda e qualquer afirmação sobre o *inconsciente* é uma hipótese derivada da observação de fenômenos conscientes que supomos terem se originado no campo inconsciente. O nome é apropriado por indicar que nada sabemos diretamente sobre o inconsciente e que sob nenhuma condição é lícito fazer afirmações sobre ele que não sejam aproximativas. O inconsciente se torna objeto de estudo da Psicologia Analítica, pois, somente na medida em que passa a ser formulado dessa maneira. (JUNG, 1995).

A visão de ciência de Jung não é meramente descritiva e tensão entre consciência e inconsciente aponta para sua dimensão dinâmica. (JUNG, 2000h). Ele explica que seu trabalho empírico inicia com a observação acurada dos fenômenos, seguida de sua classificação. Em seguida, o investigador deve “[...] estabelecer conceitos-limite e conferir nomes bem definidos a determinados conjuntos de fatos psíquicos”. (JUNG, 2000h, p.45). Haurida da filosofia kantiana, a noção de conceito-limite serve para “[...] cercear a pretensão da sensibilidade e, portanto, para uso simplesmente negativo. Mas nem por isso é uma ficção arbitrária, pelo contrário, encadeia-se com a limitação da sensibilidade” (KANT, 2001, p.269) e não pretende estabelecer qualquer positividade fora do mundo dos fenômenos. O conceito não denota qualquer objeto, mas impõe-se à nossa consciência, limitando-a e condicionando, sem que saibamos jamais o que ele é por si mesmo.

Essa interação liminar faz derivar duas perspectivas a respeito da consciência. Descritivamente, ela se apresenta como um fluxo contínuo e efêmero de imagens (ou conteúdos) orientado “[...] para o presente imediato e para seu próprio ambiente”. (JUNG, 2000i, p.293). Já do ponto de vista dinâmico, ela pode ser definida como uma associação de conteúdos com o *complexo do eu*, ou centro da personalidade consciente.

O eu é, por sua vez, o sujeito de todas as ações conscientes. Ele pode ser definido como um fator psíquico constituído “[...] de imagens provinda das funções sensoriais que transmitem

os estímulos tanto de dentro quanto de fora” (JUNG, 2000j, p.265) e de um aglomerado de imagens mnêmicas. Tendo a vontade como sua energia específica, ele atua como uma força que confere certa coesão e continuidade às ocorrências conscientes e, por isso, é “[...] sempre o centro de nossas atenções e de nossos desejos, sendo o cerne indispensável da consciência”. (JUNG, 1994, p.7).

A função fundamental da consciência, assim definida, é a *adaptação psicológica*, que opera por meio da *discriminação, ou diferenciação* progressiva entre sujeito e objeto. A discriminação, por sua vez, é uma atividade selecionadora das imagens ou conteúdos, e “[...] a seleção exige direção. E a direção exige exclusão de todo o irrelevante”. (JUNG, 2012, p.437). Isso implica que parte das imagens é descartada pela atividade adaptativa regular. O restante é lançado fora do raio de ação do eu.

A adaptação opera de acordo com algumas *funções* principais, que Jung designou *ectopsíquicas*. Elas são responsáveis por conformar toda e qualquer imagem a partir da interação do indivíduo com o mundo objetivo. Organizam-se em dois pares de oposição: o das funções perceptivas ou irracionais, por um lado, e o das as funções aperceptivas, ou racionais, pelo outro. As quatro funções participam da constituição de todo conteúdo psíquico, embora haja distinção de graus de consciência e inconsciência entre elas.

O motivo dessa última asserção é o fato de que as funções poderem ser orientadas voluntária ou involuntariamente (instintivamente). (JUNG, 2000g). No primeiro caso, sua direção é dada fundamentalmente pelo arbítrio da consciência. No segundo, porém, a função opera de acordo com um impulso de início desconhecido e se caracteriza pela compulsividade e pela ausência de liberdade, além de uma distintiva tonalidade afetiva.

São *irracionais* as funções de sensação e intuição, responsáveis por captar o mundo objetivo como informações psíquicas. (JUNG, 2012; 2000g). A *sensação* é a porção psíquica dos órgãos dos sentidos. Ela registra a relação espaço-física de algo com o sujeito. A *intuição*, por sua vez, diz respeito à percepção do que não está acessível aos sentidos, podendo ser definida como percepção dos processos espontâneos do inconsciente. (JUNG, 2012). Ainda é possível descrevê-la como percepção das possibilidades relacionadas a uma dada situação. (JUNG, 2000g).

São *racionais*, por sua vez, o pensamento e o sentimento. Jung compreendia por razão “[...] a expressão da adaptabilidade à média das ocorrências que se sedimentou aos poucos em complexos firmemente organizados de representações que constituem os valores objetivos”. (2012, p.479). Suas leis discriminam a atitude correta e adaptada a esses valores. O *pensamento* é o responsável por estabelecer a conexão conceitual dos mesmos, correspondendo, em seu

aspecto dirigido, ao intelecto. O *sentimento*, por sua vez, diz respeito às aceitações e rejeições subjetivas de cada conteúdo da consciência, julgando seu valor ao correlacioná-lo e ponderá-lo com os referidos valores objetivos.

Além das funções ectopsíquicas existe uma categoria *endopsíquica*. (JUNG, 1994). São funções da relação entre a consciência e o inconsciente. Dentre elas, destacam-se a *memória* que, em sua dimensão voluntária, é uma função consciente. Sua outra parte atua a despeito da vontade do eu, recusando-lhe algumas informações ou acrescentando-as quando não são requeridas. Há também as *emoções ou afetos*, que são estados caracterizados por uma perturbação no curso das ideias acompanhada por uma alteração no *tonus corporal*, sendo capaz de inibir ou modificar o curso da vontade. Há, ainda, as *invasões*, que se assemelham ao estado emocional, mas nelas o sujeito é tomado por uma atitude inconsciente que assume o domínio completo da direção de suas ações, o que se expressa como um estado de possessão no qual outra personalidade toma conta da atitude geral. Nesses casos, a vontade é inibida a tal ponto que é possível que o eu sequer consiga perceber o que se operou sobre ele.

Obviamente, as funções endopsíquicas, nessa sequência, apresentam-se em grau cada vez *menos* consciente, i.e., mais dirigido pelo inconsciente. No caso da memória voluntária, o estado inconsciente é apenas descritivo, pois as informações podem ser recuperadas facilmente pelo eu. No caso de um afeto, não apenas ele não ocorre por determinação da consciência, nas mais das vezes contê-lo parcialmente já é grande feito. As invasões, por sua vez, definem-se por deslocar o eu da posição de diretor das ações.

De todas as funções regulares da consciência, a menos consciente certamente são as *os sonhos*. Neles, o eu é enredado em um mundo de imagens do qual participa sem escolha aparente. Os sonhos, portanto, são expressões do inconsciente por excelência.

Por essas considerações e pelo estudo dos quadros patológicos, Jung foi levado “[...] a admitir que todas as categorias de conteúdos da consciência podem, ocasionalmente, ser também inconscientes e atuar sobre a consciência”. (2000g, p.82). As duas ocorrências são muito diversas. Enquanto a consciência apresenta relação adaptativa com sua imediação, o inconsciente “[...] não é concentrado nem intensivo, mas crepuscular até a obscuridade. É extremamente extensivo e pode justapor paradoxalmente os elementos mais heterogêneos possíveis” (JUNG, 2000j, p.293), inclusivo de dimensões pessoais e coletivas.

O inconsciente é formado, no nível mais acessível, por conteúdos históricos resultantes da exclusão própria da adaptação. Incluem-se os que foram esquecidos em função de sua perda de conexão com as exigências adaptativas imediatas; os reprimidos em decorrência de sua incompatibilidade com o eu e as experiências que atingiram a psique de maneira subliminar, ou

seja, não tiveram intensidade suficiente para serem percebidos pela consciência. Esses conteúdos são compreendidos no que Jung chamou de *inconsciente pessoal*, que poderia facilmente ter sido parte da consciência, dado o seu caráter histórico e individual. (JUNG, 2000g).

A observação das manifestações do inconsciente permite constatar que elas geralmente se relacionam com setores determinados da experiência – que variam, até certo ponto, de pessoa para pessoa – em torno dos quais as ocorrências são marcadas por uma tonalidade afetiva peculiar. Conseqüentemente, Jung compreendeu que o inconsciente deve se organizar na forma de complexos de conteúdos que se aglutinam em torno de imagens, ou ideias-mestras, carregadas de uma quota energética própria e de uma tonalidade afetiva específica. Eles resultam da dissociação psíquica e conformam atitudes que, em alguns casos, atuam como personalidades autônomas às quais, no entanto, falta a qualidade de consciência. Esses *complexos ideoafetivos* atuam como verdadeiros polos atratores da experiência e tendem a assimilar tudo o que a eles se associe, assim como o eu, que é um deles. (JUNG, 1994).

Além das manifestações de cunho pessoal, no entanto, existem outras, cuja conformação “[...] não pode em hipótese alguma ser atribuída a aquisições individuais. Sua particularidade mais inerente é o caráter mítico. É como se pertencesse à humanidade em geral, e não a uma determinada psique individual”. (JUNG, 1994, p.33). Tais imagens são conteúdos criativos, resultantes da atividade espontânea (e inconsciente) da *fantasia* – ou da *imaginação* – que afluem para a superfície da consciência, estando na origem da psique pessoal. Ao fator condicionador dessas imagens Jung chamou de *inconsciente coletivo*, a matriz criativa de tudo o que é psíquico.

O inconsciente coletivo é composto de *instintos* e *arquétipos*. Os primeiros são predisposições a agir de maneira tipicamente humana e atuam como impulsos à ação, enquanto os arquétipos condicionam a conformação da experiência humana em imagens típicas. O conteúdo específico das imagens é determinado pela história individual, enquanto sua função é comum à humanidade. A imagem psíquica, pois, é uma individuação da psique coletiva. Esse é o motivo da analogia entre certas imagens surgidas em sonhos, visões e sintomas patológicos e as imagens mitológicas da humanidade.

A fim de compreender as ocorrências dinâmicas da psique, Jung desenvolveu uma teoria da *energia psíquica*, uma grandeza hipotética e abstrata, um princípio quantitativo explicativo das transformações psíquicas. (JUNG, 1993b). Com base nessa conceituação, pôde afirmar que “[...] todos os conteúdos do inconsciente, quando ativados [...] possuem [...] uma energia específica, graças à qual eles podem manifestar-se universalmente”. (JUNG, 1990d, p.49). Essa energia não rompe regularmente o limiar da consciência a não ser quando se opera uma *queda*

do nível mental (abaissement du niveau mental), condição decorrente do sono, de um estado alterado, de um conflito interno ou uma obstrução qualquer da progressão adaptativa em que a intensidade da consciência se reduz e suas ligações psíquicas “escoam” – por assim dizer – para o inconsciente, que recebe um acréscimo energético. Aquilo que era subliminar consegue, assim, se expressar. Alternativamente, pode não se originar de um bloqueio ou negligência da consciência, mas sim de “[...] uma ativação *espontânea* dos conteúdos inconscientes que afeta o consciente secundariamente”. (JUNG, 1990d, p.50). Tais ocorrências estão relacionadas à autorregulação psíquica que aponta para novos destinos não considerados ainda pela consciência.

Essa regulação corresponde à *função compensatória* ou reguladora que o inconsciente exerce sobre a consciência. Jung compreende a compensação como “[...] equilíbrio funcional, como autorregulação do aparelho psíquico”. (2012, p.437). A atividade do inconsciente é, assim, responsável por reconstituir o equilíbrio perdido em função da adaptação consciente.

A unilateralidade, todavia, não é uma falha da consciência ou uma ocorrência casual. É parte indispensável da adaptação humana, sem a qual o homem pouco ou nada diferiria de um animal. Também é inevitável que os conteúdos excluídos caiam sobre o poder do inconsciente e permaneçam indiferenciados e, em geral, em estado subliminar.

O fato de o eu ser um complexo ideoafetivo garante a progressão adaptativa unilateralidade crescente, já que ele tende a assimilar os conteúdos da experiência associados ao que ele já é. Resulta daí a configuração de uma atitude consciente. Por *atitude*, Jung compreende “[...] uma disposição da psique de agir ou reagir em certa direção” (2012, p.432). Essa direção é pre-determinada em relação à vivência que a desencadeia, pois a atitude dirige a apreensão da experiência. Compreende-se, assim, que a atitude consciente tende unilateralmente à exclusão sistemática do que lhe é adverso, o que ao mesmo tempo garante a progressão, mas a longo prazo produz um estreitamento adaptativo e as funções outrora excluídas podem se tornar necessárias.

A direção geral da atividade psíquica de um indivíduo, todavia, não deriva apenas da disposição consciente, ela “[...] deve seu caráter peculiar, talvez com muito mais frequência, ao contágio, ao exemplo e à influência do meio ambiente” (JUNG, 2000j, p.272), o que decorre do estado de indiferenciação dos conteúdos inconscientes. Quanto mais compulsória e absoluta for essa influência, mais estará expressa “[...] a natureza de um complexo autônomo que se contrapõe à consciência do eu como um fato irresistível”. (JUNG, 2000j, p.273). Tais complexos são dotados de atitude própria quando severamente dissociados do eu.

Embora se oponham à atitude do eu, esses conteúdos a compensam no sentido de uma atualização da atitude, de uma adaptação mais plena à vida, por representarem tanto formações

criativas quanto qualidades ainda não desenvolvidas. Os próprios conteúdos da consciência tiveram origem no inconsciente e foram submetidos a um processo de diferenciação. As respostas espontâneas dos instintos são, pois, a matéria prima da formação e do desenvolvimento. Não, obstante, o eu unilateral as reprime ou desconsidera.

A compensação, conseqüentemente, nem sempre logra sucesso em reorientar a atitude consciente. Regularmente, apenas a desloca parcial e temporariamente na forma de sintomas e afetos em geral, participa de forma incômoda da vida quotidiana ou substitui a atitude consciente em uma invasão curta ou duradoura. Opera-se, assim, o que Jung chamou de *enantiodromia*, que significa correr no sentido contrário. Quando uma unilateralidade intensiva domina a mente consciente, predispõe uma contraposição igualmente forte que inicialmente a inibe e, subsequentemente, toma seu lugar. (JUNG, 2012).

A *integração* dos conteúdos inconscientes ao eu, por outro lado, promove uma transformação na atitude consciente. Para que isso aconteça é imperioso que o eu confronte conscientemente os conteúdos inconscientes e lide com as conseqüências éticas desse processo. Só assim é capaz de “[...] realizá-los na vida”. (JUNG, 1963, p.171). Caso isso não ocorra, o inconsciente continua sua ação deletéria, preservando sua qualidade instintiva, indiferenciada e isolada dos valores da consciência.

Nesse estado, o homem fica dividido entre agir moralmente, i.e., de acordo com valores pré-estabelecidos, ou instintivamente, quando invadido pelos complexos. Não age, todavia, de forma ética, que resultaria da confrontação moral entre os dois valores, à procura de um caminho capaz de integrá-los. Com efeito, “[...] as imagens do inconsciente impõem ao homem uma pesada obrigação. Sua incompreensão, assim como a falta de sentido da responsabilidade ética privam a existência de sua totalidade”. (JUNG, 1963, p.171). O caminho para a realização dessa totalidade exige uma “[...] postura interior aberta, ingênua, diante do inconsciente por um lado e um esforço e uma entrega conscienciosa e honesta da consciência do eu, por outro” (FRANZ, 1992, p.102). Somente assim se pode realizar a integração e a transformação psíquica plenamente.

Na medida em que as imagens do inconsciente acrescentam a dimensão de início excluída elas nos dirigem a uma imagem da totalidade psíquica e, por isso, possuem uma função simbólica. (JUNG, 1964). O *símbolo* é uma imagem que descreve da melhor maneira possível um conteúdo ainda não definido ou explicado em termos conscientes. (JUNG, 2000j). Ele apresenta uma face manifesta na consciência – sua imagem – e outra, latente – seu sentido inconsciente mais profundo. Este é apenas obscuramente pressentido por meio daquela. O símbolo é, por-

tanto, uma unificação entre consciência e inconsciente, preserva-os em contato e em comunicação, cumprindo, assim o que Jung chamou de *função transcendente*. Sua existência, derivada da ação dos dois pólos, é uma unificação funcional dos opostos em um mesmo conteúdo capaz de transformar a energia dos instintos em uma atitude mais ampla e mais adaptada.

4.2.4 Teoria do Desenvolvimento Adulto na Psicologia Analítica

No texto *As Etapas da Vida Humana*, Jung (2000k, p.337) argumenta que versar sobre a do título exige “[...] traçar um quadro de toda a vida psíquica, desde seu berço até a sepultura”. Argumentou também que seu interesse se dirigia, nomeadamente, para os *problemas psicológicos*, aspectos questionáveis e ambíguos no desenvolvimento que, por isso, ensejam respostas variadas. Essa inclinação estava relacionada ao seu trabalho como psicoterapeuta, no qual dedicava interesse humano e psicológico às dificuldades evolutivas de seus pacientes. Conferiu, conseqüentemente, grande relevância ao indivíduo, seu sofrimento e sua percepção das dificuldades da vida.

Para ele, a vida, em seu início, é função dos instintos, a função biológica orienta a ação, e, portanto, é considerada como psicologicamente não-problemática. Problemas são frutos da formação da consciência, na medida em que o homem se afasta unilateralmente de seus instintos, negando-os ou limitando-os. É a colisão dos instintos, já operantes na criança, e a resposta simbólica aos impasses que dela resultam que originarão a consciência. (JUNG, 1995). A criança vive, pois, em uma condição pré-problemática.

Os problemas psicológicos derivam de embate semelhante, mas em outro grau de organização. O estado problemático só existe na medida em que uma limitação exterior passa a possuir valor subjetivo e, com isso, torna-se uma limitação interior da atitude consciente. Dois impulsos passam, assim, a se contrapor na consciência. Em termos psicológicos: “[...] o estado problemático, a divisão interior do próprio indivíduo, ocorre quando ao lado da série dos conteúdos do eu surge uma segunda série de igual intensidade”. (JUNG, 2000k, p.341). O problema é esse estado divisão, e “[...] só o ser humano adulto é que pode ter dúvidas a seu próprio respeito e discordar de si mesmo”. (JUNG, 2000k, p.341).

Isso não quer dizer que Jung não tenha teorizado sobre da vida psíquica infantil. Com efeito, pôde até mesmo argumentar, com base em suas observações, que a criança não é um problema para si mesma, mas sim para os outros. O entendimento psicológico admite seu desenvolvimento como problema. Quem não o faz é ela própria. Destarte, toda a compreensão dos estados problemáticos da alma é teoria do desenvolvimento adulto.

Jung (2000k) admite o ciclo solar como alegoria do desenvolvimento humano e compara o surgimento da consciência com a aurora, quando o sol se ergue das trevas do inconsciente. Ao se erguer no céu, aumenta em extensão e em intensidade a sua ação sobre o mundo e parece ter como meta as alturas mais elevadas. No que diz respeito à vida psíquica, sua trajetória é individual e imprevisível, incluindo-se o seu zênite.

O meio-dia implica uma inversão do sentido do movimento, o que psicologicamente é uma inflexão dos valores cultivados durante a manhã. O sol, por assim dizer, recolhe os seus raios, mergulhando progressivamente na individuação. O crepúsculo, por sua vez, corresponde a uma segunda fase de penumbra que se assemelha à infância, pois perdas progressivas de função reconduzem, em diversos casos, o indivíduo ao estado não problemático, ao menos até onde é possível observar. Ao cabo da vida, a derradeira meta: extinguem-se a luz e o calor. A alegoria é pertinente em muitos aspectos, mas é mister aludir em maior minúcia a dimensão psicológica, sobretudo a adulta, que é nosso foco.

Enquanto governada pelos instintos, na infância, a psique parte de um estado de indiferenciação primária. Jung chama essa organização psíquica de *identidade arcaica* e explica: “Falo de identidade no caso de uma igualdade psicológica”. Ela difere da identificação ou do nivelamento, sendo melhor compreendida como igualdade apriorística. Consequentemente, “[...] é sempre um fenômeno inconsciente, pois a igualdade consciente sempre pressuporia [...] uma separação entre sujeito e objeto, o que suprimiria o fenômeno da identidade”. (JUNG, 2012, p.456). Onde houver identidade não podemos falar em consciência, apenas existem reações às exigências ambientais. Parte da reação é a conformação da experiência em imagens arquetípicas, fundamento da diferenciação consciente.

Segue-se a essa identidade originária a primeira forma observável de adaptação psicológica que Jung (2000k) chamou de fase anárquica ou caótica. A capacidade de conhecer ou reconhecer algo, realizando uma discriminação entre estímulos, é a primeira adaptação psicológica que podemos observar na infância. Aparentemente, a consciência infantil inicia com a percepção de conexões entre as experiências, o que acontece de forma esporádica, às quais falta coesão e continuidade. Por isso, elas logo caem no esquecimento. Formam-se, no máximo, ilhas de consciência isoladas entre si pelo inconsciente.

Nesse estado, a psique da criança se encontra ainda mergulhada no contexto psíquico em que está inserida. Boa parte dos conteúdos inconscientes permanecem em identidade com a imagem dos pais. É o chamado “paraíso da infância”, isento de problemas e no qual alguém compre a função materna de nutrir, acolher e satisfazer e a paterna, de proteger e indicar a direção. Nessa fase, para a criança, as pessoas *são* essas funções.

Em contrapartida, a criança representa para os adultos um potencial simbólico aberto, dada a unilateralidade quase inexistente. Os adultos são os principais responsáveis por conduzir, inibir e limitar a ação do indivíduo, sufocando essa espontaneidade. Trata-se de uma contribuição para o desenvolvimento da consciência e, por isso mesmo, da adaptação à vida por meio de inserção no mundo da cultura. Na medida, porém, em que os adultos não tenham equilíbrio psicológico, seus complexos inconscientes irão responder ao estímulo da criança, dada sua expressão pouco dirigida. A criança, por sua vez, vive a tal ponto a identidade, que acabam vivendo os conflitos dos pais, já que ela própria não tem sequer uma consciência passível de desequilíbrio.

Essas considerações contextualizam a já referida crítica de Jung à responsabilização exagerada e tendenciosa das crianças. Em seu ponto de vista, é pelo fato de os adultos fugirem de seus problemas que ela existe. Como é característico da cultura ocidental moderna, o homem dissociado hipervaloriza o eu como centro exclusivo de sua vida psíquica. Para o autor, essa é uma falha universal da educação ocidental, que delega excessivas responsabilidades às crianças, enquanto os adultos, incapazes de enxergar suas limitações, deixam-nas sobejamente de lado.

A personalidade, propriamente dita, existe em germe na criança, mas somente se desenvolverá ao longo da vida e, ainda assim, dadas certas condições. Nesse sentido, seria bom que o educador fosse capaz de olhar para si próprio a fim de evitar sobrecarregar a criança de seus próprios conflitos e preconceitos. De maneira geral, recebeu a mesma educação defeituosa de que quer salvar a criança e se ilude de que pode passar por cima disso sem educar a si próprio. Jung é taxativo nesse ponto: “Tudo aquilo que quisermos mudar nas crianças, devemos primeiro observar se não é algo que é melhor mudar em nós mesmos, como por exemplo, nosso entusiasmo pedagógico. Talvez devêssemos dirigir esse entusiasmo para nós mesmos”. (1986d, p.176). Isso decorre do fato de que, por ser dotado de um eu capaz de se problematizar reflexivamente, o adulto é o responsável por fornecer uma resposta simbólica aos problemas culturais em pequena e em larga escala.

Com a adaptação progressiva, as “ilhas” se associam em torno do afeto corporal e o eu ganha coesão e continuidade progressivas enquanto se aproxima da consciência. Ao desenvolver uma *consciência de si*, o indivíduo atinge o estado que Jung denominou monístico ou monárquico. (JUNG, 2000k). Nele, o indivíduo se afasta da condução segura dos instintos e a direção do desenvolvimento se torna cada vez mais cultural.

Esse “nascimento psicológico” ocorre, mais precisamente com a puberdade, na qual o acréscimo fisiológico de energia acentua também o eu, que se diferencia, até certo ponto da

psique dos pais. (JUNG, 2000k). A consolidação da consciência é caracterizada pelo desenvolvimento mais acentuado de uma das funções ectopsíquicas que também se dirige mais preferencialmente em direção aos objetos (extroversão) ou ao processo subjetivo (introversão). A função dominante é reconhecida como superior, enquanto a oposta é a inferior, que permanece menos diferenciada e mais próxima dos instintos. A eficácia adaptativa da atitude consciente ante as exigências do meio externo – incluindo o meio social – é o guia fundamental da primeira fase da vida adulta. Para que exista, precisa ser capaz de exercer certa força contra a ação do inconsciente e preservar sua direção.

Quando essa progressão adaptativa é conquistada a contento, “[...] normalmente a colaboração do inconsciente com o consciente ocorre sem atritos e perturbações, de modo que a existência do inconsciente nem é percebida” (JUNG, 2000m, p.275). A contrapartida desse estado é que o afastamento da consciência em relação aos instintos resultará em um esgotamento da atitude e na necessidade de assimilação do inconsciente, em algum momento. O apego à atitude conquistada e a integração, por meio dela, à cultura estabelecida e à sociedade é o processo normal da juventude. (JUNG, 2000k).

Ao considerar os problemas mais comuns dessa fase da vida, Jung reconheceu uma característica geral: “[...] um apego mais ou menos claro ao nível de consciência infantil, uma resistência às forças fatais existentes dentro e fora de nós que procuram envolver-nos no mundo”. (JUNG, 2000k, p.342). O choque das exigências da vida adulta com a psique infantil, não raro, produz dificuldades. O indivíduo, involuntariamente, pode se manter vinculado a ilusões que colidem com a realidade, ou seja, com pressupostos que “[...] não se coadunam com as condições externas com as quais o indivíduo se depara”. (JUNG, 2000k, p.341). Cabe notar, todavia, que muitas vezes não são os fatores externos que colidem com os pressupostos subjetivos, mas dificuldades psíquicas internas, como as demandas produzidas pelo instinto sexual ou por um sentimento de inferioridade.

Em todos esses casos, a problematização de si aparece cedo. Ela se impõe como exigência para que a vida possa avançar em seu curso regular. As exigências imediatas da vida colidem com o apego ao paraíso da infância, forçando uma diferenciação. A solução advém com a adaptação de “[...] tudo o que nos foi dado pelo passado às possibilidades e exigências do futuro. Limitamo-nos ao que é possível alcançar, e isso significa, psicologicamente falando, renunciar a todas as outras nossas potencialidades psíquicas”. (JUNG, 2000k, p.344). Com isso se atingiria o ótimo da idade adulta inicial.

Cedo ou tarde, até mesmo para aquele que conseguiu se adaptar sem problemas na primeira fase da vida, ao chegar ao meio-dia, os objetivos iniciais da juventude se tornam inadequados e são reorientados pelo inconsciente no sentido da individuação. (STAUDE, 1988). A atitude desenvolvida na adolescência, de uma forma ou outra, realizou o que lhe era possível, as exigências não são mais as mesmas, tanto intimamente quanto nas relações. O envelhecimento do corpo, as mudanças nas expectativas sociais, a experiência consigo mesmo e a proximidade da morte, muitas vezes anunciadas pela perda de entes queridos, são alguns fatores que fazem apontar para outro aspecto da vida, o caminho em direção à finitude. (JUNG, 2000k).

Com a mudança das exigências, a energia outrora investida na adaptação ao mundo exterior regride e ativa os núcleos inconscientes, trazendo à tona aquela parte da vida psíquica não desenvolvida nos anos progressos. A contínua confrontação com tais conteúdos tem por consequência a descoberta de um sentido renovado para a vida e a realização gradual da totalidade do si-mesmo. Com isso, Jung “[...] concluiu que a tarefa da segunda metade da vida era o desenvolvimento do *self* [si-mesmo], trazendo com ele maior unidade, harmonia e fundamento do que se poderia atingir só por meio do desenvolvimento do ego”. (STAUDE, 1988, p.73).

Jung argumenta que

[...] da mesma forma que o indivíduo preso à infância recua apavorado diante da incógnita do mundo e da existência humana, assim também o homem adulto recua assustado diante da segunda metade da vida, como se o aguardassem tarefas desconhecidas e perigosas, ou como se sentisse ameaçado por sacrifícios e perdas que ele não teria condições de assumir, ou ainda como se a existência que ele levava até agora lhe parecesse tão bela e tão preciosa, que ele já não seria capaz de passar sem ela. (JUNG, 2000k, p.346).

Após a meia-idade é perigoso ficar preso na atitude juvenil, pois os objetivos desta são tão inadequados ao envelhecimento quanto os da infância à juventude. (JUNG, 2000k). É importante ter um objetivo no futuro, conforme as palavras de Jung: “[...] uma vida orientada para um objetivo em geral é melhor, mais rica e mais saudável do que uma vida sem objetivo”. (JUNG, 2000k, p.351). Para que esse sentido seja construído, confronta-se, pois, a adaptação à cultura estabelecida com a criatividade psíquica que advém de fontes coletivas, i.e., comuns à humanidade. Essa ação faz o homem caminhar no sentido da individuação e da realização de sua personalidade.

A personalidade, para Jung, é um ideal de totalidade, poder de decisão e força, o que “[...] é um ideal da pessoa adulta que se pretende atribuir à infância”. (JUNG, 1986d, p.175). Mesmo se concentrar seu esforço educacional no desenvolvimento de outras pessoas em sua mesma fase de desenvolvimento, o adulto se verá fracassar caso não se empenhe em se desenvolver, visto que “[...] ninguém pode educar para a personalidade se não tiver personalidade”. (JUNG, 1986d, p.177). A

educação do adulto, portanto, reveste-se de tanta importância quanto a da criança, mas, enquanto para ela a educação individual é exceção, para o adulto na segunda metade da vida é regra.

Desenvolver a personalidade é atingir o melhor desenvolvimento possível de todas as potencialidades do indivíduo determinado. É alcançada somente “[...] pela máxima coragem de viver, pela afirmação absoluta do ser individual, e pela adaptação [...] a tudo o que existe de universal, e tudo isso aliado à máxima liberdade de decisão própria”. (JUNG, 1986d, p.177). São numerosas as condições e inúmeros os desafios para realizá-la, mas é possível enunciar as principais condições invariáveis para que isso aconteça.

Em primeiro lugar vem a *necessidade*, que “[...] precisa ser motivada pela coação de acontecimentos internos ou externos”. (JUNG, 1986d, p.178). De outra forma, seria apenas uma medida da consciência, que nunca é suficiente. Seria, no máximo, um individualismo, e não uma adaptação à vida em todos os seus aspectos.

Em seguida está o que Jung chamou de *pistis*, ou “lealdade cheia de confiança”. Com isso, quer dizer que o indivíduo precisa seguir com fidelidade à sua própria lei, considerar seu caminho de realização individual – com todos os riscos, novidades e incertezas – o melhor caminho possível a ser trilhado. Só isso fará com que não recaia em uma busca incessante por respostas nas convenções sociais.

O terceiro critério reconhecido por Jung é a *designação*, conceito que compreende “[...] um fator irracional, traçado pelo destino, que impele a emancipar-se da massa gregária e de seus caminhos desgastados pelo uso. Personalidade verdadeira sempre supõe designação e nela acredita, nela deposita *pistis*” (JUNG, 1986d, p.181). A designação se manifesta como uma voz do íntimo, que atua tal e qual uma lei e que cobra inequivocamente uma resposta. Ela se manifesta como uma iluminação que aponta um caminho de desenvolvimento.

A individuação, e a correlata realização da personalidade, depende tanto da manifestação das imagens do inconsciente quanto da atitude da consciência diante delas. É preciso que a necessidade e a *pistis* sejam capazes de mover o indivíduo a dizer sim para os conteúdos inconscientes e desenvolver, com isso, uma atitude simbólica. A relação do inconsciente com a consciência passa, contudo, por diversos níveis de relacionamento condicionados arquetipicamente que se apresentam como etapas de superação sucessivas.

O ponto de partida costuma ser a função social, ou *persona*, desenvolvida pelo eu enquanto se adapta às exigências do mundo exterior, o que é chamado. Trata-se, realmente, de uma máscara que, longe de corresponder ao que o indivíduo é de verdade, não passa de um segmento arbitrário da psique coletiva que o indivíduo toma como sendo o que ele é. A *persona*

se torna, assim, uma imagem ideal à qual o indivíduo busca se moldar para conquistar sua posição singular diante dos outros e de si próprio. Nos termos de Jung, “[...] Ela representa um compromisso entre indivíduo e sociedade acerca daquilo que ‘alguém parece ser’: nome, título, ocupação, isto ou aquilo”. (JUNG, 2008, p.43).

Enquanto o eu permanece identificado com a persona, tudo o mais que seja parte do si mesmo é mantido em estado de máxima inconsciência e parece ameaçar sua impressão de segurança, não importa que surja como uma imagem interior ou exterior. Assim, quanto mais a atitude é unilateral, mais distante, nebulosa e aversiva se torna a voz da designação (JUNG, 1986d), quer apareça como insight, ato impulsivo, sonhos ou na forma de alguém por quem nutrimos antipatia ou simpatia especiais. (FRANZ, 1964). A manifestação desses conteúdos que ferem a pretensa soberania do eu é arquetípica e marca, nas mais das vezes, o início do processo de individuação. Trata-se de uma confrontação dolorosa com conteúdos incompatíveis com a personalidade consciente.

Jung chamou de sombra essa porção da psique que se organiza a partir dos conteúdos rechaçados pelo eu que, por vezes, somos desafiados a confrontar em nós mesmos, mas que, mais comumente, atacamos no outro, negando seu valor subjetivo. (FRANZ, 1964, p.168) A integração dos conteúdos da sombra, resultantes de sua confrontação, constitui severo problema moral pois é preciso que além de reconhecermos a existência de tais conteúdos, sejamos capazes de expressá-los conscientemente para que se possa, de fato, falar de integração à consciência. (FRANZ, 1985). Esses conteúdos, todavia, não são necessariamente ao que temos de ruim. Muitas vezes se trata de qualidades não desenvolvidas e necessárias à adaptação. (JUNG, 1998).

Não apenas o indivíduo projeta uma sombra. O desenvolvimento de uma cultura coletiva produz uma consciência coletiva que também resulta em uma sombra cultural. Ambas as dimensões da cultura condicionam o desenvolvimento dos sujeitos que dela participam e os caracteriza. (JUNG, 1964). Por conseguinte, a confrontação do indivíduo com sua sombra também implica a confrontação da sombra de sua cultura, que muitas vezes surge como antagonismo com outros grupos culturais como o ódio dos nazistas contra judeus ou as segregações violentas em torno dos preconceitos sociais.

Apesar das dificuldades, o caráter histórico e pessoal da sombra, faz de seus conteúdos aqueles que são mais facilmente integráveis. Ainda assim, ao deparar com eles, o eu muitas vezes realiza um esforço adicional para rechaça-los de volta e restabelecer a persona, dando um passo atrás na individuação. Essa resistência decorre do caráter emocional, da relativa autonomia e da ação obsessiva e compulsória dos conteúdos sombrios. A persistência na unilateralidade acaba por conduzir a um sentimento de incompletude ou, em outros casos, a uma ação irrefreada da

sombra na forma de invasões, possessões ou identificações com o eu. (JUNG, 1998). De acordo com Marie-Louise von Franz (1964, p.167), “[...] só há uma atitude que parece alcançar algum resultado: voltar-se para as trevas que se aproximam sem nenhum preconceito e com a maior singeleza, e tentar descobrir qual o seu objetivo secreto e o que vem solicitar do indivíduo”.

A integração dos conteúdos sombrios produz uma transformação na atitude da consciência, diminuindo-lhe o antagonismo. Sem a contaminação pela sombra, outros fatores passam a ser reconhecidos com mais clareza. Geralmente, as figuras que ganham proeminência são as funções que transmitem conteúdos criativos do inconsciente coletivo para a consciência. (JUNG, 1998). Trata-se das contrapartes sexuais da consciência, a imagem interior feminina no homem e a masculina na mulher que, por sua própria natureza, consistem numa alteridade nunca plenamente assimilável.

Suas manifestações iniciais partilham do afeto e da compulsão própria dos arquétipos, como a compulsão, a invasão obstinada e a aparente fundação na realidade objetiva, já que os conteúdos são reconhecidos mais facilmente como parte do outro. (JUNG, 1998). No caso dos arquétipos contrassexuais, os conteúdos costumam se projetar em figuras do sexo oposto, produzindo diversos graus de relação, desde o apaixonamento até as brigas de casais estereotipadas e a procura da função do pai ou da mãe no outro. (FRANZ, 1964).

No homem, essa disposição arquetípica é chamada de *anima*, que personifica as tendências femininas no homem, como “[...] os humores e sentimentos instáveis, as intuições proféticas, a receptividade ao irracional, a capacidade de amar, a sensibilidade à natureza e[...] o relacionamento com o inconsciente”. (FRANZ, 1964, p.177). A primeira imagem da anima no homem é de sua mãe e ela determina o caráter geral das manifestações posteriores. Ela captura o homem para um seio de cuidado, proteção e nutrição.

O homem cuja anima não se diferencia dessa imagem materna pode acabar se tornando excessivamente sentimental, ressentido e inseguro. Reage de maneira intempestiva e irracional às dificuldades, é acompanhado por sentimentos de apatia e de medo, procura sua mãe nas mulheres e é facilmente seduzido por elas. Sua relação erótica com as mulheres tende para o primitivo, infantil e grosseiro. (FRANZ, 1964). Enquanto permanece assim, o homem é arrancado de outras vivências importantes para sua vida.

Para romper a identidade da mãe com a *anima* é preciso reconhecer esta como função interior e que, por isso, exige autoconhecimento e diferenciação do sujeito. Quando isso é feito, o homem já não responsabiliza o mundo pela perda do paraíso da infância. Quando essa assimilação é realizada, “[...] a anima se transforma em um eros da consciência” (JUNG, 1998, p.14), ou seja, em uma função de relacionamentos mais madura e adaptada. A anima, em sua forma positiva,

auxilia na construção de relacionamentos saudáveis, sobretudo os sexuais, e no reconhecimento dos conteúdos do inconsciente e dos valores interiores positivos do homem. (FRANZ, 1964).

Na mulher, a contraparte masculina é conhecida como *animus*. Além de ele se manifestar comumente em uma figura masculina e ter no pai seu modelo inicial, o animus difere da anima por não se expressar na forma de sensibilidade, afetos e de fantasias e inclinações eróticas. Ele se afigura, de maneira geral, como convicções secretas ou “sagradas”. (FRANZ, 1964). Assim como a anima, possui um aspecto negativo, quando desintegrado da consciência, e outro, positivo, que resulta de sua conscientização.

Em seu estado mais primitivo e inconsciente, o animus aparece como suposições apriorísticas tomadas como absolutas, que geralmente conduzem a mulher a discussões obstinadas e sem propósito e dirigem secretamente sua vida. Expressa um desejo de poder sobre a justiça, a verdade e quaisquer outros temas abstratos e espirituais. (JUNG, 1998). O pai, como modelo de todas as opiniões tradicionais estabelece o critério inicial com o qual a mulher precisa se confrontar se quiser amadurecer sua própria atividade espiritual. Se não o fizer, terá que se resignar às “verdades” inerentes à imagem do pai ou viver em contínuo conflito com elas.

O animus indiferenciado produz opiniões desvinculadas da realidade, estados de possessão e bloqueio nos relacionamentos por meio de suas insinuações e construções defeituosas. Com isso, ele pode destruir os relacionamentos, a integridade e o vínculo da mulher com a realidade, fundamentos de sua consciência feminina. A perda do contato com o animus, por outro lado, resulta em uma vida superficial e pouco criativa. (HANNAH, 2011). O caminho da individuação aponta, assim, para uma realização da objetividade do animus.

Quando a mulher consegue vivenciar o espírito anímico e se responsabilizar conscientemente por sua participação em sua vida, integrando-a com outros valores da consciência, ele revela sua face positiva. A consciência da mulher adquire “[...] um caráter meditativo, uma capacidade de reflexão e conhecimento” (JUNG, 1998, p.14) mais profundos, pois o animus assume a função de intermediário entre a mulher e a fonte de seus impulsos criativos. (HANNAH, 2011). Ela se torna, com isso, mais autônoma, corajosa e sábia.

Após a confrontação do indivíduo com sua anima ou animus, a consciência consegue se diferenciar das funções inconscientes e, ao mesmo tempo, manter com elas uma relação. M.L. von Franz (1964, p.196) assevera que, daí, “[...] o inconsciente muda o seu caráter dominante e aparece numa nova forma simbólica, representada pelo *self* [si-mesmo], o núcleo mais profundo da psique”. Ele é ao mesmo tempo a verdade mais objetiva (JUNG, 1998) e o ser mais íntimo do indivíduo (FRANZ, 1964), é uma nova personalidade que “[...] não é, de forma alguma, um terceiro termo entre o consciente e o inconsciente, ela é os dois”. (JUNG, 1990d, p.130).

A imagem do si-mesmo é, pois, um símbolo unificador e, por isso, é paradoxal. Ele “[...] não é uma doutrina, bem entendido, mas uma imagem que nasce por *operatio naturae* (operação da natureza), como símbolo natural e além de toda a intencionalidade”. Uma vez que representa a totalidade, sua realidade “[...] transcende necessariamente a consciência”. (1991, p.194). Staude (1988) ressaltou que a observação sistemática das imagens permitiu a Jung reconhecer como função do si-mesmo desvelar uma meta, um destino ou designação, ordenada por leis próprias e única para cada indivíduo.

De acordo com M.L. von Franz (1964), a imagem da totalidade está sintonizada com nosso meio ambiente, tanto social quanto natural. Com isso, nossas atitudes individuais, movidas exclusivamente pela vontade, são interrompidas “[...] por outras intenções a que nos devemos submeter ou ao menos considerar com seriedade”. (FRANZ, 1964, p.218). Isso implica que a individuação afasta – ao invés de aproximar – o homem do individualismo, pois a realização do si-mesmo abrange o indivíduo, a cultura em que ele está inserido e a própria natureza. Segundo a referida autora: “[...] o processo de individuação, conscientemente realizado muda, assim, as relações humanas do indivíduo. Laços de parentesco ou de interesses comuns são substituídos por um tipo de união diferente, vinda do si-mesmo”. (FRANZ, 1964, p.221).

O si-mesmo apresenta também um aspecto sombrio. Se sua atuação não for reconhecida como de uma força autônoma, pode levar a uma perda de significado e a uma desvalorização da vida, já que o eu não consegue se impor como autor exclusivo de seu destino por muito tempo. No outro extremo, o indivíduo é conduzido a fantasias de poder e de grandiosidade que podem acabar dominando-o completamente. “[...] uma pessoa que se encontre neste estado poderá pensar com crescente excitação ter aprendido e resolvido, por exemplo, os grandes enigmas cósmicos; perde, portanto, todo contato com a realidade”. (FRANZ, 1964, p. 216). Para evitar essa interação negativa, é importante que o “[...] ego continue a funcionar de maneira normal. [pois] Só mantendo-me um ser humano comum, consciente do quanto sou imperfeito, é que posso me tornar receptivo aos conteúdos e processos significativos do inconsciente”. (FRANZ, 1964, p.217).

A teoria assim esboçada aborda algumas das principais confrontações pelas quais o indivíduo deve passar ao longo de seu desenvolvimento. No entanto, não é de forma alguma uma teoria que corre em paralelo com o entendimento das relações interpessoais. Estas fazem parte dele, como veremos na sessão seguinte.

4.2.5 Contribuição para o entendimento das competências interpessoais

De acordo com a Psicologia Analítica, a separação entre relacionamentos interpessoais e individuação deve ser considerada um artifício racional, não existe na prática. Com efeito, “[...]”

a realização consciente da unificação interior é inseparável da relação humana, que é uma condição indispensável, pois sem vínculo com o próximo, reconhecido e aceito conscientemente, a síntese da personalidade simplesmente não se faz”. (JUNG, 1990d, p.100). Tomada sob um olhar geral de sua teoria, é consequência desse ponto de vista admitir que:

O processo de individuação tem dois aspectos fundamentais: por um lado, é um processo interior e subjetivo de integração, por outro é um processo objetivo de relação com o outro, tão indispensável quanto o primeiro. Um não pode existir sem o outro, muito embora seja ora um, ora o outro desses aspectos que prevaleça. (JUNG, 1990d, p.101).

Enfocar o desenvolvimento das relações interpessoais é, portanto, considerar as particularidades da individuação pelo ângulo do encontro de dois seres humanos ou, dito em uma linguagem psicológica, de dois sistemas psíquicos. Faremos isso em três etapas. Primeiramente, com a discussão geral sobre a importância das relações sociais para a individuação. Em seguida, por meio de uma discussão sobre o desenvolvimento da personalidade pelo ângulo dos relacionamentos. Aprofundar-nos-emos, por fim, na discussão dos aspectos mais específicos dessa dimensão humana. Depois disso, utilizaremos o conhecimento produzido para em uma compreensão sintética das competências interpessoais.

Em diversos textos, Jung (2005; 1999; 1964) argumentou que a maior contribuição possível de um indivíduo para a humanidade é o autoconhecimento. Sem ele, simplesmente não é possível compreender outra pessoa. A ignorância sobre quem se é torna inevitável que o indivíduo “[...] veja o outro apenas através da névoa dilaceradora e ilusória de seus próprios defeitos e projeções e aconselhe e atribua ao semelhante o que o aflige mais”. (2005, p.75). Ao mesmo tempo, prossegue Jung, “[...] para ter consciência sobre mim mesmo, preciso diferenciar-me do outro. Só quando existe essa diferenciação é que pode existir o relacionamento”. (2005, p.76).

A conformação das imagens do outro e de si-próprio derivam do mesmo processo de diferenciação. Esse entendimento deixa algumas dúvidas. Como a discriminação entre o eu e o outro garante alguma contribuição para a coletividade? Por que, em vez de realizar o relacionamento, ela não o dissolve, legando a cada envolvido um caminho separado do outro? Quais são as dificuldades para que essa diferenciação ocorra? Quais as consequências de implementá-la ou não? Essas perguntas nos conduzem a uma compreensão do problema das relações interpessoais de forma mais contextualizada.

Os motivos pelos os relacionamentos humanos se tornaram problemas psicológicos relevantes para os estudos da Psicologia Analítica e para outras ciências do espírito foram bem resumidos por M.L. von Franz em seu texto *Individuação e Relacionamento Social* (1997, traduzimos) e merecem cuidadosa alusão. De acordo com a autora, a revolução industrial, com

seus avanços tecnológicos e crescimento urbano fortaleceu e acelerou a racionalização da vida do homem ocidental. Esse levante racional contribuiu com a perda dos símbolos religiosos tradicionais (JUNG, 1964) e com a desvalorização crescente do indivíduo, aliada ao desenvolvimento máximo da consciência (JUNG, 1990d). Consequentemente, o homem ocidental se afastou demasiadamente dos seus instintos. Os símbolos culturais que mediavam sua relação com a consciência perderam a força e uma vasta e profunda dissociação se instalou, produzindo diversas consequências. Parte destas adveio como as psicopatologias da vida contemporânea, sobretudo na forma de angústia, depressões e ansiedades que passaram a fazer parte da vida cotidiana, sobretudo nas grandes cidades. (JUNG, 1964).

As pequenas comunidades de outrora ficaram cada vez mais dissolvidas nas relações cidadãs de anonimato. O homem alienou parte de seu relacionamento com os demais a mecanismos racionais como as leis e o Estado. A unilateralidade da consciência coletiva mobilizou, porém, outros tipos de vínculos. Pequenas comunidades e microculturas se formaram em meio à grande comunidade anônima e superficial unidas por laços comerciais, esportivos, políticos, religiosos ou, mesmo, territoriais. No entanto, a carência de um símbolo mais elevado fez com que o fundamento dessa coesão permanecesse inconsciente. (FRANZ, 1997). A tensão resultante promoveu um interesse crescente pelo fenômeno social como objeto de estudo rigoroso, científico ou não.

No que diz respeito à Psicologia Analítica, M.L. von Franz assegura que é necessário penetrar profundamente "[...] no nível instintivo do inconsciente humano para encontrar quais são as condições de nosso comportamento social e de nossa capacidade de nos relacionar pessoalmente". (1997, p.244, tradução nossa). Seu posicionamento ratifica, décadas depois, o que Jung (1999a, p.48) já expusera em ensaio de 1957: "A questão das relações humanas e da conexão interior é urgente em nossa sociedade, dada a atomização dos homens, que se amontoam uns sobre os outros e cujas relações pessoais se movem na desconfiança disseminada". Os relacionamentos saudáveis e mais integralmente humanos dependem da conscientização de seus fundamentos, caso contrário, eles permanecem indiferenciados com a instintividade própria dos recessos sombrios da alma.

A hipótese de um elo comum não deriva somente da problematização contemporânea das relações, mas também do fato de que o homem vive, desde os tempos primitivos, como um ser gregário, o que atesta em favor de seu fundamento instintivo. Nesse campo, como nos demais, é preciso também considerar os arquétipos, pois "[...] no curso de suas ações instintivas, as pessoas também têm experiências interiores que assumem a forma de imagens de fantasia, emoções e pensamentos" (FRANZ, 1997, p.244, traduzimos) que emergem espontaneamente das

fontes arquetípicas quando problemas profundos e basilares da humanidade são confrontados. Nesse sentido, a busca pelo fundamento das relações se aproxima da procura pelo significado profundo do desenvolvimento humano em geral. Isso nos conduz a observar a individuação pelo ângulo das relações.

Os conteúdos da sombra, de início, são reconhecidos nas outras pessoas, pois são nelas projetados e, por isso, reagimos a ela com exagero e fascínio, seja ele positivo ou negativo. Somos, então “[...] compelidos a pensar sobre [essas pessoas] o tempo inteiro, indispomo-nos desproporcionalmente com elas e podemos até começar a persegui-las”. (FRANZ, 1997, p.245). Cada sujeito e cada sociedade incapaz de uma reflexão legítima corre o risco de ser sistematicamente possuído por um “deus desconhecido” que combate o “outro demoníaco” e se posiciona de forma tão mais fundamentalista quanto maior é seu estado dissociativo.

Na medida em que conseguimos integrar nossa sombra, nossas relações sociais são transformadas em dois sentidos principais. Primeiramente, abandonamos parte de “[...] nossos delírios idealistas sobre reformar a sociedade e as pessoas com quem convivemos. Tornamo-nos mais modestos e, ao mesmo tempo, menos ingênuos em relação a ataques maliciosos do exterior” (FRANZ, 1997, p.245, traduzimos), analogamente ao aforisma de Confúcio (2012, p.448), de dois milênios e meio: “Não se adiantar às trapaças [alheias], não antecipar as dúvidas [sobre si mesmo] e, no entanto, poder presentir [essas coisas], eis alguém virtuoso”. A integração de nossa dimensão obscura, má ou reprovável nos torna mais tolerantes ao outro e, na medida em que já não somos tomados por afetos extremos - fascínio ou terror - somos mais capazes de conhecer, pela experiência, o que o outro é realmente e desenvolver uma atitude mais adaptada em relação a ele.

A etapa seguinte de aproximação com o outro é a confrontação consciente da projeção da anima ou do animus. A projeção dessas figuras sobre alguém sobrecarrega sua imagem com uma energia arquetípica muito poderosa. Ao longo da história da humanidade, essa projeção se dirigiu sistematicamente a deuses ou figuras sagradas, como Maria, Dionísio ou Iemanjá. Isso servia, muitas vezes, para limitar sua projeção sobre as pessoas com quem convivemos, abrindo espaço para relacionamentos mais realistas. No entanto, isso mantinha as relações mais profundas fixada nas figuras coletivas, o que limitava o enriquecimento das relações pessoais, já que tanto os aspectos negativos quanto os positivos da anima e do animus –já esboçados na seção anterior – ficavam excluídos do convívio humano.

Cabe destacar, ainda, que: "Por meio da influência da anima e do animus, ambos [homens e mulheres] se tornam envolvidos em mentiras". (FRANZ, 1997, p.248, tradução nossa). A mulher age com o homem mediada por sua inferioridade masculina que se constela na relação,

enquanto o homem atua como uma "[...] mulher com sentimentos de inferioridade". (FRANZ, 1997, p.247). A integração desses aspectos favorece um relacionamento mais positivo com o sexo oposto exterior e interiormente.

A despeito da enorme importância da assimilação da sombra e da realização da contraparte sexual, essas imagens ainda não correspondem ao fundamento psicológico do relacionamento interpessoal. "Apenas quando damos um passo a mais nas profundezas do inconsciente encontramos o fator arquetípico que une toda a humanidade e constitui a base para os nossos instintos sociais" (FRANZ, 1997, p.249, traduzimos), o si-mesmo.

Embora ocorra sempre ao indivíduo, a manifestação do si-mesmo representa um impulso para a conscientização e para a liberdade tanto individual quanto das comunidades. Sua realização individual pode produzir símbolos capazes de ordenar a formação ou reorientação de grandes grupos humanos, consolidando-os. (JUNG, 1999). É o caso das comunidades religiosas constituídas em torno dos patriarcas judaicos, e das figuras de Sidarta Gautama e Jesus Cristo.

O efeito da individuação legítima difere profundamente da excentricidade e da simples oposição ao modo de funcionamento coletivo, pois este é produto da invasão – ou possessão. Aquele que atua dessa forma, por meio da dissociação, prejudica a coletividade, produzindo ódio, cegueira e medo, enquanto aquele que se individua é um canal para a expressão da totalidade psíquica. (FRANZ, 1997).

M.L von Franz (1997) demonstra, com volumoso material comparativo, que as antigas imagens mitológicas do homem primordial (antropos) – como Ymir na Escandinávia, P'an Ku na China, Gayomart na Pérsia, Purusha na Índia e Adão na tradição judaica:

[...] deixam claro, dentre outras coisas, a ideia de que a humanidade originalmente possuía uma alma coletiva: psiquicamente, todas as pessoas eram uma unidade. Isso aponta para uma observação que ainda pode ser feita: onde quer que sejamos inconscientes, não somos distintos das outras pessoas – nós agimos e reagimos, pensamos e sentimos exatamente como os outros. (P.254, tradução nossa).

A faceta negativa dessa identidade arcaica é composta, sobretudo, pela tendência de supor nossa psicologia no outro, tratando-o como se fosse idêntico a nós, e a vulnerabilidade ao contágio psíquico, ou seja, à influência pelos complexos de outras pessoas. Isso é frequente na relação entre pais e filhos já que as crianças são muito inconscientes e, por isso, altamente influenciáveis. Do lado positivo, a identidade arcaica "[...] é a base de toda empatia, a fundação arquetípica de todo nosso instinto social. [...] Qualquer senso de relacionamento com nossos congêneres humanos é baseado no arquétipo do antropos". (FRANZ, 1997, p.254).

Ainda consoante M.L. von Franz, as pesquisas psicológicas já demonstraram que os agrupamentos humanos saem da condição de caos, geralmente, em torno de uma imagem de centro

que “[...] pode ser um líder ou uma ideia, uma causa, um tema de discussão e assim por diante”. (1997, p.257). Isso pode ser uma meta comum, mundana, ou poder surgir como um totem de tribo ou a imagem de um deus (Javé, Alá) ou panteão divino (Olimpo, Asgard). A autora afiança que “[...] quanto mais arquetípico o centro, mais sólida e duradoura é a coesão grupal”.

Os símbolos do si-mesmo são, assim, um mistério vivo de significado cuja realização implica, paradoxalmente, a totalidade dos membros individuais de uma coletividade em uma unidade e o núcleo mais íntimo da personalidade individual “[...] que ativamente traz à tona toda sorte de potencialidades para relações interpessoais positivas”. É isso que torna possível dizer que “[...] quanto mais nos individualizamos, isto é, quanto mais nos tornamos verdadeiramente nós mesmos, melhor nos tornamos capazes de nos relacionar com os outros seres humanos e mais podemos nos aproximar deles”. (FRANZ, 1997, p.256).

M.L. von Franz (1997) advertiu que o símbolo do si-mesmo pode acabar cristalizando. Seu argumento é semelhante ao de Ostwald Spengler (1926, p.31, traduzimos), para quem o destino da cultura é chegar à civilização, seu estado “[...] mais externo e artificial [...], uma conclusão, a coisa realizada que sucede a realização, a morte seguindo a vida, rigidez sucedendo a expansão”. Analogamente, a imagem consciente do si-mesmo tende a ser supervalorizada e, com isso, a consciência ganha força enquanto a voz da totalidade é obscurecida. Resulta uma regressão na coesão do grupo, que pode, então, descer até o nível do arcaico. Dos resultados mais dramáticos desse processo são exemplos críticos a colonização das américas e o nazismo hitlerista. A evitação da explosão patológica da psique de massa dependerá, necessariamente, de “[...] quantos indivíduos são conscientes e pessoalmente relacionados com seu si-mesmo interior e, conseqüentemente, não projetam suas sombras nos outros”. (FRANZ, 1997, p. 258). Quanto mais saudável for nossa relação com o inconsciente, menos iremos sobrecarregar o outro com nossos próprios problemas. Isso corresponde ao valor ético da individuação.

A mudança da relação com o outro em função da realização do si-mesmo demanda duas perspectivas. A primeira, de grau, reconhece que não se pode esperar que o inconsciente seja esgotado e, por isso, a relação com o outro sempre implicará novas projeção e reflexão. Há, por outro lado, uma distinção qualitativa, pois a atuação do símbolo mantém a consciência mais aberta para a confrontação desafiadora com o inconsciente.

Uma vez que Jung era psicoterapeuta clínico, sua principal ferramenta de trabalho era sua própria personalidade e seu método era orientado pelo que ele chamava de relação dialética. A constatação de que há dependência recíproca entre individuação e relacionamento só reforçava sua necessidade de se aprofundar no problema dos relacionamentos a partir de um entendimento

que foi bem resumido por Guggenbühl-Craig (2004, p.50), “[...] quando duas pessoas se encontram, é necessário considerar que não são simplesmente duas consciências, mas duas totalidades que se defrontam”. Jung (1990d) propôs um esquema de fácil compreensão e difícil aplicação na consideração desse encontro.

O esquema, sucintamente, apresenta diversos níveis de interação: 1. a de duas consciências estabelecendo uma relação pessoal; 2. de cada consciência com sua própria inconsciência; 3. dos inconscientes entre si e 4. da relação do inconsciente de um com a consciência do outro.

No modelo simbólico do encontro do masculino com o feminino, por exemplo, podemos reconhecer: 1. uma consciência masculina e uma feminina, 2. cada uma com sua contraparte inconsciente, 3. animus de uma e anima da outra entre si e 4. animus com o homem e anima com a mulher. Jung destaca que na vida essas interações se apresentam conjuntamente e que é preciso considerar a participação das figuras inconscientes desde seus aspectos mais sombrios e iniciais até as formas mais positivas e realizadas.

Uma vez que o modelo das contrapartes sexuais são as relações com os pais, na medida em que elas não tiverem sido diferenciadas e adaptadas às exigências atuais, são essas imagens da infância que se projetam no outro (4), são transferidas de uma relação antiga para as novas relações. A interação entre consciências fica prejudicada, pois o que se reconhece no outro é fundamentalmente o conteúdo que é subjetivamente inconsciente. A relação pessoal (1) fica, pois, prejudicada. A confrontação com o outro condiciona, todavia, uma adaptação na medida em que o outro não corresponda aos conteúdos inconscientes. Isso produz um problema que exige, para sua resolução, a diferenciação entre a própria psique e a do outro. O resultado é uma individuação dos aspectos inconscientes (2) e, conseqüentemente, uma transformação das imagens de si e do outro.

Essa compreensão é muito próxima do entendimento psicanalítico da transferência, segundo o qual o modo de relacionamento com os pais é transferido para a figura do analista, o que movimenta a análise. (JUNG, 1990d). A compreensão das relações pessoais por esse ponto de vista, que só leva em conta o passado individual, foi bastante criticado. Jung divergiu dela, ampliando a consideração dos fenômenos da transferência com a ideia do inconsciente coletivo e com uma valorização maior do presente. (JUNG, 1991, 1990d).

Conforme expusemos com M.L. von Franz, não é apenas o inconsciente pessoal que influencia as relações. Trata-se, muito mais, de um fator de participação na coletividade que opera desde o inconsciente e que, até certo ponto, pode ser conscientizado. Sendo assim, o desenvol-

vimento das relações conscientes não deriva simplesmente da assimilação dos complexos infantis. Com essa perspectiva, outro estatuto é conferido à transferência, que assume a função de eixo em torno do qual a compreensão das relações interpessoais se aprofunda.

Na transferência, vê-se no outro algo latente ou nascente. No primeiro caso, trata-se de conteúdos sombrios, mas, no segundo, trata-se da própria espontaneidade criativa da psique. Guggenbühl-Craig (2004, p.47-8) assegura: "[...] o relacionamento envolve sempre algo criativo". Isso significa que "[...] a psique humana está sempre cheia de novas possibilidades. Ela se recria sempre, por assim dizer, e é permanentemente recriada. [...] Encontrar uma pessoa de modo criativo significa tecer fantasias em redor dela e circundar seu potencial". Essas imagens da fantasia que se manifestam advém da interação inconsciente (item 3, no esquema de Jung) e embora difiram da projeção de conteúdos pessoais, imiscui-se com eles, sendo tarefa da consciência discriminá-los. No entanto, “[...] sem um confronto profundo com um interlocutor, a retirada das projeções infantis é muitas vezes simplesmente impossível”. (JUNG, 1990d, p.86).

Jung encontrou uma analogia profunda entre os aspectos menos triviais da transferência em sua prática clínica e os textos alquímicos (1991) que tratavam das bodas místicas e da *coniunctio* que, para ele, “[...] corresponde ao significado central da transferência no processo psicoterapêutico e nas relações humanas normais”. (JUNG, 1990d, p.182, enfatizamos). O material descrito pelos alquimistas consistia em “[...] uma projeção de conteúdos inconscientes, ou seja, das formas arquetípicas inerentes a todas as modalidades da fantasia em seu estado puro, tais como as encontramos [...] nos sonhos, nas visões, nos delírios dos indivíduos”. (JUNG, 1990d, p.182). A teoria que produziu, portanto, não se relacionou exclusivamente à clínica.

Uma vez que não pretendemos apresentar as intrincadas defesas empíricas de Jung, interessa-nos apenas a resultante teórica de aplicabilidade lata e, por isso, tomaremos como eixo o texto seguro e esquemático de M.L. von Franz, intitulado *Alguns aspectos da transferência* (1999a) que, com as devidas explicações, apresenta uma revisão suficiente para nossos propósitos.

A autora apresenta a transferência organizada em quatro etapas: o seu início na identidade arcaica, seguido das projeções mútuas, o relacionamento propriamente pessoal e, enfim, a união predestinada na eternidade. Cada um deles exige atenção especial, sobretudo os primeiros, por serem as experiências mais prováveis na educação formal.

Embora a identidade esteja teoricamente no início da cadeia, é à projeção que inicialmente temos acesso empírico. As projeções de complexos no outro, sobretudo os infantis, indicam que o relacionamento consciente é limitado, já que o outro, em vez de ser reconhecido pelo que é, serve como espelho que revela a face oculta do sujeito com quem interage. Jung destacou que só se pode falar em projeção no momento em que existe uma dúvida consciente sobre o quanto

há de subjetivo e objetivo na imagem que fazemos do outro. Antes disso, simplesmente não há dúvidas, as coisas são o que são aos olhos do indivíduo inconsciente de si. (JUNG, 2012).

Uma vez que somente uma contradição interna pode problematizar o *estado de identidade*, não é possível forçar a retirada da projeção sobre outra pessoa. Somente a contradição entre identidade e o que percebemos do outro produzida na relação pode nos levar a perceber as projeções e, assim, ter condição de escolher não viver em função delas. Confrontá-las implica as dificuldades da assimilação da sombra. De acordo com Jung:

[...] qualquer tentativa para levar estas projeções eternamente inconscientes à consciência provoca forte antipatia. É certo que gostaríamos de manter melhores relações com nossos iguais, mas naturalmente com a condição de que correspondam às nossas expectativas, isto é, de que procedam como portadores submissos de nossas projeções. Entretanto, se essas projeções se tornarem conscientes, elas podem dificultar nossas relações com os outros, porque deixa de existir a ponte da ilusão pela qual passam nossos impulsos de amor e de ódio, trazendo-nos alívio; deixa de existir essa ponte mediante a qual fazemos passar, com tanta facilidade e tão tranquilamente, nossas pretensas virtudes de ‘reforma’ e ‘reabilitação’ dos outros. (2000c, p.209-10).

Sabemos que a identidade arcaica produz efeitos negativos em função da inconsciência dos instintos e, por isso, pode parecer que se trata de algo puramente negativo, o que é uma inverdade. A identidade impõe participação emocional e interesse pelo outro que compensam a insuficiência consciente nesse aspecto. A indiferenciação repercute sobre a vida social, pois, em função de seu caráter coletivo, “[...] tais conteúdos aproximam irresistivelmente por atração mútua os indivíduos por eles possuídos, conglomerando-se em grupos maiores ou menores”. JUNG, 1991, p.335).

Tal entendimento deriva da compreensão que Jung conferiu ao conceito de *participation mystique* tomado do pensamento de Lucien Levy-Bruhl, que compreende que “[...] a relação com o objeto tem um caráter coercitivo, na medida em que se introjeta o objeto, isto é, se identifica inconscientemente com ele ou, por assim dizer, é a priori idêntico a ele”. (JUNG, 2012, p.143).

O laço que une os envolvidos na relação é um fenômeno dessa participação mística. M.L. von Franz afiança, em *Reflexos da Alma*, que “[...] toda compaixão, afinal, apoia-se sobre essa identidade inconsciente com o outro”. (1992, p.22). A autora distingue, assim, dois tipos de projeção. É *ativa* a que leva à separação do outro, que mal conhecemos, e à violência psíquica que exercemos sobre ele quando combatemos nosso inconsciente nele projetado. Ela faz parte da esfera do Logos, como conhecimento ou juízo. É *passiva*, porém, a projeção que atua como empatia inconsciente, que “[...] forma a base de todos os relacionamentos sociais”. (FRANZ, 1992, p.23). Daí resulta a importância de compreendê-la.

Jung (2012) reconhece esses movimentos projetivos sob o par empatia/abstração. Ele explica que a empatia, de acordo com Lipps é a objetivação de si em um objeto exterior, produzindo um reconhecimento de si no outro, como se nele estivesse ou como se dele proviesse. Jung também a borda a teoria de Wundt, para quem a empatia um processo elementar de assimilação psíquica. Jung se baseia nessas ideias para concluir que a empatia é “[...] uma espécie de processo de percepção que se caracteriza por transferir sentimentalmente um conteúdo psíquico para o objeto; este é assimilado pelo sujeito ficando tão intimamente vinculado a ele que o sujeito se sente, por assim dizer, no objeto”. (JUNG, 2012, p.303). Uma vez que isso tudo se processa inconscientemente, o sujeito não reconhece o objeto como parte de si. Percebe-o empatizado, cheio de vida e autonomia.

A empatia, consoante Jung, pode ser denominada simplesmente de transferência, pois lança no objeto despotencializado os conteúdos do sujeito hipervalorizado. Ela é, portanto, portanto, uma extroversão, “[...] um movimento solícito que vai ao encontro, que transfere o conteúdo subjetivo para o objeto, provocando uma assimilação subjetiva e fazendo com que haja bom entendimento entre sujeito e objeto ou, eventualmente, também o simula”. (JUNG, 2012, p.305).

Como esse estado deriva da projeção, não do reconhecimento discriminativo, o objeto preserva certas qualidades que não correspondem ao conteúdo transferido. A projeção busca disfarçar ou violentar as características próprias do objeto, forçando-o ao modelo do conteúdo inconsciente projetado. Por isso, “[...] a empatia pode gerar semelhanças e qualidades aparentemente comuns que não subsistem em si mesmas” (JUNG, 2012, p.305). A empatia é compensada e limitada por outra atitude diante do objeto, que dele se afasta, buscando evitar sua influência. Trata-se do movimento abstrativo, pelo qual o sujeito “[...]coloca-se perante o objeto como se este tivesse uma qualidade aterrorizadora, isto é, uma ação prejudicial ou perigosa contra a qual é necessário proteger-se”.

Jung (2012) dá relevo aos dois movimentos. A abstração é uma função que luta contra a participação mística primitiva, protegendo o sujeito, enriquecendo-o, diferenciando-o do objeto, que parece carregar toda a energia psíquica. Produz, conseqüentemente, um conhecimento ou uma racionalidade sobre o objeto. A empatia, por sua vez, também detém função de criação e de conhecimento, mas, diversamente da abstração que esvazia o objeto de seu valor, a empatia o preenche de valor subjetivo, conectando o sujeito a ele.

A falta de empatia do professor produz uma relação desinteressada com o aluno, o que Jung (2012) considera prejuízo para a educação. Nesses casos, o professor pouco se empenhará na busca de respostas adequadas às necessidades imediatas do aluno, pois, tão logo as perceba, mergulhará em seus próprios problemas, desprezando-as. As concepções educacionais

que orientam esta pesquisa enaltecem o valor da empatia, visto que propõem a valorização da experiência do aluno para a individualização das práticas e relativo recuo do poder docente.

Ainda quanto à participação do inconsciente, Guggenbühl-Craig (2004) destaca a importância da fantasia que se manifesta nas relações. É o que acontece quando, por exemplo, os pais reconhecem no filho certo potencial, e o imaginam em uma carreira de sucesso. Caso distorçam esse reconhecimento com suas próprias inferioridades, podem acabar prejudicando-o, cobrando dele que corresponda à imagem do “escolhido” ou, no outro extremo, desestimulando-o por considera-lo incapaz de atingi-la. As fantasias emergentes nas relações não devem, pois, ser consideradas simplesmente como realidades concretas ou divinações do futuro – embora possam sê-lo em alguns casos. O mais importante e salutar é reconhecer seu valor simbólico, por meio do qual a relação pode encontrar um caminho para progressão adaptativa. Isso só é tornado possível após certo grau de integração da sombra.

Esse tipo de fantasia que ocorre ao indivíduo em relação diz respeito aos dois lados envolvidos, o que permite reconhecer que em cada um habitam, como predisposições coletivas, os dois polos da relação. As funções de masculino e feminino (JUNG, 1998) são o exemplo mais comum dessa funcionalidade ainda mais geral da psique, a alternância entre distinção e conjunção dos polos opostos. Esses movimentos se alternam como uma pulsação que faz parte da fenomenologia do arquétipo do si-mesmo. De acordo com Jung: “A consciência ou o conhecimento surge pela diferenciação, isto é, pela análise (dissociação) e por uma síntese subsequente, processo este ao qual se refere, simbolicamente, a sentença alquímica *sove et coagula* (dissolve e solidifica)”. (JUNG, 1998, p.247).

Tais ideias ensejaram, entre os sucessores de Jung, numerosos estudos sobre os vários tipos de relações arquetípicas, como as que existem entre o velho e a criança, o mestre e o aprendiz ou o curador e doente. Guggenbühl-Craig (2004) defendeu, com justeza, que mais adequado do que se referir a arquétipos de mãe e de filho ou de professor e de aluno, p.ex., seria reconhecer que a função arquetípica fundamental das relações é o próprio par de opostos, seja mãe-filho, mestre-aprendiz ou terapeuta-paciente, sendo o último o *arquétipo de relação* no qual o autor centrou seus esforços em seu texto e que abordaremos em seus termos para chegarmos às relações em geral e na educação, em particular.

Ele compreendeu as consequências práticas dessa teoria por meio da relação médico-paciente e a ampliou para outros contextos. No início do relacionamento, é no médico que costuma ser reconhecida a função da cura. Parte de seu trabalho, impulsionado pelo valor arquetípico projetado, é garantir que sua ação mobilize as forças curativas do corpo do próprio paciente,

seja por meio de prescrições, conselhos ou intervenções invasivas. Caso essa função de cura do paciente não responda, o trabalho do médico falha.

A relação terapeuta-paciente é análoga. O terapeuta carrega a imagem do curandeiro, enquanto no paciente se constela a da pessoa ferida. Se, todavia, “o curandeiro interior” do paciente não for constelado e *toda* essa função permanecer com o terapeuta, o trabalho deste em nada resultará. Em contrapartida, é preciso que a ferida do próprio terapeuta seja mobilizada pelo paciente, caso contrário, não haverá empatia e, conseqüentemente, não haverá interesse significativo pelo bem-estar do outro. Nesse caso, o terapeuta “[...] já não pode constelar o fator de cura em seus pacientes. Torna-se exclusivamente médico e assim seus pacientes são exclusivamente pacientes”. (GUGGENBÜHL-CRAIG, 2004, p.87).

O exagero da unilateralidade em qualquer caso tende a promover o que Guggenbühl-Craig (2004) chamou de cisão dos polos arquetípicos. Uma das funções da relação é reprimida e surge para o sujeito desde o mundo exterior em função da identidade. Se permanece inconsciente, na relação terapeuta-paciente, este último “[...] poderá deixar de se preocupar com sua própria cura, esperando que o médico, os enfermeiros e o hospital lhe tragam recuperação, ao mesmo tempo que abre mão de qualquer responsabilidade”. (GUGGENBÜHL-CRAIG, 2004, p. 86).

Quando o médico reconhece a necessidade do paciente como algo puramente objetivo, exerce seu poder de forma danosa, impondo-se como sujeito autônomo e capaz de decisão enquanto degrada o paciente, abstraindo-se dele, retirando o valor subjetivo, como faz com a própria sombra. Isso normalmente é visto na sociedade como expressão da superioridade do médico, mas Guggenbühl-Craig adverte que psicologicamente é uma incapacidade (ou incompetência) de integração do oposto reprimido e projetado. Não raro, o paciente faz o mesmo, mas em sentido contrário. Embora a totalidade do arquétipo esteja, por assim dizer, encarnada nos dois participantes da relação, a função permanece cindida, não há individuação e não há inteireza, tampouco um relacionamento ético. Nessas condições, o que se oferece é a oportunidade de estar com o outro para que a reflexão se inicie.

Guggenbühl-Craig (2004) levou seu entendimento às demais relações de ajuda. A de professor-aluno é a única que ele aborda fora do campo da saúde. Nessa relação, distingue-se a figura do sábio ou mentor, detentor de experiência ou conhecimento e da criança ou aprendiz ignorante e/ou inexperiente. Obviamente, no adulto há uma criança que o impele sempre para o novo, um espírito criativo e imaginativo que nunca cessa de encontrar novidades e caminhar por novas sendas. De acordo com o referido autor: “[...] O adulto, portanto, nunca pára de cres-

cer; para de, alguma forma manter a saúde psíquica é preciso conservar certa ignorância infantil". (GUGGENBÜHL-CRAIG, 2004, p.96). Pelo lado da criança, o próprio arquétipo do si-mesmo atua como um fator de orientação interior, como um mestre.

O autor ainda afiança que "[...] o professor dinâmico deve ter em si certa infantilidade dinâmica da mesma forma que o médico deve ter um relacionamento vital com o polo da doença". (GUGGENBÜHL-CRAIG, 2004, p.97). Ele argumenta que os professores que perderem o contato com essa dimensão se tornam “professores e nada mais”, confrontando como inimigos as crianças mais ignorantes, justamente as que mais precisam de seu trabalho, refletindo o que faz com sua própria dimensão criativa e curiosa. Do ponto de vista da cisão do arquétipo, as crianças objetificadas, deveriam aprender passivamente, por efeito da ação do professor. Mesmo na educação de adultos, em condições extremas, o educando pode permanecer longamente identificado com a função de aprendiz, sem qualquer realização do sábio mestre. De maneira geral, enquanto cada um permanece inconsciente e estagnado em sua posição cindida, tudo corre relativamente bem, a despeito da pobreza de relação e de resultados.

O professor, de acordo com Guggenbühl-Craig (2004), deve estimular o sábio no aprendiz, em vez de simplesmente lhe transmitir conhecimento. Isso exige estimular no aluno a vontade de aprender, o que ele só se torna capaz de fazer por intenção consciente se tiver reconhecido sua própria criança interior, ávida pela aprendizagem. Da mesma forma, o aluno precisa encontrar uma relação com seu próprio mentor interior se quiser conseguir autonomia de conhecimento e de trabalho. Isso inicia, geralmente, na relação com os pais, no caso das crianças, e com professor, de forma geral.

Marie Louise von Franz (1992, p.24) é incisiva a esse respeito:

É realmente assim, com afetuosa estima de uma outra pessoa, que muitas delas são trazidas a si mesmas. O professor ou o terapeuta que dá crédito ao seu aluno ou paciente, isto é, espera algo de positivo dele, pode com frequência provocar nele um florescimento de sua personalidade e de seus dons. Pouco importa que isso seja uma projeção, pois atua como uma ponte, sobre a qual o outro pode erigir a si mesmo.

No sentido do desenvolvimento, pois, a projeção é uma ponte, não um estado no qual se deve permanecer. A retirada das projeções implica confrontar em si aquilo que é espelhado pelo outro, processo que, para von Franz (1999a), é um problema de ordem moral e ética, já que esta última depende de uma resposta à confrontação consciente dos valores do eu e do inconsciente. (JUNG, 1993c). Caso o indivíduo não realize essa tarefa, ele preserva a unilateralidade o quanto pode, reconhecendo em si o que considera bom e o oposto no outro. Somente pela reflexão psicológica a conduta ética é alcançável, corrigindo a cisão do arquétipo e a identificação com o poder.

M.L. von Franz (1992) desenvolveu conceitualmente a relação entre projeção e reflexão. Enquanto a primeira é, grosso modo, o reconhecimento, no outro, de forças inconscientes que habitam em si próprio, a segunda diz respeito à retirada dessa projeção e sua integração na consciência. Este processo comporta cinco etapas. A primeira, obviamente é o estado de identidade. A segunda fase se caracteriza quando surge um problema psicológico que produz uma dúvida sobre a identidade do conteúdo com o objeto. Trata-se da projeção propriamente dita, que merece melhor explicação.

A dúvida deriva do fato de que “[...] o mesmo inconsciente de onde surgem as projeções esforça-se também, em certas fases do desenvolvimento interior, para corrigi-las existindo ainda, portanto, [...] um fator *interno* que tende a corrigir de tempos em tempos sua imagem da realidade”. (FRANZ, 1992, p.13). Isso só acontece quando a adaptação não encontra respostas suficientes na opinião comum ou em outros fatores exteriores que compõem a persona, o que condiciona um avanço compensatório do inconsciente. A identidade se torna incômoda e, com isso, reconhecível e passível de crítica. Para que a adaptação possa progredir, o conteúdo anteriormente em identidade precisa ser trazido de volta, reconhecido desde dentro e integrado à atitude consciente. Somente a partir dessa cisão da identidade se pode falar em projeção.

M.L. von Franz (1999b) argumenta, ainda, que só quando esse desconforto com a identidade for patente é recomendável apontar, no outro, o problema da projeção. Os critérios para a ocorrência da projeção são demasiadamente maleáveis e a ciência não encontrou uma resposta objetiva nesse campo. Por isso, deve-se ter muito cuidado ao tentar influenciar a outra pessoa apontando-lhe as projeções (sobretudo quando se está em uma posição de poder). Não apenas é impossível saber se ela vai ter condições de continuar o trabalho de reflexão sem ajuda, mas também é preciso lembrar que a retirada não depende de uma mera crítica intelectual ou apontamento, ela começa com um problema íntimo, com um estado de necessidade que se relaciona com o destino da própria pessoa. O si-mesmo deve aponta-la, não o outro. Além disso, falta sempre a certeza quanto ao motivo do apontamento, pois ele pode muito bem derivar de uma projeção daquele que critica sobre o outro. Apressar a crítica artificialmente, em geral, produz um artificialismo racional que afasta o sujeito do problema real, criando, em seu lugar um pseudoproblema. (FRANZ, 1999c). Por isso, a melhor ajuda que se pode oferecer é cuidar do próprio desenvolvimento e permanecer atento para as indicações da quebra da identidade.

A distinção inicial do conteúdo projetado é seguida por uma avaliação moral deles, que permite ajuizar se são positivos ou negativos para a consciência. Essa terceira etapa da retirada de projeções é mais ligada ao sentimento. Sucede a ela um esclarecimento derivado da abstração em relação ao objeto. Nega-se aquilo que antes era reconhecido nele, tratando a experiência da

identidade como se houvesse sido uma ilusão ou engano. Nessa etapa, corre-se o risco de desvalorizar demasiadamente a experiência com o outro, negando a existência psíquica da própria experiência. Se não for possível reconhecer subjetivamente o conteúdo antes exteriorizado, possivelmente surgirá outro objeto para o qual ele se transferirá, reiniciando todo o ciclo da projeção com novo estado de identidade. Essa renitência é frequente e a pessoa pode precisar passar várias vezes por experiências de transferência análoga até que consiga realizar a reflexão.

A integração dos conteúdos projetados à consciência é, pois, a conclusão necessária da retirada da projeção. Por integração compreende-se “[...] um fenômeno [...] no qual um conteúdo mantido até agora inconsciente, inclui-se no campo de visão do eu consciente, sendo visto como parte integrante da própria personalidade”. (FRANZ, 1992, p.18). Ela ocorre por meio da assimilação, que, por sua vez, é “[...] uma interpenetração recíproca de conteúdos conscientes e inconscientes” (JUNG, 1990d, p.23). Assim, para que o processo de integração de fato ocorra, é preciso evitar que a consciência simplesmente se identifique com os conteúdos até outrora inconscientes. “É preciso cuidar rigorosamente de conservar os valores da personalidade consciente, pois a compensação pelo inconsciente só é eficaz quando coopera com uma consciência integral”. (JUNG, 1990d, p.27). A integração depende, destarte, do desenvolvimento de uma nova atitude capaz de integrar os polos antes mantidos separados o que, conforme já expusemos, é função do símbolo.

Quando as projeções são reconhecidas e integradas, cessa o relacionamento condicionado pela projeção de preconceitos inconscientes e inicia-se (ou se amplia) o *relacionamento pessoal* (JUNG, 1990d), que é como M.L. von Franz (1990b) chama a terceira etapa da projeção, também nomeada de amizade. A autora reconhece que não é comum que a terapia chegue até esse ponto e, por vezes, a impressão de tê-lo atingido é enganosa. Ela cita uma carta de Jung na qual ele asseverou que a transposição da distância projetiva interpessoal é uma das mais árduas e fundamentais tarefas da individuação e que, por isso mesmo, às vezes somente um dos envolvidos consegue retirar as projeções. Nesses casos, o outro costuma sentir que a relação foi violada e se ressentido ou se decepciona, como costuma ocorrer ao professor quando o educando já não depende dele (ou o contrário) e nos pais que se magoam profundamente em razão de o filho ter conquistado sua própria autonomia, “abandonando-os”. Para muitas pessoas, há uma clara resistência ao relacionamento pessoal, na medida em que elas ainda dependem demasiadamente da projeção, ao ponto de ser mais saudável para algumas delas não assimilar o conteúdo, ao menos temporariamente, e transferi-lo a um novo objeto.

Em virtude desse conjunto de entendimentos, Jung (1990d) defendeu que a distância ótima em cada relacionamento tem que ser descoberta a cada caso, com grandes chances de

erro, e que é “[...] preciso prestar uma atenção escrupulosa às resistências. Elas dificilmente podem ser levadas suficientemente a sério, visto que as pessoas têm a propensão excessiva de enganar a si mesmas” (JUNG, 1990d, p.266).

M.L. von Franz destaca o fato de que nessa terceira fase, “[...] tudo o que possui importância crucial no trabalho depende de nós e de até onde nos desenvolvemos, porque tudo se torna questão de um encontro humano único com sua escolha única no momento”. (1990b, p.268). Nesse nível de relacionamento, já não se pode confiar absolutamente em regras e conceituações, tampouco em nossos sentimentos. A relação depende de que tenhamos em conta que é a nossa atitude geral, e não simplesmente nossas intenções conscientes, o que produz efeitos na relação. Por esse motivo, é preciso que nos responsabilizemos por quem somos, não por quem queremos ou parecemos ser.

Admitindo que a relação psicoterapêutica é apenas uma condição peculiar de relacionamento psíquico em geral, podemos abordar criticamente o extenso argumento de Jung (1990d, p.9-10):

Esta relação de pessoa para pessoa é a pedra de toque de toda análise [...]. Nesta situação psicológica, o paciente se coloca diante do médico em igualdade de condições, com os mesmos direitos e com o mesmo impiedoso espírito crítico que ele próprio teve que suportar por parte do médico no decorrer do tratamento. / Esta forma de relacionamento pessoal corresponde a um compromisso ou a uma ligação livremente assumida, em oposição aos grilhões da transferência. Para o paciente, seria como uma ponte sobre a qual ensaia os primeiros passos, em direção a uma vida plena de sentido. Ele descobre o seu próprio valor e o calor de sua individualidade única; vê que é aceito tal como é, e que é capaz de adaptar-se às exigências da vida. [...] O médico deveria, pois, abrir espaço ao paciente para que este o critique livremente, pois o paciente precisa sentir-se, de fato, humanamente em pé de igualdade. / [...] as exigências da análise são muito maiores em relação à postura espiritual e moral do médico do que à mera aplicação de uma técnica de rotina.

Nas relações assimétricas de poder, é preciso que ambos os participantes não sejam possuídos pelas projeções para que a dimensão pessoal frutifique. Ela depende de que o receptor da projeção de poder não se identifique com ela – nem o outro com a posição oposta –, ou, ao menos, que ele seja capaz de se livrar de tal identificação em tempo hábil. Assim sendo, seja pai, professor ou analista, ele será capaz de acolher a retirada de projeções em uma relação propriamente pessoal. Consequentemente, a relação deixará de ser um desafio recíproco para que os indivíduos reconheçam no espelho do outro a própria face. Ela se torna o receptáculo para as disposições criativas da psique, o que conduz ao próximo e derradeiro estágio.

M.L von Franz (1999a) o chamou de união predestinada na eternidade. Em seus termos: "Esse estado está relacionado com a experiência do si-mesmo, a totalidade interior que não pode ser compreendida intelectualmente, mas apenas através do amor" (1999a, p.268), que nesse

caso se refere ao impulso para a união dos opostos. Para realizar esse grau de envolvimento, os envolvidos [...] precisam penetrar em um nível mais profundo de seu relacionamento, em um domínio que ambos compartilham, no qual nenhum está fazendo algo contra o outro”. (SCHWARTZ-SALANT, 1998, traduzimos). É preciso que eles descubram e se mantenham conscientes de que compartilham não apenas um relacionamento consciente, mas também um inconsciente. O relacionamento, portanto, não é mais percebido e vivido somente entre os interlocutores no nível pessoal. Participa dele a dimensão coletiva – tanto em sentido histórico quando criativo – na qual ambos estão inseridos.

Esse estágio é correlato do primeiro, de identidade, mas agora os participantes detêm consciência dos fatores inconscientes envolvidos e, por isso, são capazes de se relacionar com psique coletiva que se anuncia em imagens criativas. Somente quando as duas pessoas estão empenhadas em um processo de individuação recíproco é possível atingir esse estado no qual as imagens que emergem são significativas para ambos, que são capazes de se relacionar com elas sem se identificar.

Schwartz-Salant (1998) chegou a argumentar que aquilo que se manifesta de forma mais clara nesse nível de relacionamento equivale a uma loucura que existe em cada um de nós e em cada relacionamento, pois se trata de algo realmente assustador por estar fora do controle consciente e por ferir a soberania do eu. A retirada das projeções em estádios anteriores só nos fornece um fragmento da verdade que essa loucura contém sobre o outro e sobre nós e que, de certa forma, está presente no relacionamento desde o início, mas nós somos incapazes de percebê-la ou assimilá-la. No estágio da participação na eternidade, todavia, a própria ideia de projeção é atenuada. É como se os arquétipos propusessem uma terceira região que não pode ser experimentada ou compreendida na noção espacial de dentro ou fora ou mesmo na noção de eu e outro. É a participação máxima do si-mesmo paradoxal na relação.

Jung (2001) expôs essa ideia a uma interlocutora epistolar, Sra. Mellon, que sonhara consigo – na verdade, com dois Jungs gêmeos. Ele lhe explicou que ela poderia ver *a si própria nele próprio*, sem enganos, sem distorções de nenhuma das partes. Recomendou-lhe meditar sobre o fato de que aquilo poderia ser uma revelação, aparentemente dual, da totalidade que incluía a ambos. Esboçou a seguinte explicação:

Pode-se formular a ideia no bem conhecido estilo hindu: eu sou a vítima e o matador, o alimento e aquele que come, eu sou o sim e não”. Meu convite significa que a senhora deveria chegar ao nível dessa compreensão, cujo motor é o amor e não a razão. Este amor não é transferência, nem amizade ou simpatia comuns. É mais primitivo, mais primevo e mais espiritual do que qualquer outra coisa que muitos, incluindo a senhora e todos cujo coração a senhora tocou. Não há distância, mas presença imediata. É um segredo eterno – como poderia explicar isso? (2001, p.307).

Como poderíamos nós? Damo-nos, assim, por satisfeitos com tal desfecho. Seguir adiante é engajamento no destino designado, não um golpe pretensioso de racionalidade.

4.2.6 Arremate: *Desenvolvimento das competências interpessoais*

É preciso, enfim, arrematar uma leitura psicológica das competências interpessoais que, uma vez definidas em termos psicológicos, terá como compreensão de seu desenvolvimento toda a exposição já realizada até aqui. Com isso, pretendemos ter exposto uma teoria genética capaz de sustentar a fase explicativa de nosso método.

Jung reconheceu que a função de analista é mais ampla do que a aplicação de técnicas. No entanto, com isso não deve se concluir que o método tem pouca importância, pois “[...] a pura simpatia pessoal nunca dará ao paciente a compreensão objetiva de sua neurose, necessária para libertá-lo da dependência do médico e contrabalançar a diferença”. (JUNG, 1990d, p.10). Nessa objetividade do método e do conhecimento reside uma espécie de ponto intermediário que não é a pessoa do médico, mas que faz parte dela. Representa, no entanto, um valor psíquico que o paciente pode assimilar e integrar. Nisso reside a base para a compreensão para as competências interpessoais e, na medida em que admitimos a analogia fundamental entre todas relações, também o caminho para as compreender nos contextos de formação e de atuação profissional.

Admitimos a importância dos métodos e do conhecimento para o desenvolvimento do paciente ou do educando sem, contudo, assumir sua suficiência em qualquer circunstância. É necessário que haja uma confrontação viva na própria relação. Ao recordarmos das definições de competência, esse duplo condicionamento nos reporta à importância conferida por Perrenoud (2001; 2004) aos recursos, que não garantem a competência, e à sua mobilização, impossível sem eles. Podemos compreender, no que diz respeito às competências interpessoais, que os recursos correspondem às partes diferenciadas das funções que, por isso, podem ser direcionadas pela intenção do eu consciente. No entanto, a participação do inconsciente nos relacionamentos nos obriga a ampliar nosso olhar se quisermos compreender a mobilização desses recursos.

Pensando assim, avançamos com uma recontextualização de alguns posicionamentos previamente explicitados. Dentre as definições gerais de competências interpessoais, o documento DeSeCo somente destaca a importância de abordá-las como metas educacionais. Depresbiteris (2005) e Deffune e Depresbiteris (2000) destacam a importância do autoconhecimento para bom desenvolvimento das relações, mormente no contexto da atuação especializada. A exposição da

teoria da Psicologia Analítica, por si só, já engendra a ratificação e a explicação desses argumentos, sendo desnecessário maior discussão: o autoconhecimento é uma condição indispensável para uma relação de ajuda, seja aquilo de que já se dispõe no início da relação ou o que se pode desenvolver junto do outro.

A posição de Sanchez e Ruiz (2004) exige olhar mais minucioso. Primeiramente, destacamos os recursos que eles indicam como parte das competências: a perícia em expressar sentimentos e emoções e a generosidade, aliados a abertura e ao interesse por compreender o outro. Os próprios autores destacam que esses recursos são frutos, principalmente, do autoconhecimento, não do conhecimento ou da empatia puramente.

De acordo com a psicologia analítica, em uma relação de ajuda é preciso que o profissional que se pretende competente, possua certo grau de abertura para si próprio e para o outro, o que só é conquistado após certa confrontação com a sombra e do reconhecimento de que as funções inconscientes são parte do que constituem nossa atitude, por mais que isso promova desconforto. Afinal, o interesse franco pelo outro exige tanto a empatia quanto uma disposição que não seja tão carregada de emoção em função da dissociação dos conteúdos projetados no outro. A expressão de sentimentos e emoções também depende de certo grau de integração da sombra, pois caso o sujeito esteja excessivamente identificado com a persona e combata a sombra de forma violenta, não reconhecerá qualquer fator relevante que fira sua autoimagem e sua posição. Sua empatia, nesse caso, será distorcida e inadaptada na mesma medida em que a consciência que tem de si é distorcida.

Sanchez e Ruiz (2004) argumentam ainda a respeito do que compreendemos como mobilização dos recursos com Perrenoud e que se aproximam muito das considerações da Psicologia Analítica, embora precisem ser traduzidos para essa linguagem. Para Sanchez e Ruiz, os recursos devem se dirigir primeiramente para a aceitação dos sentimentos dos outros. Ora, o próprio reconhecimento dos sentimentos dos outros depende da empatia já referida e da consequente diferenciação em relação ao outro. Implica, pois, uma caminhada de individuação e o engajamento consciente nela. Eles destacam, também a participação dos envolvidos em objetivos comuns aliada à possibilidade de identificar, objetivar e conhecer seus sentimentos e emoções, a fim de favorecer a cooperação no sentido das metas conjuntas. Como discutimos anteriormente, isso só começa a ser feito a contento quando as projeções não são excessivas, ou quando elas começam a ser retiradas, para que exista uma relação pessoal legítima.

O próximo passo da referida recontextualização é recordar as metas de formação das competências interpessoais designadas para os profissionais de Psicologia. Em suma, de acordo com os documentos que analisamos, é competente o sujeito capaz de, por meio das relações: 1.

Avaliar processos psicológicos de indivíduos, grupos e organizações; 2. Contribuir para a promoção de qualidade de vida dos mesmos; 3. Coordenar processos grupais; 4. Manter-se acessível ao outro; 5. Comunicar-se adequadamente nas relações estabelecidas; 6. Isso tudo aliado ao máximo de qualidade e de respeito à ética. A ética que deve ser respeitada, por sua vez, depende, de acordo com o código de ética da profissão, de uma autorreflexão crítica do profissional.

Não é difícil, agora, tomar em conjunto uma resposta a essas exigências pelo ponto de vista psicológico. A mobilização dos recursos nas relações interpessoais, de acordo com o que é demandado por esses documentos depende, sobretudo, de três fatores. Primeira e mais obviamente é necessário um *desejo consciente* em ajudar (item 2, sobretudo), o que implica reconhecer-se, até certo ponto na posição de poder. Isso seria, em geral, pressuposto no estudante de Psicologia, mas na prática nem sempre é o que se verifica. Além disso, é importante não se identificar com a persona ou com a função de curador ou de guru, mas ter uma relação consciente e positiva com sua função que se funda em raízes inconscientes.

Em seguida, é necessária a *empatia*, que não apenas deve existir, precisa ser conhecida pelo sujeito que cumpre a função de não deixar a valorização seguir uma via excessivamente sombria e, por isso, inadaptada ao contexto relacional. Isso, por si só, já exige certo grau de confrontação com a sombra. É preciso lembrar que a consciência por si só não é capaz de produzir o estado de empatia e quando tenta fazê-lo somente produz um artificialismo que não produz o efeito emocional de interesse vivo pelo outro. Não é, portanto, pela suposta resolução de sua ferida que poderá valorizar e respeitar o outro como sujeito ferido, mas pela relação minimamente positiva com ela e com o fato de que ela existe. Obviamente, quanto a isso não se pode esperar uma condição perfeita para as relações, já que cada relação tem sua própria regulação e seu mistério e que todos nós estamos sujeitos a um grau de transferência sombrio com o qual ainda não conseguimos ligar. Essa possibilidade de se interessar pelo outro sem, contudo, identificar-se com ele ao ponto de perder sua função crítica consciente é o fundamento de qualquer avaliação, comunicação e acessibilidade adequadas à relação específica.

Por conseguinte, em terceiro lugar se encontra a importância de que se preserve viva uma certa vigilância psicológica, uma perseverante *crítica da identidade* para que o profissional não se preserve demasiadamente cego a respeito de si mesmo e do outro. Ora, como a identidade está além do alcance da consciência, isso só é possível ao se alcançar um mínimo de relação simbólica com o si-mesmo, que substitui a ingênua certeza de que o eu seja o centro da personalidade e que, por isso, nunca cessa de lhe apresentar. Isso exige e predispõe uma atitude ética, o que somente se pode esperar mediante certo avanço na individuação.

Esse caminho, todavia, não são alcançadas pelo indivíduo que se preserva em um isolamento dissociativo. O sujeito competente é aquele que já se mostrou capaz de aprender com suas relações tanto com o outro exterior quanto com o inconsciente íntimo. Isso, em geral, é uma exigência quase violenta para um jovem que esteja em processo de formação em psicologia no início da sua terceira década de vida. Nesses casos, deve-se pretender menos uma longa e impossível jornada em tão pouco tempo do que o desenvolvimento de uma atitude diante de si mesmo.

Ao nos questionarmos o alcance da educação formal no auxílio do desenvolvimento dessas condições, cabe repetir, mais uma vez, o argumento de Dewey de que “escola” não ser preparação para a vida: ela já é vida. Uma vez que a transferência não é exclusividade de uma forma ou outra de relação, o desenvolvimento das competências interpessoais mediado pela educação formal não apenas é possível, mas necessário (nas várias acepções desse termo). É preciso porém, que o educando encontre *oportunidade de relações diversificadas* ao longo do processo educativo; que essas relações *interessem* em algum grau; *que o professor tenha empatia e confiança* nos seus alunos; que ele possa ter *contato com a dimensão aprendiz do arquétipo de relação*, i.e., que não permaneça demasiadamente identificado com a função de poder, e *que ele tenha recursos, especialmente educacionais*, tanto do ponto de vista dos métodos quanto do entendimento, para fornecer aquela base objetiva da qual o educando pode se apropriar, como destacou Jung para a função do analista. O professor precisa não apenas conhecer os objetivos educacionais e as teorias sobre eles, mas ser competente nas relações.

Destacamos, mais uma vez, que embora possamos falar, assim, de condições para o desenvolvimento das competências, não existem garantias. Não há métodos seguros, tampouco caminho certo para a realização. Conforme expusemos, com os autores, em diversas etapas da exposição teórica, a necessidade, a *pistis* e a designação correspondem a um estado individual, inalienável e não induzível. Mesmo a ameaça da morte iminente pode não ser suficiente para demover alguém de sua atitude moral estrita. É preciso que surja um estado interior que confronte a atitude moral da consciência e a obrigue à reflexão.

O máximo parece ser possível, do ponto de vista educacional, parece ser o fornecimento de condições e a consideração interessada do desenvolvimento dos educandos para intervir quando for oportuno e necessário. Diante da falta de empatia, todavia, muitas variedades de descaso e de imposições violentas se torna possível, tanto porque não se estimularão potenciais quanto porque será impossível respeitar o ritmo ou o destino do aluno que se desconhece. O acerto será casual. Por outro lado, a falta de recursos conscientes faz com que o professor nada

tenha a fazer diante de seu próprio interesse pelos alunos. Ele depende do seu conhecimento, de sua diferenciação sentimental e da capacidade de se relacionar consigo-mesmo.

Ora, observar o aluno de forma interessada para saber quando intervir é um paralelo direto da noção de avaliação, que implica emitir juízos sobre as informações adquiridas a fim de reorientar as práticas. O educador – e não apenas o professor, mas também o gestor, o coordenador pedagógico etc. – que não valorize subjetivamente o desenvolvimento das competências interpessoais em si e em seus alunos, não terá interesse ou disposição para fazer o que é necessário. Pouco se pode esperar que a avaliação dos fatores emocionais e relacionais possam ser traduzidos em números para a proposição de uma nota. (DEPRESBÍTERIS, 2005; PERRENOUD, 1999a).

Quando se trata do ensino-aprendizagem, decerto a tomada de decisão relacionada à atribuição de um escore que indique aprovação ou reprovação do aluno, ou mesmo seu “grau de rendimento”, pouco faz pela função formativa. No caso das competências interpessoais, a avaliação é imprescindível para que o professor – e para os demais participantes do processo – possam atuar com espírito crítico diante das vivências do educando ou mesmo, no nível da relação pessoal em sentido psicológico, participar com ele dos mistérios do desenvolvimento. O empenho da educação formal no desenvolvimento das competências interpessoais depende do relacionamento com o educando em um processo que se inclina muito mais para a individualização das práticas do que para sua generalização. Sobre ele devem incidir, portanto, diversos dos problemas relacionados a essa individualização.

Resta saber o que os professores de Psicologia tiveram a dizer sobre o tema, o que abordamos por meio de um método que exige explicitação.

5 PERCURSO METODOLOGICO

Nesta seção de nosso texto, pretendemos apresentar as diretrizes que nos guiaram na persecução de nossos objetivos. Certamente, muito daquilo que foi planejado inicialmente precisou sofrer ajustes ao longo da trajetória. Nas páginas que se seguem, concentramo-nos na exposição do caminho percorrido de fato, muito mais do que nos dedicaremos ao que havia sido planejado previamente, embora essa distinção seja abordada em algumas das passagens do texto, sobretudo quando parecer pertinente para a compreensão das reflexões ulteriores.

5.1 Universo da pesquisa

O universo previsto era composto pelos professores psicólogos dos cursos de graduação em Psicologia em Fortaleza/CE. Incluíam-se tanto os cursos públicos quanto os privados – quer fossem alocados em faculdades, centros universitários ou universidades – e que, no ato da pesquisa de campo (ano de 2015), já houvessem sido reconhecidos pelo Ministério da Educação. Este último critério foi adotado por reconhecermos que, em princípio, tais cursos estariam de acordo com as DCN para cursos de graduação em Psicologia, pressupostos de sua fundação e execução. Espera-se que tais cursos pretendam cumpri-las ou, ao menos, posicionem-se diante delas.

Os cursos que cumpriam os critérios podem ser assim classificados: dois cursos em universidades públicas, uma federal e outra estadual; um em universidade privada; três em centros universitários privados e um em faculdade privada.

Do ponto de vista dos sujeitos informantes, o universo se constituiu de professores psicólogos dos cursos de graduação que reconhecessem, nas atividades pelas quais eram responsáveis, o desenvolvimento de competências interpessoais. Esse motivo se correlacionou com nossas pressuposições, pois, de acordo com elas, acreditamos que o conhecimento psicológico possa favorecer a ocorrência de posicionamentos inovadores diante das competências interpessoais.

5.2 Informantes: critérios de seleção e características gerais

Neste quesito, houve divergências entre o que planejamos e as condições práticas de execução da pesquisa, o que, decerto, influenciou as etapas seguintes, exigindo reformulações contínuas na medida em que a pesquisa avançava.

Pretendemos, desde o início, que o critério de intencionalidade fosse primordial. De acordo com ele, participariam da pesquisa como informantes os professores que reconhecessem a importância do tema e de sua contribuição para a pesquisa. Decidimos não recorrer a autorização institucional para a participação dos docentes que integrassem seus colegiados por uma série de motivos. Primeiramente, o critério intencional exigia que tal resposta fosse individual, um olhar reflexivo do professor sobre suas práticas, sem qualquer constrangimento grupal, institucional ou, ainda, de nossa parte. Reconhecemos que uma indicação positiva ou negativa da instituição de que faria parte seria um fator limitante do interesse espontâneo. Além disso, reconhecemos, com Carvalho e Azevedo (2015), que os professores são profissionais liberais e, por isso, “[...] podem exercer com liberdade e autonomia sua profissão”, muito embora seja notória a proletarização da profissão. Em terceiro lugar, derivado do primeiro, consideramos a anuência institucional incongruente com a realidade trabalhista dos docentes de instituições de ensino superior que, nas mais das vezes, lecionam em mais de uma instituição e, pelo fato de nossas entrevistas se dirigirem à sua experiência, não nos permitiriam distinguir somente o que fosse proveniente de sua história em uma das instituições. Por fim, o acesso às informações para contato com os professores, de forma geral, é de acesso público, por meio das páginas virtuais das instituições.

Ao submeter o trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, porém, adveio a recomendação¹⁰, tornada exigência, de que fosse apresentada a anuência institucional para aprovação pelo referido comitê e consequente execução da pesquisa. Decidimos, portanto, recorrer às coordenações e/ou chefias dos cursos para apresentar o projeto e aplicar, com as instituições, também, o critério de intencionalidade. Ao conduzir esta etapa, demonstraram interesse em nos receber, as duas instituições públicas e três das particulares. Em todas elas, fomos recebidos por um responsável pedagógico-administrativo. Todos se posicionaram de maneira favorável à pesquisa, mas somente em uma delas o processo de tramitação da anuência institucional foi levado a cabo, permanecendo o acordo de que, quando o comitê de ética desse o parecer final favorável eles nos forneceriam a lista dos professores e seus contatos. Uma vez, porém, que o comitê exigia a apresentação dos documentos de todas as instituições, tal parecer não foi concluído.

A busca pelo contato com os professores se deu, portanto, de maneira informal, sem a colaboração das instituições para isso. O número de professores entrevistados foi determinado pelo critério da *saturação*, isto é, foram realizadas tantas entrevistas um número suficiente de

¹⁰ No parecer de número 1.354.150

entrevistas para que fossem revelados os ângulos favoráveis para a compreensão do objeto de estudo, dado o tempo disponível.

O critério de saturação foi escolhido por permitir grande mobilidade no universo de investigação, pois se fundamenta em uma sensibilidade teórica do método qualitativo. Implica a produção teórica na medida em que o método de coleta de dados é posto em prática. A saturação é atingida pela convergência de numerosos fatores, que sejam, “[...] as limitações empíricas dos dados, a integração e densidade da teoria e a sensibilidade teórica do pesquisador”. (GLASER; STRAUSS, 1967, p.62. Traduzimos). O ponto de saturação está também relacionado diretamente ao referencial teórico adotado, ao recorte do objeto e aos objetivos da pesquisa. (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Na conexão com a teoria, a investigação deve favorecer a extração progressiva de modelos que, de acordo com Kauffman (2013, p.54),

[...] no início [...] são muito nebulosos e incessantemente questionados por novas observações. Em seguida, eles se tornam mais nítidos e estabilizam-se, vindo os fatos a confirmar as grandes linhas e tornando mais precisos pontos de detalhes; até o momento onde é possível considerar que há saturação: os últimos dados recolhidos não trazem mais nada, ou quase nada.

Vale notar que a saturação é um critério que fica sujeito ao juízo do pesquisador e que não deve ser uma decisão tomada de maneira ingênua. Para isso, cumprimos a interpretação das entrevistas a cada três entrevistas com docentes de forma a se verificar quando se iniciam as redundâncias e as conclusões não mais progridam significativamente.

Nesses termos, a saturação, em nosso estudo, foi atingida quando chegamos a dez informantes consultados. A acessibilidade aos profissionais foi um fator decisivo para a consecução de nosso método. Reconhecemos que, uma vez que não recebemos as informações das instituições com as quais dialogamos, as redes de relacionamento e a experiência dos pesquisadores foram critérios acessórios considerados conscientemente como uma tendência para a investigação e forneceram caráter peculiar para a qualidade dos entrevistados. Os critérios éticos relacionados à pesquisa com seres humanos, por isso mesmo, exige máximo zelo ao preservar a identidade e o caráter íntimo das experiências relatadas.

Os professores entrevistados foram contatados inicialmente por email ou telefone e, na medida em que se mostraram disponíveis, foram marcados a data e o horário da entrevista. Os professores tiveram acesso ao termo de consentimento livre e esclarecido¹¹ e tiveram tempo

¹¹ Cópia anexa.

para dirimir suas dúvidas com o pesquisador e apresentar suas condições antes do início da entrevista propriamente dita.

Foram entrevistados seis professores da universidade pública aqui chamada de A, um da universidade pública B, dois dos centros universitários privados C e D e um do centro universitário C e da faculdade E. A última entrevista, realizada com uma professora da universidade A, indicou a saturação, sobretudo, em função dos seguintes fatores: a. suficiência de correspondência entre as previsões encontradas na problematização do objeto e os temas informados; b. recorrência de temas e situações observáveis e c. o tempo disponível para a pesquisa, visto que encontrar mais dados relevantes extrapolaria o limite máximo de tempo de análise indicado no cronograma de pesquisa.

5.3 Fontes de Pesquisa

5.3.1 Fontes Documentais

A intenção inicial era recorrer às matrizes curriculares, aos projetos político-pedagógicos dos cursos e, ainda, aos planos de ensino dos professores. Em função dos entraves burocráticos, abordamos apenas as DCN (BRASIL, 2004) e os projetos político-pedagógicos dos cursos das instituições públicas consultadas, o que optamos por fazer no capítulo referente à problematização de nosso objeto. Os projetos político-pedagógicos dos referidos cursos encontram-se disponíveis nos sites das instituições e, portanto, eram de acesso público, embora já fossem relativamente antigos. As informações daí colhidas se aditaram, assim, àquelas referentes à contextualização histórica e nacional obtidas durante a fase exploratória.

5.3.2 Aquisição de informações e registro

Este trabalho envolve elementos que dizem respeito, muito de perto, aos modos do professor desenvolver sua atividade docente. Compreendemos que a interlocução com os informantes reivindica respeito e zelo por suas opiniões, acatar sua alteridade, para que eles revelem, nas suas falas, a intencionalidade (MERLEAU-PONTY, 1971) e o significado de suas opiniões, vivências e posições a respeito dos temas propostos. É o que González-Rey confirma, quando condiciona a validade da pesquisa qualitativa ao encontro com um “[...] sujeito interativo, mo-

tivado e intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar tais características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação *adquirem um sentido interativo*". (GONZÁLEZ-REY, 1999, p.57; 60. Enfatizamos).

Consideramos que a entrevista é a técnica que melhor se adapta a essa realidade e, assim, aos objetivos da pesquisa. Empregamos a entrevista semiestruturada que, contudo, em sua execução, se propunha aberta, pois partia apenas de proposições geradoras o mais amplas possível, visto que possibilita a coleta de dados sobre “[...] temas particularizados e questões abertas preparadas antecipadamente, mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas”. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188).

Ao confrontarmos as posições de Gonzalez-Rey (1999) e Laville e Dione (1999), não resultou lúdica a ilusão de que a produção dos significados a serem analisados se realizassem como respostas hauridas pela aplicação de questões pré-formuladas. Defendemos uma concepção de que se a entrevista é uma interação que interessa, ela se articula criativamente como momento de produção de sentidos, como experiência no sentido atribuído por Dewey. Sob tal enfoque, aproximamo-nos da concepção de entrevista compreensiva, de Kauffman (2013), embora não tenhamos pretendido aplicar sua metodologia integralmente.

De acordo com o autor francês, a entrevista compreensiva demanda uma ruptura da hierarquia tradicional, na qual o entrevistador domina o processo por meio de seu planejamento. Com essa quebra, o que se pretende é uma troca aprofundada de informações entre entrevistador e entrevistado. Assim sendo, a entrevista se aproxima de uma conversa, de uma interlocução que eleva a importância do entrevistado, se comparada com os modelos mais dirigidos e diretivos. Nesse contexto, são fundamentais algumas disposições, sobretudo a articulação criativa da formulação de perguntas, a empatia com o entrevistado e o compromisso expresso do entrevistador, que serve como referência de engajamento para o informante.

Nessa relação, o objeto da pesquisa atua como o terceiro polo na relação, embora tenha valor diferenciado para os dois participantes. Para o entrevistador ele se insere em uma problemática de pesquisa pré-construída e para o informante o pólo “[...] é muito mais a sua vida, matéria-prima mais aparente da entrevista, sua vida, para a qual ele olha como jamais fizera antes”. (KAUFFMAN, 2013, p.89).

Tal concepção de entrevista se insere em um pensamento mais amplo do autor, que também assumimos. O trabalho de investigação qualitativa implica domínio e personalização dos instrumentos, entre os quais inclui não apenas a grade de perguntas das entrevistas e sua exe-

cução, mas a teoria e o método. Distancia-se da formalização e da despersonalização que pretendem eliminar o relacionamento e a confiança entre o entrevistador e o entrevistado, o que resulta em um distanciamento mútuo entre entrevistador e informante que se manifesta claramente na relação fria e hierarquizada. A personalização, ao contrário, dota a entrevista compreensiva de uma dinâmica na qual “[...] o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar envolvimento do entrevistado”. (KAUFFMAN, 2013, p.40). Kauffman ainda ratifica que:

[...] é impossível apagar as influências; elas podem até ser diminuídas, mas tendo como efeito secundário a produção de um material pobre. É muito mais válido entrar no jogo. [...] O entrevistador deve, antes de tudo, se liberar, dinamizar a entrevista, utilizar todo tipo de táticas e de estilos para aprofundar o envolvimento. (KAUFFMAN, 2013, p.106).

É importante, contudo, que o entrevistador seja capaz de se aproximar do estilo dialógico de uma simples conversa sem se deixar levar por isso. Só assim, segundo Kauffman, com o duplo compromisso – com a interlocução viva e com seus objetivos – vivo, o entrevistador pode transmitir para o outro que a entrevista é algo valioso para ele e, com isso, torna-se possível encontrar os melhores questionamentos que, segundo ele, não estão na grade, derivam do próprio ato dialógico. Precisam ser pensadas no momento da execução.

Confrontada com a proposição fenomenológico-hermenêutica de análise dos dados essa perspectiva de entrevista se situa na posição do diálogo, ou ato interlocutório (RICOEUR, 2000), no qual o discurso se apresenta como fenômeno temporal de troca, dotado de um interlocutor ao qual se dirige e que, por isso mesmo, pode se travar, prolongar ou interromper. (RICOEUR, 1990). É, pois, de acordo com a metodologia adotada, momento crucial do estabelecimento dos dados que, segundo esse modelo, se entende em consonância com o princípio fenomenológico de ir às “coisas mesmas” (MERLEAU-PONTY, 1971, p.6). Para que esse resultado seja obtido, o entrevistador deve encorajar o entrevistado a narrar, tão livremente quanto possível, sua experiência vivida a respeito dos temas em questão.

As entrevistas com os informantes de nossa pesquisa, de acordo com essas diretrizes, buscaram perceber e assimilar como seus métodos avaliativos cumprem ou não a regulação da formação da competência referida, o que passa pelos temas da educação do psicólogo em formação; da ideia de competência, sobretudo para as relações interpessoais; da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e a respeito da formação e transformação da atitude psicológica no sentido dos objetivos educacionais.

As opiniões e visões dos participantes do estudo, referidas nas entrevistas, foram registradas por meio de gravador de áudio e em notas de campo, realizadas pelo entrevistador, para

contribuir para as análises das entrevistas. As entrevistas, foram transcritas para que se dispusesse do distanciamento relativo próprio do texto.¹² (BANZELÃO, 2006; RICOEUR, 1990).

5.4 Referencial metodológico para a análise dos dados

Como referido previamente, a análise das entrevistas seguiu uma linha fenomenológico-hermenêutica para uma interpretação do material produzido nas entrevistas desde a delimitação das categorias analíticas. O referencial central será norteado pela perspectiva metodológica de Paul Ricoeur (1986, 1990) e de outros pensadores cujas obras complementam o sentido de seu texto (BANZELÃO, 2006; LINDSETH; NORBERG, 2004; TERRA et al., 2009; MERLEAU-PONTY, 1971). Deve-se considerar, contudo, que esse referencial metodológico da análise dos dados requer articulação com o suporte teórico fornecido pelos estudos de Philippe Perrenoud – fundamentação educacional de base para a pesquisa – e com a da Psicologia Analítica – demandada como suporte para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento da competência estudada e que também cumpre uma importante necessidade teórico-metodológica da linha de interpretação escolhida.

O trabalho de Perrenoud (1999a, 2002b) se articula como o projeto de um estudo descritivo dos processos de avaliação, distante dos julgamentos preconcebidos ou petições de princípio, o que está de acordo com o enfoque fenomenológico das pesquisas em educação, conforme Masini (1989) elucida. No caso da psicologia analítica de Jung, porém, há uma proposta metodológica interna que precisa ser considerada cuidadosamente para que não haja falhas ou contradições com o modelo fenomenológico-hermenêutico.

A obra *Jung and phenomenology*, de Roger Brooke (1999), traz um estudo aprofundado da aproximação entre esses dois universos metodológico-conceituais e assevera: “Em sentido lato, a aproximação de Jung é essencialmente hermenêutica, uma tentativa de compreender o fenômeno psicológico ao invés de explicá-lo, mas ao tratar os fenômenos psicológicos como texto, torna-se um fenomenologista-hermenêutico” (BROOKE, 1999, p.49. Traduzimos). Essa aproximação, entretanto, não é livre de considerações.

Souza (2004) argumenta que há uma tensão hermenêutica na Psicologia Analítica análoga àquela que existe entre o revelado e o oculto (RICOEUR, 1990), que é a tensão entre representação (ou imagem) arquetípica e arquétipo. Para Ricoeur, como assinala o próprio Souza, trata-se de uma tensão que garante uma abertura de significação ou possibilidades de sentido, correlata

¹² Sobre isso, ver o subitem seguinte.

àquela existente entre consciência e inconsciente. Este último é assumido, na obra de Jung, como pura hipótese (JUNG, 1994), pois é apenas no campo da consciência que se expressam o que se entende como seus produtos. Dessa maneira, a forma mais pura, completa e verdadeira da expressão do fenômeno psíquico é o próprio fenômeno (consciência). A hipótese do inconsciente estabelece, primariamente, a possibilidade de uma amplificação do sentido por meio da interpretação. Essa perspectiva é análoga à proposta interpretativa de Ricoeur, o centro de nosso método.

Ricoeur (1986, p.83. Traduzimos) define a hermenêutica, em sentido lato, como “[...] a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos”. Em sua teoria específica, todavia, demanda tanto a *compreensão* (*Verstehen*) quanto a *explicação* (*Erklären*), posturas metodológicas que haviam sido opostas na história das ciências desde Dilthey. Na leitura de Ricoeur, as duas posições se alternam dando azo a um arco hermenêutico (2011) que principia em uma compreensão inocente que alcança erudição por intermédio da explicação e pela apropriação (*Aneignung*) do discurso. (1986). Para Ricoeur (2011, 1986), “[...] explicar mais é compreender melhor”.

Foi por meio do estudo da semiologia que Ricoeur enxergou uma aproximação inovadora com as ciências naturais, pois tornava inócua a importação dos seus modelos explicativos como ocorrera, p.ex., nas origens da Sociologia e da Psicologia. As teorias do texto e da linguagem se compuseram como novos modelos de explicação genéticos ou, mais amiúde, estruturais próprios aos problemas e objetos das ciências humanas. Modelos estes que “[...] repousam mais sobre correlações estáveis entre unidades discretas que sobre consecuições regulares entre acontecimentos, fases ou estádios de um processo. Uma teoria da interpretação tem, doravante, um *vis-à-vis* que já não é naturalista, mas semiológico”. (RICOEUR, 1986, p.182).

Ao explicar o discurso por meio de uma análise que destaca a lógica das operações e, com isso, apresentar a conformidade com a lei estrutural do texto, no entanto, não se garante uma interpretação. A abordagem estrutural põe em questão o sujeito e o conhecimento de si visto que aponta para o funcionamento de um sistema de signos anônimo. Cria, assim, uma polarização entre a análise estrutural explicativa que abdica do discurso como evento, bem como da subjetividade e da historicidade, e a meta compreensiva, voltada para as intenções, que recaía inexoravelmente no psicologismo.

De acordo com a filosofia de Ricoeur, porém, não há como interpretar uma narrativa apropriadamente sem que haja um retorno, uma abertura, para a comunidade (discursiva) que se interpreta e se realiza por meio da narrativa. Com esse argumento, porém, advém o risco de, ao cabo da explicação, incorrer mais uma vez o psicologismo. É aí que atua a função do texto. (RICOEUR, 1986).

A respeito de sua noção de *texto*, três considerações são indispensáveis (RICOEUR, 2011). Primeiramente, trata-se de uma concepção de discurso inclusiva das dimensões de *langue* (sincrônica) e *parole* (diacrônica) – separadas por Saussure – segundo a qual o evento do discurso (diacronia) se realiza *por meio de e nas* regras comuns a outrem (sincronia), estruturas gerais do discurso (RICOEUR, 2000). Além disso, devem ser notadas divergências capitais entre uso oral e escrito do discurso, visto que o distanciamento promovido pela escrita origina um novo instrumento de pensamento e de discurso. Por fim, deve-se atentar para o texto como obra, que passa por uma composição e adquire textura específica, o que garante individualidade e sentido internos, não redutíveis ao patamar semântico das frases como unidade de discurso. O texto é, pois, dotado de contextualidade interna, que precisa ser captado no nível das estruturas semânticas do discurso, e, também, do estilo global da obra.

O distanciamento é característica de valor ímpar por promover uma alteração na referencialidade do discurso, apartando-o de suas condições psicossociológicas de produção e abrindo-o, conseqüentemente, para uma sequência ilimitada de leituras possíveis. Com isso se anuncia um *mundo* próprio do texto, afinal, “aquilo que efetivamente se pode interpretar em um texto é uma *proposta de mundo*, de um mundo tal que eu possa habitá-lo e projetar um de meus possíveis mais próprios. Isso é o que chamo de mundo do texto, o mundo próprio desse texto único”. (RICOEUR, 1986, p.128. Traduzimos).

Ricoeur (1986) afastou-se, assim, da divisão dos métodos em favor da admissão de dois polos, dos quais somente a explicação detém caráter metódico de validação ante a objetividade do texto. Em torno dela se forma uma compreensão que a antecede, condiciona e acompanha. Ela enseja a explicação no início do arco, na forma de uma primeira aproximação ingênua, e a extrapola como momento não metódico, mas “veritativo” (*veritativ*) “[...] da relação ontológica de pertencimento do nosso ser aos seres e ao Ser”, permitindo aceder, com a cientificidade já garantida pela explicação, a um nível diferente do científico, “de nossa pertença ao conjunto do que é” (p.202. Traduzimos).

Diferente do que acontecia na proposta de Schleiermacher, da busca pela verdade psicológica subjacente ao texto, surge a noção de *projeto*, que deriva do distanciamento, de acordo com a qual o leitor estabelece com o texto um tipo de intersubjetividade. Incorre aí a apropriação (*Aneignung*) do texto pelo intérprete em suas condições psicossociais. Dessa forma, “a interpretação de um texto completa-se na interpretação de si de um sujeito que doravante se compreende melhor, se compreende de outro modo, ou que começa mesmo a compreender-se” (RICOEUR, 2011, p.155), o que é função da apropriação. A resultante interpretativa, assim, é um compreender-se diante do texto, donde RICOEUR (1986, p.131. Tradução nossa) asseverou que

“[...] o leitor não se encontra senão ao se perder. A leitura me introduz nas variações imaginativas do ego. A metamorfose do mundo [...] é também a metamorfose do ego”.

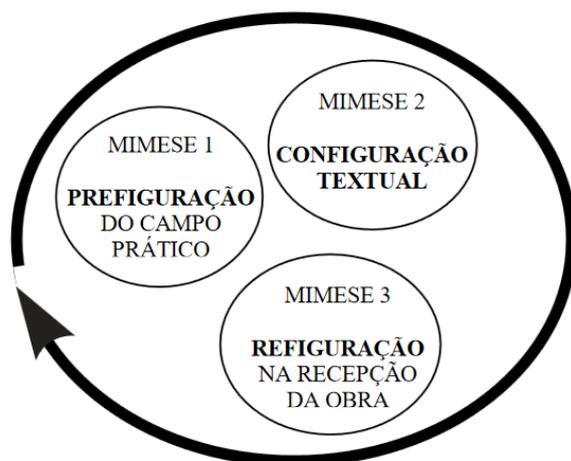
Com a fundamentação filosófico-metodológica, justificamos a admissão do posicionamento de Terra, Gonçalves, Santos e Erdmann (2009), segundo o qual a tarefa da fenomenologia-hermenêutica “[...] é colocar em evidência o sentido do fenômeno-discurso” (p.95) ou, em nossas palavras, o texto é interpretado suficientemente para produzir um sentido engajado com o mundo vivido.

5.5 O modelo interpretativo e seus recursos

É possível vislumbrar o arco interpretativo completo de Ricoeur, e justifica-lo, por meio da sua concepção de mimese e, daí, articular um modelo metodológico que cumpre as etapas hermenêuticas e não despreza nenhum pormenor das exigências de *Errklären*, *Verstehen* e de compreensão de si diante do interpretado.

Ricoeur partiu das ideias de compreensão e *Dasein* (ser-no-mundo) (HEIDEGGER, 2009) e amplificou sua extensão, integrando-as em um laço mimético que se caracteriza como uma “[...] articulação ‘significante’ da estrutura compreensível do ser-no-mundo” (RICOEUR, 1989, p. 100). Essa articulação se dá via linguagem, sob as formas que o ser-no-mundo se expressa: mito, ficção, arte, poesia, fala e escrita. Tal laço de mimeses é a base do círculo hermenêutico empregado por este filósofo, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 03: As Mimeses de Paul Ricoeur



Fonte: BARROS, 2012, p.18.

Ricoeur explica a adoção do termo *mimese* com fundamento em sua origem aristotélica, visto que:

[...] o conceito de atividade mimética (*mimese*) colocou-me no caminho da segunda problemática, a da imitação criadora da experiência temporal viva pelo desvio da intriga. Esse segundo tema é dificilmente discernível do primeiro em Aristóteles, na medida em que a atividade mimética tende, nele, a confundir-se com a tessitura da intriga. Só desenvolverá, pois, sua envergadura e conquistará sua autonomia na sequência desta obra (RICOEUR, 1994, p. 55-6).

Para o filósofo, se se confere à *mimese* o caráter de atividade criadora, isto é, de *poièsis* e se, além disso, mantemos firme o fio da definição da *mimese* pelo *mythos*, então não se deve hesitar em compreender a ação – complemento do objeto na expressão: *mimese praxeôs* – como correlato da atividade mimética regida pelo agenciamento dos fatos (em sistema) (RICOEUR, 1994, p. 60). Sendo assim, a utilização da *mimese* dá o tom criativo na interpretação das falas. Está, pois:

[...] excluída de início, por essa equivalência, toda interpretação da *mimese* de Aristóteles em termos de cópia, de réplica do idêntico. A imitação ou a representação é uma atividade mimética enquanto produz algo, a saber, precisamente a disposição dos fatos pela tessitura da intriga [...] a *mimese* de Aristóteles tem só um espaço de desenvolvimento: o fazer humano, as artes de composição (RICOEUR, 1994, p. 60).

Com esta compreensão, Paul Ricoeur elimina toda a crítica segundo a qual o mimetismo seja simples réplica ou transformações semânticas imitatórias. Vê-se assim,

[...] a riqueza, do sentido da *mimese* I: imitar ou representar a ação é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua vivência, com sua temporalidade. É sobre essa pre(compreensão), comum ao autor e ao seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária [...] A despeito da ruptura que ela institui, a literatura seria incompreensível para sempre se não viesse a configurar o que, na ação humana, já figura (RICOEUR, 1994, v I, p. 101).

A *mimese* II é mediadora por dois motivos: 1. ela promove a mediação entre acontecimentos individuais e uma história considerada como um todo. Nesse sentido, ela faz com que uma pluralidade de episódios constitua-se em uma mesma história e, além disso, toda uma série de eventos ultrapassa sua mera sucessão temporal e ganha um sentido no tempo através dessa configuração; 2. promove também a composição e a mediação de elementos heterogêneos como agentes, intenções, circunstâncias, intrigas, meios, fins, etc. (RICOEUR, 1994, p. 103).

A *mimese* III, por sua vez, marca o encontro do texto com seu público, ela é a “[...] intersecção entre o mundo do texto e o mundo do autor com o do leitor. A intersecção, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a ação efetiva exhibe-se e exhibe sua temporalidade específica” (RICOEUR, 1994, v I, p. 110).

Seguindo essa estrutura, a primeira etapa de nosso estudo corresponde à pre-compreensão que, em razão da proximidade linguístico-semântica entre intérprete e problema, requer alguns cuidados. O primeiro deles, já realizado nos capítulos prévios, diz respeito a uma análise das condições histórico-semântica e a uma autocrítica dos próprios pressupostos, o que auxilia na discriminação de categorias dedutivas de análise. Além disso, exigem a transcrição das informações para a forma do texto e a sua leitura recorrente a fim de captar o sentido como um todo e delimitar as categorias indutivas fundamentais de análise na forma de unidades de significado.

Uma vez que o volume de texto produzido por entrevistas abertas é, geralmente, muito grande e complexo, demanda trabalho exaustivo e, portanto, o trabalho da discriminação de categorias se torna bastante exaustivo. Por esse motivo, recorreremos ao *software* análises hermenêuticas *Atlas.ti* (v.7), que permite a organização dos dados, criação de unidades hermenêuticas e comparação de discursos na forma de texto, dentre outros formatos de mídia.

Em segundo momento vem a fase de *análise estrutural* do texto, na qual se procede uma abordagem metódica das unidades de significado (frase) e do estilo da obra (o texto tomado *como um todo*) em busca da formação de subtemas, temas e temas principais. Nessa etapa incorre uma dificuldade, pois embora a linguística dê conta de uma análise estrutural do discurso como língua, não trata da intersubjetividade referida nos discursos que compõem nossa análise. Isso faz com que seja diferente a leitura de um texto bíblico ou talmúdico, objetos de interesse primário de Ricoeur, e nosso texto, sobre o qual existe um conjunto de pressupostos vivenciais. Assim, da mesma maneira que Ricoeur demandou, em *Du Texte à L'action* (1986) a linguística como fundamento menos genético que estrutural para criticar a ingenuidade da interpretação puramente compreensiva, também precisamos de um instrumento satisfatório para cumprir a dimensão explicativa de nossa interpretação.

A teoria de que dispomos, sobretudo pelo amparo epistemológico em Dewey e Schön, nos fornece sustentação o suficiente para boa parte de nossa leitura educacional, incluindo-se alguns problemas gerais da educação. No entanto, quando se trata do próprio desenvolvimento ou da aprendizagem das competências interpessoais existe uma carência, pois as teorias já estabelecidas na educação fornecem entendimento apenas descritivo ou deixam na obscuridade os processos envolvidos. Para sanar essa carência em nossos pressupostos teóricos, recorreremos à Psicologia Analítica para nos auxiliar com um suporte genético-estrutural, conforme pudemos expor no capítulo anterior. Não se trata, como vimos, de uma teoria pronta ou endereçada diretamente à educação, mas um empréstimo que exigiu nosso esforço de adaptação.

Jung desenvolveu, mediante pesquisa comparativa, seu próprio conjunto de hipóteses que auxiliam a explicar cientificamente o fenômeno. Sua abordagem requereu o olhar das ciências

do espírito, para assimilar o espectro cultural da psique, e o das ciências da natureza, para compreender sua dimensão natural. Ele admitiu que os processos psíquicos fundamentais “[...] são de natureza instintiva, e por isso universais e extremamente conservativos”. (JUNG, 1985, p. xvii). Com isso, delimitou um ponto de vista estrutural, no qual um conjunto de predisposições funcionais *a priori* “conferem determinadas configurações aos conteúdos adquiridos: essas condições universais [...] são a causa da semelhança dos símbolos e dos motivos mitológicos ao surgirem – em toda parte – do mundo”. (JUNG, 1993b, p.16).

A pesquisa que suportou a hipótese do inconsciente coletivo (instintos e arquétipos), de acordo com Jung, “[...] não nos afasta da vida, do mesmo modo que a anatomia comparada não nos separa da anatomia do homem vivo”. (JUNG, 1993b, p.16). Revela-se um parentesco com a ciência natural que pressupõe que o evento *jamaiz* deve ser abandonado em nome da estrutura que o explica. Com isso, Jung faz coalescer a diacronia psíquica e sua dimensão sincrônica, não sendo alvo da crítica de Ricoeur à linguística pura.

A teoria do inconsciente coletivo garante, assim, uma explicação operada por meio de uma redução a motivos típicos comuns à humanidade. Ao mesmo tempo, no entanto, relaciona o fenômeno e a *variante* interpretativa com a mesma predisposição. Doravante, não se admite mais a ideia de uma verdade objetiva alcançável no plano da generalização. Estabelece-se um limite, o acesso objetivo ao inconsciente é impossível por princípio. A teoria atua pragmaticamente apenas como fator de ordenação que atesta em valor da validade de uma interpretação, malgrado a quantidade de significações que se produza. Dessa forma, o recurso à teoria de Jung como fundamento genético e estrutural, conforme exposta, pode nos acudir na segunda etapa da interpretação.

A terceira fase da interpretação, o entendimento compreensivo, reconduz à interpretação do texto como um todo que permite, inclusive, a comparação com literatura relevante e com a teoria de base da pesquisa por meio de uma reflexão crítica. É nesta última etapa que se insere a apropriação (*Aneignung*), na qual entra em cena a subjetividade do leitor como produção do sentido e se opera uma refiguração do texto (mimese III).

Espera-se, pois, daí extrair um entendimento compreensivo das formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem das competências para as relações interpessoais nos cursos de formação de psicólogos, “[...] que revele novas possibilidades de ser-no-mundo de forma a ajudar os leitores a reconfigurarem suas próprias vidas” (OLIVEIRA; BOTELHO, 2010, p.27).

6 CONFIGURAÇÃO DAS ENTREVISTAS

“[...] é porque eu tenho legítimo interesse na graduação. O que me encanta mais é formar esses meninos, tá entendendo?” (Prof.^a Joana¹³ – Informante da Pesquisa)

6.1 Observações Preliminares

Algumas considerações adicionais relativamente ao método exposto previamente são necessárias para o início de nossa argumentação. A rigor, não apenas o modo como o método é proposto na fase preliminar de uma pesquisa mas, também, a própria atitude interpretativa de rigor fazem parte da tradição histórica (RICOEUR, 1986) que prefigura o texto (1994) de nossa análise. A configuração do mesmo, todavia, faz exigências próprias que é preciso expor antes de adentrar na análise de nossas entrevistas.

A primeira delas diz respeito ao cuidado especial exigido por nosso universo e pelo resultado das nossas entrevistas no que diz respeito ao sigilo. A segunda deriva, até certo ponto, da primeira, pois diz respeito à forma de exposição e a alguns critérios para sua compreensão.

6.1.1 Consideração ética sobre o sigilo

Boa parte da hermenêutica filosófica que lidava sobretudo com textos da tradição, fossem eles documentos históricos ou historiográficos, textos sagrados ou artísticos, o distanciamento apresentava uma nuance que não era apenas formal, mas temporal, em relação ao autor do discurso. Com efeito, caso fôssemos tecer interpretação da *Ilíada* de Homero, do *Bellum Gallicum* de Julius Caesar ou do *Evangelho de João*, de autor homônimo, pouco nos importaríamos com a exposição dos autores por não nos serem contemporâneos. Mesmo que fôssemos tratar de obras de autores vivos, como artigos jornalísticos, encíclicas papais ou poesia de vanguarda, estaríamos ainda no campo de um texto público.

Quando trazemos nossa discussão para o âmbito das ciências do espírito e temos como texto entrevistas de um contexto participante, lidamos com situação eticamente mais delicada. Nosso texto é uma entrevista da qual nós participamos com nosso interesse investigativo e da qual também tomaram parte nossos informantes movidos, de acordo com nossa proposta, por um interesse em contribuir com a pesquisa. Sua contribuição foi, pois, movida por boa vontade.

¹³ Insistimos em destacar que todos os nomes dos professores informantes são fictícios em função do sigilo.

Comparemos nossa condição com aquela apresentada por Jean Claude-Kaufmann em seu livro *Entrevista Compreensiva* (2013), em que ele investigou a prática de topless nas praias e, para isso, entrevistou duzentas mulheres e cem homens que frequentavam as praias que visitou. Em seu caso, mesmo que ele informasse o local, a data e o horário da entrevista e que, ainda, descrevesse algumas características físicas das pessoas seria virtualmente impossível, com o mínimo de cuidados, reconhecer a pessoa pelo discurso apresentado, ainda que as entrevistas fossem expostas de maneira extensiva. Contribui para essa descrição o fato de que a praia é um ambiente de presença transitória de um grande número de sujeitos por dia, conferindo-lhe um caráter quase aleatório.

Em nosso caso, nosso universo potencial (visto que algumas instituições não nos receberam para a pesquisa) é menor do que a amostra da pesquisa de Kaufman. Além disso, esse universo não se aloca de maneira transitória. É possível que ao longo de alguns anos após a publicação da pesquisa nossos sujeitos estejam cumprindo funções análogas às hodiernas nas mesmas instituições em que os encontramos – o que é verdade, sobretudo, para os docentes do setor público, i.e., a maioria dos nossos informantes. Não é apenas a natureza do universo de pesquisa, no entanto, o que exige de nossa exposição um cuidado especial.

Nossas entrevistas se desenvolveram com relativo aprofundamento. Nelas, os professores falaram de seus trabalhos, suas dificuldades e, em alguns momentos, de experiências de vida bastante pessoais, importantes para a construção de suas narrativas. Dentre elas, algumas envolviam colegas, alunos e outras pessoas de seu convívio de trabalho, não raro em situações complicadas que revelavam algumas dificuldades da avaliação educacional e da formação em Psicologia, em geral. Com isso, nosso cuidado com a descrição não recai apenas sobre os professores que foram nossos interlocutores, mas também sobre seus pares e com aqueles aos quais se dirigem em uma relação de ajuda.

As medidas que precisamos tomar para expressar a configuração de nosso texto, portanto, incluíram: a. produzir nomes fictícios para os participantes e omitir todos os nomes próprios dos discursos; b. evitar apresentar uma mini-biografia dos professores; c. não incluir, entre os documentos de apoio, a transcrição integral das entrevistas e, por fim, d. parafrasear a interlocução o quanto possível, revelando fragmentos do discurso direto somente quando for indispensável.

Quanto aos pseudônimos, nomeamos Ângela, Damião, Elizabete, Guilherme, Jane, Joana e Joaquina nossos informantes docentes de universidades públicas. As alcunhas fictícias escolhidas para os que trabalham em instituições privadas foram Clarissa, Tônio e Virgínia.

Quanto às paráfrases, compreendemos que nunca serão tão legítimas quanto os fragmentos, mas a natureza dos dados nos impossibilita eticamente de referir situações que tornem facilmente reconhecíveis os interlocutores e elas são muitas. Só podemos esperar que as citações diretas que nos foram possíveis haja suficiente demonstração dos nossos argumentos e que estes resultem em contribuição legítima para a reflexão educacional.

Com essas medidas, pretendemos preservar nosso compromisso ético que é um agente limitador, dado seu valor primordial, de nossos interesses investigativos. Nosso discurso se dirigirá muito mais pelo desenvolvimento e contextualização dos núcleos de significado observáveis na interpretação do texto.

6.1.2 *Abstração e declaração de performance*

Nossa abordagem dos sujeitos informantes interessou-se por certo número de temas já enunciados e encontrou, na interlocução, ênfases, polêmicas e variantes da argumentação teórica que antecedeu a interpretação. Além disso, produziu também novos significados, vinculados ao contexto e às situações de experiência, que precisam ser destacados como novidade. Essa produção, decerto, não deriva de um texto no qual lemos um monólogo, mas uma interlocução nos termos descritos previamente.

De acordo com nossos objetivos, todavia, nossas considerações das entrevistas não se interessam primariamente pelo efeito do discurso do informante sobre o interlocutor, embora isso vá ser também discutido mais adiante. Enfocam, em primeiro plano, o mundo revelado pela própria interlocução, um mundo em que se fundem os horizontes do pesquisador com o do informante e, em outro nível, dos informantes e do pesquisador entre si.

Sendo assim, tomamos o discurso em seu caráter locutório, para usar os termos de Austin (1962) admitidos por Paul Ricoeur (2000), ou seja, em sua função de descrever e constatar experiências (AUSTIN, 1962). Essas experiências, todavia, podem se apresentar com quaisquer qualidades, desde descrição de práticas ou conteúdos até sentimentos, impressões e dúvidas. Cabe, porém, fazer uma distinção importante: de forma geral, nós não excluímos qualquer referência significativa ao objeto de nosso interesse, a avaliação do desenvolvimento de competências interpessoais na graduação.

Algumas vezes, identificamo-las onde houve um processo aperceptivo do professor que lhe permitiu dizer que “avaliação é isso e competência é aquilo” ou que “ao fazer tal coisa estou cuidando das competências interpessoais”. Em outros casos, reconhecemos que o professor descreve uma performance avaliativa, embora ele próprio não a indique como tal. Em alguns

casos, como veremos, o docente até mesmo recusa a leitura de sua ação como uma forma de avaliação. Diferenciar tais posições é fundamenta para o cumprimento de nosso objetivo de revelar práticas dos docentes psicólogos que possam contribuir para as proposições da avaliação do ensino-aprendizagem. Atentaremos para acentuar e demonstrar tais ocorrências nas seções que se seguem.

6.1.3 *Da dedução à experiência*

Da consolidação de nossos argumentos teóricos prévios, articulamos uma rede de categorias que se aglutinam em torno de nossas compreensões de base, sobretudo relacionadas ao *modelo* que assumimos como *recomendável para uma avaliação do ensino-aprendizagem de competências* – notadamente a avaliação contínua que se ocupa da regulação das aprendizagens – que se confronta com uma cultura historicamente condicionada ao *modelo tradicional de avaliação*. Diante desse cenário, assumir os novos modelos implicam uma série de *desafios* e estudos e propostas de *condições favoráveis* à transformação.

Isso nos levou ao entendimento do objeto educacional cuja avaliação buscamos investigar. Demonstramos, pois, como a dispersão dos usos e definições torna difícil uma demarcação precisa do *conceito de competência* e, por isso, assumimos uma posição que consideramos viável como critério para nosso estudo. A abordagem metodológica, porém, exigiu-nos como condição hermenêutica uma *teoria do desenvolvimento das competências interpessoais* que nos fornecesse uma base explicativa e crítica de nossas compreensões.

Arranjamos os principais conceitos correlacionados aos eixos enfatizados na forma de uma rede de correlações¹⁴ que nos serviu tanto de orientação para a discriminação dos aspectos fundamentais da entrevista quanto para sua compreensão e explicação. Além disso, e principalmente, serviu-nos como critério para observar: (a) que aspectos da fundamentação teórico se mostravam relevantes do ponto de vista das experiências narrada pelos professores; (b) o que, daquilo que nos foi declarado pelos informantes, era novidade em relação aos argumentos previsíveis por meio de articulação teórica e, enfim, (c) de que forma a perspectiva teórica poderia ser enriquecida para uma refiguração das experiências.

¹⁴ Cf. Anexo I, ao final

6.2 Das concepções

6.2.1 Avaliação

Malgrado as orientações bastante diversas dos informantes e o discurso divergente sob primeira aproximação, algumas recorrências puderam ser observadas em função do questionamento a respeito do sentido atribuído pelo docente à avaliação do ensino-aprendizagem. A demarcação dessa concepção não se restringiu, de maneira geral, à resposta direta no início da entrevista. Foi retomada em vários pontos, na medida em que o diálogo se aprofundava.

Iniciamos um arranjo discursivo das categorias resultantes, referindo a recorrência com que o tema da avaliação do ensino-aprendizagem foi acolhido como difícil tanto em sua concepção quanto em seu exercício. Parte da complicação derivou da confrontação de convicções particulares dos informantes a respeito da avaliação que se chocam com o modelo de avaliação exigido institucionalmente. De acordo com este, a avaliação tem a finalidade de aprovar ou reprovar os educandos. Esse núcleo de sentido segue de perto a lógica de exames que podemos fundamentar teoricamente com Perrenoud. Pelo lado das perspectivas particulares de avaliação assinaladas pelos professores informantes, alguns valores que divergem do modelo tradicional foram enfocados. A atenção a eles, todavia, é limitada pelas atribuições impostas pelo sistema vigente, o que se destaca como o principal fator de dificuldade revelado quase como uma definição do que é avaliar o ensino-aprendizagem em cursos de graduação.

Alguns desses aspectos divergentes do modelo tradicional, presentes nas perspectivas pessoais dos professores, foram revelados, tais como: a valorização da experiência dos educandos, o imperativo de se observar seu processo de desenvolvimento de maneira mais holística e a necessidade de um acompanhamento processual ou contínuo. O que se poderia deduzir dessas constatações foi revelado largamente pelos próprios informantes como um estado de contradição e um desgosto e/ou dificuldade de realizar uma avaliação que considerem razoável ou, mesmo, de abordar o tema.

A abordagem do tema, em primeira instância das entrevistas, provocou reações afetivas e certa resistência inicial em parte dos professores de modo digno de nota, chegando, em alguns casos, à expressão de certo pasmo diante do tema. Foi o caso do diálogo com Joana:

Entrevistador(E): [...] o que você compreende por avaliação de ensino-aprendizagem?

Informante(I): Nossa!

E: É. O que você entende vivencialmente, conceitualmente, como preferir.

I: A gente tem que pensar, né?

Algo semelhante é denotado na seguinte resposta ao mesmo questionamento: “Essas perguntas vão ser todas difíceis assim? [risos]” (JOAQUINA). O que deixa transparecer a dificuldade que circunda o tema, além de uma hesitação manifesta. A seguinte interlocução deixa o tema ainda mais explícito:

E: Como você compreende avaliação do ensino-aprendizagem? [...]

I: [...] É... certo: é um nó, né, essa história? (risos)

E: Vamos começar por onde der, né? (risos)

I: Não, porque de fato é assim, difícil, às vezes. [...] Boa parte do que é demandado ainda é avaliação cognitiva. [...] Com a avaliação cognitiva você pode ter um retrato tal de algumas situações e isso permitir alguma referência pra avaliar, mas de qualquer maneira quando a gente fala assim de habilidades, aí já fica mais difícil, não é? (DAMIÃO).

A correlação da dificuldade inicial é relacionada em primeiro lugar com a ênfase cognitiva. Em relação a ela, o informante indica que é possível encontrar critérios de avaliação. A dificuldade parece surgir, sobretudo, quando se incluem outros fatores, além do intelectual. A crítica teórica aqui reconhece e ratifica a posição do professor no sentido de que a direção traçada pelo modelo tradicional produziu numerosos instrumentos e que o sistema de avaliação ainda se vale muito deles para se constituir. A avaliação de uma formação mais ampla é ainda uma vanguarda e, por isso, motivo de dificuldades e indagações por resolver.

É importante salientar que todas essas reações defensivas diante do tema foram demonstradas por docentes que de nenhuma maneira deixavam de ter uma concepção ou reflexão a respeito da avaliação. Não se trata, aparentemente, de ter pedido algo que eles não tivessem para dar, mas sim, e cabe enfatizar, de que é um tema que produz afetos nos professores.

O próprio exercício de avaliação, além da abordagem dele em um diálogo, também foi assinalado recorrentemente como dificuldade vultosa, como o seguinte discurso deixa patente:

[...] eu confesso que não é um momento confortável. Eu diria que pra mim a avaliação é o momento *mais* desconfortável da prática docente. [...] eu acho que pra mim o momento da avaliação, acho que são os ossos do ofício. (DAMIÃO, enfatizamos).

A obrigação de avaliar se destaca conjuntamente com o desconforto, essa tônica é ratificada por outros depoimentos, como: “[...] é a coisa *mais* complicada que existe no universo da docência” (Guilherme), ou “[...] na minha concepção, assim, é a parte *mais* difícil pra mim: avaliar um outro” (Clarissa). Sem o teor superlativo dos demais, Jane confirma a posição e acrescenta outra variável:

[...] entender a avaliação como um reflexo do processo de aprendizagem daquele aluno é difícil. É difícil você extrair esse processo colocando um número em cima dele. Por diversas questões, no sentido de ele estar apto ou não apto àquelas competências, ali, que a disciplina exige. Eu tenho muita dificuldade nesse processo de avaliação [...] porque eu acho injusto.

A quantificação é assinalada como uma tradução difícil, sobretudo pelo motivo assinalado: de que a professora considera um processo injusto. Da forma que referiu, associa à injustiça pelo menos dois aspectos da lógica de avaliação por exames: a conversão dos resultados em nota e o uso que se faz dela, separar aptos de inaptos. Sob essa lógica, progride aquele que apresenta excelência enquanto ao outro é barrado o avanço e a ele não se dirige qualquer medida formativa ou reguladora das aprendizagens. O processo do aluno é substituído por uma abstração que não lhe faz jus e que, por isso, não é acolhida pela professora, que demonstra empatia com relação ao aluno em desenvolvimento.

A avaliação imposta pelo sistema educacional foi assinalada como um fator problemático por vários motivos. Ele identifica avaliação com atribuição de nota e, conseqüentemente, cobra isso do professor, o que é ao mesmo tempo uma exigência extenuante e restritiva. Obriga o professor a dispender muitos esforços por uma avaliação em que, nas mais das vezes, não reconhece valor tanto por considerar que ela despreza demasiadamente os objetivos não intelectuais e que, mesmo esses, avalia mal, por ser proposta em um modelo puramente somativo. A outra faceta dessa exigência de exame de conteúdos e quantificação em nota é a falta de incentivo à abordagem de outros objetivos educacionais, mesmo quando eles são prescritos pelo planejamento curricular.

O seguinte discurso seguiu diretamente o questionamento a respeito da concepção de avaliação do ensino/aprendizagem partilhado pela docente:

[...] eu vejo que essa avaliação está em um sistema de massa. Sistema de massa: é isso que eu vejo. Muitas provas padronizadas, que não tem tanta flexibilização para o professor montar o seu sistema avaliativo. [...] [Em certos casos] você até tem essa possibilidade de fazer talvez um seminário, talvez fazer um estudo de caso, fazer algo mais prático, se você quiser, mas a prova é muito presente. (VIRGÍNIA).

Quando se lê que “até que” a possibilidade de se diferenciar dos exames existe, percebe-se a falta de incentivo e de problematização coletiva do tema. Excetuando-se a prova, obrigação fundamental, tudo o mais parece derivar de iniciativa pessoal do docente. O modelo permanece percebido como abstrato e padronizado.

Clarissa retrata as IES em que já trabalhou como muito voltadas para as provas, instrumento que não avaliou negativamente, de início: “[...] prova, pra mim, eu não acho um instrumento ruim. Eu acho que o aluno tem que aprender a fazer prova”. Destacou que isso será importante para a vida ulterior do educando, tanto quando for submetido ao exame nacional de desempenho de estudantes, o que é vital para a subsistência da IES, quanto quando quiser prestar um concurso público, cujas provas reproduzem o modelo. No entanto, o objetivo aí visado

já não é tanto a formação de competências para o exercício da profissão quanto o desenvolvimento da competência em fazer provas, tal como Perrenoud referiu a respeito da lógica de exames: “eu acho mesmo que o aluno tem que aprender a fazer prova, porque prova não é só conteúdo, é você aprender a fazer prova” (CLARISSA).

A mesma professora, todavia, arremata:

O problema que eu acho é que a prova ela é um instrumento muito um pouco limitante também. [...] Ele vai ficar no histórico dele julgado pela aquela nota, que é contextual e pontual, né? Então, avaliar é muito difícil. (CLARISSA)¹⁵

Aqui, o caráter somativo da avaliação por exames é posto em xeque. A informante pede uma consideração mais contínua e multifatorial do educando. O fato de a nota resultante da prova não corresponder a isso parece penoso para a professora, mesmo que atenda ao sistema de avaliação educacional não apenas em sala de aula, mas até mesmo a avaliação institucional e o ENADE. Não lhe parece suficiente. Mais uma vez parece que o princípio de abstração é posto em xeque pela empatia com o outro, ou com a experiência compartilhada com o outro. Em outro momento da entrevista, porém, Clarissa demanda uma nota “mais qualitativa”, o que denota certa ambiguidade que ela consegue esclarecer quando diz que essa nota dependeria de se avaliar “menos objetivamente”, ou seja, a nota mais qualitativa dependeria de um interesse pelo aspecto subjetivo do processo de ensino/aprendizagem, o que é praticamente uma paráfrase do tema da avaliação formativa em uma pedagogia diferenciada.

O informante Tônio apresentou, na longa argumentação que se segue, algumas dificuldades impostas pela obrigação com o modelo tradicional imposta pelo sistema em termos que cabe enfatizar.

[...] eu vejo [...] o foco direcionado só para o conteúdo. Por exemplo, pra se preparar pro ENADE, e sinceramente, cara, eu estou na [minha área] há [...] 15 anos, e tem coisa do ENADE que eu não sei responder. [...] Agora, assim, se o filho do corretor do ENADE tiver com um problema pode dizer pra ele me mandar que eu segurava as pontas com o filho dele. Então, assim, é um negócio paradoxal, tá entendendo, cara? Porque às vezes somos cobrados a ter um tipo de visão mais holística, no final das contas a gente tem que dar conta de um aspecto de conteúdo pra poder se submeter a uma prova e a gente sabe que na clínica não é isso que resolve. Na vivência psicológica, no embate da experiência subjetiva daquele que tá sofrendo isso não garante muita coisa, então poxa como é que a gente pode trabalhar algumas habilidades, algumas competências que fogem do campo objetivo do conteúdo, sabendo que a gente precisa cumprir isso, mesmo assim dar conta das relações interpessoais,

¹⁵ Em função da organização do texto e da melhor visualização do texto das entrevistas, ajustamos a norma de citações da ABNT e expusemos todos os fragmentos das entrevistas que preenchessem duas ou mais linhas de texto na forma de citação recuada, em oposição às três linhas completas recomendadas. Note-se que só o fizemos, em todo este documento, quando se trata do material empírico referido, nunca com citações da bibliografia consultada, para as quais mantivemos os critérios da ABNT.

das relações humanas, das relações que envolvem aspectos que não podem ser [...] avaliados de um modo tão tradicional.

O professor destaca a insuficiência do modelo de avaliação vinculado ao ENADE, com suas provas frias, impessoais, ainda que contextualizadas – como reconhece alhures no texto da entrevista. Percebe a importância de avaliar determinados fatores de formação que escapam a esse modelo, mas se vê cobrado a cumpri-lo, na prática, mesmo que na teoria exista um discurso que se proponha diferente. Neste ponto se confrontam as posições. O que o modelo tradicional busca, voltado para a transposição do saber sábio, não necessariamente corresponde às práticas, que dependem de uma transposição mais diretamente relacionadas a ela e das competências reais da profissão. Tônio salientou, ainda, que não considera que a avaliação do ENADE capte tais qualidades, malgrado a percepção dos professores, profissionais da área de formação, de que tais fatores são importantes e já previstos do ponto de vista pedagógico.

Essa tensão entre os fatores que se consideram relevantes para uma avaliação e a avaliação institucionalizada foi abordada diretamente por outra entrevistada de forma mais abstrata. Ela argumentou que “[...] se a gente for refletir muito conscientemente como você tá me perguntando agora” (JOAQUINA), os professores até podem ter uma teoria sobre avaliação e até mesmo um ideal de avaliação. Na prática, não obstante, “[...] por causa exatamente da rotina massacrante, precarizada, do trabalho docente”, a avaliação se torna um tema bastante complicado, pois o professor fica preso a estratégias muito objetivas e postas em prática apenas ao final de uma disciplina, além de, também ao termo do programa, perguntar o que os alunos acharam. Essa resultante operacional do trabalho, vinculado a rotinas impostas, choca com o próprio ideal de avaliação da professora, assim relatado:

[...] idealmente, a avaliação é um processo contínuo em que o professor e o próprio aluno têm que estar atentos para que ele ocorra ao longo [...] desse semestre ou desse ano que você passa numa certa disciplina. Então, seria um processo que você observa muito, o ideal seria aquele professor que acompanha mais tutorialmente[...] na minha opinião, avaliação devia ser um processo contínuo, mas ele exige um processo contínuo uma dedicação, que na minha opinião, não tá ocorrendo. (JOAQUINA).

A visão da professora se aproxima, com efeito, da avaliação contínua vinculada a uma pedagogia clínica o que, ainda de acordo com ela, não vem acontecendo a contento. Ela destaca aspectos dialógicos e a necessidade de dedicação e observação perenes. Quanto ao modelo tutorial, na própria entrevista ela faz menção a Cirulnyk, para quem o tutor cumpre sua função educacional muito mais por sua atitude diante da vida e por sua forma de se relacionar intersubjetivamente do que por meio de seus conhecimentos (CONDORELLI; GUIMARÃES;

AZEVEDO, 2010). Além disso, considera que a construção de sentidos no processo educacional depende, obrigatoriamente, dos vínculos interpessoais produzidos.

Nossa fundamentação teórica a respeito da avaliação contínua e reguladora, todavia, nos indica que não apenas a implementação de novos modelos é difícil, mas que normalmente as próprias concepções amadurecem com dificuldade. (SACRISTÁN, 2011). Com efeito, até mesmo a perspectiva de Joaquina, com tantas demarcações que a aproximam do modelo teoricamente mais adequado a uma avaliação de competências, ainda apresenta alguns elementos mais tradicionais. Ela ressalta, alhures, ao menos dois aspectos do modelo tradicional de avaliação como partes de seu ideal: a concentração do poder educacional na figura do professor e a averiguação das excelências por meio da avaliação. Por outro lado, força o modelo tradicional para além dos seus limites ao incluir objetos como competências e atitudes ao lado dos conhecimentos e habilidades.

A tensão entre esse ideal e a prática possível em meio às exigências institucionais apresentou outras nuances relevantes na interlocução com Ângela.

De tudo que eu faço na universidade, e eu faço muitas coisas, o elemento mais angustiante se chama 'avaliação', certo? Porque, embora [...] eu faça isso todo o tempo, eu não quantifico. O meu olhar na avaliação é muito em cima, usando uma linguagem fenomenológica, desse estado de revelação que tanto eu quanto os alunos vamos deixando que venha à tona, desse vir a ser.

Seu relato também expressa proximidade com a avaliação contínua, não identificada com quantificação, mas reconhecendo que a incidência desta última participa como fator de angústia. A docente firma-se na experiência vivida com os educandos e de sua consideração mais global da experiência deles e da própria. Não parece informada ou interessada por uma teoria educacional, mas muito mais pelo entendimento psicológico das relações, em que se destaca a fundamentação fenomenológica.

Em outro local, a ideia de processo contínuo é retomada pela professora, que a reconhece em todos os aspectos do fazer educacional:

[...] digo que a palavra 'avaliação', ela ao mesmo tempo me instiga, ao mesmo tempo é tudo. No meu dia-a-dia, eu acho que eu estou o tempo todo fazendo, é o que eu estou fazendo agora contigo, e quando ela tá inserida no contexto acadêmico, ela me entristece, ela me engessa, ela me faz eu me sentir uma presidiária. (ÂNGELA).

Ora, se o olhar continuado remete à teoria da avaliação de Perrenoud (1999a), o mesmo olhar sobre a totalidade da experiência educacional nos reporta à ideia de educação como contínuo experiencial, conforme definida por Dewey (1978, 1971), e nos obriga a traçar, como hipótese explicativa, a empatia e o zelo pelas relações educacionais como motor de tal interesse.

Ao assinalar a avaliação como fator estimulante, não contradiz sua fala anterior em que referiu angústia. Pelo contrário, aqui ela diferencia as percepções de avaliação. A sua, mais próxima de sua percepção psicológica, lhe é positiva, enquanto a outra, é sofrida, limitadora e aprisionadora, como ela mesma ajuíza:

A palavra 'angústia' que lhe chamou atenção, Filipe, é presente sempre. Porque eu acho que não existe avaliação sem a coragem de se angustiar. Eu acho que o que faz a avaliação ficar dentro de um quadradinho é exatamente você criar um modelo pra você não se angustiar, um modelo em que você não use seus afetos, não use suas compreensões dos pontos de tensão. (ÂNGELA).

Para a professora, todavia, parece ser instigante experimentar as situações de angústia inerentes à relação de avaliação. Isso, para ela, opõe o aprisionamento próprio da avaliação quantificadora, cobrada pelo sistema educacional vigente. Reconhece nesta última, ainda, uma defesa contra fatores que nossa teoria nos leva a identificar como indispensáveis para o desenvolvimento e para a avaliação das competências interpessoais: a valorização da própria experiência, o interesse pelas relações educacionais e a expressão adequada dos afetos.

A percepção particular, e não redutível ao sistema vigente, do que seja avaliação foi regra geral entre os professores. O que interessa, ainda, destacar, são nuances dessas concepções mais singulares que nos ajudaram tanto na interlocução com os entrevistados quanto na compreensão dos significados fundamentais, expressos nas entrevistas, a respeito das práticas e dos resultados da avaliação educacional.

Guilherme apresentou preocupação formativa relacionada ao processo de crescimento do sujeito, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento, nos alunos, de um espírito crítico diante de suas próprias vidas e da sociedade. Deixou claro o interesse na mobilização dos recursos que caracteriza a competência, ou seja, em como os conteúdos aprendidos são mobilizados diante de situações complexas da vida que se relacionem com o tema da disciplina. A analogia com a formação do profissional reflexivo descrita por Schön (1987, 1983) é direta, sobretudo por exigir uma confrontação com as situações complexas da vida, não apenas com as situações simplificadas pedagogicamente. Especificamente quanto aos recursos, aparentemente Guilherme demonstrou atenção mais concentrada nos saberes, ou conteúdos, uma vez que não mencionou quaisquer outros tipos. Mesmo diante desses objetivos mais localizados, todavia, o professor expressou dificuldades de realização de uma avaliação adequada diante das exigências do sistema educacional.

Argumentação análoga foi apresentada por Elizabete que demonstrou valorização das formas segundo as quais os conteúdos, os textos lidos, influenciam na percepção que o educando

tem de suas vivências. Importa-se, à semelhança de Guilherme, com a mobilização desses conteúdos para a produção de uma reflexão crítica, o que considera relevante, inclusive, para o justo desenvolvimento das competências interpessoais.

Eu não posso só dar uma nota pelo aluno dizer: ‘eu acho que foi assim, assim, assim...’. Não. Ele vai falar da percepção dele, do que ele viu no campo, mas ele vai articular essa percepção com os textos lidos, com o conteúdo. (ELIZABETE).

A ênfase no conteúdo surgiu também em:

[...] na verdade, avaliação é quase que, assim, um *feedback* pra ver se ele tá acompanhando ou não o conteúdo. (DAMIÃO).

A despeito do foco nos saberes, é forçoso notar que as provas ou exames não são postos em primeiro plano, e sim o *feedback*, a expressão do educando que permite ao professor um olhar sobre ele. Fica aberta a possibilidade de perceber o aluno e reconhecer seu processo, ao menos no que diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos. Em outro momento, Damião enriqueceu sua perspectiva:

[...] avaliação, ela pode ser também um momento de construção? Pode. Então depende um pouco da natureza da disciplina, por exemplo [...] nas disciplinas mais práticas eu acho que a gente consegue fazer algo que inclua mais outras habilidades.

Essa avaliação construtiva é, para o professor, uma diferenciação dependente do tipo de disciplina com que se trabalha. As mais teóricas não lhe abririam espaço e direcionariam o trabalho da forma tradicional, o que Damião assim expressa:

[...]a formação acadêmica, ela ainda é muito voltada para o cognitivo mesmo. A dimensão cognitiva pesa muito. [...] Tem uma certa inércia aí, tem uma certa cultura, um certo campo [...]

As disciplinas de caráter mais prático abrem um horizonte para a regulação que cumpre a função formativa da avaliação. (PERRENOUD, 1999a; SCRIVEN, 1966) Isso parece fazer parte da concepção mais ampla do professor – da sua avaliação “ideal”, para usar os termos de Joaquina. Pô-la em prática, porém, implica enfrentar resistências, enfrentar um *habitus* relacionado à avaliação e ao ensino tradicionais. Ao tratar da avaliação em outros espaços de convívio com os alunos, fora das turmas abarrotadas, o professor consegue coalizar alguns de seus argumentos:

[...] tem uma avaliação? Tem, mas, assim, a avaliação do processo, de como ele está [...], mas graças a Deus não tenho a nota, né? E então, o acompanhamento... na verdade a avaliação é acompanhamento. (DAMIÃO).

A avaliação, livre da pressão exercida pelo sistema disciplinar, continua a acontecer sem que haja um formato que obrigue em um sentido específico. Aí parece se revelar o que ocorre

quando o professor se livra do aprisionamento institucional da quantificação em nota, o que se expressa como o afeto do “graças a Deus”. Rompe-se uma barreira, uma resistência convertida em regra. Livre disso, o professor chega a uma definição mais clara e sucinta de sua perspectiva de avaliação: acompanhamento do processo. Essa visão se aprofunda da seguinte forma:

[..] hoje então, assim, eu tô procurando [...] avaliar o conjunto, avaliar quase que o todo mesmo, na melhor forma que eu puder perceber. [...] o que que esse aluno me apresenta? Que é que eu posso dizer pra ele? (DAMIÃO).

Podemos reconhecer, aí, o interesse ampliado para diversas das variáveis envolvidas no ensino-aprendizagem e no desenvolvimento, o reconhecimento das próprias limitações – que envolve uma abdicação do poder docente – e o questionamento sobre como oferecer um *feedback* compreensivo adequado à regulação das aprendizagens das competências.

O recurso à teoria, aliás, permite esboçar uma explicação, desde a leitura de Perrenoud, para a situação desvelada por Damião. A avaliação reguladora exige uma ligação do professor como sujeito e, por isso, demanda abdicação da rigidez e da dita objetividade do método, além da consequente diferenciação das práticas, o que já se realiza, em parte, pelo simples fato de tirar a nota de cena e abrir a possibilidade de que avaliação forneça outros tipos de resultados.

Parece existir certa divergência entre o que se expressa entre as noções pessoais dos professores e aquelas que sustentam o sistema educacional. Isso produz uma tensão que se reverte em dificuldades práticas do dia a dia e enseja problemas (no sentido psicológico definido). O arremate dessa posição é melhor expresso na seguinte narrativa de Tônio:

[...] o sistema de avaliação nos cobra uma coisa, a gente sabe que, enquanto profissional, enquanto respeito com a vivência do próprio fenômeno psicológico a gente precisa extrapolar isso, mas, às vezes, a faculdade pede isso, né? Eu tô em uma faculdade que pede 4 avaliações, tá? De 4 avaliações onde eu tô mais uma vez ... voltando a ser negligente, porque eu sou humano. Assim, eu estou sendo um professor que para eles [...] tá fazendo as coisas erradas, porque eu não estou passando provas só objetivas – que são mais fáceis de corrigir. Só que eu sou humano, então eu tenho que [...] eu tenho um tempo pra pensar, eu não consigo só dar nota, eu tenho que ler o trabalho, eu tenho que escrever, eu tenho que procurar fontes que possam ajudar o aluno, eu tenho que fortalecer as potencialidades, eu tenho que repensar as fraquezas e [...] se eu tenho uma prova hoje e uma prova daqui a 10 dias, eu não consigo corrigir essas provas para daqui a 10 dias. Então, assim, é uma situação difícil.

Dotado de uma visão que valoriza a experiência em diversos aspectos e busca recursos para a regulação das aprendizagens – como a pesquisa, o diálogo, as “coisas erradas” – Tônio reconhece um limite humano para seu trabalho em meio aos entrecosques de sua condição laboral. Já que é obrigado pelas regras institucionais a exercer certas práticas onerosas, faltam-lhe tempo e energia para executar o que acredita ser uma avaliação mais adequada.

Essa crença em algo diferente do estabelecido e as dificuldades resultantes são, enfim, o núcleo significativo das entrevistas no que diz respeito à concepção sobre avaliação do ensino-aprendizagem. De forma mais específica, a tensão promovida pela divergência entre a noção de avaliação e a forma como ela é exigida inclui um fator importante: as condições de exercício de uma avaliação mais próxima do ideal. Que situações reais favorecem o abandono da rigidez do sistema? O quanto o docente valoriza sua própria definição e o que a suporta? Sob que condições – ofertadas a ele ou por ele produzidas – consegue exercer algo mais próximo de seu ideal? Como ele faz isso e quais são os resultados?

O horizonte desvelado é de um problema consciente, ao menos em estado potencial, em que ideias novas confrontam as antigas que foram consolidadas em um modelo de avaliação educacional que se impõe como obrigação central. A mudança, no que nos foi acessível por meio das entrevistas, parece depender do compromisso regulador do professor, uma resolução ética amparada pelo seu conhecimento dos processos de aprendizagem e das demandas profissionais, e de situações de comunicação dadas na experiência direta, o que ocorre sem aparente amparo institucional e político.

Avançaremos para uma discussão das concepções sobre competência, e de suas variáveis que nos interessam, explicitadas nas entrevistas e, conseqüentemente, produziremos um conjunto de compreensões que nos obrigarão a rever parte desses posicionamentos sobre avaliação nos próprios termos dos docentes.

6.2.2 *Competências (interpessoais) e a implicação da graduação em Psicologia*

O segundo grupo de definições que cabe interpretar para fundamentarmos nossas descobertas em torno das práticas e experiências avaliativas dos professores é sua ideia de competência. Enquanto acreditamos que por serem psicólogos detinham algum entendimento técnico e teórico sobre as relações interpessoais, a noção de competência para essas mesmas relações, tomada com objeto educacional, era um questionamento que permanecia em aberto e que exigia certa demarcação que não apenas fundamentasse o diálogo, mas que também fornecesse contexto para a interpretação.

O questionamento acerca da compreensão pessoal do que fossem competências foi seguido pela pergunta a respeito do compromisso possível de um curso de graduação com a formação das competências interpessoais. No segundo questionamento, pois, a especificidade interpessoal já foi incluída, pois acreditamos que com isso teríamos relatos que forneceria material comparativo entre a compreensão expressa no primeiro dos questionamentos e a opinião

revelada em consequência do segundo. Ao mesmo tempo, a pergunta pelo engajamento da graduação em Psicologia com esse tema já nos forneceria um referencial, interno ao texto, para comparação com as práticas que seriam buscadas no restante da entrevista.

Nesta exposição, acompanharemos essa construção, configurando as noções de competência expostas pelos informantes. Seguir-se-á uma parte mais extensa e terminal na qual abordaremos a opinião dos informantes sobre o compromisso possível de um curso de graduação com a formação de competência interpessoal nos educandos, o que inclui algumas concepções particulares do que sejam essas competências especificamente.

Nossas entrevistas desvelaram, sobretudo, uma conexão que os professores reconhecem entre competência e “fazer algo”. Exceto por um professor que no lugar de uma compreensão apresentou uma crítica e de outra que partiu diretamente para a descrição de suas práticas, sem fornecer resposta direta, todos os demais incluíram esse aspecto em sua definição, i.e., todos que declararam sua compreensão envolveram o sentido do fazer de forma central. Este fazer foi associado tanto à prática profissional, meta da formação do educando, quanto a uma ideia de técnica e, mesmo, de uma indiferenciação ou ambiguidade relativamente ao conceito de habilidade.

Destacou-se, também, a *reflexão* como inerente à competência, embora não de forma tão explicitada no discurso como a conexão com o “fazer”. Isso exige de nós uma discussão mais aprofundada da compreensão desse sentido. Além disso, também ganhou relevo a percepção de uma conexão especial da competência com a *subjetividade*, centro do entendimento da competência como mobilização de recursos, e a *indistinção entre competência e habilidades*, tanto de forma declarada e fundamentada quanto sugerida pelo discurso e exigindo do intérprete uma inferência, o que revela imprecisão do conceito.

Alguns outros fatores que não foram significativamente recorrentes encontraram relevo por outro motivo: a densidade de conexões significativas com o discurso do próprio entrevistado e, também, com as experiências descritas pelos demais. Dentre eles, destacamos a inclusão da noção de *recursos* na definição, a percepção da *necessidade de uma aprendizagem*, a definição relacionada ao entendimento psicológico e a relação com uma atitude *crítica diante da realidade social*.

A informante Jane forneceu uma resposta concisa diante do questionamento:

Bem, competência, eu penso que seja uma habilidade pra fazer. Fazer a prática e a prática eu entendo que não é só uma coisa objetiva. No sentido de práxis mesmo, exige uma reflexão junto com aquilo. Então, assim, a competência eu fico pensando que é assim, você praticar e refletir sobre essa prática, entende? Pra que não fique

nem só num trefismo, mas também não fique só na intelectualidade [...], fazer essa articulação. (JANE).

Destaca-se o “fazer” como uma capacidade para uma prática reflexiva. Não trata, assim, somente de um mecanismo transferido de uma situação a outra, a reflexão é exigida pra evitar o trefismo – cuja leitura teórica é aplicação irrefletida ou não competente das habilidades – e a restrição à dimensão intelectual – ao mundo dos saberes. Não exclui esses recursos, exige domínio deles. O que critica é que eles possam ser suficientes, por isso, importa saber articulá-los na situação prática.

Surge, em seu discurso, a semelhança entre a noção de habilidade e de competência, já que esta é definida inicialmente como uma habilidade. Tal indiscriminação, somada à definição como um “fazer”, surgiu também na fala de Tônio, Virgínia, Joaquina e Damião.

[...] competência é um tipo de habilidade, é um tipo de *know how*, é um tipo de [...] de conhecimento teórico, prático, técnico, que você tem que ter pra poder dar conta de alguma situação, seja ela teórica, seja ela prática. (TÔNIO).

O saber fazer está presente de forma pouco qualificada, insuficiente para distinguir competências e habilidades. Fazê-lo seria até mesmo tendencioso, já que o informante define competência como uma habilidade. Correlaciona também a competência como um recurso, um “conhecimento que é necessário” para fazer algo. Assim, além da ambiguidade entre competência e habilidade, ela se estende também para os saberes e posiciona a competência como recurso, não como sua mobilização.

Após o questionamento acerca da noção de competência, Virgínia argumentou que nas disciplinas que ministra em sala de aula, concentra-se mais sobre os conteúdos, enquanto:

[...] em disciplinas, talvez de estágio, eu centro mais nessa questão da habilidade, da forma de atuação, na técnica. (VIRGÍNIA).

Essa troca da competência da pergunta pela habilidade, na resposta, já denota a indistinção, ao menos parcial, das duas noções. Esse intercâmbio terminológico se preserva ao longo de sua entrevista, referindo-se, sistematicamente, à “forma de atuação” e à técnica. Ao aprofundar sua exposição sobre sua prática nos estágios, acrescentou:

[...] eu vou trabalhando com os alunos a partir dos casos [...] a percepção que eles têm, como eles se avaliam, como se percebem, como poderiam aprimorar. (VIRGÍNIA).

Sinaliza a importância da experiência (percebe), da reflexão (se percebe), do autoconhecimento (como se percebe) e da autoavaliação (como poderia aprimorar). Comparando a declaração consciente sobre o tema e a ação que a ela aparece associada, aparentemente há uma

operação tácita do conhecimento do sentido da competência na ação. A própria exposição, no texto da entrevista, desse conhecimento, aponta que uma reflexão sobre a ação parece possível. Não parece, no entanto, haver diferenciação, na forma de um conceito claro, sobre esse processo experiencial e reflexivo.

Quando solicitada a abordar o tema das competências diretamente, Joaquina argumentou que trabalha conjuntamente com as noções de habilidade e competência. Seu longo discurso, conseqüente, deixou transparecer, também, que a própria definição que faz deles é praticamente indiferenciada. Ela argumentou que competência seria a “capacidade de fazer escolhas” dos recursos pertinentes a um problema. Estes últimos, conforme argumentou, seriam os problemas vivos da vida em sociedade, e não situações vicárias simplificadas. Quando passa à definição de habilidades, todavia, argumenta que tratam do ato de identificar os recursos disponíveis, mas também que são “[...] a habilidade, a capacidade de buscar fontes de informações pertinentes” para a solução dos problemas e que seriam, ainda, mais voltadas para a execução de uma ação e que, para isso, incluíam também os conhecimentos. Acrescentou, por fim, que a habilidade exige, em sua base, uma atitude.

Tanto habilidades quanto competências se relacionam com ações racionais (escolher, identificar, buscar) e embora tenha enfatizado a habilidade como mais voltada para a execução e uma ação, não distinguiu nada que remetesse a uma ação motora ou instrumental. Em certo ponto, iguala o núcleo significativo das duas: “fazer escolhas pertinentes” e “buscar informações pertinentes”. Nos dois casos, parece se tratar distinguir, dentre os recursos disponíveis, aquele que melhor se adequa à solução dos problemas. Neste caso, trabalhar conjuntamente com as duas noções parece mais uma indiferenciação *a priori* que uma conjugação *a posteriori*.

Damião, por sua vez, declarou que: “[...] pra mim chega assim, as competências em termos de habilidades. Assim, a capacidade de fazer algo”. Enquanto o termo geral de capacidade, aliado ao fazer, se aproxima, *lato sensu*, da noção de competências que adotamos em nosso estudo, no discurso do professor é associado com habilidade e, desse modo, revela a ambigüidade dos objetivos educacionais propostos pelas diretrizes. Se competência for uma habilidade, qual o sentido de diferenciá-las?

Joana posicionou-se diretamente quanto a isso:

[...] a ideia de habilidades e competências [do ponto de vista de sua abordagem psicológica] não faz muito sentido. [...] não faz muito sentido essa divisão. A gente entende que o sujeito precisa [...] agir sobre o mundo.

Com sólido suporte em seu conhecimento psicológico e referido, também, conhecimento das teorias educacionais de Perrenoud, a informante diferenciou habilidades e competências

como sendo, as primeiras, a execução de certa atividade em determinadas situações e as segundas, a reflexão sobre a situação que predispõe a ação. Não se importou em especificar qual definição se aplica a qual termo, justamente porque não considera que a distinção tenha sentido prático. Em sua perspectiva psicológica, ambas as definições se relacionam a um conceito comum, pois ambas são uma ação (ou reação) do sujeito sobre o mundo. Essa reação, por sua vez, é dependente da aprendizagem prévia, seja ela formal ou informal.

Vale considerar, antes de nos aprofundarmos na discussão desse argumento que, com fundamento nele, a professora relatou atividades que sob nosso olhar apresenta uma grande atenção para o que chamamos de competências interpessoais e para o investimento docente e pessoal para que os alunos desenvolvam essa dimensão. Nossa visão, todavia, obriga-nos a tecer uma crítica desde a perspectiva educacional, pois, embora não discordemos do posicionamento da informante quanto aos processos serem igualmente repostas experienciais do sujeito, as operações das habilidades e das competências podem ser *descritas* – o que é fundamento da fenomenologia de Perrenoud (2002b, 2000, 1999a) – de forma diversificada, não sendo, por isso, absolutamente igualáveis. Fazê-lo seria desprezar divergências qualitativas. O reconhecimento da habilidade como recurso mobilizável decerto permite admitir que ela possa encontrar ou não um uso competente. No último caso, ela pode ser simplesmente transferida, ou seja, aplicada, conforme foi aprendida, a uma situação análoga. Essa aplicação de um modelo de procedimento, conforme foi aprendido, a uma situação é característica da atividade não competente. No caso do uso competente, a ação sobre a situação externa é um efeito posterior a outra etapa, em que o sujeito é posto em questão junto da situação que demanda a habilidade. Neste caso, trata-se, portanto, de uma reflexão *sobre a experiência*. O modelo de ação é questionado e, quando possível e necessário, é adaptado, i.e., modificado. Ao igualarmos as posições, desprezamos, *a priori*, o significado dessa etapa reflexiva, por decorrência da direção do interesse ao fato de que o sujeito responde ao objeto. O mecanismo comum é aí enfatizado, enquanto a distinção que Perrenoud (2004) faz entre habilidade e competência busca justamente enfatizar a diferença. O limite que existe entre habilidades e conhecimentos como recursos e a competência como operação depende, assim, de que o interesse recaia em como o sujeito se porta diante de sua própria história de aprendizagens e de suas reações ao objeto.

Na entrevista, a própria Joana relatou situações na qual esse fator faz diferença. Disse a informante que tende a produzir um ambiente de interação com os alunos em função de seus estudos acadêmicos voltados para a área social que, obviamente, segundo ela mesma, já depende de aprendizagens anteriores, como em todas as pessoas. Assim, as aprendizagens con-

quistadas em seus estudos são recursos para a produção da ambiência relacional. Nada nos impede, porém, de conjecturar que uma pessoa que estudou o mesmo que ela pudesse ter sobre o tema um interesse mais abstrativo – nos termos teóricos que definimos no capítulo prévio – e que, diante da turma, se interessasse muito mais em observar e compreender as interações dos alunos, com o mínimo de interferência de sua parte. Isso também seria fruto dos estudos e, especulativamente, é uma reação para onde o sujeito tende em função de sua formação científica. A empatia é patente na ação da professora, que admite: “[...] o que me encanta mais é formar esses meninos, tá entendendo?”.

Compreendemos que abstração e empatia são disposições originárias do ser humano que fazem parte da atitude diante do outro e que existem mesmo naqueles caracterizados mais comumente por um ou outro dos movimentos. Sendo assim, não é “natural” que, após a aquisição de recursos, a atitude vá se dar de uma forma ou de outra. O empenho em produzir um ambiente de interação com os alunos é uma direção específica tomada por escolha (ou seleção), mesmo que isso seja feito por meio de um automatismo, i.e., uma tomada de direção inconsciente que, todavia, produz uma resposta consciente. Às vezes, isso produz resultados satisfatórios, mas, como vimos com a teoria – e como também surgirá mais adiante na configuração das entrevistas – às vezes se chega a uma condição problemática entre abstração e empatia diante de um relacionamento e, aí, a competência será exigida como resposta consciente a um problema que já não é mais da situação, mas, por força das contingências, é um problema subjetivo.

Sob o ponto de vista educacional, portanto, é de interesse prático se a ação sobre o objeto, intelectual ou motora, é realizada com atenção dirigida, em certa medida, para o processo subjetivo que condiciona a reação. A diferença entre atentar para o fato de que o foco da atenção se dirige para a situação ou para o processo adaptativo é tão grande quanto, durante a escuta de outra pessoa, interessar-se pelo que ela fala ou pela formiga que caminha pela parede. Sendo assim, compreendemos o que a professora revela e só podemos ratificar sua posição: de fato, habilidades e competências descrevem atitudes do sujeito diante da situação. Isso, por si só, tende a gerar as maiores dificuldades de distinção. Por outro lado, para nós, continua valendo pragmaticamente a distinção entre os dois objetivos educacionais, embora saibamos que ela possa ser desprezada mesmo por alguém que apresente um grau significativo de competência e trabalhe com isso.

Outro entrevistado que questionou as noções de habilidades e competências foi o professor Guilherme, que anunciou o seguinte:

[...] eu particularmente costumo ter uma certa rejeição a lógica de ‘competências, habilidades’ [...] exatamente porque eu fujo disso! Quando eu vou atrás da lógica de

um envolvimento político, um envolvimento crítico, eu estou querendo fugir um pouco de conceitos e categorias muito estanques, muito fechadas. (GUILHERME).

Os conceitos de competência e habilidade são reconhecidos como exemplos de categorias fechadas e estanques que o professor busca evitar. Assume-as dessa maneira como se elas assim o fossem por definição. Ao longo da entrevista, por outro lado, o professor revela a importância da teoria para o posicionamento crítico ao qual se refere. O entendimento de certas categorias é indispensável para a devida criticidade a respeito do homem contemporâneo.

Ao cruzarmos as duas perspectivas: a que se refere aos conceitos educacionais – competências, habilidades – e aos psicológicos – com que ele trabalha sistematicamente – parece que os primeiros são estanques por princípio, enquanto os outros podem ser circunstancialmente estacionários e autorreferentes, mas não o são necessariamente. Potencialmente, são recursos para a criticidade almejada. Faz-se necessário revisar essa leitura, todavia, diante do que o professor afiança a seguir:

[...] pra mim a ideia de competência é uma competência social [...] que eu diria: de produção do sujeito, como é que ele se coloca diante das questões contemporâneas, que são atravessadas pela questão política, pela questão econômica. (GUILHERME).

Aqui, ele expressa a admissão da noção de competência quando adjetivada de social, o que parece, portanto, critério de distinção em relação à noção estagnada e fechada. Parece voltar atrás, revendo o ponto de vista, ou saltar adiante, revolucionando-o. Acreditamos ser razoável e útil preservar as duas hipóteses, pois sua coexistência no mesmo texto tensiona a noção e indica certa ambiguidade em seu uso. O discurso que lhe parece vir da articulação pedagógica é combatido por ele. Reconhece, no entanto, que em seu trabalho utiliza, sim, uma noção de competência distanciada da frieza pedagógica pela articulação crítica com o social. A noção teórica de competência difere, portanto, fundamentalmente da competência em ato. Após demarcar o uso reconhecido da noção de competência social, define-a, sobrelevando seu desenvolvimento como parte da produção do sujeito e realçando, ainda, o processo reflexivo, ao questionar “como é que ele se coloca diante de” diversas situações com que se ocupa na graduação e confronta na vida.

Esse sentido da competência que é social e que, por isso, implica sujeito e objeto na configuração do problema e da resposta foi partilhada também por Elizabete que relatou:

[É] muito bom pra o psicólogo [...] se confrontar com essas diferenças, sair desse mundo mais fechado, muitas vezes dentro do individual, olhar que a objetividade do mundo é também subjetividade, olhar que o social também é individual, que o individual também é social. Então, é nesse sentido que essas competências e essa forma

e o método que eu procuro trabalhar vai impactar diretamente nessa forma de pensar os conteúdos.

A fala da informante não é tanto voltada para definir a competência, mas, ainda assim, a caracteriza. É contundente a percepção de que o desenvolvimento da competência, quando articula sujeito e objeto na realidade social, produz impactos sobre *a forma de pensar* os conteúdos. O caráter da competência, faz rever as aprendizagens anteriores e faz o sujeito refletir sobre seu jeito de ser, pois sua forma de pensar é parte disso.

As entrevistas dão conta, de fato, que a ideia de que competência traz para o currículo algum grau de saber fazer como objetivo é a tônica geral. O grande número de ambiguidades conceituais, uma das grandes dificuldades enfrentadas na educação formal das competências, também se destaca. Aditam-se rejeições do conceito, expressas por professores que se interessam pela formação das competências – como *nós* as entendemos – e apresentam alguns traços relevantes das competências interpessoais, como o desejo consciente de ajudar e a empatia em um caso, e a abdicação da rigidez pedagógica e a valorização do contexto cultural, no outro. Com isso, resta claro que há pouco nível de consciência a respeito do que, de fato, seja competência do ponto de vista educacional, o que nos leva a crer que o trabalho de formação fica aquém do que poderia ser feito, sobretudo porque mesmo sem essa maior consciência, já é muito o que os professores revelam em suas práticas, não lhe sendo estranha a competência, mas a compreensão educacional dela. Por isso mesmo, também é preciso destacar que as discussões educacionais devem acabar prejudicadas ou, ao menos, não otimizadas, em razão da falta de subsídios educacionais para fundamentar e suportar uma reflexão sobre as práticas realizadas.

A compreensão psicológica das competências como contributo para os objetivos educacionais mostrou-se bastante restrita, ao menos quando consideramos as declarações conscientes dos informantes, o que contrariou nossas previsões. A noção de subjetividade implicada com as competências, todavia, se sobressaiu, fosse no discurso resultante de uma reflexão, fosse por meio de inferência nossa sobre a descrição que os informantes faziam de suas práticas.

A próxima etapa na discussão das competências incide, mormente, sobre as respostas dos professores diante do questionamento: de que forma você acredita que a graduação em psicologia pode contribuir para o desenvolvimento das competências interpessoais? Obviamente, as impressões também surgiram em outros momentos das entrevistas que também foram incluídas em nossa compreensão.

Destacou-se, em primeiro lugar, a variedade de reações ao questionamento. Além da tentativa de responder diretamente a questão, alguns foram imediatamente reativos, demonstrando

descontentamento explícito com as práticas voltadas para a formação dessa competência. Outros, expressaram um reconhecimento do peso e do relevo da temática, antes de passar a sua resposta, com expressões como:

[...] ‘potencial’, termo forte aqui. (ÂNGELA)

Nossa! Ele [o curso de graduação] pode. Certamente pode... Ele deveria, né?” (JOANA)

(Suspiro profundo) Cara... (TÔNIO).

Alguns aspectos foram relevantes em função da profundidade de argumentação empenhada pelos informantes, cujos casos mais relevantes serão discutidos adiante. No entanto, foi possível perceber algumas recorrências que é possível se coalizar. Primeiramente, o reconhecimento de que é importante que o curso de Psicologia se empenhe nessa tarefa, seja ao enfatizar o valor dessa competência para atuação profissional, seja ao destacar que existe uma expectativa de que o educando, de fato, desenvolva essas competências por se graduar em Psicologia. O outro aspecto de destaque é o reconhecimento de que a formação é intrínseca à graduação, embora alguns tenham reconhecido que isso se dá natural e espontaneamente e outros tenham admitido que é necessária uma disposição consciente dos educadores para que uma efetividade do trabalho educacional sobre essa questão inerente ao problema psicológico. Além desses significados, que podem ser resumidos como uma indissociabilidade entre a graduação em Psicologia e o ensino/aprendizagem das competências interpessoais, também cabe salientar que alguns professores chegaram a definir aproximativamente a competência interpessoal como parte da resposta, ou ao menos caracterizá-la. Destacamos, deste último núcleo de compreensão, trechos de duas entrevistas.

Imediatamente após a leitura do termo de consentimento e, portanto, antes de qualquer questionamento dirigido, Tônio descreveu algumas imagens que, para ele, se associavam com a noção de competências interpessoais:

[...] eu vejo a relação dele com o paciente, eu vejo a relação entre ele e os pais, eu vejo a relação entre ele e o professor... eu acho que isso tudo está envolvido. (TÔNIO).

Essa declaração extrapola a visão de competências como transposição do saber sábio no sentido de uma transposição das práticas ou, por assim dizer, das experiências pois não localiza as competências interpessoais, ou seu desenvolvimento, no âmbito profissional. Envolve amplamente as relações vividas. Do ponto de vista educacional, o cenário da competência inicia com a própria relação professor-aluno, mas pela perspectiva da biografia, já começou há muito,

com as relações familiares mais primitivas, o que está perfeitamente de acordo com a teoria da transferência (FRANZ, 1999a; JUNG, 1990d) que buscamos para embasar o desenvolvimento das competências interpessoais. De acordo com esta, não apenas o desenvolvimento da competência interpessoal própria da profissão do psicólogo se fundamenta na relação parental, ela exige uma atualização ou uma transformação dessas relações no sentido de uma individuação. Além disso, as poucas palavras de Tônio resgatam a analogia existente entre as relações para podermos compreender que, ao menos potencialmente, toda relação interpessoal é uma condição prática de desenvolvimento das competências.

Ângela também aponta para a necessidade de um olhar amplo e profundo da noção:

[...] quando você me pede competências interpessoais, você tá me pedindo para falar da fonte da vida, que são as relações. A fonte da vida não são as instituições. A fonte da vida são as relações. [...] competência interpessoal mexe justamente com esse processo de eu me libertar. (ÂNGELA).

Ela prossegue o argumento com recorrência à teoria psicológica com a qual trabalha, descrevendo essa libertação como uma aprendizagem do que é ser aluno, professor o psicólogo *mediante* a vivência da relação interpessoal, ou *na relação*. Assim, considera que a competência interpessoal implica constante recriação. Há, mais uma vez, grande correspondência com a fundamentação psicológica que nós mesmos apresentamos. A participação criativa, que parece se aproximar dos dois últimos estágios da transferência (FRANZ, 1999a), é um processo que implica a diferenciação eu-tu e, ao mesmo tempo, a participação mútua no mistério comum. Assim sendo, é uma descoberta criativa de si, do outro e do mundo ao mesmo tempo propiciada e demandada pela relação. A constante recriação da própria experiência remete, concomitantemente e em analogia quase perfeita, à noção de contínuo experiencial, de Dewey (1978, 1971), que em nada discorda do discurso da professora a respeito da libertação.

Com esses dois exemplos, que consideramos os mais relevantes como entendimento da competência interpessoal, temos um crivo comparativo com nossa própria perspectiva teórica que prefigura essas entrevistas. O resultado dessa comparação é uma compreensão aproximativa de que o aprofundamento da atenção psicológica fornece, de fato, um entendimento das competências interpessoais mais profundo e acurado do que aquele exposto para as competências em geral.

Quanto ao potencial do curso de graduação em Psicologia para contribuir com a formação das competências interpessoais, Tônio argumentou que:

[...] espera-se que um aluno no sétimo semestre, ele tenha um tipo de aproximação com a relação interpessoal de um modo muito mais elaborado do que um aluno do primeiro semestre.

A expectativa, que parece ser percebida como partilhada de forma geral (espera-se) é, portanto, de que o curso cumpra uma função de formação das competências. Ao mesmo tempo, no entanto, o informante argumenta desconhecer qualquer referência curricular ou consciência, por parte dos núcleos docentes estruturantes (NDE), dos cursos em que leciona. Compreendemos que o professor refere, assim, uma contradição entre a percepção da necessidade de desenvolvimento das competências interpessoais como parte da formação dos discentes e um desinteresse, ou interesse muito pouco notável, de compromisso por parte das instituições.

Essa outra fala refere a expectativa por parte dos próprios alunos:

[...] e tem alguns [alunos] que às vezes vêm à faculdade, fazer Psicologia, na expectativa, na tentativa de se entender, de superar algumas coisas e tal, e, na verdade, tem pouco espaço pra trabalhar esse intrapessoal e esse interpessoal, tá muito ligado, né? (DAMIÃO).

A expectativa de que a graduação em Psicologia contribua para a dimensão interpessoal – aqui associada com o autoconhecimento – surge contrabalanceada por uma leitura de que a graduação não oferece, de fato, espaço razoável para esse desenvolvimento. Assim como o que foi visto na fala de Tônio, a expectativa não parece estar vinculada ao que efetivamente acontece no espaço da educação formal. Parece, pois, que a expectativa deriva mais de uma transposição espontânea da representação que se faz da prática do psicólogo: se o psicólogo lida com isso e o curso de graduação o forma para exercer essa função, ele deve (ou deveria) cumprir esse objetivo educacional.

O olhar para a transposição desde as práticas que pode ser inferido da fala de Damião, incorre em primeiro plano na entrevista de Jane, pois ela, diante do questionamento proposto, demarca, primeiro, a meta da formação: tornar os educandos bons psicólogos:

[...] o bom psicólogo [...] é aquele que é um bom instrumento. O instrumento sou eu. Então eu diria que eu preciso me construir. Se, assim, o instrumento de trabalho é a relação, eu preciso saber me relacionar e pra eu saber me relacionar eu preciso me conhecer muito bem, o instrumento que eu vou usar.

Quando ela argumenta, primeiro, que “o instrumento sou eu” e, em seguida, que “o instrumento é a relação” podemos assumir duas posições interpretativas. Por uma hermenêutica da suspeita, questionamos se por trás de tal afirmação não existe uma contradição, uma imprecisão conceitual. Pelo ângulo da hermenêutica da confiança, que se interessa pelo que o texto propõe adiante, parece mais viável pensar que o instrumento é ao mesmo tempo o sujeito psicológico e a relação. Sem um dos dois fatores, o instrumento está incompleto e, por isso, ele precisaria ser entendido como o sujeito em relação. A interlocução com a informante revela,

pois, que é esse sujeito individual-relacional que a graduação precisa se comprometer em formar. O desafio, destarte, é conhecer-se, conhecer-se em relação e conhecer o outro. Compreendido dessa forma, não apenas o discurso da informante sustenta o entendimento do restante de sua argumentação quanto, também, se torna suportado por nossa teoria das competências interpessoais, visto que o aprofundamento da relação em geral, e da relação de ajuda em particular depende de um autoconhecimento crescente que, por depender de uma diferenciação eu-outro, não pode deixar de ser também um conhecimento do outro. Assim, o instrumento a ser conhecido sou eu, as relações com que me comprometo e, por extensão, o outro.

Ângela também pôs em relevo o compromisso da graduação com a formação das competências interpessoais. A informante retomou, para isso, termos que já definira: “[...] O que o processo de ensino-aprendizagem precisa fazer: precisa libertar” (ÂNGELA). Acusa, pois, uma obrigação (precisa) do processo de ensino-aprendizagem. Libertar, como já vimos, é definido por ela como um processo de subjetivação que decorre por intermédio das relações interpessoais. Com isso em mente, consideremos o que ela referiu quanto à posição específica das competências interpessoais no contexto educacional.

[...] estamos vivendo um momento de proteção nas relações. Nós não estamos vivendo um momento de competências. As competências interpessoais estão perigando [...] decaírem profundamente, porque, assim, competência interpessoal não é saber mexer no computador, não é saber dar uma palestra. Elas estão ficando escondidas, perdidas no meio de inúmeras outras competências, que também são importantes, mas não são interpessoais. (ÂNGELA).

A informante critica, assim, o contexto cultural, e o enfatiza com outra opinião expressa alhures na entrevista, a de que hoje há um excesso de conserva cultural. Essa resistência, relacionada com a ideia de “proteção nas relações”, opõe a noção de libertação, apega-se ao conhecimento abstrato e, assim, despreza a experiência vivida e o relacionamento criativo. Ser criativo nas relações, libertar-se, parece implicar a ruptura das proteções e enfrentar a resistência da conserva. Não à toa, nesse momento, refere estar cada vez mais próxima “[...] do nosso maior pedagogo [...] Paulo Freire”. Com efeito, a proximidade de seu discurso com a argumentação do notório educador brasileiro é patente, pois, para ele, as forças que se interessam pela alienação do homem e da sociedade opõem resistência à valorização da vocação ontológica, própria da humanidade, de ser sujeito. Elas massificam o homem, domesticando-o. Assim:

[...] deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar essa sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora (FREIRE, 1967, p.43).

Ao abordarmos essa temática, compreendemos que no discurso de Ângela se configura a consideração de que o trabalho de ensino/aprendizagens de uma subjetivação criativa desde as relações interpessoais (fonte da vida) é obrigatório em um curso de graduação e, ao mesmo tempo, reconhece que a cultura e a própria universidade admitem o discurso das competências sem se comprometer necessariamente com elas, uma vez que vive um espírito de conserva alienante.

Jane admitiu uma relatividade desse compromisso, suportada por um entendimento psicológico:

[...]eu preciso saber de que forma a graduação pode contribuir com isso, é... depende da graduação, né? Tem várias possibilidades, inclusive dentro do âmbito universitário não só das disciplinas, tem as vivências universitárias.

Ao dizer que depende, a informante deixa claro que considera possível, mas não garantida a contribuição em questão. A variação de caso a caso, indicada por ela, parece motivo mais que suficiente para que a avaliação se estabeleça. Ao argumentar, em seguida, que existem várias possibilidades de subsídios, destaca os múltiplos espaços promovidos pela universidade como oportunidade de amadurecimento do instrumento. Para ela, ao entrar no mundo da universidade, o educando está entrando, necessariamente:

[...] no mundo da relatividade, da relativização de muitas coisas, de muitos conceitos que tinha. E eu acho que isso é fundamental pra eu entrar em contato com a diversidade, pois eu acho que entrar em contato com a diversidade é fundamental para eu saber me relacionar. [...] saber que existe uma perspectiva pra ali que pode ser diferente da minha mas que merece consideração de escuta mesmo que não faça sentido para você. Pra mim a relação é isso, essa abertura para o outro. E também o saber de entender e de compreender de que forma o outro me afeta também. O que que eu faço com o que o outro me traz? (JANE).

Algumas ideias muito próximas as que foram expostas por Ângela são expressas por Jane com nova roupagem, sobretudo a ideia da constituição recíproca do eu e do outro na relação – o que é consistente com seu entendimento do bom instrumento – e a quebra da rigidez e da segurança das atitudes já adquiridas e consolidadas para poder se relacionar com o outro. A informante equaciona esses desafios como cenário de aprendizagem e de (auto)avaliação dos educandos, não como algo que eles irão enfrentar somente no futuro, como profissionais. Essa identidade das experiências ou, dito nos termos de Dewey, essa perspectiva de que *educação é vida* apresenta-se com consistência afetiva quando a professora, que começa se referindo ao educando, em terceira pessoa, intercambia os sujeitos: “para eu entrar em contato”, “o que eu faço com...”

Se, por um lado, Jane não destacou, como Ângela, uma insuficiência generalizada das práticas e apenas considerou que elas podem divergir em termos de empenho e eficácia, Clarissa foi contundente em sua crítica:

Eu acho muito importante [que as graduações contribuam para o desenvolvimento das competências interpessoais]. Mas eu acho que tá só no papel. [...] Se você tem essa visão de formação de profissional, não só de a pessoa ter um diploma, mas de ela ser, no caso que a gente tá conversando, um bom psicólogo: passar por uma formação de competência social, interpessoal, sim. Agora, a universidade dá conta disso efetivamente? Não (CLARISSA).

De forma bastante direta, seu argumento corroborou algumas posições indicadas por Ângela. Primeiramente, que o compromisso com a formação das competências interpessoais, se não é obrigatório, ao menos é importante para que sejam formados bons profissionais. Trata-se, pois, de um fator importante para se formar bem. Por outro lado, a professora não reconhece que o trabalho é feito a contento. Segundo seu olhar, a universidade não consegue cumprir seu objetivo, que permanece letra morta.

A fala de Joana foi análoga em muitos pontos. Ela não só reconhece que a graduação tem potencial para contribuir com a formação dessas competências, mas também considera que ela deveria cumprir essa função. Reportou um caso vivido por si, em que pôde manter contato com uma professora que havia proposto um curso de graduação em Psicologia baseado no modelo tutorial. Percebeu, no entanto, a intensiva, às vezes até agressiva, reação da comunidade acadêmica.

Eu tinha um sonho [...], mas quando eu vi a dificuldade de quem conseguiu concretizar, eu me esquivei. Vou ser sincera. [...] Ensino tutorial é um sonho, porque ele dá conta de tudo que a gente se queixa, entende? [...] Eu não tenho essa força, não tenho, entendeu? Ela, contra tudo e contra todos, sustenta esse modelo. (JOANA, enfatizamos).

Recordemos que tal relato foi apresentado como resposta à pergunta sobre como o curso de graduação pode contribuir para a formação das competências interpessoais, diante do qual a primeira reação de Joana foi afirmar que: “ele [o curso de graduação em Psicologia] deveria [contribuir para a formação das teorias interpessoais]”. Sendo assim, o ensino tutorial, mencionado também por Joaquina ao tratar da avaliação, foi referido por Joana como forma de sanar problemas que vivemos para cumprir essa meta. Revela, no entanto, uma compreensão de que se empenhar nesse modelo de formação mais adequado implica severas reações por parte da própria comunidade acadêmica, em sentido amplo (por tudo e por todos) ao ponto de fazê-la abdicar de um sonho. Recorre, portanto, o sentido de uma conserva, de resistência à libertação e de uma separação entre o que está no papel e o que, de fato, é convertido em ação. Percebe-

se, nessa resultante, a presença de um *habitus* educacional relacionado a objetivos e métodos tradicionais e uma correspondente rigidez nociva não apenas ao ensino de competências, mas também, e principalmente, à avaliação reguladora.(PERRENOUD, 2000, 1999a).

A resistência é observada também nos próprios estudantes pela professora Virgínia, que também atenta para formas segundo as quais a graduação contribui para essa formação:

Acredito que o curso de Psicologia possibilita bastante isso, *porque nós fazemos muitas atividades em grupo, muitas atividades interativas*. O que eu vejo atualmente é uma *pouca disponibilidade pra isso de alguns alunos*, de não interagir, de não querer muito contato, não fazer atividade em grupo. Acredito que o curso de Psicologia ele é reflexivo, ele *promove muita transformação* do aluno tanto em relação ao seu pensamento como atitude. Isso, possibilita a partir do conteúdo que é colocado também e de algumas atividades, até fiquei pensando agora aqui, atividades de grupo, alguma prática que já possa ser realizada. (ênfases nossas)

A transformação promovida parece garantida e significativa (“muita transformação”) na fala da professora, a despeito das resistências de alguns alunos às atividades indicadas como responsáveis por essa mudança. Estas são atividades em que relações interpessoais são vividas, não apenas discutidas, portanto, práticas. Embora tenham sido mencionadas como causas eficientes (“porque nós fazemos”) logo no início da resposta, a informante as retoma na sentença final de forma diversa. Ali, os conteúdos são tomados como fatores certos da transformação enquanto as atividades práticas são referidas como tendo entrado no campo reflexivo como uma possibilidade (“até fiquei pensando aqui agora”). O discurso também denota que a proposição dos saberes teóricos é formativa das competências, o que confronta a ideia de Perrenoud (2002b), de que a simples transposição do saber sábio não consegue alcançar as exigências de competências das ciências práticas.

Virgínia não revelou o que a leva a crer que a formação seja realmente possibilitada e efetivada e, ficamos sem saber o quanto sua resposta é fundamentada em uma impressão geral, um pressuposto ou um processo avaliativo legítimo. O desenvolvimento das competências, em seu discurso, parece intrínseco à graduação de Psicologia que, conforme retratado, alcança certo grau de sucesso.

Tônio desenvolveu, mais detidamente a ideia de uma conexão intrínseca e inelutável entre a graduação e a formação das competências.

I: [...] eu acho que na hora que a Psicologia ela, de certa forma, traz a importância do outro eu acho que ela já coloca como uma base comum de discussão exatamente esse aspecto interpessoal, tá?

E: Então não dá pra fugir?

I: Não, não, não, eu acho que é impossível. Impossível! [...] desde os cursos mais técnicos, mesmo nas disciplinas mais técnicas. Eu não vejo como a Psicologia pode fugir disso.

O professor refere uma transposição didática desde as práticas ao aduzir um fundamento da ciência e da profissão, em geral, para expressar sua opinião: por em questão a importância do outro. Tônio vislumbra, assim, o educando diante de situações complexas da vida que um dia terá que assumir como profissional, pelo que se aproxima da noção de experiência de Dewey (2005, 1971). A transposição assim pensada é condição indispensável ao direcionamento educacional para as competências, de acordo com a teoria de Perrenoud.

A conexão entre graduação e formação de competência é expressa, pois, como um imperativo. Resta saber se no “impossível” do informante reside um imperativo ético – i.e., que exija uma confrontação consciente com o problema – ou se é uma dominante que opera a despeito da consciência, como um processo automático e inescapável. O informante, em outro momento, forneceu mais elementos sobre sua posição. Explicou que ao longo de sua própria graduação em Psicologia, não percebeu nenhum empenho por parte de seus mestres quanto ao desenvolvimento de suas competências interpessoais. A interlocução seguiu assim:

E: [...] quando tu te voltaste pra tua graduação parece que tu não enxergaste muito se isso ‘tava sendo abordado ativamente pelos professores, pela estrutura do curso ...

I: Não, não estava de jeito nenhum. Não é que “parece que não estava”. Não estava.

E: Olhando pra trás, tu procuras e não achas?

I: Não estava, não estava, não estava. Eu não consigo, cara, perceber uma preocupação, pelo menos na minha formação em relação a isso não.

E: Mas [...] o início da tua fala é de que há um imperativo e de repente é um curso que ...

I: Pois é, é contraditório, né, isso? (TÔNIO)

O professor admite, antes de mais nada, que existe, de fato uma contradição. Reconheceu ser possível a existência do curso que não se empenha, mas não abriu mão de que a conexão é intrínseca. Reorganizou e arrematou seu argumento na seguinte reflexão:

Então assim, eu sei que pode até parecer contraditório isso porque [...] se eu disse que no campo da psicologia isso já é um tema de base eu acho que além de ser um tema de base tem que ser um tema que tem que ser trabalhado de forma consciente, então eu acho que talvez até minha formação tivesse esse tema de base mas eu não sei se foi trabalhado comigo de forma consciente. (TÔNIO).

Com isso, Tônio estabelece uma integração de suas duas posições por meio de uma distinção mais conscientes delas. A percepção da contradição em que chegou é, ao mesmo tempo, a constatação de que ela existe como parte da educação formal do psicólogo. De um lado, reconhece que as competências interpessoais são um dos temas de base da Psicologia, mas, do outro, reconhece que é possível não cuidar de algo que, a despeito do desprezo, continua a ser essencial sem ter, no entanto, recebido a devida atenção educacional.

Trata-se da argumentação mais aprofundada que pudemos destacar para expressar dois fatores que aparecem nas entrevistas de outros informantes: o reconhecimento de uma conexão intrínseca entre a Psicologia como área do conhecimento e o desenvolvimento pessoal da competência interpessoal, por um lado, e a ideia de que muitas vezes o problema é negligenciado, o que já pudemos expressar com alguns discursos, mas que é recorrente em algumas expressões dos professores, inclusive na seguinte, que merece consideração particular.

Damião aborda o tema reconhecendo que, por mais que os conhecimentos teóricos toquem o problema das competências interpessoais, o trabalho com eles não é ferramenta eficaz para seu desenvolvimento. Em seus termos:

[...] atualmente, eu acho que [a graduação pode contribuir para o desenvolvimento das competências interpessoais] de forma limitada. Eu acho que assim, do ponto de vista da grade formal eu acredito que de qualquer maneira alguns conhecimentos teóricos eu acho que ajudam, né, a sinalizar algumas coisas, mas quando eu penso em competência, competência eu imagino assim, a capacidade de fazer, né? [...] Então eu acho que esse desenvolvimento dessas habilidades elas seriam mais favorecidas à medida em que a gente possa abrir outros espaços. (DAMIÃO).

Se, ao seu ver, há uma expectativa de que os educandos se desenvolvam nesse aspecto, ao mesmo tempo ele anota que os expedientes pedagógicos não são satisfatórios, o que polemiza outros posicionamentos que admitem que o contato com os conteúdos intelectuais já mobilizam de maneira razoável as aprendizagens. Para Damião, não há espaço de desenvolvimento suficiente, ainda, nos cursos de graduação. É preciso ir para além dos conteúdos considerando especificamente a natureza das competências como objeto educacional (“capacidade de fazer, né?”). Podemos compreender nesse discurso, a necessidade, não apenas, de confrontar a ambiguidade conceitual em torno da noção de competências como, também, de que os atores educacionais tenham interesse em ampliar os modelos atuais, confrontando *habitus* e rigidez do sistema educacional estabelecido.

Dessa discussão, fica destacada a concordância geral de que o problema das competências interpessoais como objeto educacional é de interesse axial na formação dos psicólogos. Seja isso revelado em um reconhecimento mais extrínseco, de sua importância diante das demandas da profissão e da própria ciência, seja por compreender que se trata de um tema intrínseco e, por isso, necessário à disciplina em seus aspectos práticos e teóricos. Várias nuances observadas auxiliaram na compreensão e explicação das categorias que se destacaram na descrição das práticas dos docentes e que será tema da próxima seção. Uma ambiguidade, porém, restou em aberto.

Na discussão da interlocução dom Tônio sobre a impossibilidade de se dissociar as relações interpessoais do problema geral da psicologia, destacamos que, a despeito disso, o professor se inclinou mais para a leitura de um imperativo ético, e não de uma ocorrência automática inevitável: é preciso uma tomada de consciência para que o processo aconteça. De certa forma, esse entendimento subjaz à maioria dos discursos que reconhecem a importância do tema, sua correlação direta com a psicologia e com a formação, e que afirmam, ao mesmo tempo, que sua abordagem é ainda muito limitada. O que é reconhecido para a profissão, não é ainda tão assumido conscientemente do ponto de vista educacional. Se retomamos a leitura teórica consolidada no capítulo anterior, lembramos que onde não há consciência pode haver uma moral, um caminho estabelecido – mesmo que seja pelo *habitus* –, mas não existe ética.

Esse problema, que parece ser central, todavia, não é o único ponto de vista que precisamos levar em conta. O discurso da professora Joaquina retrata outra consideração do problema, bastante diversa e que tem consonância com nossa experiência de diálogo com diversos de nossos pares fora do âmbito formal da pesquisa.

[...] no currículo da Psicologia, há disciplinas e há discussões e reflexões, e há também as atividades de que os discentes participam [...] [em] que eles refinam muitas atitudes, habilidades e formas de compreender o mundo, e de entender o que que é o seu trabalho, a sua profissão, a atuação para qual ele tá se formando, que são excelentes pra isso. Que esse desenvolvimento, *ele vai se dar naturalmente*, sem você pensar muito, ao longo do curso, certo? Porque você estuda teorias de toda natureza, de personalidade, de desenvolvimento[...] (JOAQUINA).

A ideia de que um processo ocorre naturalmente permite as seguintes leituras: que não há necessidade de um empenho consciente para que ele ocorra e que, por isso mesmo, não é um processo que corre na margem das diferenças culturais, não sendo atingido por elas. O processo natural é como o curso da água no sentido do declive, ele ocorre de forma idêntica para gregos e troianos.

Tal ideia de naturalidade do ensino é fundamentalmente antiavaliativa, pois a avaliação se ocupa em ajuizar a respeito dos resultados e a ideia de que o processo é natural fornece uma resposta *a priori*. Só seria necessário se ocupar com a consecução das disciplinas, discussões, reflexões e atividades – independentemente de sua qualidade – para que o desenvolvimento das competências acontecesse. Diante desse quadro, as dificuldades apresentadas por Perrenoud para a regulação das aprendizagens e diferenciação das práticas deixam de ser relevantes. Já não é preciso buscar informações pertinentes sobre o processo de aprendizagem ou saber processá-las adequadamente; não importa ter competência para avaliar as experiências, pois seu resultado já é prescrito e não é necessário, enfim, um compromisso regulador do professor ou até mesmo uma reflexão. Trata-se, pois, de uma perspectiva bastante diferente não apenas dos

discursos já discutidos, mas também da própria teoria em que nos firmamos e, por isso, detém, no mínimo, valor de polêmica e de comparação.

Resgatando, desde a impressão inicial provocada pela leitura da interlocução com Joaquina, encontramos, p.ex., na ideia da professora Joana de que, por ter estudado sobre relações interpessoais, decorre, espontaneamente, uma disposição maior de sua parte para produzir espaços de interação. Também é exemplo de espírito comum o argumento da professora Virgínia, ao afiançar que por se realizar atividades interativas e de grupo, a psicologia não apenas possibilita, como também “[...] promove muita transformação do aluno” (VIRGÍNIA).

Embora no discurso da professora Joaquina apareça de forma explícita e seja possível, ao menos, nos questionar sobre a naturalidade do processo de desenvolvimento nos discursos que nos valem de critério de comparação, é preciso notar que até para que elas possam dizer que há algo efetivamente sendo produzido parece haver algum grau de avaliação. De outra forma não seria possível afirmar que os resultados são produzidos, que as transformações são muitas e que o ambiente de interação é favorável.

As únicas hipóteses de que as informantes poderiam chegar a tais conclusões sem avaliação seriam: a pura crença ou a certeza fundamentada pela formulação de uma lei. O primeiro caso seria análogo a um posicionamento religioso em que, p.ex., o fiel acreditasse que seria absolvido de seus pecados pela confissão. O segundo seria semelhante à falta de necessidade de avaliação para saber se a chama ateia fogo ao gás inflamável por saber que não há outra opção previsível de ocorrência. Tais hipóteses, todavia, são impensáveis diante do espírito crítico revelado pelos docentes entrevistados. Isso exigiu outro caminho, um que admitisse a avaliação.

Com efeito, Joaquina abordou o problema da avaliação em outro momento:

[...] de fato, a gente não coloca no programa efetivamente capacidade de trabalhar em equipe. É como se, por exemplo, essa habilidade de trabalhar em equipe que exige uma atitude, digamos assim, diante do grupo – como conversar, como trabalhar junto – isso está previsto nos próprios itens que a gente diz que são as metas, mas a gente não discute como vai avalia-las. A gente só avalia [...] quando a coisa vai mal. [...] Percebe? Então, *quando vai mal, ela salta aos olhos.*

A professora conclui dizendo que em toda sua carreira somente uma vez houve um problema realmente sério de dificuldade interpessoal que exigiu sua atenção mais acurada. Se a avaliação só é necessária “quando a coisa vai mal”, estima-se que, em sua própria opinião, a professora só a tenha feito uma vez. Além disso, ela denuncia algo muito próximo do que já fora explicitado por outros informantes: não se dedica, no planejamento pedagógico, atenção

para a avaliação do desenvolvimento da dimensão interpessoal. O professor aguarda até que a “coisa” (o problema do desenvolvimento das relações interpessoais) “salte aos olhos”.

Assim, *a coisa* é o sujeito da ação, ela salta aos olhos, em um movimento oposto ao que é preconizado por Perrenoud (2002b, 2001) em sua perspectiva de um professor reflexivo, que avalia continuamente, mesmo quando não há problema algum, não apenas para resolver problemas, mas para otimizar condutas. Aprofundando a explicação da atitude denunciada pela professora, compreendemos que os educadores seguem inconscientes das forças dinâmicas em ação nas relações com seus alunos. Somente quando o aspecto inconsciente das relações encontra força suficiente para romper a unilateralidade da atitude assumida desde o início é que surge a condição problemática que exige empenho da consciência. A leitura que nos é possível, portanto, é de que os fatores que carecem de avaliação permanecem presentes e fora do alcance da ação e da atenção docentes.

A condução do processo educacional do desenvolvimento das competências apresentado pela professora como uma prática coletiva é, pois, *reativa* aos problemas, enquanto aquela divisada por Perrenoud (2002b, 1999a) é *ativa*, na direção dos processos, ela se interessa pelas ocorrências desde o início e busca desvelá-las e não as evitar. Sendo assim, a atitude retratada pela professora merece ser tomada como um critério de julgamento na discussão das práticas docentes.

6.3 Configuração das experiências pedagógicas

A compreensão das concepções declaradas pelos professores como fundantes de suas práticas permitiu reconhecer certo grau de uniformidade nos discursos. Por outro lado, expôs um número significativo de particularidades que não pudemos desprezar como parte do contexto para a interpretação das práticas que viriam, sobretudo, em função dos questionamentos a respeito do planejamento e execução da avaliação (autopercepção), dos *feedbacks* fornecidos pelos alunos em relação a ela (percepção do outro) e da opinião geral do informante quanto à contribuição real dos cursos de graduação para o desenvolvimento das competências interpessoais (percepção do contexto). A configuração das noções de avaliação e competência, por essas características, exigiu uma exposição focada nos questionamentos, não deixando escapar quaisquer nuances significativas. A interlocução sobre as práticas, que está no coração dos nossos objetivos, segue formato expositivo diverso.

Abordar as experiências nos confronta com uma dimensão muito mais particular do que considerar noções que, por si próprias, já são dotadas de um grau significativo de abstração.

Assim como naquele caso partimos das noções racionais para as individualidades dos pontos de vista, neste caso partimos da experiência mais particular para a construção de sentidos mais gerais. Nosso texto, que busca expressar a configuração das entrevistas, assumiu como eixos significativos algumas categorias fundamentais previstas teoricamente e outras, que surgiram exclusivamente mediante a leitura das entrevistas. Existe uma norma para esses dois eixos, todavia, que permite que eles coexistam em uma interpretação comum.

Em primeiro lugar, selecionamos aquelas categorias que encontravam maior recorrência de sentido nos textos das entrevistas. Levamos em conta não apenas a referência dos informantes às categorias, mas nossa própria inferência a partir de suas descrições. Estabelecemos como mínimo, dez ocorrências nas entrevistas.

A seguir, destacamos aquelas categorias que possuíam maior integração umas com as outras, baseadas em cinco tipos de relação: ser condição para a ocorrência de outra categoria, ser um empecilho para sua ocorrência, estar relacionada pelas práticas ou definições, ser parte ou propriedade da outra categoria (parte para o todo) ou ser um tipo da categoria (particular para o geral). Consideramos todas aquelas em relação às quais conseguimos estabelecer cinco ou mais correlações (independente do tipo).

Após aplicar esses critérios resultaram quarenta eixos de sentido que, em seguida foram considerados quanto à qualidade de suas correlações percebidas durante a fase primária de compreensão do texto (primeira etapa do arco hermenêutico). Isso constituiu a terceira etapa de análise, na qual aglutinamos todos os eixos que se relacionavam por “parte para o todo” e por “particular para o geral”, subsumindo os primeiros nos segundos. Somente não foram incluídos nas categorias mais amplas, aqueles que apresentavam correlações muito estreitas com mais de um outro eixo e cuja eliminação do grupo das categorias principais implicasse clara perda de sentido geral.

O resultado foi organizado preliminarmente em sete eixos mais significativos dos relatos das experiências dos docentes. Foram eles: *avaliação como regulação, prática reflexiva, educação formal das competências interpessoais, critérios para regulação, prático/ensejar experiências, desafios para regulação e diferenciação das práticas, insatisfação com as práticas atuais* e, enfim, *competência e competência interpessoal (e desenvolvimento delas)*. Uma vez que diante do questionamento sobre a noção de competências os professores já informavam suas experiências como modo de aproximação, observamos que todos os fatores fundamentais das práticas já foram desenvolvidos na discussão dos conceitos subjacentes ou serão incluídos em outras categorias associadas.

Essas resoluções permitiram organizar nossa exposição interpretativa em torno dos sete núcleos de significados referidos, em torno dos quais outros temas revelados na primeira e na segunda etapa da análise serão discutidos.

6.3.1 Avaliação como regulação

A avaliação como regulação das condutas foi o significado mais recorrentemente vinculado à ideia de uma avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais nas interações com os professores. O caráter formativo foi referido como parte dessa regulação e, também, seu caráter contínuo, o que foi mencionado, por vezes como uma avaliação de tipo processual. Na exposição que se segue, retratamos alguns relatos mais relevantes, primeiramente os que foram mais diretamente vinculados à regulação e, em seguida, alguns dos que se dirigiram aos temas associados: avaliação contínua e formativa e diferenciação das práticas.

Uma atitude revelada na entrevista com o professor Tônio, que foi eivada de narrativas de suas experiências, configura de maneira precisa uma regulação, na qual o informante sobrelevou o direito a escolha do estudante, fundamentado no diálogo mútuo. Conforme a explicação do professor, ele tenta estimular no aprendiz, com isso, uma atitude reflexiva. O seguinte excerto traduz essa preocupação:

[...] 'É a minha nota final?', 'É a nota final pelo que estou lendo agora, você quer ficar com essa nota?', 'Não, não quero não', 'pois então, desenvolva isso, isso e isso', então é a assim, a gente passa por um processo de construção ao longo de todo o semestre.

A regulação é inserida em uma avaliação contínua que mostra como o professor subverte uma das dificuldades mais referidas pelos docentes e pela teoria de avaliação de Perrenoud para a diferenciação das práticas: a quantificação em nota presente na lógica dos exames. Ao aproveitar a própria nota como ferramenta, reinterpreta o mecanismo tradicional de avaliação somativa e adiciona-lhe outra função. Erige, com isso, um *praticum* das competências interpessoais pois há uma colaboração dialógica em um objetivo comum. Avaliemos o seguinte relato:

[...] nas orientações que eu faço, porque faço orientações sistemáticas e recebo material sistemático ao longo desse percurso, eu vou dando uma nota [...] que vai se acumulando em termo de portfólio, tanto é que tem uma coisa que sempre existe que é o seguinte: ó, quando você me trouxer o segundo material, traga o primeiro, pra eu saber qual a evolução que houve em relação a isso e que você também tenha consciência do que houve de modificação do primeiro para o segundo, foi uma modificação estética, simplesmente? (TÔNIO).

Com efeito, a nota se torna parte de uma avaliação contínua. O professor, em sua posição, deixa de ser distante e agora negocia a condução do processo com seu aluno. Diz ele:

[...] eles [os alunos] ficam eufóricos com a possibilidade de fazer uma avaliação que não seja uma avaliação da prova, valendo nota, tá? Ou, não é nem valendo nota, que sabem que tá valendo nota, mas é uma nota fechada, nota definitiva, dali eu não tenho mais o que evoluir, aí eu lhe digo que é uma nota progressiva e esse também no início é uma ideia gostosa pra eles. (TÔNIO).

O professor relacionou alguns desafios que decorrem de sua iniciativa. É preciso saber lidar com a frustração dos educandos, que às vezes se empenham bastante e recebem uma nota inicial baixa. Além disso, esse trabalho resulta em muito cansaço pessoal, pois o trabalho recorrente, que não se contenta em "ficar na média", faz prolongar o esforço empenhado na tarefa.

Essa compreensão revelada por Tônio se aproxima bastante do argumento de Ângela:

A palavra angústia que lhe chamou atenção, Filipe, é presente sempre. Porque eu acho que não existe avaliação sem a coragem de se angustiar. Eu acho que o que faz a avaliação ficar dentro de um quadradinho é exatamente você criar um modelo pra você não se angustiar, um modelo em que você não use seus afetos, não use suas compreensões dos pontos de tensão.

De acordo com a informante, a angústia se instala quando se abdica da rigidez. Esta foi reconhecida por ela como um baluarte contra a compreensão dos pontos de tensão que, segundo ela, advém necessariamente no processo de avaliação. Ângela nos ofereceu uma fundamentação psicológica para essa compreensão que, em nossa linguagem, se aproxima dos problemas em sentido psicológico, i.e., dos conflitos conscientes.

O reconhecimento da ocorrência dessa tensão não apenas traduz uma valorização da própria experiência, seja ela prazerosa ou não, e da experiência do outro. Destaca, também, a coragem necessária para se dispor a assumir esses problemas e compreendê-los adequadamente. Trata-se, ao que tudo indica, de um aspecto do compromisso regulador do professor, que se dispõe a enfrentar as situações difíceis e transformadoras em nome da regulação. Ainda firmada no seu entendimento psicológico, a informante pôde assegurar que não há outro caminho para uma avaliação legítima das competências interpessoais exceto esse.

Ainda na entrevista de Ângela, encontramos o relato de um caso em que certa aluna, encontrando dificuldades em apresentar seu tema de estudos para a turma, procurou a professora para expor suas dificuldades. A docente, que conhecia um pouco da realidade pessoal da aluna, sabia que o tema tocava sua história de vida e familiar, o que lhe permitiu propor:

[...] você vai relatar, no seminário, a sua experiência, porque tem algum fenômeno acontecendo com você que, quando você lê, você bloqueia. Você esquece do que sabe, esquece do seu conteúdo (ÂNGELA)

Embora essa interlocução fosse muito recente quando entrevistamos Ângela, já permitira, de imediato, que a aluna encontrasse outro caminho por onde seu trabalho pudesse prosseguir. Observamos, aí, com facilidade, a operação da função reguladora da avaliação sobre uma situação interpessoal (comunicação com o grupo) por meio de uma relação também interpessoal (a orientação). Ela inclui uma atenção aos saberes de cunho mais intelectual (conteúdo dos textos), a algumas dimensões das competências interpessoais, como a comunicação/educação, a capacidade de expressar sentimentos, o autoconhecimento e a crítica da identidade, feita, de início, pela professora. Essa abordagem pareceu depender tanto do compromisso regulador do professor quanto da confiança depositada no aprendiz. Ao individualizar a conduta pedagógica, a professora toca em aspectos íntimos da aluna. Depende, para isso, do conhecimento dessa dimensão erigida sobre um relacionamento prévio: "[...] a aproximação tem que existir para eu poder saber disso". Assim sendo, parece que o trabalho de avaliação descrito se insere em um processo contínuo de relacionamento e diálogo entre professor e aluno.

O fato de que o diálogo precisa existir para que se efetive essa regulação, por vezes torna necessárias interações individuais, como ficara sugerido na fala de Tônio, e como também se expressa de maneira explícita na seguinte ponderação de Clarissa quanto às relações na supervisão de estágio:

[quando] [...] os meus alunos entregam os relatórios de estágio [...] o que é que eu faço: marco o dia da entrega e 'gente, a nossa próxima supervisão vai ser todo mundo individual", porque aí eu sento com cada um, Filipe, e dou o feedback (CLARISSA).

Mesmo na situação de estágio, com grupos menores e diálogo mais amiúde, a professora ainda sente necessidade de uma interação mais individual e próxima para uma mudança qualitativa efetiva na comunicação com eles ("aí, eu dou o feedback"), que permita abordar o desenvolvimento das competências interpessoais.

Damião, por sua vez, destacou aspectos de comunicação com os educandos na forma de *feedbacks* ao longo do processo das disciplinas e de outras atividades acadêmicas. Além disso, confirmou que a avaliação pode ser um “momento de construção” e não simplesmente de verificação. Indicou, ainda, que as disciplinas de caráter mais prático são as que permitem que o trabalho seja feito dessa forma, incluindo as competências interpessoais como método e como objeto da avaliação. Ele destacou que “[...] na verdade, avaliação é acompanhamento”, o que exige uma atenção, no mínimo, regular.

Cabe retomar a entrevista de Clarissa para mencionar sua defesa da necessidade da regulação. Ela percebe que, independentemente de sua inclinação pedagógica ou avaliativa, o professor, às vezes, “[...] vê nitidamente o aluno com posições e colocações pessoais totalmente

contrárias ao nosso código de ética". Indica, com isso, que pelo menos essa informação, relativa às competências interpessoais, são acessíveis ao professor mesmo quando ele, diante de uma sala de aula numerosa (é o caso, no seu relato) se vê constrangido a um diálogo superficial e mais distanciado de seus alunos. Tal fenômeno é percebido ("vê nitidamente") e avaliado ("totalmente contrárias"), de acordo com a informante. O que vem em seguida parece depender diretamente do compromisso regulador da docente e do seu direcionamento ético na experiência educacional:

[...] já aconteceu de alunos dizerem: 'professora, eu não concordo, eu acho isso [a homossexualidade] um absurdo, se chegar uma vez um paciente comigo, eu não vou achar que isso é normal' [.../ Aí [...] a gente discutiu mais algumas coisas e no final ele disse: 'é, eu acho que eu encaminho'. Pronto, ótimo (risos). Já é melhor você entender que é uma questão sua. (CLARISSA).

A discussão adicional referida parece sintetizar uma medida reguladora ("discutimos mais um pouco") seguida de nova observação ("no final ele disse") e uma nova avaliação ("já é melhor") por parte da docente, que reconheceu uma postura mais diferenciada (psicologicamente) do educando, pois em vez de agir de acordo com seus próprios preconceitos – dimensão negativa da identidade arcaica –, soube conhecer seus sentimentos, retirando, ao menos parcialmente, a carga projetiva que sua inconsciência fazia pesar sobre o outro, e, conseqüentemente, assumindo um direcionamento ético concordante com a profissão. Destacamos, porém, com referência a Perrenoud (1999a), que a medida reguladora, que se realiza como diálogo, (auto)avaliação formativa, depende de um compromisso vivo do professor na experiência, é uma ação reflexiva. Esta é de tal modo importante, que merecerá um tópico próprio mais adiante.

Em sua fala, Joana realçou a função formativa da avaliação, ao alegar que, muitas vezes, percebe que falta aos educandos até mesmo os princípios mais básicos de convívio – de que fazem parte certo grau de cordialidade e solidariedade (generosidade). Pô-las em questão com os alunos lhe exige certa quota de esforço. Joana comenta, sobre essa declaração: "A gente tem que desenvolver [esses princípios]". A informante se percebe preocupada com a situação, o que concluiu da seguinte maneira: "[...] a gente vive em tempos de intolerância, né? Então também tem que ensinar solidariedade". O compromisso surge duas vezes como imperativo ("tem que"), atribuído à coletividade ("a gente"), mesmo que a professora somente quisesse se referir a si própria. Denota, sob nosso entendimento, um compromisso da docente de regular as aprendizagens desses princípios interpessoais, a despeito do que digam os planejamentos e dos resultados possíveis para relatórios docentes ou pesquisas científicas, pois nada disso foi sequer mencionado ao longo de sua argumentação. O caráter formativo dessa avaliação não planejada

ou preconizada pelo sistema e reconhecida por ela como obrigação, é percebido por nós como uma prática sustentada por seus valores pessoais.

O caráter contínuo também foi evidenciado e requer alguns comentários de pormenor. Quando trataram da avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais, os professores realçaram a necessidade de que ela seja processual e não simplesmente somativa. Tônio asseriu: "[...] em relação à avaliação nesse tipo de proposta é uma avaliação continuada, no sentido de quê? De que é um diálogo que dura o semestre todinho"

A dimensão do tempo entra em jogo, como quando Jane, admite que, para avaliar adequadamente as relações interpessoais, precisa antecipar as intervenções de avaliação, não pode deixá-las para o final do programa. Guilherme também é declarativo a esse respeito. Admite a avaliação como processo, embora, em sua visão, direcione isso à apropriação crítica dos conceitos, muito mais em uma dimensão pessoal do que interpessoal ao definir sua avaliação. Argumenta, no entanto, que seus alunos dizem a seu respeito: "[...] gasto uma aula discutindo a avaliação", como se não fosse um procedimento muito útil.

Essa ideia foi corroborada por Joaquina, quando afirmou que a avaliação apropriada para as competências é um "[...] processo contínuo" em que o professor e o aluno precisam estar conjuntamente atentos. Sua ideia, conforme já observamos, se dirige para um modelo tutorial em que o professor não deveria ficar preso a estratégias muito objetivas e somativas. Por esse motivo, tem se importado cada vez mais com os feedbacks que oferece para os seus educandos, e procura fazer isso em cada trabalho que propõe. Essa atenção garante que, ao longo do processo, "[...] o problema é bem dialogado" e que um trabalho escrito exhibe ao final, uma construção que é conjunta do discente e do docente, "[...] é uma construção sendo feita". Essa atenção e trabalho conjunto depende de um compromisso implicado no seguinte relato da professora:

[...] teve um aluno em particular que eu notei [...] que tinha muita dificuldade. [...] eu estava com uma estagiária docente e eu chamei a estagiária docente, chamei o rapaz que estava sendo meu aluno e mostrei a prova pra ele e fui dizendo a dificuldade que ele tinha de redigir, se ele já tinha, se ele já demonstrava há muito tempo, como é que era, e nós conversamos sobre isso. Até porque eu precisava fazer isso também pra mostrar pra minha estagiária docente que um caso como esse não podia passar em branco, eu simplesmente dar uma nota baixa e esperar pra o fim ele ser reprovado. (JOAQUINA).

Embora não se dirija para o desenvolvimento das competências interpessoais do estudante como objetivo, o relato é bastante esclarecedor. Expressa um compromisso imperativo com a regulação das aprendizagens ("não podia") e, além do mais, com a aprendizagem de sua estagiária docente – onde verificamos o interesse pelas competências interpessoais em primeiro

plano. Garantiu que "precisava" mostrar para a estagiária que não se deve contentar com o aspecto somativo da lógica dos exames. O diálogo ("conversar sobre"), foi o expediente encontrado para que, por um lado, a avaliação e a regulação se aprofundassem e que, pelo outro, o ensino-aprendizagem da estagiária, por meio do exemplo e do *practicum*, pudesse se realizar.

Uma dificuldade para a realização da avaliação processual foi referida por Jane: “[...] É muita gente. Não tem tempo. Que tipo de relação se estabelece ali? Tem o cronograma pra cumprir, tem uma grade curricular pra passar e tudo mais”. As relações são sacrificadas em função do contato com um excesso de pessoas em um tempo muito restrito. Com isso, a informante parece ressaír a qualidade das relações estabelecidas como fundamento para a avaliação processual.

Uma condição diferente é promovida pela situação de estágio, em relação ao qual Virgínia descreveu que o acompanhamento da aprendizagem se dá por uma avaliação que favorece a individualização das condutas:

[...] vou trabalhando com os alunos a partir dos casos que eles trazem, a partir dos casos, da percepção que eles têm, como ele se avalia, como ele se percebe, como ele poderia aprimorar.

A informante enfatiza a autoavaliação do aluno ao descrever o próprio trabalho. Parece que este depende daqueles, ou se funda naqueles. Ela precisa ter contato com a autopercepção e a autoavaliação do próprio aluno. Acrescentou, logo em seguida, sua opinião a respeito de tal conduta: "Acho que o sentido aí vai ser de fazer com que ele perceba a forma de ele ser terapeuta, é aí que nós vamos construir esse processo". O relato indica que o trabalho é conjunto e se dirige a um objetivo comum, que é a formação do estagiário como terapeuta (“vamos construir esse processo”). Expressa não só o óbvio compromisso regulador, mas também a o desejo consciente de ajudar (“fazer com que ele perceba”). Compreendemos este último fator como uma condição para a mobilização dos recursos em situações de interação, mas o primeiro é uma propriedade das competências que a professora já revela no relato de sua ação.

6.3.2 *Prática reflexiva*

A *prática reflexiva* se revelou, nas entrevistas, parte da atividade de avaliar o desenvolvimento das competências interpessoais que, obviamente, depende de que sejam oportunizadas experiências de relacionamento interpessoal para os educandos. Percebemos, como seria de se esperar, uma ênfase na ideia de *reflexão*, sem a qual as práticas, aparentemente, não produziriam

os resultados necessários para as regulações das aprendizagens. Também se destacou, nas entrevistas, a prática reflexiva como condição indispensável da *competência para avaliar a experiência*, de que é propriedade outra das categorias destacadas, *a percepção das diferenças entre professores e alunos*.

Observamos em nossas entrevistas algumas situações que nos levaram a compreender que mesmo quando não é possível uma experiência direta de certas vivências – como, p.ex., o exercício das funções profissionais que será vivido no estágio – é possível se valer de alguns expediente que aproximem os educandos de situações complexas. Jane se refere a isso ao tratar da necessidade de pensar a relação com adolescentes:

Várias temáticas que incluem esse adolescente para, enfim, fomentar a discussão para que pelo menos seja de uma forma mais reflexiva. Trazer algum relato de experiência, né, pra tentar dar conta dessa parte prática. (JANE).

A alegada importância da reflexão na prática foi anotada, com ênfase na avaliação/regulação, pelo discurso de Tônio, que propôs aos seus alunos uma atividade feita com textos advindo de fontes literárias:

O meu recurso [...] a gente tem uma base teórico-conceitual, por exemplo [...], e eu peço pra ele trabalhar [refletir sobre uma obra literária com essa base] e o engraçado é porque assim, é [...] um movimento de [...] amadurecimento interpessoal entre o professor e o aluno, porque eu tenho uma ideia de como eu escreveria esse texto e isso em alguns momentos serve como [...] pano de apoio pra eu estabelecer e puxar até onde o aluno pode chegar, mas é algo que eu vou tentando construir ao longo do próprio processo (TÔNIO).

Evidenciam-se, aí, na colaboração referida entre professor e aprendiz, algumas nuances relacionadas à prática reflexiva: experimentações ao longo da ação, confiança no aprendiz, diferenciação das práticas ("puxar até onde o aluno pode chegar"), valorização da própria experiência ("eu tenho uma ideia de como eu...") e diálogo do professor com o aluno ("amadurecimento interpessoal"). A própria situação de avaliação é um *praticum* no qual a regulação se torna possível mediante algum grau de compromisso, de percepção da diferença entre professor e aluno e de competência para avaliar a experiência, sem o que uma atividade desse tipo redundaria em um exame discursivo trivial.

Em outra parte, o professor ressaltou que nessas atividades com obras literárias, o educando confronta um discurso e, com isso, esboçam-se dados relevantes: “[...] eu consigo ver o modo como ele se posiciona nessas relações interpessoais a partir do modo como ele narra aquilo que ele tá vendo nas relações interpessoais”. Elucidou, ainda, a diferenciação das experiências expressas nessa atividade, que costumam ser muito mais divergentes do que verifica em provas que se voltam a saberes intelectuais ou a descrição de práticas prescritivas. Além

disso, destacou a necessidade de autotransformação (individuação) do docente, o que é parte inerente das competências interpessoais:

[...] às vezes [...] a leitura que eu tenho é a leitura das minhas relações interpessoais e eu consigo nessa experiência trazer rompimentos [...] eu estou sempre ampliando minha fronteira analítica. (TÔNIO).

Essa dimensão do diálogo, sobrelevada como transformadora para ambos os envolvidos, se apresenta com nuances discerníveis. Abdicar, ao menos parcialmente, do poder docente, por meio do diálogo franco, pode ser, todavia, promotor de angústias – como estava implicado no discurso de Ângela sobre avaliação –, o que Tônio percebeu em sua própria experiência: “[...] os alunos que estão mais próximos invariavelmente trazem impactos diferentes na gente, e quem [...] disser que não causa impacto tá mentindo”. Acrescentou: "A verdade é que a gente tem que pagar o preço por isso e a cada percurso, a cada interferência, a cada distorção eu tenho que sentar com o aluno [...] e conversar". Com isso, descreve a conexão entre a prática reflexiva dialógica que se estabelece como forma de avaliação contínua e tem, no seu cerne, o compromisso pessoal do professor com a regulação.

Ângela reconheceu que a confrontação da angústia e a necessidade de manutenção do espírito reflexivo são atribuições do professor que se dispõe a uma avaliação das competências interpessoais.

[...] libertação não é uma experiência prazerosa. A libertação não é uma experiência em que você vai encontrar conforto. Pelo contrário, as tensões, as angústias, medos, vão entrar em ação.

Para ela, eles são parte inevitável do processo e sinalizam a saída de uma zona de conforto e o princípio da transformação. Compreendemos nesse extrato algo que também pudemos tratar do ponto de vista teórico: a retirada das projeções conduz a uma angustiada confrontação com a sombra e isso é uma etapa indispensável para a realização de um relacionamento mais pleno (FRANZ, 1992; JUNG, 1990a). Ângela destacou, porém, que não se pode esperar que alguém consiga permanecer sempre nessa confrontação problemática e, se isso acontecesse, possivelmente seria insustentável. Explicando nossa compreensão de seus argumentos, trata-se de reconhecer que, em meio às relações projetivas, surgirão algumas situações problemáticas que nos permitirão avançar nas relações interpessoais. Como o momento de avaliação, nos termos da informante, se produz *no diálogo*, as implicações relacionais e os problemas decorrem para ambos. Ela reconheceu a sua parte em uma avaliação autobiográfica: “[...] ao longo dos anos eu fui amadurecendo nesse diálogo”.

Neste ponto, precisamos levar adiante um argumento de Perrenoud (1999a), no qual atesta que avaliação reguladora não existe sem autoavaliação por parte do aluno. É importante considerar que tanto o discurso de Tônio quanto o de Ângela, e o desta última de forma mais incisiva, nos deixa a entender, com supedâneo em nossa teoria, que o compromisso regulador do professor com o desenvolvimento das competências interpessoais, aliado a uma avaliação realizada em diálogo – i.e., em uma relação interpessoal – é necessariamente autodesenvolvimento das mesmas competências, algo que precisamos, ao menos, manter em mente pelo restante de nossa interpretação: faz parte da avaliação o autoconhecimento progressivo, ou a individuação, do professor.

Quando questionado sobre o planejamento e a execução da avaliação das competências interpessoais, Damião revelou:

[...] eu procuro acompanhar no meu contato mesmo com os alunos, que eles vão relatando as suas atividades e também nessas formas de síntese, de auto avaliação, eles se colocam, né? Ganhos no percurso, como foi que ele fez?

Ele parte, pois, do diálogo no qual os educandos detém relativa liberdade e autonomia de se expressar (“eles vão relatando”, “eles se colocam”) e isso parece ser feito de forma contínua (“relatando”, “no percurso”). Damião também parece compreender que o contato com o aluno é loco e instrumento de sua avaliação. A percepção de Damião, derivada desse contato, é de que refletir sobre a prática de se relacionar interpessoalmente é mobilizadora de angústias dos alunos:

[...] às vezes a princípio tem muito medo do que fazer: ‘como fazer?’, ‘eu vou dar conta?’, ‘e se alguém chorar?’. Então, geralmente: ‘se alguém não sei o quê?’, ‘se alguém fizer isso?’, ‘o que é que eu vou dizer?’ Então, a preocupação, assim, com a escuta, com entender como é que aquela pessoa que está se situando naquela situação é uma coisa que tem sido bem bacana.

Damião parece acompanhar e auxiliar uma reflexão sobre a ação. Assim como seus pares, percebe a expressão dos sentimentos – angustiosos – dos alunos e acha isso “bacana”! Com isso, expressa uma avaliação – a angústia com a prática e a reflexão sobre isso lhe indicam que as coisas vão bem, ou boas – que é feita em uma relação interpessoal que estimula a reflexão sobre uma ação. O diálogo professor-aluno, aí, é parte da prática reflexiva. Durante seu exercício, Damião referiu que costuma propor questionamentos, baseados em conceitos, para enriquecer a reflexão.

A autoavaliação e o progressivo autoconhecimento são percebidos como resultantes à prática reflexiva:

[...] uma reflexão [...] principalmente dirigida à interação. Dentro do que eu pude me tocar, do que é que eu pude me modificar, do que é que eu pude perceber do outro [...] então é mais focado e começa um tipo de avaliação, nas avaliações das disciplinas vivenciais [...] a avaliação é muito autoavaliação do que ele pode vivenciar, porque aí o foco é na vivência, na síntese da vivência que ele teve (DAMIÃO).

Além do autoconhecimento e da autoavaliação, Damião abordou, nesse pequeno fragmento de discurso, vários dos aspectos condicionantes das competências interpessoais, tais como a capacidade de expressar sentimentos, as reações ao outro (aceitação, compreensão, generosidade, empatia) e a diferenciação ou retirada de projeções. Enfatizou que os resultados derivam do processo reflexivo que ele pôde acompanhar.

Traduz-se, pois, nesse relato de uma prática reflexiva como recurso pedagógico, mais fundamentada em seus próprios princípios do que em um entendimento pedagógico – vide a ambiguidade relacionada à noção de competência –, uma legítima regulação das aprendizagens, sem que esse termo – ou os de avaliação contínua ou formativa – tenham sido citados sequer uma vez. Há um processo que o professor parece saber fazer e que ao menos à ciência da educação compete saber compreender.

Joaquina também focalizou o aspecto da autoavaliação por parte do docente, que encontra no educando um critério, uma crítica, para sua posição, desde que confie no aprendiz e lhe dê direito de exercer sua criticidade também sobre o trabalho docente:

[...] essa de você perguntar pro grupo como foi, o que eles acharam, o que eles têm de crítica, o que eu acho bom é realmente o retorno pra você fazer também a sua autocrítica como professor e poder realmente refinar isso em outras ocasiões (JOAQUINA).

No entanto, é importante para o aluno também, para que ele possa reconhecer o valor de seu próprio discurso. O argumento, todavia, parece romper o processo regulador quando não o enxerga como processo contínuo e, em vez disso, argumenta que a autoavaliação docente irá operar sobre outros contextos, e não retroagir sobre a ação em curso (“em outras ocasiões”). Com isso, acaba demonstrando que o valor da reflexão e do diálogo nem sempre assume a função de regulação das práticas.

Diante de nosso questionamento sobre a avaliação das competências interpessoais, Virgínia mencionou as supervisões de estágio, sobre as quais argumentou, em grande consonância com Damião: “[...] eu vou trabalhando com os alunos a partir dos casos que eles trazem, a partir dos casos, da percepção que eles têm, como ele se avalia, como ele se percebe, como ele poderia aprimorar”. Uma vez que se trata de casos de atenção ao outro, seu esforço regulador (“como ele poderia se aprimorar”), inclui um direcionamento reflexivo de sua parte, que parece buscar

participação em interesse comum por meio do diálogo ("vou trabalhando com os alunos"), assinalando o autoconhecimento ("se percebe"), a empatia ("a percepção que ele tem") e autoavaliação.

Clarissa também planeja momentos em que "[...]consiga escutar minimamente" os seus alunos como forma de avaliação das aprendizagens de competências interpessoais dos educandos. A despeito das obrigações que consomem parte das suas energias, sempre tenta preservar o diálogo com os alunos, o que tem implicações sobre seu método: "[...] então as minhas aulas geralmente não são expositivas". Isso não quer dizer, todavia, que não haja impedimentos para sua atitude, pois refere que acaba cedendo diante das turmas muito numerosas com as quais não consegue desenvolver uma empatia satisfatória.

A professora Jane chamou a atenção para um aspecto relevante, que poderíamos depreender do próprio esforço de alguns professores para incentivar a reflexão sobre as práticas: estas últimas podem ser exercidas, nas práticas de ensino, como puro "tarefismo" ou "intelectualismo", noções que ela mesma explicou:

[...] é se reduzir a um dos lados da coisa, entende? É só ficar na reprodução, sem refletir sobre aquela prática ou ficar reproduzindo a teoria, sem a articulação dos dois, que eu acho que é o momento em que se transforma: pensar a prática e produzir teoria na prática.

Seu argumento é quase uma paráfrase explicativa do conceito de reflexão-sobre-a-ação, de Donald Schön (1983), e essa associação entre pontos de vista nos permite reforçar, com o recurso da teoria, o risco real em que as práticas redundem em continuidade do racionalismo-técnico. Sob essa análise, podemos considerar que a reflexão, que propicia avaliação e desenvolvimento, requer o compromisso regulador do professor.

Sobre a importância do empenho para que a reflexão opere *na* e *sobre* as práticas, dois informantes forneceram alegações que nos ajudam a enriquecer nossa compreensão. O professor Guilherme relatou acreditar que a universidade pública tende a oferecer mais espaço para a reflexão e sinalizou, com um exemplo de sua prática, que a sociedade não acolhe isso muito bem, muitas vezes preferindo uma formação mais técnica dos profissionais. Elizabete, por sua vez, referiu à sua abordagem psicológica os subsídios que a tornam capaz de avaliar as outras dimensões da aprendizagem, além dos saberes intelectuais, quando aborda as práticas. Para sua fundamentação psicológica: "[...] não se vê o processo cognitivo, o pensamento, dissociado da emoção e dos afetos".

Depreendemos dessas duas articulações que, primeiro, parece que o maior empenho reflexivo pode acabar esbarrando com certos valores culturais estabelecidos. Além disso, em decorrência da declaração de Elizabete, reforçamos uma das nossas impressões motivadoras de toda a pesquisa, de que, malgrado o pouco discernimento das teorias pedagógicas, o conhecimento psicológico propicia um trabalho avaliativo com as competências interpessoais mais próximo das expectativas educacionais mais contemporâneas.

Além do empenho necessário para que a reflexão aconteça, outra compreensão nos é possível desde os discursos iniciais discutidos neste segmento do texto. Trata-se do reconhecimento de que avaliação ora se concentra no aluno, ora no professor; que o desenvolvimento é ora de um, ora do outro, o que expressa o valor da percepção das diferenças entre professor e aluno e, ao mesmo tempo, da reconhecimento de suas semelhanças. Essa distinção é ao mesmo tempo condição e resultado da competência para avaliar a experiência, que nos demanda exposição mais cuidadosa.

Abordemos o seguinte trecho da entrevista de Tônio, ao comentar que o bom exemplo que um professor lhe ofereceu na infância atuava nele como uma “obrigação ética” de tentar, também, inspirar seus alunos:

[...] quando eu comecei a perceber que poderia haver uma forma diferente de eu pegar as potencialidades das pessoas eu percebi que não só o aspecto do conteúdo é importante e que cada pessoa, cara, tem a possibilidade de dar o melhor de si, basta alguém que consiga aproveitar o melhor do que cada um pode trazer. (TÔNIO).

Percebemos que Tônio ratifica, aí, uma crítica antes referida por Jane – discutida na seção referente à noção de avaliação – quanto à injustiça da reprovação/aprovação fundamentada nos exames finais. Podemos inferir, dali, uma crítica à incompetência avaliativa do professor que reprova o aluno fundamentado em um exame que não é suficiente para captar todas as suas qualidades. Sendo assim, provavelmente o professor é quem devia ser reprovado.

Tônio aborda o argumento pelo avesso, ele diz que “basta que” o professor consiga aproveitar o melhor que o aluno pode trazer. Sequer lembra de responsabilizar a prova: responsabiliza-se. Depreendemos, dessa articulação, dois sentidos da importância da competência para avaliar as experiências. Primeiro, é uma condição para que a reflexão na prática docente ocorra. Segundo, é condição para estabelecer juízos sobre a experiência e, daí, poder tomar decisões apropriadas, i.e., regular as aprendizagens. Trata-se, pois, de uma consequência do primeiro sentido e, por outro lado, da meta a que serve a reflexão: a formação dos aprendizes no sentido dos objetivos construídos.

Para que essa capacidade do professor seja o bastante, Tônio afiança que a avaliação de competências interpessoais lhe remete à ideia de “construção”: “[...] eu acho que é uma construção que depende muito da habilidade de quem ensina, depende muito da habilidade de quem aprende”. Como podíamos esperar, em razão do reconhecimento da função da autoavaliação dos educandos para a regulação, Tônio defende, basicamente, que a construção resultante do processo avaliativo só vai existir na medida em que aluno e professor sejam capazes de conjuntamente construir o processo de desenvolvimento ao se empenhar sobre a experiência.

Ângela, por sua vez, asseriu que a competência para avaliar as relações interpessoais é, de início, limitada, pois partimos de “[...] uma ciência exageradamente culturalista, no sentido de um ser humano construído a partir da cultura, a partir de elementos ... conservados”. Falta, segundo ela, o elemento de criatividade e de espontaneidade para apreender as experiências. Compreendemos que professor e aluno precisam, pois, abdicar da rigidez dos modelos estabelecidos e exercer a criatividade. A explicação disso parece ser o fato de que a ampliação de consciência deriva sempre de uma confrontação inicial com o inconsciente, de cujo aspecto sombrio tendemos mais a nos afastar, preservando a atitude inadaptada e os relacionamentos pobres, fundamentados na projeção exacerbada. (GUGGENBÜHL-CRAIG, 2004).

Para Clarissa, mesmo em meio às práticas tradicionais é possível dedicar uma atenção ao que aparece nos detalhes das “[...] trocas de experiência”, que fornecem dados diferentes das provas. Parece haver uma avaliação paralela à tradicional que depende, todavia, do olhar do professor. Observemos esse fragmento: "Professora, eu tirei uma nota baixa', [...] 'Mas você aprendeu?', 'aprendi', 'então pronto', pra mim eu estou feliz". Com ele, a professora refere, a autoavaliação, mas somente porque seu interesse se dirige para aí. Autorizamos-nos, aqui, a especular que uma cena dessas poderia muito bem ou não acontecer, ou terminar em uma recomendação para o aluno estudar mais da próxima vez, fazendo valer todo o peso da lógica dos exames. Clarissa ainda acrescentou: “[...] porque para mim o desenvolvimento, ele tem que ter um acompanhamento – na minha compreensão de desenvolvimento – mais próximo”. Perguntamos à informante, como ela construiu essa postura diante do aluno, já que em seu relato, reconheceu que não recebeu essa formação por parte de seus professores. Sua resposta foi: “[...] Do meu incômodo enquanto aluna. Eu sempre fui uma pessoa autorreflexiva”. Adveio, pois, da sua própria reflexão, com o que nossa compreensão começa a saturar.

Obviamente, a ênfase na prática reflexiva deixa em aberto o tema mais referido pelos professores, em todo nosso estudo, ao tratar da avaliação das competências interpessoais. Trata daquilo que interpretamos (compreendemos e explicamos) pelo conceito de *practicum*, extraído

da noção de Donald Schön (1987). Dito de outra forma, são necessários os resultados do exercício de uma prática reflexiva para que se disponha de informações e contexto suficiente. Para a regulação das práticas é preciso, antes de mais nada, ensejar experiências ricas, experiências de vida no ambiente educacional formal. Antes passar a discutir o *praticum*, porém, é importante que compreendamos melhor as impressões dos informantes a respeito do desenvolvimento formal das competências, bem como os critérios para que a avaliação reguladora possa existir em sua prática.

6.3.3 *Desenvolvimento formal das competências interpessoais*

Desde o princípio, nossa investigação se interessou pelo desenvolvimento formal – isto é, amparado por um processo educacional escolar, em qualquer nível – das competências interpessoais, já que se importa com a avaliação dessa evolução em cursos de graduação que a designam como objetivo de formação. Em nossa compreensão dos aspectos tácitos e formativos das noções de competência que norteiam os professores, verificamos a indicação da relevância de que a formação, de fato, se ocupe das competências como meta educacional, o que de certa forma já era previsto, dado nosso critério de inclusão nos informantes. Essa constatação torna vital o entendimento daquilo que, de acordo com os professores, caracteriza a educação formal das competências.

Em nossas entrevistas, sobreluziram os significados relacionados a esse processo: avaliação intuitiva das competências interpessoais, empatia do professor com o aluno, confiança do professor no aprendiz, interesse docente pelas relações educacionais e os recursos educacionais do professor. O que nos permitiu circunscrever o tema, neste caso, foi uma síntese desses aspectos, muito mais do que um relato que partisse do discurso direto sobre o desenvolvimento formal e se ramificasse neles.

O primeiro quesito, a avaliação intuitiva das competências, adveio, em geral como uma meta-avaliação, um julgamento sobre as práticas avaliativas que se dirigem para as competências. Com efeito, algumas percepções pareceram ser algo surgido no seio da própria entrevista, como se as práticas anteriores não houvesse cuidadosa auto-observação prévia.

Quanto à avaliação das competências interpessoais, por exemplo, Joana nos informou: “[...] eu acho que quem tem feito esse papel certamente são os núcleos¹⁶. E não sei dizer como cada um faz isso, mas eu percebo que faz”. “Eu acho” e “certamente” coexistem na mesma frase sem necessária ambiguidade. É certo que seja nos núcleos, mas como é feito? O que dirige a avaliação? Isso é o que fica em dúvida. Os procedimentos, o planejamento, nada disso é realizado de forma clara, explicitada. Depende de uma percepção da própria prática. Joana confirma: “[...] se eles [os professores responsáveis pelos núcleos] tem claro na cabeça que estão desenvolvendo habilidades e, por outro lado, competências, eu não sei, sinceramente”. Reporta aos colegas sem saber informar o quanto eles se preparam conscientemente para isso, levando-nos a inferir que, ao menos, nos momentos de partilha e planejamento entre os docentes, isso não é destacado. Além disso, a importância conferida a esse aspecto da formação não parece ser partilhado por todos, de acordo com a professora mencionada: “Eu acho que é um olhar diferenciado que alguns desenvolveram [...] mas não todos, né? Não todos.”

A professora nos forneceu um exemplo prático de regulação da aprendizagem que requer o recurso à paráfrase em decorrência do sigilo. Sempre que a nossa informante demandava conceitos exemplificados em uma produção escrita, um estudante particular lhe fornecia situações trágicas, narradas em primeira pessoa. Por meio de uma interpretação que se valeu de sua abordagem psicológica (já implicada na própria atividade), a professora resolveu dialogar com o aluno para buscar em que outros aspectos ele carecia de orientação. Concluiu sua narrativa conduzindo o caso a uma autoavaliação mais ampla: “[...] e assim eu fiz a vida inteira, conversei...”. A busca pelo diálogo como forma de avaliação, portanto, não era algo planejado, objetivado, mas algo que surgiu pelo fato de o professor valorizar, na leitura das produções do aluno, suas dimensões subjetivas. Dependeu mais da empatia da professora com os educandos, de certa competência para avaliar a experiência e de um compromisso regulador tácito com a regulação.

Joaquina, também ilustrou o problema da avaliação menos planejada que improvisada ao descrever uma situação de em um grupo de discussão sobre um tema que, para ela, pouco ou nada tinha que ver com as competências interpessoais. Ao ouvir, ali, os posicionamentos dos alunos, sentiu-se na necessidade de se posicionar de forma a sensibilizá-los para aspectos da

¹⁶ O núcleo acadêmicos são instituições internas à IES, ou mesmo ao curso, que se comprometem com atividades de pesquisa e/ou extensão relacionados, em geral, a temas abrangentes. Abrigam, ao longo de sua existência – que pode durar décadas – numerosos professores, estudantes e projetos mais transitórios.

escuta que não eram previstos por regras e diretrizes, que era no que os alunos estavam concentrando seu discurso. A professora concluiu, sobre essa experiência:

Então, às vezes, essas habilidades interpessoais – e outras, né? – [...] elas aparecem no curso, principalmente em um curso mais técnico-instrumental, nesses momentos em que às vezes eu até me lembro de dizer uma coisa como essa (JOAQUINA).

A professora toma sua atividade, referida por ela própria para exemplificar a avaliação das competências interpessoais como uma coisa casual (“às vezes eu até me lembro”), mas que sabe que acontece ao menos ocasionalmente. Quando lhe questionamos que avaliação da vivência lhe amparava para decidir tomar tal tipo de posicionamento, ela respondeu o seguinte:

Eu não sei se eu chamaria de uma avaliação. Como eu já te falei, eu acho que eu sou muito intuitiva. Talvez eu até devesse ler um pouco mais desses grandes teóricos da Educação (JOAQUINA).

A professora refere a intuição a sua escolha, não sem antes pôr em xeque o entendimento de sua ação como avaliativa. Em seguida, reconsiderou: talvez lhe falte mais conhecimentos sobre educação para compreender sua conduta como avaliativa, mas isso possivelmente é influência da nossa pergunta que, na busca por explorar, introduziu a ideia de avaliação que, aparentemente, para a professora, não existia. Do nosso ponto de vista, trata-se, sim, de uma avaliação, mas complementamos essa compreensão de acordo com o que disse a professora: é uma avaliação intuitiva.

No discurso de Tônio encontramos uma ratificação explícita para essa posição:

[...] eu não sei se a nossa formação enquanto docente ela nos habilita para isso [...] eu vejo que é muito mais intuitivo e eu vejo amigos também pensando da mesma forma, mas eu não vejo um curso que nos prepare para isso. [...] Hoje a gente tá tendo um pouco mais de noção da importância dessa construção das relações interpessoais.

O professor reconhece tanto em si quanto nos amigos o fundamento intuitivo da atividade, mas percebe que há um aumento crescente de consciência quanto à importância desses processos. Do nosso ponto de vista, não se pode desprezar essa intuição, pois ela fundamenta práticas sobre as quais é possível refletir. Nesse aspecto, nossa leitura coincide com a de Tônio quando reconhece nas “[...] idas de consciência, idas de esforço intuitivo de pensar as relações interpessoais” um caminho para realizar o trabalho de um modo “[...] mais prático... mais objetivo... mais consciente. Acho que esta é a palavra certa” (TÔNIO).

A intuição dirigida à regulação das aprendizagens das competências interpessoais, todavia, não depende apenas da intuição. Na própria referência ao discurso de Joana, já se destacavam outros valores presentes nas práticas dos professores como, por exemplo, *a empatia do professor com o aluno*, outra das categorias sobre a qual nos deteremos.

Jane destacou, de forma bastante pessoal, um fator que é condição para o surgimento da relação dialógica em meio ao modelo educacional vigente, que ela principia denunciando:

[...] o que vem na minha cabeça é tipo uma lógica reprodutiva, entendeu? [..., que diz:] ‘eu não tenho tanto compromisso assim com a formação daquele aluno’, entende? [...] Eu não gosto muito dessa coisa de dizer assim: ‘ah, aluno é osso’, ‘aluno é tudo igual’, [...] de que aluno você tá falando? Eu tenho vários alunos que não tão dentro dessa lógica e que eu respeito enquanto pessoa. [...] e eu não coloco o rótulo do aluno, né? Tanto que as vezes os alunos estão tão acostumados com essas coisa da hierarquia e da massificação [...] que estranham muito quando você se relaciona com ele de uma forma diferente.

Jane arrancou a ênfase da concepção preconceituosa do aluno e a encaminhou para uma condição de relacionamento que propõe leituras diferenciadas, individualizadas (“eu tenho vários alunos que não”), mais próxima de um procedimento pedagógico clínico. Esse interesse pelo aluno, que ela vê ausente na simples reprodução dos modelos educacionais, implicam uma forma de relação diferente que, como já vimos teórica e empiricamente, é condição para avaliação das competências interpessoais.

Além de relatos em outras seções da análise em que elucidamos a empatia com o aluno na discussão das práticas, ressaltamos também relatos como o de Damião, que acha “bacana” ouvir os *feedbacks* dos alunos, e de Ângela, que busca, às vezes, “[...] ser eles, inverter o papel” e se emociona ao lembrar de situações em que pôde ouvir “[...] angústias profundas de seus alunos”.

Joana, por sua vez, alertou para o fato de que mesmo em situações críticas e que o corpo de professores seja composto sumamente por psicólogos, por vezes a falta de empatia é gritante, o que é consonante com o excesso de racionalidade e “conteudismo” das práticas.

Conforme já discutimos, a compaixão e o interesse pelo outro deriva fundamentalmente do processo psicológico da empatia. Por isso é quase uma continuidade da reflexão ponderar a respeito do *interesse do professor pelas relações educacionais* como fator do qual depende, em parte, o desenvolvimento formal das competências interpessoais, conforme expresso e/ou mencionados amiúde pelos entrevistados. Os informantes demonstraram isso largamente em todas as situações – muitas delas já descritas em momentos anteriores – em que de um procedimento avaliativo, que poderia ter aplicação puramente técnica, derivou um olhar mais acurado para a (inter)subjetividade.

O interesse pelo outro também aparece em todas as situações de interação e de diálogo que são fomentadas pelos professores sem que isso lhe seja prescrito, em absoluto, por suas diretrizes acadêmicas. Algumas vezes, aliás, vai contra ou se acumula como atividade extra que

implica mais trabalho e cansaço. Não havendo obrigação exterior, só podemos hipotetizar um interesse *subjetivo* pelas relações educacionais.

Alguns discursos explicitam a importância atribuída a essas relações de forma bastante evidente e correlacionada com a avaliação das competências interpessoais. Disso é exemplo Damiano, quando relata que, para poder avaliá-las, procura “[...] formular perguntas que ajudem a refletir sobre a experiência dele [do aluno] que ele possa colocar”; Joana, na situação retrocitada em que foi procurar o seu aluno para conversar sobre as respostas da prova, e Ângela, que em vez de rechaçar aquelas atitudes dos alunos que surgem como obstáculo para o avanço do planejamento, redireciona a prática, com o auxílio de métodos psicológicos, para incluí-las e descobrir o que há, ali, que demanda desenvolvimento e aprendizagem.

Outro aspecto que deriva, em parte, da empatia, é *confiança do professor no aprendiz*, que também merece menção, mesmo quando já o destacamos, alhures, em diversas compreensões das entrevistas dos docentes. O destaque para esse aspecto inicia como um esforço biográfico dos entrevistados por encontrar em situações de suas vidas os fundamentos de seu interesse consciente pelo desenvolvimento das competências interpessoais de seus alunos.

Tônio descreveu um professor que teve na infância e tomou com ele o seguinte risco: em vez de lhe passar lições e exercícios extras para compensar suas deficiências de aprendizagem, buscou algo que ele gostasse de fazer e cobrou que ele se empenhasse em tal tarefa, que foi devidamente acompanhada pelo professor.

Jane descreveu um momento de sua formação em que um professor confiou que os alunos, em meados da graduação, fizessem uma pequena pesquisa que envolvia interações com uma comunidade, o que mobilizou muitos medos e ansiedades nos alunos, mas, também, muita vontade de realizar bem a tarefa. Jane conclui: “[...] foi muito importante para mim, um trabalho muito importante. Eu me dediquei muito nisso”. Ela argumenta que isso é importante não apenas para o desenvolvimento da capacidade de articulação de ideias, de exposição de sentimentos e:

[...] de se autorizar num discurso também. [...] quando ele vai lá na, sei lá, na rua, conversar com as pessoas talvez isso possa ser trabalhado de uma forma menos exposta, porque na sala de aula aquilo é publicizado. Então tem isso, também, né? De autoestima, timidez, enfim. (JANE).

Com isso, a professora parece compreender que precisa de um momento em que o aluno se sinta mais livre e que não está sob vigilância acadêmica para que ele possa se conhecer, se firmar em uma postura e num discurso que lhe dê solidez. Obviamente, há o momento posterior em que isso é discutido, mas esse tipo de prática demanda confiança por parte do professor, o

que é um correlato de certa abdicação do poder disciplinar e da identidade com o pólo arquetípico do poder/saber. É confiar que o aluno também detém essa dimensão do poder em si, para que ele possa se experimentar e, enfim, também confiar em si próprio na medida em que se conhece.

Clarissa também zela para que os alunos possam entrar em contato com essa dimensão:

Como eu dou aula pra aluno adulto, eu acho assim também que eles são... Eu chego dizendo ‘olha, eu vou trocar umas ideias aqui com você, mas é minha concepção. Você pode concordar ou discordar de mim’. Eu sempre deixo muito aberto.

Sua atitude deixa transparecer que os alunos também têm direito a uma posição firme e defensável como supõem que ela tenha.

Oferecer espaço para que o aluno se manifeste em sua própria autonomia, obviamente, confronta a própria desconfiança dos educandos em si próprios. Tônio descreveu uma situação desse tipo, em que, na qual uma estagiária lhe procurou para falar mais uma vez de um paciente sobre o qual já tinham discutido abundantemente. A estagiária ainda buscava respostas nele, que lhe respondeu: “[...] precisa falar o que ainda[...]? Tu não tem mais o que falar não. Tu quer falar pra alguém? Tu olha no espelho e fala pra ti mesma, é disso que tu tá precisando”. O professor parece interessado, aí, pela autonomia. Já não se trata de relatar ou de buscar respostas no professor, trata-se de confrontar uma condição problemática que ainda não foi alcançada, pois as projeções, observadas pelo professor e mencionadas no texto da entrevista¹⁷, permanecem sem reflexão. A imagem do espelho surge, aí, como uma metáfora e a confiança do professor é tudo o que resta se ele quiser acompanhar esse processo, em vez de negligenciá-lo e deixar o aluno sozinho e não avaliado. É próxima da atitude de Tônio a posição de Virgínia quando devolve o questionamento ao estagiário de psicoterapia: “[...] o que é que *você* acha que deveria fazer?”

A professora Ângela relatou uma experiência em uma disciplina prática na qual dirigia uma atividade, com auxílio dos alunos, junto de uma comunidade. Ali, escutava as opiniões dos alunos e tentava articulá-las como possível, para dar-lhes espaço para refletir e produzir e experimentar, sem deixar de participar na orientação. Ao final, permitiu que um dos estudante assumisse a condução do processo, enquanto ela própria se tornou auxiliar. Para Ângela, o trabalho é visto de uma perspectiva abrangente, trata-se de um compromisso pessoal de “[...] tentar injetar na comunidade, uma confiança nesse potencial [criativo do aluno]”.

¹⁷ E suprimidas, aqui, por se tratar de uma leitura muito particular do processo da aluna.

Embora não se refira diretamente a uma prática de avaliação das competências interpessoais, Guilherme também demonstrou o reconhecimento desse potencial criativo com base em sua própria experiência. Referiu certas situações em que, em suas produções, os alunos “[...] conseguem pensar coisas que a gente não conseguia [...] e que você diz ‘cara, que sacação... eu, [com mais de uma década] de ensino nunca pensei sobre isso”.

Por fim, cabe ainda mencionar a ênfase dada pelos professores aos recursos educacionais que são necessários tanto para trazer à tona informações importantes para a avaliação, quanto para fornecer *feedbacks* de maneira adequada e para aproveitar o melhor possível as situações interpessoais para a regulação das condutas. De maneira geral, esse aspecto se dirige à produção de um *praticum* – que será discutido pormenorizadamente mais adiante –, à confrontação do educando com o fenômeno psicológico e à utilização de recursos que, mesmo quando não exclusivos, são próprios da Psicologia.

Como situações interpessoais que foram abordadas pelo procedimento avaliativo, os entrevistados referiram o uso de *roleplay* para vivências de situações típicas da profissão; a supervisão, como oportunidade de uma relação mais profunda e individualizada; a aula de campo, os estágios, as disciplinas práticas e as atividades de grupo – todos *praticums* –; a dramatização; a terapia de grupo; os diálogos entre alunos, com professor, com convidados ou pessoas externas; o uso de filmes, literatura e entrevistas para confrontação com o fenômeno e a produção e discussão de *portfolios*. Até mesmo as provas tradicionais, trabalhos escritos e relatórios foram mencionados diversas vezes como estopim para uma avaliação das competências interpessoais.

O que se depreende dos relatos é que se trata muito mais a atitude que se demonstra diante desses recursos tanto no que motiva sua escolha quando no tratamento que lhes é dado. Qualquer um deles pode ser usado com o máximo de desprezo para as competências interpessoais ou ser de grande riqueza para sua consideração. O compromisso regulador e o procedimento clínico global é que parecem propiciar uma avaliação que pode acontecer a qualquer momento e exigir do professor uma variação das ferramentas ou da forma de modificá-las. (PERRENOUD, 2002b, 2000). Assim sendo, destacamos três aspectos em relação aos recursos: o uso dependente da atitude, a necessidade de um repertório razoável deles para quando a experiência os exigir e, enfim, o recurso a ferramentas próprias da Psicologia.

6.3.4 Critérios para a avaliação reguladora

Durante as entrevistas, os professores também revelaram os critérios mais presentes e relevantes para suas práticas de avaliação das competências interpessoais. Uma vez que as práticas dirigidas para a avaliação de tais objetivos se caracterizaram sobretudo em torno da avaliação reguladora, não é de se estranhar que as condições constatadas também foram, sobretudo, as que se relacionavam a elas na teoria: *o compromisso regulador do professor*, do qual são predicados a *abdicação da rigidez*, a *valorização da própria experiência* e a *diferenciação das práticas por parte dos docentes*. Além desses, também se destacou a *comunicação como método educacional*, enfatizando o *diálogo entre professor e aluno*.

O compromisso regulador do professor se fez presente como a mais fundamental das condições para que a avaliação abandone o formato clássico e incapaz de abordar as competências interpessoais e assuma um caráter regulador. Além disso, suas três propriedades dentre as categorias dedutivas também mostraram relevância fundamentada nas informações e até mesmo o diálogo professor-aluno se apresenta condicionado por ele quando os dois ocorrem conjuntamente em um discurso. Por isso, precisamos ter cuidado para não sermos redundantes nas referências ao discuti-lo.

Quando demonstravam perceber que as práticas tradicionais não eram adequadas para que cumprissem seus interesses relativos às competências interpessoais, os professores demonstraram *disposição para mudar suas práticas*. Para ilustrá-lo, aduzimos alguns exemplos. Jane decidiu modificar seu programa em função da avaliação, tirando uma atividade dialógica que era realizada no final da disciplina para o meio dela, de forma a propiciar uma avaliação formativa.

Também compreendemos a importância de que as *regulações fossem conduzidas até o fim*, que foi defendido por Tônio quando mencionou que os próprios conteúdos inconscientes de uma estagiária estavam impedindo que ela se relacionasse adequadamente com um paciente. Seu trabalho com ela foi até a percepção, por parte dos dois, do caráter projetivo do preconceito, o que levou a aluna a decidir procurar terapia: “Isso, pra mim, foi um ganho enorme”. (TÔNIO).

O exercício da regulação está vinculado menos a uma obrigação objetiva do que a *um valor pessoal, quase uma designação* ou um imperativo, como Jane o demonstra ao afirmar que “[...] faço questão de não estar nesse papel [da avaliação tradicional], porque é a minha forma, eu só sei fazer se for desse jeito” e, por outro ângulo, Clarissa ratifica: “[...] o que *eu tenho fazer*, Filipe, embora avaliativamente eu fique presa, é tentar fazer uma sensibilização usando

meu poder aí nesse sentido enquanto professora, entendeu?” (enfatizamos). O excerto seguinte da entrevista de Tônio valida essa perspectiva:

[...] é mais fácil eu passar uma prova objetiva, corrigir de acordo com o ENADE e acabou-se. Só que se eu fizer isso aí vem meu compromisso com a minha infância: ‘não, se tivessem feito isso comigo na infância eu não estava aqui hoje’, então, eu prefiro ter mais trabalho que assumir esse tipo de postura. (TÔNIO)

Essa característica lhe é tão marcante, que interfere em sua carreira: “[...] isso acaba sendo muito cansativo pra mim, talvez por isso eu tenha cada vez mais ficado com menos disciplinas”.

A importância desse compromisso pessoal também é reconhecível na seguinte opinião de Damião:

[a consideração das competências interpessoais] depende também [...] mesmo que a gente abra alguns espaços institucionais, outros [...] primeiro assim, dá uma certa resistência as vezes em alguns momentos as vezes aquela coisa mais vivencial.

Como condição direta da atividade reguladora, mas também como propriedade do compromisso, a *abdicação da rigidez* se mostrou um fator importante para os entrevistados.

Fazer concessões em função de condições peculiares dos educandos, por exemplo, é uma recorrência que demonstra empatia e o compromisso regulador e que fere a padronização da lógica de exames. “Às vezes a gente não pode ter aquele olhar só de que o processo de aprendizagem é igual pra todos”, disse Elizabete, “[...] porque a pessoa está passando por um processo difícil, ou por uma perda afetiva, [...] ou por uma doença”. Com isso, dá espaço para os fatores pessoais e demonstra sua própria competência interpessoal. Joana, no caso do aluno que exemplificava os conceitos com situações trágicas em primeira pessoa, trabalhou de forma análoga. Jane, por sua vez, alerta que é preciso abdicar também da rigidez da imagem que se faz do aluno e ser capaz de se pôr em relação com os casos atípicos ou até mesmo com os casos desconfortáveis. É um desafio para o professor.

A posição de Tônio, cuja subversão da relação professor-aluno tradicional já referimos, é a de que essa abertura é ao mesmo tempo importante e arriscada:

[...] é um risco, por que é um risco? [...] a gente pode perder a mão nisso. [...] Aí talvez uma pesquisa como essa [a nossa] possa me ajudar a ser [...] menos tradicional, um tipo de posicionamento diferente.

Parece expressar, com isso, o reconhecimento do caráter ainda incipiente e isolado das iniciativas do ponto de vista educacional, como se o que lhe chegasse como medida pedagógica fossem os métodos “tradicionais” e pensar uma avaliação com os riscos e diferenciações fosse

“diferente”. Do nosso ponto de vista reconhecemos aí a presença da diferenciação e do compromisso regulador em confronto com um contexto que só lhe expressa formas arcaicas de avaliação.

Além do abandono de posturas rígidas com os indivíduos, os informantes também mencionaram a confrontação da rigidez do planejamento, tanto coletivo quanto pessoal, em função da relação com a turma, propiciando espaços para a avaliação das competências interpessoais. Virgínia mencionou uma experiência em que estava ministrando certa disciplina pela primeira vez para uma turma de primeiro semestre e sentiu, durante o trabalho, que os alunos estariam dispostos a fazer uma atividade enriquecedora, que não fora planejada previamente, e que não valeria qualquer ponto e implicaria bastante esforço e desafio. Relatou-nos o seguinte sobre a experiência:

[...] Fui conversando com eles sobre isso. Construí para que eles se dividissem em grupo e fossem fazer uma entrevista. Aí, fui, fiz. E eu tive duas turmas de sessenta e tantos [alunos] também, e eles foram e eu vi engajamento, a participação [...] fiquei surpresa.

A forma de construir a atividade, iniciada por uma percepção da experiência e nela produzida na forma de experiência, produzindo, inclusive, surpresas, remete diretamente ao conceito de *reflexão* de Dewey. O fato de que foi construída em diálogo e que propiciou uma avaliação (“vi engajamento, a participação”) de situações interpessoais (atividade de grupo e entrevista), dão conta, ao menos em parte, dos aspectos avaliados pela experiência.

Virgínia conclui o relato da experiência com uma autoavaliação que confirma nossa compreensão do valor pessoal do compromisso regulador:

É, e eu tenho essa perspectiva de às vezes mudar alguma coisa, assim de pensar alguma coisa inicialmente, mas dependendo também do tamanho da própria turma, mudar. Construir diferente, ter um outro olhar.

Lembramos aqui, do que disse Ângela, ao abordar o tema da angústia, que demonstrou sua leitura crítica da ideia de “[...] ficar dentro de um quadrado”. Ela sente “[...] essa opressão das conformações, das exigências dos procedimentos” mas, da forma que compreende avaliação na formação em Psicologia, não romper a rigidez quando necessário sequer é avaliação e é um ato de covardia. Essa disposição para se angustiar é, por um lado, compromisso com a regulação e deixa na berlinda os métodos excessivamente prescritivos e, por outro, é uma capacidade e interesse de valorizar a própria experiência.

Quanto a esse quesito, os professores mencionaram a importância, para se propiciar um ambiente onde as atitudes interpessoais se expressem e possam ser discutidas e reguladas, de uma série de fatores experienciais que dependem de autopercepção, autoconhecimento e de

disposição para se desenvolver. Como já observamos, parte disso consiste em perceber o valor que se atribui pessoalmente à regulação do desenvolvimento das competências interpessoais.

Além disso, um dos fatores que destacaram é o reconhecimento da própria história como educador, como estudante e, sobretudo, como pessoa. Clarissa, por exemplo, relatou que ao lembrar, junto com seus alunos, suas experiências de graduação, acabou por ajudá-los a refletir sobre as suas próprias vivências e essa autorreflexão foi um dos fatores que ela própria sobrelevou como responsáveis por consolidar sua postura profissional interessada pelas relações interpessoais. Clarissa incluiu, nessa anamnese, o fato de não lembrar uma vez sequer de um professor de graduação seu que tenha demonstrado preocupação com ela para além da nota. Em consonância com tal concepção, Tônio enfatizou a experiência com um professor de infância que foi definidora de seu caráter, inclusive como docente, e Jane mencionou experiências propiciadas por um de seus mestres, na graduação.

Joaquina narrou uma ocasião em que se aborreceu bastante com uma turma que a enganou em uma atividade. Ela disse que precisava pôr em relevo o problema por motivos educacionais, mas precisou, ao mesmo tempo, conter sua chateação e expressá-la, comunicando-a em um grau que respeitasse a si e suas emoções e aos educandos como sujeitos de aprendizagem. Por meio desse relato, realçamos o reconhecimento e o respeito às próprias emoções como parte da valorização da experiência. Clarissa deu mostras dessa capacidade ao reconhecer um limite seu: seja quando não se sente à vontade para conduzir determinadas regulações ou quando teme ferir o outro com alguma conduta. Em ambos os casos, recua e procura outra forma de proceder. Tônio reconheceu que em todo relacionamento mais próximo com um aluno promove impactos emocionais no docente; Ângela se referiu à carga que precisa carregar junto deles relacionada à angústia do desenvolvimento e Jane, por sua vez, salientou o fato de que a situação de avaliação que extrapola as estruturas dos exames produz uma atmosfera afetiva na sala de aula que implica tanto os educandos quanto o professor.

O último aspecto referido pelos professores quanto à valorização da experiência é o reconhecimento dos próprios limites no avanço das práticas, como já mencionamos em relação à Clarissa. De acordo com ela, em turmas hiperpovoadas, não lhe é possível estabelecer relação com todos os alunos e sabe que isso deriva de suas características pessoais, pois alguns alunos vão lhe interessar e outros não. Em meio a sessenta alunos ou mais em uma turma, não consegue se ver buscando ter empatia com todos. Virgínia também destaca que as turmas muito lotadas, em contraste com as de supervisão de estágio, extrapolam seus limites pessoais, tanto que não parece que sequer considere conveniente se forçar a uma relação interpessoal com o grupo.

Algo semelhante é feito por Joana quando reconhece seu limite diante do sistema. Abre mão de lutar contra a estrutura global, com o que acredita que pode continuar dirigindo suas energias para a diferenciação das práticas em seu trabalho: “trabalho de formiguinha”, como relata. Também é possível aproximar o já mencionado cansaço referido por Tônio, que o leva a se afastar mais da graduação. A soma dessas percepções nos leva a compreender que as atribuições que pesam sobre os professores podem já ser exigentes demais para que eles ainda consigam, dentro de seus limites, exercer algo que consideram, nos mais dos casos, *pessoalmente importantes*.

A última categoria própria do compromisso regulador é a *diferenciação das práticas por parte dos docentes*. A professora Clarissa representou bem a tônica deste eixo de significado ao sustentar a opinião de que as provas padronizadas não dão conta de aspectos interpessoais e que nesses casos precisa dar atenção mais individualizada. Reconhece que, no entanto, isso só é possível com turmas menores, situações que descreve assim: “[...] é uma estrutura na minha cabeça que é diferente, eu tenho pouco aluno, eu tenho um tempo adequado de trabalho e eu tenho uma metodologia mais maleável de avaliação.”

Elizabete confirma essa percepção questionando a igualdade do processo de aprendizagem entre os alunos e defendendo que o professor precisa adaptar as metodologias. Damião também diz que é necessário se diferenciar para contemplar diversas possibilidades. Virgínia diz que é uma perspectiva pessoal transformar as práticas quando percebe necessidades e oportunidades, mas enfatiza mais as características das turmas que as dos indivíduos. Joaquina destaca que quanto mais oportunidades de diálogo, mais se percebe a necessidade da diferenciação.

A já mencionada crítica de Ângela às conservas culturais nos conduzem a outro ângulo de compreensão. Seu posicionamento se dirige a todo o contexto cultural, que resiste a se modificar e, com isso, não se renova, não resolve seus problemas, recrudesce. Assimilamos seu argumento nos valendo da teoria de Dewey (2005): fixar a generalidade é, por definição, desprezar o que há de particular na experiência e, com isso, rejeita-se a necessidade de adaptação. Levando a mesma reflexão para a linguagem da Psicologia Analítica, que nos permite dar um passo adiante, trata-se uma unilateralidade que se retrai diante da fonte criativa do inconsciente, que aparece para ela como sombra. O resultado disso, de fato, é um empobrecimento contínuo da atitude diante das exigências que são sistematicamente excluídas para o inconsciente. Com esses entendimentos, condensamos algumas ideias.

Primeiramente, destacamos que a conserva da atitude, ou rigidez das condutas e dos modelos, é um oposto direto à diferenciação das práticas. Em segundo lugar, como bem se expressa nos posicionamentos dos docentes, se o modelo tradicional tem objetivos derivados do saber

sábio e os métodos dirigidos para eles, tratar de competências em geral e das interpessoais em particular, *por definição*, é diferenciar as condutas do tradicional. Essa diferenciação, no entanto, não é substituição por outros modelos, mas uma diferenciação que segue uma reflexão sobre as experiências. Saímos, neste ponto, de uma realização dedutiva desse posicionamento para uma elucidação compreensiva do mesmo que sugere, de forma contextualizada, a necessidade de se questionar princípios educacionais, em vez de simplesmente se trocar de metodologia. Não se trata de variações na luz que já enxergamos, mas de mudança para uma atitude capaz de valorizar a experiência, para o que é necessário se haver com as trevas de quem nós somos como indivíduos e como cultura.

A outra grande categoria abrangida pelo eixo das condições da regulação é a *comunicação* como fundamento metodológico da educação, que inclui, mas não se restringe ao diálogo entre professor e aluno. Trataremos inicialmente dessa condição particular.

O limite referido por Jane ao documento escrito é extrapolado para outros objetivos, menos triviais mesmo com o menor dos diálogos sobre o próprio instrumento aplicado. Guilherme faz o mesmo quando tira uma aula para discutir a prova com os alunos. Isso já demarca um dos fatores fundamentais da percepção mais geral dos informantes. Falta de compromisso/interesse pelas competências possui uma relação sistêmica com carência de oportunidades de testá-las. Um aspecto parece conduzir ao outro. De acordo com a percepção relatada por Jane, uma simples pergunta – “[...] o que foi que tu aprendeu nessa disciplina? Como é que foi?” (JANE) – denota o interesse da professora e refere a experiência do aluno – põe-na em relevo.

Damião reconhece algo muito semelhante quando diz que o diálogo depende de espaços propícios. A conjugação dos dois fatores por meio do interesse mútuo do professor e do aluno produzem outro espaço de avaliação. Em suas palavras:

Ah, nesses espaços quando a gente tem uma interação melhor aí é legal, a turma também dá um *feedback*: ‘ah, eu estou em terapia ou não’. O outro [aluno], ali, estava nesse meu projeto de extensão, ele achava que tava sem sentido, que ele não tava fazendo porra nenhuma, assim, [que] o contato dele com o paciente não ajudava em nada. (DAMIÃO).

Uma significativa dimensão da percepção de si e do outro vivida pelo aluno só foi possível por essa “melhor interação” favorecida por “esses espaços”. Com isso, ele refere uma atividade de extensão da qual participou como orientador e na qual pode conviver por tempo prolongado com um número razoável de estudantes.

Joana enxerga no diálogo, que é possível com algum grau de “deturpação” e “flexibilização” do espaço tradicional ainda vigente, a possibilidade de que a experiência de avaliação seja menos repulsiva para os alunos, que eles tenham menos medo de se posicionar. Com isso, eles

se expõem mais para a avaliação. Mas ela destaca que é preciso não os castigar por isso, encontrar formas de os estimular. Nessa compreensão ela identifica no diálogo com os alunos, por si mesmo, uma situação de avaliação. Guilherme, quando se refere à interlocução com os discentes, da mesma maneira, chega a questionar a aplicação do tradicional julgamento entre certo e errado.

Damião preservou, de maneira consistente ao longo da entrevista, a conexão entre a avaliação que propõe como contínua. O conteúdo da interlocução: “É uma reflexão da sua vivência, da sua prática. Isso que eu tenho procurado fazer. Porque assim, como o contato é mais próximo, a gente também tá acompanhando assim, também”. Damião se interessa, sobretudo, em enriquecer, por meio do diálogo continuado, por participar da autoavaliação do educando e de enriquecê-la. No entanto, argumenta que isso só é realmente possível em disciplinas com uma proposta mais vivencial e nas atividades fora da sala de aula, como nos projetos de extensão. Em uma disciplina com objetivos muito fechados, a ação se restringe bastante.

A supervisão de estágio propicia essas situações de diálogo e tem um caráter especial para a maioria dos entrevistados. Virgínia refere a supervisão como momento em que a atuação é conjunta com os alunos na construção das aprendizagens, incluindo-se as avaliações. Guilherme afirmou que “[...] o estágio tem outra dimensão, minha relação é mais proximal”. Clarissa relatou uma experiência sobre a supervisão em que foi abordou uma aluna a respeito de questões bastante particulares e foi capaz de observar que “[...] nas outras supervisões ela mudou de postura de estar mais ativa, de estar mais participativa, de tentar se envolver de novo”. Nessa experiência, a regulação parece ser levada até o final, quando a professora verificou que as medidas foram suficientes para restabelecer o curso de construção e de autonomia do educando.

Mas a comunicação como propiciadora da educação não se restringe a relação imediata entre professor aluno, embora ela aparente indispensável para uma avaliação das competências interpessoais. Ao longo das discussões prévias e das experiências relatadas, enfatizamos, sempre que oportuno, a comunicação como parte das concepções e descrições das práticas avaliativas dos professores. Para não nos repetirmos, destacaremos apenas os aspectos mais fundamentais de maneira um pouco mais abstrata, pois é necessário, ainda, realizar algumas demarcações.

Já pudemos observar que os dispositivos apropriados para a avaliação das competências interpessoais, de acordo com nossos informantes, extrapolam as relações interpessoais que eles estabelecem tanto para que eles possam mobilizar seus recursos em situações práticas ou vicárias e para que o professor tenha condições de extrair informações pertinentes para ajuizar sobre elas e regular as aprendizagens, o que mais uma vez depende da circunstância comunicativa.

Isso não quer dizer que um exame ou uma situação simplificada de transferência de habilidades exclua a comunicação. Avaliação educacional sem comunicação sequer pode existir, exceto, talvez, no caso de uma autoavaliação, o que ainda seria motivo de debate. Trata-se, sim, de constatar que, de acordo com o que já observamos até aqui, seja na explanação de suas noções fundamentais, ou do discurso que revela tanto a reflexão sobre suas práticas quanto a descrição mais direta das mesmas, o grau de comunicação das medidas tradicionais que precisa ser extrapolado. É preciso comunicação mais intensa. Nos termos de Jane se trata de: “[...] fazer toda essa negociação com o outro, de ouvir, da forma que vamos [chamá-los] para conversar”.

Para encerrar este argumento, cabe lançar um olhar sobre toda a discussão já feita aqui e propor uma súmula dos critérios que se sobressaíram como condições e como demandas por mudanças qualitativas do *status quo*.

Dentre as condições, enumeramos as seguintes: 1. O espaço para a realização das vivências, seja do ponto de vista de um espaço físico, seja de um espaço propriamente pedagógico que envolve planejamento; 2. As oportunidades de interação, que advém, dentre outras ocasiões, por meio de disciplinas práticas, interação em sala de aula, atividades em núcleos de extensão e incluem, no mínimo, as interações entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e pessoas externas ao protocolo acadêmico que demandam atenção psicológica; 3. Tempo minimamente suficiente para a condução das regulações e 4. Interesse por parte dos participantes, mormente do professor, em desenvolver as competências interpessoais.

As mudanças demandadas do sistema vigente, até certo ponto, derivam dessas condições, denotando o quanto elas não são, ainda, preenchidas: 1. Intensificação e diversificação das interações; 2. Ampliação do espaço das vivências no planejamento; 3. Reconhecimento, admissão e compromisso diante da subjetividade inerente às práticas; 4. Revisão da relação tempo/número de alunos, levando em conta a necessidade de que exista um contato pessoal entre professores e aprendizes.

6.3.5 O *practicum* e o *ensejo* das experiências

Uma vez compreendido por meio das entrevistas que a comunicação é inextrincável da avaliação das competências, das interpessoais em especial, e que o sistema tradicional ainda vigente não fornece espaços suficientes para que ela aconteça a contento delinea-se uma pre-

figuração, interna às próprias entrevistas, do *practicum* (plural *practicums*), de acordo como definido por Donald Schön (1987). O compromisso regulador do professor, ou o simples interesse pelo desenvolvimento das competências interpessoais dos seus alunos – quase o obriga a produzir o que, em nossas entrevistas, foi mencionado como: espaços, oportunidades, vivências, práticas e interações.

O reconhecimento teórico de que é necessário ensejar experiências de prática – ou, ao menos, de vivências análogas aos desafios da prática profissional – para que seja possível a (auto)avaliação das competências, coincidiu enormemente com os discursos dos professores. Foi a categoria mais verificada nas entrevistas. Até mesmo quando tentavam definir o que entendiam por avaliação os professores mencionavam os *practicums* que instituía, muitas vezes de improviso. Nesse sentido, dada a vinculação recorrente e a definição que associa as experiências educacionais com a possibilidade de se obter informações válidas e de regular as aprendizagens, o *practicum* deveria fazer parte do eixo significativo dos *critérios para a regulação*. Três motivos fizeram dele eixo autônomo: primeiramente, o fato de que é também condição para a própria ocorrência da competência interpessoal, incluindo as práticas reflexivas, e do desenvolvimento formal das competências interpessoais; em segundo lugar, a quantidade de ocorrências, que se tornou muito volumosa e, enfim, as ramificações que apresentaram em *practicums* específicos, o que faz com que a exposição fique mais organizada em um tópico à parte.

Recordando o que disse Joaquina, que quando param para refletir, os professores acabam enxergando um ideal de avaliação, tomamos em primeiro lugar a seguinte fala de Jane a respeito do planejamento da avaliação:

[...] o ideal seria se a gente tivesse como observar a prática, para avaliar de uma forma melhor. Mas é difícil, é complicado. Até porque, p.ex., a cadeira de, no meu caso [...] nos dois primeiros semestres da graduação, o aluno tá super verdinho. [...] Quando [o aluno] for estagiar, quando vai precisar desse conhecimento, já passaram dois, três anos de faculdade desde a disciplina, entende, e, assim, e esse saber, eu não sei se de alguma forma a supervisão também se utiliza desse saber naquele momento de supervisionar o estagiário.

Ela aponta como ideal de avaliação a possibilidade de que se realizem práticas e que, assim, se possa observar as competências. Questiona, todavia, a tradicional aplicação dos conteúdos a situações práticas ao final do curso, quando talvez o recurso da memorização como aprendizagem já se tenha esgotado. Desenvolver as competências, segundo ela, exigiria, por definição, um *practicum*, pois entende que “[...] a competência eu fico pensando que é assim, você praticar e refletir sobre essa prática”.

Em acordo com sua definição, demanda, ao tratar da avaliação, que as práticas como método de avaliação e de aprendizagem advenham mais cedo, mas esbarra em uma dificuldade

que compreendemos nos seguintes termos: como as práticas podem corresponder à profissão em momento tão precoce se não há ainda recursos a serem mobilizados? Com isso, acaba demonstrando como é complicado superar a ideia de se preparar antes e praticar depois. A já referida experiência de Virgínia¹⁸, com estudantes de primeiro semestre, demonstra que algo assim já é possível, mas, decerto, esbarra na tradição. A própria Virgínia demarcou o caráter alienígena de uma prática pensada em consonância com o desenvolvimento da turma: “não iria valer nota”. Clarissa também enxerga o valor dessa subversão, de quebrar a rigidez, para que se possa ter vivências formadoras: “E o tempo que eu estudei tanto outras coisas que hoje não me interessam, eu preferia ter ido viver outras experiências. Porque a gente da Psicologia precisa viver experiências”. Além disso, cabe destacar a posição de Guilherme, para quem o momento de contato interpessoal com os alunos ajuda na assimilação e atualização dos recursos desenvolvidos ao longo de uma disciplina de cunho fundamentalmente teórico.

Damião asseverou que é uma luta pessoal tentar ampliar as possibilidades vivenciais do curso: “[...] eu acho que esse desenvolvimento dessas habilidades elas seriam mais favorecidas à medida em que a gente possa abrir outros espaços”. Argumentou, também, que é possível realizar esse acréscimo de oportunidades de experiências relacionais: “Acho que pelo menos ampliar tem”. Para ele não bastam as iniciativas individuais, porém, é necessário mudar a cultura, para que se tenha tempo – como carga horária planejada – e espaço – interno e externo à universidade, para que essas interações aconteçam.

Elizabete, diante do questionamento sobre o planejamento da avaliação pertinente às competências interpessoais, ratifica a posição dos demais com uma crítica decidida:

só a aula teórica não é o suficiente para construir essa competência. É necessário ir no que nós chamamos dentro da própria Psicologia de vivências, de dinâmicas, de processos.

Tônio ao tentar recordar experiências em que lhe foi possível avaliar o desenvolvimento das competências interpessoais junto aos seus alunos:

[...] eu acho, Filipe, que é tudo aquilo que não coloca o conteúdo como primeiro lugar, que coloca a relação em primeiro lugar. E aquilo que não coloca uma compreensão neutra, fechada, objetiva acerca do conteúdo, mas aquilo te coloca uma possibilidade de construção de um estilo e de um posicionamento a partir da vivência e a partir do conteúdo.

Ele pareceu compreender que todas as experiências que tinha para mencionar a respeito do tema poderiam ser assim resumidas. São situações que põem “a relação em primeiro lugar”,

¹⁸ Relatada na seção 6.3

o que seria virtualmente impossível se simplesmente discutíssemos sobre relações ou estudássemos verdadeiros tratados sobre elas. Isso seria enfatizar conteúdos. Para que a relação esteja em primeiro lugar ela, obviamente, precisa vir *antes*, como é próprio da prática reflexiva: primeiramente, os recursos operam *tacitamente*, como conhecimento na ação. Somente quando eles já estão em ação é que a reflexão opera e, em seus ensaios, é um outro tipo de ação que também se vale de conhecimentos. Em terceiro lugar, a reflexão sobre a ação, há uma produção de conhecimentos. Mesmo que os conhecimentos tácitos já existam previamente, a ideia de reflexão na ação tem a ação em primeiro lugar do ponto de vista da consciência, já que os conhecimentos são implícitos e ela, explícita.

Damião fornece argumento análogo quando defende que é possível falar bastante sobre grupo e ainda assim não ter vivido nada, o que leva aos questionamentos: “Como é que eu faço? Como é que eu percebo a dinâmica do grupo ou sei lá, como é que eu me coloco?”

Jane referiu as *vivências universitárias*, para além das disciplinas, como *praticums* importantes que podem ser valorizados para o desenvolvimento das competências interpessoais. A convivência com os pares, com os professores e com as pessoas que frequentam os *campi* universitários foi mencionada como oportunidades operativas das competências interpessoais e merecedoras da atenção avaliadora do docente. Jane explicou que muitas pessoas simplesmente são invisíveis para nós e cabe ao professor sensibilizar os educandos quando observa tal ocorrência. Esse último aspecto foi corroborado por Joana, que observou a falta de princípios mínimos de educação e cordialidade dos educandos, como cumprimentar um visitante em sala de aula, dar bom dia para um zelador ou pedir favor a um funcionário.

Tônio incluiu entre as vivências universitárias, todas as formas de interação do sujeito com o discurso do outro, incluindo-se o discurso produzido por meio de produções artísticas – que ele considera “[...] uma vivência muito mais próxima da experiência real que ele vai ter no encontro” – mesmo na produção científica, quando ele argumenta que escrever é se posicionar para o outro e fazer uma referência é assimilar o discurso de outrem para informar, também, outra pessoa.

Clarissa relatou algumas de suas práticas pedagógicas em que também admite o discurso artístico como instrumento para produzir interações interpessoais:

A gente precisa ter experiência, assim, de contato com os outros, de contato com o que é diferente. Eu indico muito filme pros meus alunos, [...] aqueles mesmo, Almodóvar, aqueles *punk*. [...] A gente como psicólogo tem que se incomodar entendeu. Tem que se permitir escutar outras vivências, outras coisas que muitas vezes saiam desse padrão que a gente vive, porque quando chega um sujeito pra mim, ele chega em sofrimento e geralmente eu entendo que porque ele não tá encaixado num padrão

e eu tenho que escutar ele por ele, pra ajudar ele, não querer fazer que ele se encaixe num padrão, porque ele já tentou. (CLARISSA).

A valorização da obra de arte é como uma confrontação com um jeito de ser diferente que ajude a produzir um problema que contribua para a diferenciação psíquica entre o eu e o outro. Além disso, acaba questionando os educandos quanto ao seu posicionamento ético, seu grau de empatia e sua capacidade de aceitar sentimentos dos outros.

As práticas de Tônio e de Clarissa procuram orientar as aprendizagens por um grau de reflexão bem mais profundo quanto à percepção de si diante do outro. Da forma como percebem essa confrontação, dá-nos a impressão de que, dependendo de como for observada e conduzida, praticamente toda relação com a cultura é, em algum grau, interação com o outro e oportunidade de constituição de si.

Parte das referidas vivências são oportunizadas por meio dos projetos e núcleos de extensão e pesquisa, ou seja, por atividades ditas complementares pelos projetos político-pedagógicos e que, até certo ponto, são espaços acadêmicos facultativos para professores e alunos. Joana os referiu como “[...] o lugar para o ensino planejado de habilidades interpessoais”. Jane lembrou que neles, “[...] a relação dos alunos fica mais próxima, passa por situações que exige essa aquisição da capacidade de se relacionar e também essa abertura para a alteridade”. Damião enfatiza que “[...] esses espaços [vivenciais] às vezes são abertos pelos núcleos” e isso ocorre porque a relação é “[...] mais próxima, pessoal, tem certo espaço”. Guilherme, por outro lado, alertou que há também um risco envolvido, pois existem núcleos “[...] mais tradicionalistas e talvez arcaicos” que acabam arraigando atitudes antagônicas a essa abertura de contato e de relacionamentos.

Vários dos nossos informantes também referiram as *disciplinas mais práticas* como espaço importante para que a regulação das aprendizagens de competências interpessoais sejam possíveis. Jane as mencionou conjuntamente com as vivências universitárias. Damião considerou que é nelas que se torna possível a construção conjunta das relações interpessoais por propiciarem maior interação.

Podemos incluir nessa mesma discussão uma experiência relatada por Tônio, na qual uniu-se a uma colega de outra disciplina, associada com a sua, e levaram os estudantes para visitar uma comunidade. Lá chegando, os estudantes depararam com pessoas que usavam a linguagem de forma muito divergente do português formal. Tônio destacou que ninguém corrigiu nenhuma pessoa sequer uma vez e isso foi levado para a discussão e ele questionou a turma: “[...] ninguém [se deu] esse direito, por quê? Aí eles pensam: ‘ah, porque é um trabalho

etnográfico eu tenho que respeitar a grafia da cultura’. Então, isso, pra mim, é relação interpessoal total”. (TÔNIO). O exemplo enfatiza a mobilização dos recursos, no caso, o conhecimento metodológico de pesquisa social, mas não apenas isso, a noção de grafia e de cultura que com ele estão implicadas. O diálogo do professor com o aluno faz com que eles possam refletir e se autoavaliar e pudessem dizer, ao final: “realmente, parece que esse estudo mexe em nossas atitudes”. Há um ganho de autoconhecimento e, com isso, uma conquista qualitativa nas relações.

Elizabete também refere disciplinas práticas em que é possível conduzir os estudantes ao campo, para visitar grupos cujas atividades e formas de viver correspondem aos interesses da disciplina, com o que os alunos vão poder se posicionar diante das realidades diferentes das suas, sobretudo nos casos em que se trata de ter que lidar com grupos que mobilizam preconceitos socioculturais. Espera-se, como compreendemos, que com isso eles possam chegar a determinados problemas nos quais as projeções possam ser retiradas, e que possam se questionar sobre sua empatia, sua capacidade de aceitar sentimentos dos outros e seu direcionamento ético.

A valorização das disciplinas mais vivenciais parece estar associada ao movimento, já bastante referido, de criar situações práticas mesmo em disciplinas que não as preveem, como se denota, também, do discurso de Damião: “[...] eu sempre procuro introduzir alguma dimensão vivencial”.

Joana procura fazer o mesmo, ela tenta sensibilizar os alunos para o fato de que o convívio interpessoal em sala de aula e nos demais ambientes acadêmicos já é um exercício de formação e amadurecimento de suas formas de se relacionarem com o outro. Essa postura faz ressoar o que depreendemos do discurso de Tônio e Clarissa quanto ao uso de produções culturais: os mais diversos ambientes de interação podem ser *praticums* desde que se dedique a eles um apropriado interesse reflexivo. Foi esse empenho que reconhecemos no relato de Joana.

Os estágios consistiram no *praticum* mencionado com mais frequência, riqueza e propriedade como oportunidade de avaliação das competências interpessoais, como várias das experiências referidas anteriormente já enaltecera. Nele, de acordo com o discurso geral dos professores, o aluno se posiciona já diante dos desafios que terá que viver como profissional em condição de teste, exercício, experimentação e individuação. Ao abordar o estágio em clínica, Jane sintetiza a posição geral dos informantes a respeito da avaliação propiciada por essa prática. Ela informa que ali, é possível:

[...] estar acompanhando não só o desenvolvimento da terapeuta, mas o desenvolvimento da pessoa, entende? Porque eu não separo também uma coisa da outra, né? Uma coisa pra mim tá intimamente relacionada com a outra. (JANE)

Ângela também enaltece a riqueza do estágio, mas como Jane, reconhece a limitação de uma prática realizada somente ao final. Guilherme admite que sua relação com o aluno pode ser mais “direta”, mais “proximal”.

Clarissa enumera algumas de suas características relacionadas às supervisões de estágio e seu valor como ferramenta de avaliação das aprendizagens de competências interpessoais: “[...] tem lá [na avaliação do estágio] toda a postura ética”, “[...] a gente tem turmas pequeníssimas”; “[...] uma carga horária condizente para a quantidade de alunos e tudo [...], dá pra ter um olhar individualizado; “[...] posso ter essa conversa mais individualizada com a pessoa”; “[...] eu tenho uma metodologia mais maleável de avaliação”. Sozinha, fez uma análise extensa das condições de avaliação fornecidas pela supervisão, que avalia e regula a experiência do estágio. Inclui a percepção do diálogo mais acurado, do aprofundamento da relação entre professor aluno e da consideração do direcionamento ético que é condicionado pela capacidade de educador e aprendiz mobilizarem seus recursos em relações interpessoais. Além disso, ressaltou que alguns dos maiores complicadores da avaliação reguladora são banidos da proposta de supervisão: o tempo reduzido, o excesso de alunos e a rigidez metodológica da avaliação.

A disciplina de *práticas integrativas*, que passou a existir na maioria dos projetos político-pedagógicos após a proposição das DCN (BRASIL, 2004), foi mencionada por diversos dos professores como um *praticum* ou como oportunizadora de experiências de forma geral. Para Damiano, ela favorece as vivências de campo como uma atividade colaborativa entre docentes e discentes: “É uma disciplina onde a gente vai fazer escuta”. Ângela destaca a importância de que o professor possa realizar algumas das práticas junto com o aluno e acompanhá-lo ao longo de todo o processo, o que reconhece ter sido facilitado pelo novo currículo (conformado após a proposição das diretrizes curriculares).

Para Clarissa, a disciplina de práticas integrativas auxilia a formação para um posicionamento diante da realidade profissional desde um momento mais precoce no curso, uma realidade que exige suas competências interpessoais:

[...] na disciplina de prática integrativa, os alunos já têm possibilidade de, pelos menos, ir observando o que é o mercado de trabalho, ir compreendendo. E eu acho isso legal pra formação, porque a formação de um profissional ela não passa só pela teoria, ela é compreensão. Você tem que saber ter contato social, você tem que saber falar, você tem que saber se portar, digamos assim, ter condições de interação social.

Joaquina reconhece a disciplina de práticas integrativas como uma mudança da cultura do curso de graduação em psicologia:

[...] a gente anda fazendo, que é principalmente um contato maior com os equipamentos, com as instituições, com a comunidade mesmo, isso tem feito uma diferença

incrível. [...] você vai ganhando uma prática e um olhar que é um olhar pra esse outro, pra entender esse outro, entender esse sofrimento psíquico, e lidar de uma forma ética pra com esse outro.

O ganho referido por ela é precisamente a maior oportunidade de experiências interpessoais com a realidade circunvizinha e que, para usar os termos de Jane, lança o olhar para o outro muitas vezes invisível. Essa confrontação questiona o estado de identidade que preserva o preconceito e o descaso e pode promover problemas transformadores.

As práticas integrativas são um espaço oficial, prescrito pelos PPCs em acordo com as DCN, e se situam muito antes dos estágios profissionalizantes. Por esse motivo, Ângela os considerou uma pérola e o acontecimento mais significativo das novas tendências curriculares. Sobre o impacto da disciplina, mesmo depois de não ser mais responsável por ela, declarou:

Eu posso citar várias atividades que eu executo hoje completamente baseada em práticas integrativas. [...] isso é tão fundamental pra mim, a prática integrativa, que eu continuei nesse modelo, que significa o quê? Levar os alunos para intervenções em algum campo. [...] Existe um processo de libertação. (ÂNGELA).

Com seu comentário, a informante reconhece a ocorrência da avaliação satisfatória (“existe libertação”), levando em conta seu próprio conceito, e a define simplesmente como o estabelecimento do contato com o campo, compreendido por nós como o loco do trabalho profissional. No entanto, recordando nossa discussão sobre a psicologia como ciência, lembramos que, de forma geral, o cenário de atuação é a psique das pessoas com quem nos relacionamos.

Clarissa aponta fatores que ainda limita o aproveitamento das práticas integrativas para a regulação: “turmas enormes e avaliação engessada”. Mais uma vez, o problema recai sobre o próprio sistema de ensino, o modelo institucional e sua rigidez, o que será abordado ainda no tópico seguinte de nossa configuração.

De forma geral, as referências ao *praticum* acabam enfatizando o compromisso regulador do professor como condição indispensável para a avaliação das competências. Todos os formatos mencionados podem passar simplesmente como atividades programáticas que não impliquem qualquer avaliação educacional consciente, quanto mais uma regulação plena. Para que haja, de fato, um *praticum* relacionado com as práticas profissionais do psicólogo, como são previstas pelos critérios éticos e científicos, é preciso fazê-los de forma adequada.

Jane assegurou que depende de “[...] fazer toda essa negociação com o outro, de ouvir, da forma que vamos chamar você para conversar”. Tomando ao pé da letra, se o resultado é dependente da forma de interagir, não é qualquer interação que o promove. Jane reconhece, ao refletir sobre sua própria experiência, que as condições para um diálogo e para a avaliação melhoram quando o professor consegue se conectar de forma mais pessoal com o educando.

De outro modo, aliás, não seria uma relação interpessoal, pois um dos dois lados estaria se afastando abstrativamente. A professora narrou uma experiência na qual, diante de uma turma de estágio muito apática, popôs um *roleplay* com os alunos e assumiu o papel de terapeuta, enquanto uma aluna veio a ela se juntar como cliente. Resumiu os resultados assim: “foi muito potencializador, assim, [...] entrar em contato com ela pessoalmente ali.”

6.3.6 *Desafios para regulação e diferenciação das práticas*

Após transitar pelos eixos prévios, já é possível esboçar todas as dificuldades que nosso entrevistados reconheceram como os maiores desafios a serem superados para o exercício de uma avaliação educacional adequada ao desenvolvimento das competências interpessoais. Pretendemos pois, enunciá-las de forma mais clara .

Primeiramente, como ficou demarcado sobretudo na exposição das noções de avaliação, *os professores enunciaram uma dificuldade geral em torno da avaliação educacional*, mencionando-a ou como a mais difícil dentre as atividades que o docente precisa realizar ou, no mínimo, como notavelmente difícil. Esse ponto já foi suficientemente demonstrado e fundamentado na referida seção, mas ainda é necessário enfatizá-lo aqui, pois, como também já compreendemos, ele demarca certa resistência até em abordar o problema da educação de forma mais direta e, como observamos em outro local, a iniciativa reguladora e reflexiva muito intuitiva é importante, mas limitada. A conscientização dos processos parece um fator necessário para a melhoria das práticas e, por isso, não se deve fugir dela. Esse desafio a ser superado, portanto, é muito mais referido por nós que pelos professores, uma vez que o que eles fizeram, de maneira geral, foi simplesmente expressar seu desconforto.

As próximas dificuldades que observamos, e que foram as mais contundentes e recorrentemente referidas pelos informantes foram: *o sistema educacional tradicional*, racionalista-técnico, que ainda lhes parece ser a cultura fundamental que norteia as políticas e instituições de ensino superior, e *o modelo tradicional de avaliação*, que segue a lógica dos exames (1999a) e enfatiza os saberes intelectuais, que é característico do mesmo sistema. De acordo com o que nossos informantes relataram, percebem-se limitados, “amarrados” e até “aprisionados” pelas imposições de avaliação dos PPCs e das diretrizes institucionais. Quando questionados sobre suas práticas de avaliação das competências interpessoais, reconheceram, em seus atos, variação, subversão, ruptura, libertação e mudança em relação às regras impostas.

Os espaços para avaliação das competências interpessoais só foram reconhecidos nas circunstâncias em que a lógica de exames menos pesava, em que o estilo pessoal do professor

dispunha de maior liberdade, e em que o contato com o aluno era mais próximo e individualizado, como os estágios, os núcleos de extensão e as mudanças mais contemporâneas dos currículos que já divergiam do modelo tradicional, como as disciplinas de práticas integrativas. O fato de que os mesmos professores que se sentiam aprisionados a regras limitadoras e subversivos em suas práticas reguladoras na maioria das disciplinas conseguiram realizar uma prática mais adequada nesses espaços diferenciados, revela o quanto a rigidez da tradição tem dificultado a devida avaliação dos objetivos de vanguarda.

O último dos problemas que ocorreu como regra geral entre os informantes foi o da *coleta de informações pertinentes*. Essa dificuldade, até certo ponto, deriva das demais. Primeiro, relaciona-se com o descompromisso do racionalismo técnico com problemas como sentimentos, empatia, individualidades e valores pessoais que são próprios das relações interpessoais. O fator subjetivo, que está no centro da noção de competências (mobilização), é também largamente desprezado em favor da abstração do conhecimento e dos procedimentos. Esse modelo de avaliação desvia os esforços e a atenção das medidas reguladoras sobre os objetos tradicionalmente desconsiderados. Os instrumentos apropriados a esse modelo, são, a rigor, também excludentes do que interessa, em primeira instância, a uma avaliação de competências.

No que diz respeito ao sistema, pudemos também compreender que ele implica um impedimento muito mais tácito que suas regras declaradas e impostas. Ele opera tacitamente e, talvez, ainda seja almejado por muitos professores e, certamente, é esperado por vários. Abundaram referências a práticas antiquadas, a modelos arcaicos defendidos por núcleos e, sobretudo a resistências e estranhamento dos alunos diante da aproximação do professor, necessária à regulação das aprendizagens da competência em discussão.

Obter informações relevantes, como vimos, depende de diálogo, interação, personalidade nas relações, *praticum* e reflexão nas vivências e sobre ela. Conseguir essas informações esbarra em, ao menos, duas dificuldades. A primeira é a mesma mencionada em relação ao sistema e ao modelo de avaliação tradicionais. A segunda, é a necessidade de conscientização dos professores para que possam aproveitar melhor as diversas oportunidades de interação quando elas ocorrem, até mesmo nas condições mais inóspitas, como diante de uma prova tradicional, quando o professor pergunta ao aluno “e aí, o que você achou?”, e como em várias outras situações discutidas previamente.

6.3.7 *Insatisfação com as práticas atuais*

Consideramos a insatisfação com as práticas relacionadas ao desenvolvimento das competências educacionais como um dos desafios a serem superados, porém um desafio de outra ordem. Em vez de precisar ser superado para que a avaliação se efetive, acreditamos que a condição aqui é reversa. A insuficiência da avaliação precisa ser superada para que as práticas sejam redirecionadas a uma transformação cultural e melhoria do ensino/aprendizagem das competências interpessoais. Somente com esse esforço claramente direcionados parece ser possível que a insatisfação com as práticas, dentre professores que consideram importante que o estudante de Psicologia desenvolva suas competências interpessoais, possa ser dirimida.

Esse é um dos motivos que faz com que a insatisfação com as práticas seja tratada em uma seção à parte, mas não o único. Ele traduz uma espécie de macroavaliação informal, uma avaliação do que é percebido espontaneamente pelos professores como resultado geral. De uma perspectiva formativa e reguladora da avaliação, essa insatisfação nos sinaliza: precisamos mudar nossas práticas de acordo com as necessidades, pois algo não vai bem. Sobretudo quando essa avaliação negativa foi referida por todos os nossos informantes, em maior ou menor grau. Por esta razão, neste último tópico procuraremos resumir a expressão da insatisfação de cada professor antes do comentário final.

Jane argumentou que, olhando para trás, teve algumas poucas oportunidades como graduanda de desenvolver, de maneira orientada, essas competências. Tais experiências, porém, foram importante, para que ela passasse a enxergar as pessoas antes invisíveis. Ainda assim, afiançou: “Tem muito mais que isso! Acho que tive pouco, né? Acho que dá para ter mais”. Lançando seu olhar sobre o presente, ela percebeu que há muitas pessoas ao seu redor que refletem sobre esse assunto e que a reprodução das práticas já não é tônica tão geral quanto outrora. “Mas eu acho que ainda tem muita coisa para ser feita, né?” O posicionamento da professora é bem claro, ela reconhece algumas iniciativas como a ocupação maior com o problema das competências, mas as carências ainda não foram devidamente atingidas, as práticas não são tão presentes quanto deveriam para atingir o ideal que vislumbra.

Damião compartilha de opinião bastante semelhante à dela, sendo coerente com o posicionamento adotado ao longo de toda sua entrevista:

Eu acho que tem muito pra avançar, acho que ainda deixa muito a desejar. As formações extra-acadêmicas são mais vivenciais, qualquer uma que você participa, pelo menos as que eu conheço. [...] Aí [nas vivências], não tem essa história não, tem que ir pro fogo, né?

Tônio foi mais crítico, destacou o aspecto mais negativo ao reconhecer que: “Eu vejo que a gente tá errando em alguma coisa, cara. Eu vejo que a gente tá [...] assim, sistematizando, mecanizando tantas coisas que o orgânico tá ficando para trás”. De sua prática profissional, o professor relata que tem contato regularmente com profissionais recém-formados que até sabem a técnica, mas que são superficiais do ponto de vista das relações interpessoais: “[...] a pessoa não consegue ter um aprofundamento mais coerente, mais diligente, mais responsável em relação a isso e eu fico preocupado”. O que mais lhe fere, conforme relata, é a defesa contundente, que observa em muitas pessoas, de que essa tecnicidade impessoal é o que devia ser almejado, e que quem tenta mudar as coisas, como ele e alguns de seus colegas, são vistos como pouco diligentes ou irresponsáveis.

Sua insatisfação foi buscar avaliação no final do processo da transposição didática a partir das práticas, ou seja, nas próprias práticas dos egressos. A percepção de que os mesmos não se mostram capazes de exercer as competências que pretendeu formar, o faz sentir o peso da responsabilidade, mesmo quando não se trata de seus alunos. Observou que o racionalismo técnico ainda tem mais eficácia em alcançar seus próprios objetivos do que a pedagogia diferenciada e que, ainda mais, conta com o apoio sociocultural.

Ângela resgatou essa insatisfação sempre em contraste com o entusiasmo pelas iniciativas vitoriosas, mas sua crítica reverberou ao longo de toda a interlocução: “[...] estamos vivendo um momento de proteção nas relações. Não estamos vivendo um momento de competências, as competências interpessoais estão perigando no risco de decaírem”. Assim sendo, mesmo tendo se referido às práticas integrativas, supervisões e suas próprias iniciativas que obtiveram sucesso, parece se perceber em um momento que não determina as competências interpessoais como valor cultural fundamental.

Joana argumentou que tanto a ênfase curricular nos conteúdos e quanto a ausência das competências interpessoais como objetivo educacional em planejamentos e ementas, por si só, já são fatores limitadores e algo a ser melhorado. Referiu-se à relação com os alunos da seguinte maneira:

[...] eu penso assim: são seres humanos, a gente não tá aqui só como uma relação profissional, é uma relação humana e enfim, nas brechas que eu tenho, eu cuido disso, né? Mas espaço formal pra isso, eu sinto que eu não tenho.

Que a regulação do desenvolvimento das competências interpessoais dependa apenas das iniciativas dos professores que, ainda por cima, têm que procurar espaço para exercê-la, lhe parece demasiadamente insatisfatório. O fato de os responsáveis por planejar e cuidar da formação demonstrarem coletivamente tão pouca valorização a esse objetivo é percebido assim:

“[...] é preocupante, bem preocupante, a forma que a gente tá ensinando os meninos sobre o objeto de estudo deles e sobre as interações”.

Clarissa declarou, por diversas vezes, que considera que a universidade e a graduação ainda não conseguem dar resposta satisfatória aos objetivos de formação relacionados às competências interpessoais: “[...] Eu acho que não dá conta, vamos lá, é de desenvolver mesmo isso [as competências interpessoais], entendeu? De forma individualizada”. Reconhece que um dos maiores entraves é que o empenho é ainda muito casual e localizado nos espaços diferenciados, “[...] mas no dia a dia da sala de aula, a gente fica amarrada”. Mesmo nos estágios acredita que o trabalho é feito de forma muito limitada pela curta duração das práticas, pois, em geral, são no mínimo três anos e meio de preparação para, no máximo, um ano e meio de práticas supervisionadas.

Virgínia também acredita que as iniciativas são muito isoladas e casuais e, por isso, de um ponto vista mais global, não estamos conseguindo cuidar adequadamente da formação das competências interpessoais dos educandos. Em seus termos:

[...] acho que tem muita dificuldade nesse percurso, porque eu vejo que tem professores mais interativos, reflexivos, mas tem professor que é só conteúdo [...] só conteúdo, não tem muita criticidade, é o que vejo.

Quando perguntamos a Guilherme o que ele achava sobre se a graduação vem contribuindo efetivamente para o desenvolvimento das competências interpessoais, ele respondeu: “Ih, Filipe... e eu falei tão entusiasmado das coisas.... [...] É... eu acho que... que não”. Ele enfatizou a tendência dos acadêmicos a se acomodarem a relações e percepções muito restritas e se apearem a formas de pensar excessivamente excludentes. Além disso, referiu-se à realidade nacional que tem apresentado “[...] muito fascismo dentro da sala de aula. Isso me surpreende porque a Psicologia nunca foi tão reacionária como ela é hoje”. Dessa forma, acredita que há uma cultura de isolamento em pequenos grupos culturais que rechaçam tudo o que é diferente, denotando pequeníssima disponibilidade de olhar para o outro, de se sensibilizar com a condição do outro o que, em alguns casos, conforme argumenta, é reforçado por algumas práticas acadêmicas.

De acordo com Elizabete, parece-lhe que o objetivo principal ainda defendido pela universidade é “[...] formar pessoas pensando no conteúdo, e não há preocupação de educar”. A universidade dá a entender que essa educação em sentido mais lato fosse tarefa do ensino médio. A informante concluiu: “[...] e depois, na universidade, não há mais essa preocupação, é como se a pessoa já estivesse formada”.

Joaquina foi a mais otimista de todos em sua leitura geral de nossa realidade, pois defendeu que as experiências propiciadas pela graduação, no que diz respeito às relações interpessoais, “[...] são fantásticas, porque elas não são só da formação do psicólogo, mas é de cidadania, é um certo olhar, é um olhar sobre a vida brasileira hoje”. Ao mesmo tempo, porém, reconheceu que, em função das exigências, para uma avaliação mais adequada das competências interpessoais, esta “[...] não tá ocorrendo, não tá sendo favorecida pela forma como o professor distribui a sua carga horária, as suas exigências para a produção científica”.

7 REFIGURAÇÃO

*C'est là la riche ambiguïté du mot 'comprendre', qu'il designe un moment de la théorie de la méthode, ce que nous avons appelé le pôle non méthodique, et l'appréhension, à un autre niveau que scientifique, de notre appartenance à l'ensemble de ce qui est"¹⁹.
(Paul Ricoeur, *Expliquer et comprendre*)*

Com a oração “nossa pertença ao conjunto do que é”, Paul Ricoeur sintetiza a explicitação no termo da interpretação: a refiguração operada no próprio leitor pela articulação da compreensão e da explicação do texto. Trata-se de uma produção não metódica, i.e., que não garante o rigor, mas a legitimidade da pertença no mundo. Esta não é conferida por construtos abstratos, mas pelo indivíduo que só é capaz de abstração porque participa do mundo.

Não fosse o compromisso com essa refiguração, possivelmente este estudo encerraria com mais uma etapa de síntese e abstração de nossas informações que, ainda assim, falharia em abranger todo o horizonte proposto por aqueles dez textos de entrevistas. Talvez, por isso, acabássemos desistindo dessa etapa, considerando cumpridos os objetivos, uma vez que, quando refletimos acerca de toda a discussão precedente, consideramos óbvias as resultantes de nossa interpretação, tanto do ponto de vista do entendimento, quanto do compromisso que elas propõem para o mundo. A (auto)imposição da refiguração nos faz prosseguir e explicitar aquilo que, para nós, é evidente tanto cognitiva quanto sentimentalmente. É nessa autoexposição que consiste este segmento do trabalho.

A impressão mais marcante e inicial foi a de que as a categorias fundamentais, depois reconvertidas em longo discurso elucidativo, não admitiriam maior esforço sintético sem que aspectos fundamentais das informações fossem desprezados. Com isso, não sugerimos que elas abrangem toda a riqueza das entrevistas. Muito do que estas últimas detinham de significativo foi deixado de lado em função do método que escolhemos, por um lado, e da limitação de tempo, por outro.

Acreditamos, pois, que produzimos resultados que justificam sua dimensão e profundidade, por terem modificado nossa compreensão do “conjunto do que é” (incluindo-nos) de várias maneiras. A exposição que se segue, pois, é suportada por um sentimento de que muito foi apre(e)ndido e que muito mais resta no horizonte descortinado.

¹⁹ “Esta é a rica ambiguidade da palavra ‘compreender’, que ela designa um momento da teoria do método, que chamamos de polo não-metódico, e a apreensão, em outro nível, não científico, do nosso pertencimento ao conjunto do que é”. (Tradução nossa).

A interpretação nos lançou mais a uma reflexão sobre nossas previsões do que acerca da consecução de nossos objetivos. Parece-nos ilegítimo dizer que elas se cumpriram. Não porque estivessem equivocadas, mas porque, após nosso percurso, elas nos parecem simplórias.

Encontramos, de fato, práticas sofisticadas relatadas pelos docentes a despeito da pouca formação pedagógica. A interação de suas concepções psicológicas com as proposições advindas da ciência e da política educacionais, todavia, revelaram entraves e tensões que não esperávamos e que nos fazem reavaliar nossas posturas.

Quanto ao enriquecimento das teorias educacionais por meio do cumprimento de nossos objetivos, trata-se de uma previsão que agora parece uma gota no oceano. Restou, com muito mais solidez, a impressão de que não são as teorias educacionais as maiores beneficiárias, mas o próprio sentido que a educação representa para nossa cultura. Isso inclui as teorias, o que elas significam para nós e o que, por meio delas, queremos ou podemos alcançar. A discussão de nossas previsões, agora revisadas, guiará nossa refiguração.

7.1 Primeira revisão: compromissos dissociativos

Nossa antevisão de que recursos psicológicos dos professores eram mobilizados para a avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais dos educandos se relacionava à ideia de que eles o faziam com vistas a cumprir os objetivos educacionais prescritos pelo seu planejamento pedagógico, daí nos referirmos ao contexto das DCN (BRASIL, 2013). Sua proficiência psicológica, de fato, mostrou ser aplicada. Nosso estudo nos revelou, no entanto, que ela é empenhada muito mais em concepções pessoais acerca dos objetivos da formação em Psicologia, do que no planejamento pedagógico proposto pelas DCN ou pelos PPCs. Essa condição se relaciona tanto à ideia de competência quanto ao entendimento e à prática da avaliação do ensino-aprendizagem.

Observamos que, em alguns casos, os professores sequer concordavam com as diretrizes ou se importavam com elas e que, além disso, a noção de competência como objetivo educacional foi posta em xeque por alguns deles. Quando aplicamos nosso ponto de vista, todavia, conseguimos reconhecer, sob diversos aspectos, uma atenção, muitas vezes minudente, conferida ao que nós, amparados nas definições de Perrenoud e de Sanchez e Ruiz, e no nosso entendimento psicológico, reconhecemos como competências interpessoais.

As definições de competência apresentadas pelos entrevistados não referiram qualquer ideia claramente pedagógica, ou o fizeram de forma incipiente e ambígua. Os informantes tam-

bém pouco se valeram dos recursos psicológicos, de forma explícita, para justificar o planejamento educacional. Pareceu-nos, pelo contrário, que as competências, como objetivo educacional, eram noções alheias à sua formação e cuja assimilação dependia de esforço pessoal. A predicação referida de forma mais recorrente indicou que competência se relacionava a “fazer algo”. De acordo com nosso supedâneo teórico, vistas dessa maneira, nada as diferenciaria das habilidades. A distinção existe, no entanto, mas depende de que busquemos compreender esse fazer pela perspectiva dos informantes.

Tratou-se, de maneira geral, de um “fazer psicológico”. O trabalho dos informantes com as competências se revelou dirigido, pois, por teorias e direcionamento ético próprios de sua área. Trata-se de um direcionamento ao “fazer” ótimo, ou ideal, da Psicologia. Sob essa perspectiva, a ambiguidade nas definições propriamente educacionais não parece atrapalhar a demarcação das metas de sua ação.

Por outro lado, não observamos diálogo ou compromisso reais entre essa noção mais particular de competências e as prescrições curriculares. Estas últimas não se apagam pelo fato de os professores possuírem uma norma particular de conduta. Os objetivos educacionais subsistem como algo alienígena. É tanto, que os professores, embora exerçam um trabalho pedagógico direcionado às competências, revelam sentir falta, em alguns casos, de que essas mesmas competências recebam mais atenção no planejamento educacional. Ao menos como princípio, não obstante, *elas já estão lá*, conforme demonstramos na discussão acerca das DCN (BRASIL, 2004) e dos PPCs. Ainda assim, parecem excessivamente distantes da realidade dos docentes. Aparentemente, sua inclusão como objetivo educacional não foi o suficiente para conduzir os professores de suas práticas isoladas para um planejamento comum e condizente com suas práticas. A aplicação das diretrizes, pois, não comunica bem as competências para os educadores com quem conversamos, o que já deveria ser previsto, pois nem no círculo da pedagogia há consenso.

Acreditamos que os esforços educacionais não são bem aproveitados enquanto subsiste a dicotomia entre o currículo real – praticado na sala e defendido por meio dos saberes da profissão – e o currículo ideal – que parece distante da formação prática. A comunicação é, além disso, prejudicada e limitada pela falta do discurso educacional efetivo, pois a realização do planejamento pedagógico precisa superar a incomensurabilidade das concepções individuais e das abordagens psicológicas que as suportam.

Pareceu-nos, enfim, que os pontos de vista da Educação e da Psicologia subsistem distanciados quando se trata das competências como objetivos educacionais. O professor psicólogo se vê diante de um enigma a decifrar ou a rejeitar e a Educação, por sua vez, não consegue

assimilar a solidez daquilo que fundamenta as práticas dos docentes: a ciência psicológica aliada ao seu direcionamento ético profissional.

Encontramos, todavia, diversos entendimentos peculiares dos informantes que se aproximavam daqueles propostos por John Dewey (2005, 1971), sobretudo com o conceito de experiência, e por Donald Schön (1987, 1983), mormente com a definição de prática reflexiva. A radicação desses dois autores no pragmatismo clássico – que também influenciou correntes psicológicas como a Psicologia Analítica, a Abordagem Centrada na Pessoa e o *Behaviorismo* – parece fornecer, ao menos, um horizonte epistemológico comum por onde o entendimento possa acontecer.

No que respeita a noção de avaliação, a aproximação dos professores foi sumamente aversiva. Pareceu-lhes, em primeira resposta, um ato penoso, difícil, aprisionador e de poucos resultados satisfatórios. Tal reação afetiva pareceu relacionada ao fato de que a associação mais primária com a expressão “avaliação do ensino-aprendizagem” seja uma remissão aos modelos derivados da lógica de exames que são, hoje, a avaliação oficial e obrigatória da maior parte de um curso de graduação.

Como a informante Joaquina soube antecipar, de maneira acurada, foi possível observar que cada professor dispõe de um ideal particular de avaliação educacional da aprendizagem dos psicólogos. O estudo dessas concepções revelou grande semelhança entre elas e o que entendemos como avaliação reguladora e contínua, adequada ao modelo das competências em geral. Tal ideia era acompanhada por uma contraposição flagrante ao modelo de avaliação tradicional, mesmo quando este não parecia ser muito penoso para o informante.

Quanto à avaliação, portanto, também subsistem duas correntes paralelas, e a contradição entre elas foi mais patente do que a observada quanto à noção de competências. De um lado, uma avaliação que se aproxima da vanguarda das teorias educacionais e que é defendida e praticada individualmente pelos entrevistados como aquilo que é devido para o acompanhamento do desenvolvimento das competências interpessoais. Do outro, um modelo presente no dia a dia dos professores como uma obrigação prática, demandando-lhes esforços e logrando poucos resultados positivos relatáveis, quando se trata de competências interpessoais. O único reconhecimento positivo atribuído a esse último, pelos informantes, foi dissociado da formação do psicólogo propriamente dita: ele ajuda no desenvolvimento de competências para fazer provas, algo já sinalizado por Perrenoud (1999a), e declarado, por uma professora, importante para os resultados no ENADE e em concursos públicos. Com juízo crítico, essa mesma informante enfatizou que sua utilidade não se estendia às competências interpessoais, que fazem parte do objetivo de nosso estudo.

O que é oficial e obrigatório como atribuição profissional, portanto, é a avaliação por meio de exames de excelência que visam cumprir uma função somativa e permitir a quantificação em nota. A avaliação percebida como necessária para a formação dos psicólogos, tendo em vista as competências interpessoais, ocorre, por sua vez, em paralelo. Adita-se à primeira e depende do interesse e do esforço pessoal dos docentes que conseguiram, em muitos casos relatados, cumprir a regulação em um espaço informal e, nas mais das vezes, improvisado. Nos relatos, apareceu como algo posto continuamente em prática, ou como decorrente da intuição de sua necessidade, ou da imposição de um obstáculo mais severo para a condução regular do ensino.

Os recursos e competências psicológicos se revelaram presentes nas regulações das aprendizagens de competências interpessoais. Propiciaram, em vários dos casos discutidos, reflexão *na* relação de avaliação e *sobre* as situações a que ela se dirige. Tal resultado deriva, todavia, de um empenho bastante dissociado dos recursos propriamente pedagógicos e, ao nosso ver, ambas as áreas perdem com isso. Uma vez mais, a separação entre Educação e Psicologia produz efeitos negativos, como o cansaço e o parco aproveitamento das próprias práticas como ferramenta de planejamento pedagógico.

Compreendemos, agora, que é possível visar muito mais do que previmos. Não se trata simplesmente de beneficiar a teoria educacional com o conhecimento das práticas dos professores psicólogos, pois as carências são bidirecionais, embora diversas. Por mais que os nossos informantes encontrem sua forma de trabalhar, ainda sofrem as pressões da exigência de uma avaliação dissociada de suas práticas e de suas necessidades percebidas como reais. A Pedagogia, por seu lado, sofre, de forma já acentuada por Perrenoud (2002b), da carência de diálogo com suas ciências auxiliares. Parece-nos, agora, que este trabalho abre horizonte de aproximação e tentaremos expressar como essa ideia se realiza.

7.2 Segunda revisão: caminho para uma convergência

De forma geral, as práticas de avaliação das competências interpessoais que foram descritas pelos nossos informantes se estabeleceram em torno de *experiências interpessoais* oportunizadas aos educandos pelas atividades acadêmicas. As vivências, sobre as quais incidia a reflexão, todavia, não raro derivavam de uma interlocução acerca de uma prova ou sobre uma situação trivial de sala de aula ou de convívio comum. Imprescindível para que os *praticums* interpessoais adquirissem função formativa era serem acompanhados e seguidos de reflexão.

De outra maneira, poderiam redundar em simples relação projetiva que não conduzisse a qualquer aprendizagem real, a não ser um acúmulo de experiências incompetentes. A intervenção avaliativa dos professores se inseria aí, onde a rigidez das posturas pessoais se tornava obstáculo para a relação interpessoal, em suas diversas dimensões, ou para o direcionamento ético que depende dela. A avaliação, portanto, se inseria como regulador das práticas ou vivências ou, mais precisamente, da reflexão *na e sobre* essas práticas, mesmo quando o *praticum* era a própria relação professor-aluno. Nesses termos a avaliação assumia uma forma já reconhecida por Perrenoud (1999a): deixa de ser uma retrospectiva judiciosa do que (supostamente) já foi aprendido ou desenvolvido e se torna parte do processo de aprendizagem em toda sua extensão.

Reconhecemos que essas práticas ocorriam no seio de um planejamento pedagógico que não as exige e tampouco as facilita, que propõe competências interpessoais como objetivos educacionais e um modelo de avaliação antiquado e restritivo como obrigação. As iniciativas reguladoras das competências interpessoais se mostraram, nas entrevistas, constrangidas e limitadas por alguns dos aspectos caducos do sistema educacional. O que inquieta e mobiliza o nosso argumento é que esse sistema não é uma objetividade pura ou fenômeno natural. Tratá-lo dessa forma é declarar alienação das responsabilidades. Parafraseemos Flusser (2011): os planejamentos pedagógicos existem porque interessam. Fazem parte de nossa cultura e, portanto, de quem somos. Com isso, as insatisfações com as práticas atuais e as indicações de que o planejamento precisa ou pode ser revisto não nos parece rogo dirigido primariamente aos planejamentos ou aos métodos, já que eles são produtos culturais e, portanto, resultam das atividades de indivíduos. A deprecação se dirige *aos sujeitos*, à cultura, i.e., aos responsáveis por alimentar os objetivos e metodologias vetustos. Essa constatação nos parece uma obviedade fundamentada em dados empíricos. Mas o que é banalidade intelectual implica severas exigências éticas.

Recordando do vazio dialógico entre o planejamento pedagógico vigente e as percepções e práticas, muitas vezes sofisticadas, dos professores psicólogos, é impossível deixarmos de enxergar um vultoso problema psicológico ou, na pior das hipóteses, um estado dissociativo no seio da graduação em Psicologia. Tendo em vista os resultados deste estudo e de outros que já realizamos (JESUINO, 2014; JESUINO; SIMÕES, 2014), inclinamo-nos mais para a segunda alternativa. Em diversos momentos das entrevistas pareceu-nos muito claro que a consciência do problema começava a existir em função da própria entrevista. Antes, o fato de que práticas, percebidas como adequadas, e planejamento, reconhecido como deficitário, são parte de um só processo, parecia subsistir nas trevas.

Recordamos, aqui, de um caso parafraseado por Philippe Ariès (2005) que é análogo à nossa observação, embora de forma inversa. Ele conta que o rei Francisco I, de França (séc.XVI), regressava de madrugada da casa de uma amante para seu castelo, quando ouviu badalarem os sinos da igreja enquanto lhe passava na frente. Desviou, então, de seu caminho, e participou, emocionado, da missa. O historiador argumenta que podemos julgá-lo, desde um parâmetro moderno, de hipócrita, mas a história das mentalidades, segundo ele, propõe outra leitura: “[...] o rei ainda não sentia sua contradição”. (p.206).

Em nosso estudo, na maior parte dos casos, a contradição entre as perspectivas particulares e os interesses propriamente pedagógicos foi reconhecida e demonstrada. Sua ocorrência não apenas é compreendida. Na verdade, em muitos casos ela é vivida como angústia, sentimentos de aprisionamento, cansaço e desistências. Em função desse reconhecimento, diversas práticas subversivas ao sistema foram praticadas e produziram momentos singularmente refinados de regulações. A consciência que pareceu faltar, diferentemente do rei, não foi a da contradição, mas a do ponto de convergência.

Nossos informantes, todavia, apresentaram capacidade de (auto)problematização bem maior que a do monarca francês. A forma como os professores lidaram com o tema nas entrevistas nos conduz a uma perspectiva muito mais otimista: parece que os recursos psicológicos postos em ação educacional propiciam uma condição liminar que pouco requer para que novos caminhos sejam divisados. Para sedimentar esse ponto de vista, sentimos a necessidade de resgatar as entrevistas mais uma vez, para que elas sejam critério para nosso particular pertencimento ao contexto.

Observamos uma série de considerações sobre a própria situação da entrevista que parecem demonstrar uma conscientização imediata: “[...] a gente tem que pensar [para responder sobre avaliação]” (JOANA), “[...] deu pra refletir muita coisa” (JANE) e “[...] não tem como eu não rever meus planos de ensino depois dessa nossa conversa” (TÔNIO), ou, ainda:

[...] você tá fazendo uma pesquisa dessa dimensão [interpessoal], isso seria um interesse em nosso cotidiano, a gente deveria estar refletindo permanentemente sobre o processo do ensino-aprendizagem, mas assim eu tô sendo obrigado a refletir sobre isso como uma demanda que me chega...” (GUILHERME)

O que notamos, mas não previmos, é que a interlocução realizada na entrevista potencializava uma transformação, ou, mais precisamente, uma reflexão. Esta, por sua vez, permitia que a transformação do próprio planejamento pedagógico fosse incluída no horizonte de possibilidades e necessidades. Talvez a configuração mais clara dessa ideia tenha sido uma interlocução

com Joaquina, que derivou de um pedido que lhe fizemos para esclarecer sua postura dialógica de avaliação:

E: [Parece que] você dá uma posição e o aluno também tem direito de dar uma, dele, e vocês precisam interagir [...]

I: Mas será que, cá entre nós, [...]eu acho que quase todo mundo trabalha dessa forma. [...]

E: Com essa forma de estimular escolhas, de incentivar que as pessoas estabeleçam seus próprios afluentes. Assim?

I: Eu tenho impressão que isso é uma tendência pelo menos no [nosso curso]. Eu acho, eu não tenho certeza, porque eu também... Isso aí é uma coisa pra pesquisa interessante...

E: É. É, sim.

I: Quer dizer, você sair assim mesmo ouvindo os alunos pra dizer assim sobre, falar um pouco sobre isso e agora você me deu uma ideia excelente sobre avaliação do projeto...

E: E eu nem sabia que tinha dado!

I: Pra avaliação de projeto pedagógico. Porque a gente, quando fez, fez coisas mais sobre currículos, sobre práticas, sobre carga horária. *Mas a gente não fez essa coisa, esse tipo de análise inclusive qualitativa, entrevistando alunos sobre a sua formação. Sobre o que é que eles sentem. A gente fez coisa mais objetiva* (enfatizamos).

Apesar de creditar ao grupo de que participa, o posicionamento dialógico, logo em seguida Joaquina percebeu e expressou que algo ficou de fora do planejamento pedagógico. Mais uma vez, parece que a situação da entrevista levou a professora a considerar uma revisão de postura educacional não apenas individualmente – como haviam feito Jane, Joana e Tônio – mas, também, no fazer coletivo – como já fora aventada na fala de Guilherme.

Joaquina ressaltou, no final do excerto, dois aspectos que consideramos importantes para a consideração de uma convergência. Primeiramente, a presença do diálogo como forma de avaliação, inclusiva da dimensão pessoal. Segundamente, o problema da exclusão dessa mesma dimensão (inter)pessoal pela objetivação dos planejamentos.

Assim como no caso de Joaquina, os sujeitos que entrevistamos ressaltaram, de fato, a comunicação e, sobretudo, o diálogo entre professor e aluno como ferramenta imprescindível para a regulação das aprendizagens de competências interpessoais. Como já referimos, ele aparece como uma espécie de *praticum* interpessoal de dupla ordem, já que atua como função reguladora da avaliação sobre uma situação interpessoal (as experiências dos educandos enfocadas) por meio de outra relação também interpessoal (o diálogo professor-aluno). É, ao mesmo tempo, avaliação e loco de aprendizagem. Para que se cumpra essa função, todavia, alguns

critérios se mostram indispensáveis, como o compromisso regulador do professor, a confiança depositada no aprendiz e a reflexão sobre as vivências.

De acordo com o que compreendemos em nossa análise, quando o professor lograva estabelecer um relacionamento nesse nível, conseguia expressar-se de maneira mais satisfatória, escutar com mais interesse, perceber melhor o outro e aceitar seus sentimentos de forma mais compreensiva. Isso, obviamente, implica muitos desafios, uma vez que mesmo o melhor dos desenvolvimentos não adapta um indivíduo a todas as ocorrências. O professor que avalia por meio de um relacionamento franco está sujeito a se transformar conjuntamente com o educando, pois só assim o relacionamento se desenvolve.

Abrir-se para essa novidade nas relações implica “pagar o preço”, implica “se angustiar”. Mas que angústia é essa? Dizer que se trata da confrontação com a sombra projetada sobre o outro é certo, mas é pouco. Há algo sobre essa angústia que é bastante peculiar à relação tradicional entre professor e aluno: ela, muitas vezes, só é notada na imagem do aprendiz, impotente diante do professor, em cuja figura se projeta praticamente toda a função do poder. A angústia parece, de fato, relacionada à assunção da ingenuidade, inexperiência e carência de instrução que corresponde ao polo arquetípico do aprendiz na relação educacional. Visto pelo extremo oposto, isso é o mesmo que abdicar conscientemente da identificação com o poder e reconhecer que, *quando eu aprendo na relação com o outro, o mestre é ele*, seja ele quem for. Abertura para a criatividade, quebra da rigidez, trabalho em conjunto, tudo isso que é percebido, no discurso e na prática dos informantes, como condições para o desenvolvimento formal das competências está implicado com a aproximação dialógica entre professor e aluno.

Não se trata apenas de reconhecer o aluno como sujeito em desenvolvimento, portanto, pois isso pode se reduzir à dimensão cognitiva. Significa interessar-se por ele, valorizá-lo o suficiente para que uma relação seja possível em nível pessoal. Por isso a empatia assume uma função imprescindível: é ao mesmo tempo ponto de partida para a relação interessada e base que pode ser capaz de sustentar o desenvolvimento da relação através da angústia inerente ao abandono das velhas atitudes em direção às novas.

Nas entrevistas, quando os professores se mostraram interessados por seus alunos, demandavam-lhe autoavaliação. Esta não se dirigia simplesmente a situações artificiais de aprendizagens ou ao desenvolvimento da função de psicólogo, o que seria uma lógica segmentadora típica da racionalidade técnica. Interessava-se pelo sujeito, pela pessoa em relação, como ela se vê, o que ela teme, como ela sente e percebe o outro. A competência interpessoal necessária à profissão, objetivo da avaliação, foi reconhecida como parte do sujeito para além das fronteiras

da profissão. A pessoa que se relaciona está presente por inteiro, não como segmento profissionalizado. Isso que resgata o postulado de Dewey de que “educação é vida” (TEIXEIRA, 1978). No caso que temos em vista, a relação com os usuários dos serviços psicológicos, os ocupantes dos *campi* universitários, os colegas e os mestres, toda relação é oportunidade de aprendizagem e, por isso, carece de avaliação. Com efeito, os professores relataram diversas situações em que questões bastante pessoais eram postas em jogo, como preconceitos, angústias íntimas, cordialidade no convívio cotidiano. Admoestavam os alunos: “você está esquecendo da sua história”, “fale pra você mesma”!

Anotamos, por diversas vezes ao longo da configuração, no entanto, que são o diálogo e a avaliação reguladora a ele relacionada que eram mobilizados e suportados por *valores pessoais* dos professores e decorriam sem que fosse uma obrigação institucional e na presença de grandes obstáculos para sua ocorrência. Poderíamos questionar: o valor subjetivo se sobressai por precisar compensar a carência de prescrições e de normas do sistema educacional ou ele, de fato, é função central, mesmo quando o planejamento favorece as práticas reguladoras? Ao mesmo tempo, cabe perguntar: se as regulações encontram na atitude subjetiva sua condição indispensável e podem, por influência dela, ocorrer mesmo quando não são demandadas ou facilitadas pelo sistema, qual seria o valor de uma prescrição mais objetiva, institucional, de sua prática?

Em decorrência de nossa fundamentação teórica e da consideração da realidade apresentada pelos nossos informantes, reconhecemos que não se pode atribuir ao professor, simplesmente, a responsabilidade pela avaliação reguladora e reflexiva das competências interpessoais e, tampouco, de qualquer outro objetivo não tradicional de ensino. O primeiro motivo, que ainda nos ocupará até o final da refiguração, é que reconhecemos a responsabilidade em um nível cultural mais amplo, que inclui todos os seus participantes. A responsabilidade, conforme a compreendemos, é de *todos*. A segunda razão, apresentada de forma clara pelos nossos informantes, é que eles precisam de espaços para as vivências, para os *practicums*.

O argumento deles, ao nosso ver, problematiza nossa definição básica de avaliação, emprestada do texto de Heraldo Marelim Vianna (1997), segundo a qual o processo de avaliação implica em ajuizar o valor de informações relevantes a respeito do processo que se avalia. Ora, o compromisso regulador do professor, seu interesse por estabelecer uma relação com os alunos e suas próprias competências interpessoais só podem cumprir, de maneira satisfatória, um dos aspectos da avaliação: o juízo de valor que fornece subsídios para uma tomada de decisão. Não basta, porém, que o professor se empenhe no juízo, é preciso que disponha de recursos para produzir informações válidas a respeito do objetivo avaliado.

Sendo assim, é preciso ter condições de oferecer oportunidades de vivências interpessoais diversificadas aos educandos, pois, como tanto as entrevistas e a teoria deram a entender, somente pela confrontação reflexiva com o outro é possível desenvolver as competências correlacionadas. Se o processo depender apenas de que o professor se utilize dos recursos tradicionais de modo diferenciado, que tire do seu próprio relacionamento com os alunos, ou dos alunos entre si, as informações relevantes para avaliação, o binômio regulação-aprendizagem será pobre. Paupérrimo, se considerarmos o grau de complexidade das relações que o graduando precisará estabelecer quando profissional na maioria dos setores em que se propuser a trabalhar. Para uma tentativa de aproximar o modelo vigente àquele ideal, parece ser necessário enriquecer os *praticums* como forma de enriquecer as informações relevantes. Para isso, é imperioso que uma série de condições limitadoras sejam revistas.

Encontramos, decerto, ao longo das entrevistas, demandas por mais espaço prescrito pelo planejamento pedagógico. Essa ideia vai além do espaço físico para a realização de atividades com a turma de graduação, é um espaço de relações com a sociedade, com pessoas que carecem de atenção, com os próprios valores e sentimento. Não se trata de espaço físico, mas espaço de relacionamentos. Os professores também reclamaram mais incentivo, por parte do sistema educacional, para que as práticas inovadoras e diferenciadas pudessem ser implementadas, sobretudo com a concessão de tempo para conviver com os alunos que, idealmente, também não deveriam ser tão numerosos em cada turma. Esse tempo junto dos alunos é importante para erigir os *praticums* de modo participativo. Nos termos dos nossos informantes, eles demandaram libertação das “prisões” e das “amarras” do racionalismo-técnico e ampliação das possibilidades de eles próprios e os educandos experimentarem a si mesmos e aos outros em relação.

Não fomos capazes de encontrar, todavia, qualquer demanda de alienação da responsabilidade pela regulação ao sistema. O espaço demandado precisa ser preenchido pelo exercício da (inters)subjetividade, pelo cuidado com as relações com os alunos e com as vivências que eles experimentam. Seria ilegítimo derivarmos daí uma esquematização das competências interpessoais. Estaríamos, no mínimo, caminhando *contra* as indicações e anseios dos nossos informantes. O que conseguimos compreender e assumir, para podermos olhar o mundo de forma renovada, é que não basta produzir objetivos e regras abstratas, já que é função da abstração se afastar do objeto, o que, quando se trata de competências interpessoais, abole, de um só golpe, o loco de aprendizagem e o instrumento de avaliação: a própria relação interpessoal.

O que parece lícito demandar ao termo de nossa revisão é que a discussão progrida no sentido de uma problematização ética. Replanejar para propiciar uma avaliação adequada das

competências interpessoais é tornar explícita a recomendação, e até a exigência, de certas posturas sem, contudo, prescrever seu conteúdo ou seu método. Caso estes fossem prescritos, já se daria um passo para uma atitude mais abstrativa dos professores, que lesionaria o exercício reflexivo sobre a experiência.

Para que uma revisão desse tipo não se torne uma simples falta de planejamento ou um *laissez-faire* pedagógico, só há uma coisa que podemos propor de imediato, fundamentados nas nossas informações e assumindo uma abordagem quase silogística: *se* é importante a existência dos *praticums* e da comunicação como contexto e método do desenvolvimento das competências interpessoais *e se* é necessário converter a própria relação professor-aluno em um *praticum* de relações interpessoais para a coleta de informações pertinentes à avaliação, processamento adequado das informações e condução das regulações até seu termo, parece-nos possível propor: *também o planejamento pedagógico precisa da dimensão (inter) pessoal como vivência interna.*

Em um trabalho desse tipo, o movimento deveria ser o contrário do apontado pelo professor Tônio, quando denunciou uma mecanização pedagógica dos objetivos interpessoais que são, por sua própria natureza, vivências arriscadas e imprevisíveis. Em vez de se sistematizar, o que já se faz em excesso, parece importante compensar essa atitude com a outra, tradicionalmente preterida: equilibrar a objetividade com a intersubjetividade.

Isso parece corroborar com os resultados da pesquisa documental realizada em cursos de graduação em Psicologia da cidade de Fortaleza por Jesus Pascual (2016). O autor recomenda maior clareza nos objetivos curriculares concernentes às competências relacionais. Defende, ainda, que a proposta deve incluir, além dos objetivos de formação dos psicólogos, a formação dos professores para que eles desenvolvam um fundamento diverso da racionalidade técnica. Sendo assim, não basta enxergar o que é necessário e documentá-lo, é preciso estar ao nível dos processos que se propõe.

Isso nos lembra a metáfora proposta por Vilém Flusser (2011) na obra de onde haurimos a epígrafe da introdução de nosso texto: para o homem encontrar um ser que vive nas profundezas do abismo marinho [o *vampyroteuthis infernalis*], não é coerente descer demais, a não ser que ele se contente com o contato artificial, por intermédio de uma sonda ou de um submarino. Tampouco é razoável trazer a criatura para a superfície, pois ela não está adaptada à pressão atmosférica e, por isso, explode ao contato com ela. É necessário que os dois se encontrem no meio do caminho.

Aplicando a metáfora ao nosso problema, observamos que ainda requeremos demasiada abstração e objetivação enquanto, no trabalho do dia a dia, alguns professores resolvem mergulhar por conta própria. Não há, porém, tempo ou espaço, não há diretrizes claras, o cansaço se acumula, o desânimo, pela falta de incentivo, se instala fazendo retroceder a coragem. Quando o professor desiste ou se esgota, enquanto tudo o que sustentava a avaliação das competências interpessoais era sua iniciativa individual, a criatura explode. Não há encontro, aí, pois o que sobra são as prescrições, a abstração sem empatia. Nesse cenário, as relações interpessoais, anotadas como extremamente importantes para o ofício do psicólogo pelos nossos informantes e referidas também como diretrizes em nível global, conforme expusemos no início do trabalho, se esfacelam, pois as pessoas deixaram de interessar. Enquanto isso, as prescrições, os modelos, os planejamentos, as “conservas”, permanecem na sua segurança atmosférica, que precisa ser abolida se quisermos que haja mudança da rota no sentido da regulação do desenvolvimento das competências interpessoais: a angústia é inerente ao desenvolvimento interpessoal.

O equilíbrio necessário seria o de expedições científicas que assumam a carga dos sonhos, dos desejos e dos receios que caracterizam a existência humana. Mas o espírito científico moderno se despoja precisamente desse tipo de carga: quer-se despreconcebido e objetivo. (FLUSSER, 2011, p.130).

Esse equilíbrio não propõe um libelo contra a ciência, como pode parecer pelo fragmento. Ele depende da ciência, como Flusser argumenta em seguida:

É preciso contar fábulas nas quais o Vampyrotheuthis possa agir a fim de poder alterar-nos. Mas tais fábulas não podem ser meras teias secretadas por pesadelos e sonhos. Devem recorrer às redes da ciência, que são os únicos órgãos dos quais dispomos atualmente para orientar-nos nas profundezas. (FLUSSER, 2011, p.131).

As implicações éticas são enormes porque, com efeito, o funcionamento por imposição de regras extrínsecas às relações vividas subsiste em nossa cultura como *habitus* da racionalidade técnica (BOURDIEU; PASSERON, 2010; PERRENOUD, 2002b). Essa condição existe na cultura acadêmica, mas vai muito além dela. Não apenas autores do quilate de Bourdieu e Perrenoud o atestaram, mas, também, nossos informantes. Guilherme comentou que os empregadores muitas vezes preferem estagiários e egressos menos reflexivos, mais técnicos. Tônio, por sua vez, lamentou a superficialidade do compromisso ético com o sofrimento do outro expresso por profissionais dotados de recursos intelectuais e técnicos. Lamentou, ainda mais, pela depreciação de sua atitude interessada pelas relações subjetivas dos seus alunos. Usando os termos de Ângela: protegemo-nos por detrás de conservas.

Essa nossa resistência protetiva foi denunciada por numerosas situações narradas pelos professores entrevistados: na resistência dos alunos diante das aproximações interpessoais; na

crítica contumaz de alguns professores contra o modelo regulador; na opinião compartilhada de que o bom professor é o tecnicista; na rigidez dos programas e planejamentos mesmo quando temos décadas de teorias pedagógicas que articulam outra forma de pensar, como as de Dewey, Paulo Freire e Schön, enfim, na existência de práticas de avaliação refinadas produzidas dentro de cursos de graduação que não se modificaram, ainda, em termos de planejamento.

Esbarramos em um profundo e polivalente questionamento ético: seremos capazes de (nos) libertar e de conquistar o equilíbrio entre o homem e a criatura das profundezas? Caso nos libertemos, confiamos nas nossas capacidades de nos relacionar uns com os outros? E no outro, confiamos? Seria oportuno fazê-lo? São dúvidas sobre nosso desenvolvimento educacional como docentes, como partícipes do espírito de nossa época, e são dúvidas que requerem avaliação educacional dos próprios responsáveis por incentivar e regular as aprendizagens.

São dúvidas para as quais já não temos resposta. Chegamos ao limite da refiguração e já estamos a quase um passo de nova jornada, de novo horizonte prefigurado.

8 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Objetivamos, com este estudo, esclarecer as formas de avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais dos estudantes de graduação em Psicologia de Fortaleza, por parte de seus professores. Tudo o que se encontra neste documento, desde o estudo teórico para problematizar e justificar o tema, até a própria interpretação do texto das entrevistas, foi direcionado a essa meta.

O que nos parecia indicar um resultado descritivo, no máximo organizado em algumas categorias bem fundamentadas, mostrou requerer empenho de outro tipo. Mencionamos, na refiguração, que alguns professores, durante a entrevista, expressaram *insights* que poderiam servir para reavaliar seus trabalhos. A refiguração, no entanto, expressa que também nós passamos por uma transformação. Nossos objetivos foram atingidos por isso. *Esclarecer* as formas de avaliação ganhou outro significado.

Em vez de simplesmente explicitar o que os professores realizam de maneira organizada, vimo-nos na obrigação de expressar a compreensão de que suas práticas avaliativas expressam a realização de um grande número de demandas educacionais que pouco se encontra no cotidiano ou na observação científica. Observamos práticas que valorizam o aluno como pessoa; empenham-se nas relações educacionais; auxiliam desenvolvimento de forma interessada, e participativa, tendo como meta uma aprendizagem significativa para as vidas dos educandos e, por conseguinte, daqueles que os cercam. Todos esses aspectos condizem com a construção de uma educação mais democrática, seja na visão de Perrenoud (2002a), de Dewey (1978) ou mesmo de Paulo Freire (1996,1967) que, poderia ter sido, mas não foi, uma de nossas referências principais.

Aprendemos, também, que essas práticas ocorrem no contexto de um sistema que não as valoriza, tampouco as prescreve ou facilita. Embora os objetivos por competências já estejam “no papel”, já façam parte das DCN (BRASIL, 2004) e dos PPC, não obtiveram sucesso em modificar a cultura educacional na qual os professores exercem suas práticas. Verificamos, que, entre o que conhecemos das práticas dos professores e as teorias educacionais transformadoras e democratizantes existe uma consonância. Esta, porém, não é claramente percebida, pois parece existir um muro entre elas. De um lado desse muro estão as teorias que se mantêm distantes dessas práticas individuais. Do outro, estão os professores, exercendo suas práticas sem contato com aqueles conhecimentos educacionais.

Sabemos que é impossível produzir um conhecimento de validade geral fundamentados em dez entrevistas, por mais profundas que elas tenham sido. No entanto, dentro de nossas possibilidades, conseguimos divisar o muro com alguma clareza. Ele parece ser o modelo pedagógico que deriva apenas muito parcialmente dessas teorias e que se impõe como obrigação para o trabalho dos docentes. De um lado, as teorias se reconhecem: as competências já estão lá, nas diretrizes, e tudo parece uma pedagogia inovadora do século XXI. Do outro lado, porém, estão os professores, que olham para o projeto pedagógico e veem o fruto do trabalho pedagógico como prisão, amarras, sufocamento e falta de incentivo. Por isso, afastam-se dele, subvertem-no para poder trabalhar sobre o que consideram valioso, embora em péssimas condições.

Possivelmente essa constatação é o maior de nossos resultados, pois conduz a graves reflexões que já desenvolvemos, mas que urge lembrar neste arremate.

Em primeiro lugar, os professores exercem suas práticas reguladoras e adequadas à avaliação das aprendizagens de competências interpessoais fundamentados, sobretudo em um saber intrínseco à sua profissão. Na medida em que os teóricos da educação permanecem distantes disso, focando seu interesse nos planejamentos objetivados, permanecem frágeis em seus entendimentos das competências interpessoais e, por isso, incapazes de um juízo de valor adequado: incompetentes para a avaliação. As práticas dos professores, com o conhecimento e a atitude que as sustentam, bem poderia lhes fornecer solidez.

Além disso, o foco nos objetivos, implica falta de empatia para com as pessoas e, o resultado disso, é que os sujeitos que produzem o ato educacional não dispõem de recursos para otimizar o seu trabalho ou torná-lo, ao menos, um trabalho regular, e não uma luta contínua que os exaure diante do excesso de atribuições, do número excessivo de alunos e do compromisso desgastante com uma avaliação que, de forma geral, traz poucos resultados.

Por fim, parece que o modelo e o processo resultam estagnados. O planejamento permanece focado em uma regulação fundamentada em teorias e sufoca aquilo que, talvez, mais e melhor pudesse contribuir para sua reconstrução direcionada por uma transposição desde as práticas: as próprias relações interpessoais postas em reflexão nas atividades dos *seus* professores. O planejamento, aparentemente, busca construtos abstratos para produzir programas objetivos. No campo das competências interpessoais, isso é uma abstração das relações e, por isso das pessoas, ou seja, exatamente a atitude que, nas práticas dos docentes, menos ajuda para a avaliação das competências interpessoais.

Em nossas derradeiras considerações, é o que temos a dizer. O planejamento poderia facilitar um trabalho que já existe, poderia otimizá-lo e divulgá-lo. As teorias educacionais poderiam ajudá-los nessa empreitada. “Deveriam, né?” Aparentemente, não é isso que acontece, ao

menos por ora e de maneira satisfatória. Lentamente parece estar havendo uma transformação, as disciplinas de práticas integrativas são parte disso, mas ainda há muito a ser feito.

Não teríamos cumprido nosso compromisso ético se não disséssemos que o esclarecimento das práticas dos docentes implica recomendar que um novo olhar seja lançado para a forma como se vê a educação. Que o que a forma segundo a qual os professores avaliam o desenvolvimento das competências interpessoais *já é* uma resposta àquilo que eles mesmos criticam: compromisso regulador, abdicação do poder, resistência ao *habitus* do racionalismo técnico, empatia pelo educando, disponibilidade para aprender nas relações e para aceitar o outro e o desejo consciente de ajudar. Acreditamos que levar essas relações interpessoais para *dentro* do planejamento seja uma forma de ampliar a compensação dos princípios desgastados que ainda habita nossos currículos e nossa política educacional. Seria, também, uma maneira de permitir que os professores, em geral, se autoavaliassem quanto à sua competência reguladora diante desses objetivos.

Certamente, muitos professores não de se opor e nós mesmos questionamos se estamos à altura de tal tarefa. No entanto, nossa incapacidade ou discordância de seguir por um caminho não faz com que se apague a trilha. Ela está lá. Os dez professores, sozinhos não terão tempo ou energia para realiza-lo, pois já vivem uma tensão contínua. É preciso uma mudança de consciência progressiva em muitos indivíduos para que alguma transformação se efetive e nós gostaríamos que este estudo servisse como forma de contribuir para isso.

Vendo dessa maneira, algumas possibilidades parecem se estender diante de nós. Como mencionamos na refiguração, estudos de caso trariam resultados diferentes e, talvez, mais enriquecedores que os nossos, mas seria necessário considerar a dimensão ética, afinal, a sociedade julga de inferiores e preguiçosos os professores que se afastam do tecnicismo.

Também seria significativo, dado o viés inevitável de se admitir uma contribuição psicológica para a compreensão da educação, buscar uma abordagem da temática por meio de outras perspectivas, suportados por outros fundamentos da educação científica. Tomar impulso no esboço de estudo do contexto cultural que propusemos deixa aberto o caminho para contribuições das ciências sociais.²⁰

²⁰ A Prof.^a Dr.^a. Débora Leite (UNILAB) indicou a Hermenêutica de Profundidade, desenvolvida por John B. Thompson, em sua obra *Ideologia e cultura moderna* (Petrópolis: Vozes, 2011), como uma metodologia que poderia dar acesso às reflexões hauridas das ciências sociais.

Estudos que abordassem o ponto de vista dos estudantes também seriam valiosos, principalmente em pesquisas longitudinais que os acompanhassem em momentos diversos da graduação e até mesmo depois dela. A confrontação das compreensões produzidas em tais estudos com aquelas hauridas das pesquisas com professores poderiam ser de bastante interesse.

A riqueza das entrevistas foi muito maior do que pudemos expressar, malgrado todo nosso esforço. Isso remete a outro desdobramento, que nos competiria com exclusividade: abordar alguns pormenores deixados de fora em função do modelo de nossa metodologia em outros estudos, para produção de publicações de menor porte.

Há, no entanto, uma dimensão da riqueza das entrevistas que não pode ser alienada a artigos ou livros, que é a experiência de estar cara a cara com um professor de psicologia, principalmente, mas não apenas, quando é um colega e refletir na própria ação, autoquestionar-se, viver os *insights*, retirar algumas projeções.

Com efeito, recomendamos mais enfaticamente essa prática do que a leitura de publicações científicas pois, para contribuir com a avaliação que pretendemos estudar desde o início, percebemos que temos mais carência do diálogo vivo e pessoal do que de novas teorias, mais necessidade de intersubjetividade do que de “loucura perniciosa”. Por esse motivo, não interessa o quanto escrevêssemos, jamais diríamos tudo o que consideramos importante dizer como resultado de nossa pesquisa, mas, como disse nossa informante Ângela:

“[...] se a avaliação é contínua, se a avaliação é sistêmica e se a avaliação é interativa, por que achar que eu disse tudo? Isso mexe com a gente num processo de avaliação e eu posso voltar a me contatar contigo”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Katia Hoffmann de. *Mudança psíquica na vida adulta*. [Anais da Jornada 2013 do Instituto de Terapias Integradas de Porto Alegre]. Porto Alegre: 2013).
- ALBURQUERQUE, L.B. *Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição*. Fortaleza: UFC, 2005.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v.16, n.1, p.147-155, 2003.
- ALMEIDA, Luciana. *O trabalhador no mundo contemporâneo: psicodrama nas organizações*. São Paulo: Ágora, 2004.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1977.
- ARANHA, M.L.A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÈS, P. A história das mentalidades. In: LE GOFF, Jacques. (org) *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ATKINSON, R.; HILGARD, E.; ATKINSON, R.; BEM, D.; HOEKSENA, S. Introdução à Psicologia de Hilgard. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
- BANZELÃO, J.T. Situating RICOEUR within the hermeneutic tradition: an overview of his life and work. *Divyadaan*, v.17, n.3, pp.265-292, 2006.
- BARROS, J.A. Tempo e narrative em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. *Revista fênix*. v.IX, n.1. 2012.
- BERTINE, Eleanor. *Close Relationships: Family, Friendship, Marriage Studies in Jungian Psychology*. Inner City Books, 1992.
- BITTENCOURT, E.P.L. *Avaliar para aprender: vivências de um professor reflexivo*. Belém: EDUFPA, 2007.
- BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L. (orgs). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOURDIEU, P. L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*. v7, n3. pp. 325-347, 1966.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRAATEN, Leif J. A Person-Centred Perspective on Leadership and Team-Building. In: THORNE, Brian; LAMBERS, Elke.(orgs) *Person-centered therapy: a European perspective*. London: Sage, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES nº 0062/2004, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia, de 19 de fevereiro de 2004*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>>. Acesso em 07 de julho de 2013.

_____. *Lei Federal nº 5766/1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências*. Brasília: 20 de Dezembro de 1971.

_____. *Decreto Federal nº 53464/1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo*. Brasília: 21 de Janeiro de 1964.

_____. *Lei Federal nº 4119/1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*. Brasília: 27 de Agosto de 1962a.

_____. Ministério da Educação. *Parecer nº 403/62. Currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, 1962b.

BRASILEIRO, T.; SOUZA, M. Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Vol. 14, n. 1, jan./jun, pp.105-120, 2010.

BRITO MENEZES, A. P. de A. *Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do ensino fundamental*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife. 2007.

BROOKE, R. *Jung and phenomenology*. New York: Routledge, 1999.

BRUNER, Jerome. *Realidades Mentais, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BRUNET, L.; CASONI, D. *Profession psychologue*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2009. Disponível em: <<http://books.openedition.org/pum/239>>. Acesso em 21.02.2016.

BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

BUENO, Belén; VEGA, José Luis; BUZ, José. Desenvolvimento social a partir da meia idade. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: v.1 psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BURROWS, John Anthony. *The ages of man: a study in medieval writing and thought*. Oxford: Clarendon Press, 1986.

CARNEIRO, A. A.; TEIXEIRA, C. M. Avaliação de habilidades sociais em alunos de graduação em psicologia na unviersidade federal do maranhão. *Psicologia: ensino e profissão*. v.2, n.1, p.43-56, 2011.

CARVALHO, F. R. *Um iluminismo português? A Reforma da Universidade de Coimbra de 1772*. [Dissertação de Mestrado] Brasília: 2007.

CARVALHO, Lejeune G.X.; AZEVEDO, Carlos Alberto S. *Breve história das profissões liberais no Brasil*. Disponível em: <http://www.fenaci.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79&Itemid=70>. Acesso em 04.09.2015.

CARVALHO, Matheus Cotta de. A relação sujeito-trabalho-organização na contemporaneidade e a psicanálise: porta de saída ou pacto com o diabo? *Reverso*, Belo Horizonte, v. 30, n. 56, p. 93-101, out. 2008.

CAVALCANTE Jr., Francisco Silva; SOUSA, André Feitosa de. Formative empathy as a mystical way of being. In: CORNELIUS-WHITE, Jeffrey; MOTSCHNIG-PITRIK, Renate; LUX, Michael. (orgs). *Interdisciplinary handbook of the person-centered approach: research and theory*. New York: Springer, 2013.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. *Resolução nº 010/05, Aprova o código de ética profissional do psicólogo*. Brasília, CFP, 2014.

_____. *Atribuições profissionais do psicólogo no Brasil*. Brasília: 1992. Disponível em <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em 21/08/2013.

_____. *Resolução nº. 014/00, de 20 de dezembro de 2000. Institui o título profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro*. Brasília: CFP, 2000.

CHEVALLARD, Y. *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1998.

CIRINO, S. D.; KNUPP, D. F. D.; LEMOS, L. S.; DOMINGUES, S. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. *Temas psicol.* [online]. v.15, n.1, pp. 23-32, 2007.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: v.1 psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONDORELLI, Antonino; GUIMARÃES, Clarice; AZEVEDO, Cláudia. O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. *Polyphonia*, v.21/1, jan/jun, 2010.

CONFÚCIO. *Os analectos*. São Paulo: UNESP, 2012.

CORREA, Carlos Pinto. Visão psicanalítica da idade numerada. *Cogito*, Salvador, v.5, p.31-37, 2003.

CUKIER, Rosa. *Sobrevivência emocional: as dores da infância revividas no drama adulto*. São Paulo: Ágora, 1998.

CUNHA, Adelsa; SILVEIRA, Carlos Roberto. *Por todas as formas de amor: o psicodramatismo diante das relações amorosas*. São Paulo: Ágora 2010.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. *Teach. Coll. Rec.* n64, p.672-68. 1963

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, UFRJ, v.61, n.3, pp.117-127, 2009.

DAVIDOFF, L. *Introducción a la Psicología*. México: McGraw Hill, 1988.

- DANTE Alighieri. *The Convivio of Dante Alighieri*. [edição fac-simile digital] Temple Classics, 1903. Disponível em: < [https://www.forgottenbooks.com/en/books/ The_Convivio_of_Dante_Alighieri_1000174134](https://www.forgottenbooks.com/en/books/The_Convivio_of_Dante_Alighieri_1000174134)>
- DEFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. *Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões*. São Paulo: SENAC, 2000.
- DEJOURS, Cristophe. *A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Oboré, 1987.
- DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- _____. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DELORS, J. (org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.
- DEMO, P. *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Mediação, 2012
- _____. *Universidade, aprendizagem, avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: mediação, 2004.
- DEPRESBITERIS, L. Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.31, n.2, p.5-15, maio/ago, 2005. [Consultado em 12/02/2014] Disponível em: www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm
- DESCARTES, R. *Meditações*. (Os Pensadores) São Paulo : Abril Cultural, 1983.
- DESSER, Maria Auxiliadora; COSTA JR., Áderson Luiz (cols). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DEWEY, J. *How we think*. [Edição eletrônica]. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/37423>>. Acessado em 01.02.2013. Project Gutenberg, 2011.
- _____. *Art as experience*. New York: Perigee Books, 2005.
- _____. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- _____. *Experiência e Educação*. (1938). São Paulo: Nacional, 1971.
- DIMENSTEIN, M. A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública a saúde. *Estudos de Psicologia*. n.5 vol.1, p.95-121, 2000.
- DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan*. v.1. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- ERIKSON, Erik H.; ERIKSON, J. *O ciclo da vida completo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- FERREIRA, Arthur Arruda Leal; ARAUJO, Saulo de Freitas. Da invenção da infância à psicologia do desenvolvimento. *Psicol. pesq.*, Juiz de Fora , v.3, n.2, p.03-12, 2009

- FERREIRA, Elen de Paula. *A separação amorosa: uma abordagem psicanalítica*. Psicanálise & Barroco em Revista. v.8, n.1, p.56-97, 2010.
- FIGUEIREDO, L.C. *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação*. São Paulo: Escuta, 2007.
- FIGUEIREDO, L.C.; SANTI, P.L.R. *Psicologia: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC, 1997.
- FLUSSER, V. *Vampyroteuthis infernalis*. São Paulo: Anablume, 2011.
- _____. *Fenomenologia do brasileiro: em busca de um novo homem*. Rio de Janeiro: Edições UERJ, 1998.
- FONSECA, José. *Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 2008.
- FONTANELLA, B.J.B.; RICAS, J.; TURATO, E.R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v24, n1, 17-27, jan, 2008.
- FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FRANZ, Marie-Louise von. Alguns aspectos da transferência. In: VON FRANZ, M.L. *Psicoterapia*. São Paulo: Paulus, 1999a.
- _____. A projeção. In: _____. *Psicoterapia*. São Paulo: Paulus, 1999b.
- _____. *Alquimia: introdução ao simbolismo e à psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1999c.
- _____. Individuation and social relationship in jungian psychology. In: _____. *Archetypal dimensions of the psyche*. London: Shambala, 1997.
- _____. *Reflexos da alma*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- _____. *A sombra e o mal nos contos de fadas*. São Paulo: Paulus, 1985.
- _____. O processo de individuação. In: C.G.JUNG (org). *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREUD, S. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição Standard. Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

- FRUEHWIRTH, Robert. Cristian spirituality and the person centered approach. In: CORNELIUS-WHITE, Jeffrey; MOTSCHNIG-PITRIK, Renate; LUX, Michael. (orgs). *Interdisciplinary handbook of the person-centered approach: research and theory*. New York: Springer, 2013.
- FURLANETTO, C.R.; HOLANDA, P.H.C. Avaliação: uma aliada da aprendizagem. In: McDONALD, B. C., RIBEIRO, A.P.M. (Orgs.) et al. *Avaliação Pragmática*. Fortaleza: RDS, 2007.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Porto Alegre: artes médicas, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine; 1967.
- GLASSMAN, W; HADAD, M. *Approaches to Psychology*. Berkshire: McGraw Hill, 2009.
- GOETHE, Johannes Wolfgang von. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Psicologia e educação: desafios e projeções. Em RAYS, O. A. (org.). *Trabalho pedagógico: realidade e perspectivas*. (pp.102-117) Porto Alegre: Sulina, 1999.
- GRIGGS, R. *Psicologia: uma abordagem concisa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GUEDES, Dilcio D.; MONTEIRO-LEITNER, Julieta; MACHADO, Karine C.R. Rompimento amoroso depressão e auto-estima: estudo de caso. *Revista mal-estar e subjetividade*. v.VIII, n.3, p.603-643, Fortaleza, 2008.
- GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. O abuso de poder na psicoterapia e na medicina, serviço social, sacerdócio e magistério. São Paulo: Paulus, 2004.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HANNAH, B. *The animus: the spirit of inner truth in women*, volume I. Illinois: Chiron Publications, 2011.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HOFF, M.S. A proposta das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços? *Psicologia, Ciência e Profissão*. Brasília, v.19, n.3, p.12-31, 1999.
- HOFFMANN, J. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- HORNSTEIN, L. *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Editora Paidós, 2003.
- JAMES, W. *Pragmatism and other essays*. New York: Penguin, 1978.
- _____. *Talks to teachers on psychology and to students on some life ideals*. New York: Norton & Company, 1958.

JESUINO, F. M. *A sombra coletiva e a educação brasileira*. In: ANDRADE, A.; AQUINO, R.; JESUINO, F.M.; VIANA, C.A. (orgs). *Educação Brasileira: Conceitos e Contextos*. Fortaleza: Edufc, 2014.

_____. *O delírio segundo Freud e Jung: aproximações recíprocas e distinções*. Fortaleza: UFC, 2009.

JESUINO, F.M. et al. Lágrimas na chuva: reflexão epistemológica sobre desumanização e desperdício da tecnologia educacional. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 48, n. 1, p. 4-19, abr. 2014.

JESUINO, F.M.; SIMÕES, E.C.P. Amarga fronteira entre a crítica e a transformação: considerações psicológicas sobre a humanização na atenção à loucura. In: JESUINO, F.M. et al. *Impetus: psicologia, mitologia, cultura*. Fortaleza: Ana Lima, 2014.

JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. *A prática da psicoterapia*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *O eu e o inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Sobre o amor*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Escritos diversos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Cartas, v.I*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Psicologia analítica e cosmovisão. In: JUNG, C.G. *Natureza da Psique*. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. O real e o supra-real. In: JUNG, C.G. *Natureza da Psique*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

_____. Aspectos gerais da psicologia dos sonhos. In: _____. *Natureza da Psique*. Petrópolis: Vozes, 2000c.

_____. O arquétipo com referência especial ao conceito de anima. In: JUNG, C.G. *Arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000d.

_____. Considerações teóricas sobre a natureza do psíquico. _____. *Natureza da Psique*. Petrópolis: Vozes, 2000e.

_____. A estrutura da alma. In: _____. *Natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 2000g.

_____. O significado da constituição e da herança para a psicologia. In: _____. *Natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 2000h.

_____. O problema fundamental da psicologia contemporânea. In: _____. *Natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 2000i.

_____. Espírito e vida. In: JUNG, C.G. *Natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 2000j.

_____. As etapas da vida humana. In: _____. *Natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 2000k.

_____. Consciência, inconsciente e individuação. In: _____. *Arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000m.

- _____. A morte na visão da psicologia analítica. In: _____. *Natureza da psique*. Petrópolis: Vozes, 2000n.
- _____. *Presente e futuro*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Aion: estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Símbolos da transformação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. O problema amoroso do estudante. In: _____. *Civilização em transição*. Petrópolis: Vozes, 1993a.
- _____. Sobre o inconsciente. In: _____. *Civilização em transição*. Petrópolis: Vozes, 1993b.
- _____. A consciência na visão psicológica. In: _____. *Civilização em transição*. Petrópolis: Vozes, 1993c.
- _____. *Fundamentos de psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *Psicologia e alquimia*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. A luta com as sombras. In: _____. *Aspectos do drama contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1990a.
- _____. Depois da catástrofe. In: _____. *Aspectos do drama contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1990b.
- _____. Wotan In: _____. *Aspectos do drama contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 1990c.
- _____. *Ab-reação, análise dos sonhos e transferência*. Petrópolis: Vozes, 1990d.
- _____. *Freud e a psicanálise*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. A importância da psicologia analítica para a educação. In: _____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1986a.
- _____. Psicologia analítica e educação. In: _____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1986b.
- _____. A importância do inconsciente para a educação individual. In: _____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1986c.
- _____. Da formação da personalidade. In: _____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1986d.
- _____. O casamento como relacionamento psíquico. In: _____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1986e.
- _____. *Mysterium coniunctionis*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. *Psicologia do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.
- _____. *Memórias, sonhos, reflexões*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.
- KANT, Immanuel. *Immanuel Kant: textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste Gulbekian, 2001.

- KAUFFMAN, J.C. *Entrevista compreensiva*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KLAPPENBACH, H. Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*. v.27, n.1, p.109-164, 2006.
- KUHN, T.S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo Perspectiva: 2003.
- LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: J. LACAN, *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998a.
- _____. Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: psicanálise e estrutura da personalidade. In: LACAN, J. *Escritos* Rio de Janeiro: Zahar. 1998b.
- LAGACHE, D. *L'unité de la psychologie*. Presses Universitaires de France, 2013.
- LAPA, H. *A inserção do profissional de psicologia na polícia judiciária*. (monografia de graduação). Criciúma: Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2009.
- LAVILLE, C., DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora UFMG, Artmed, 1999.
- LEENAARS, Antoon A. *Psychotherapy with suicidal people: a person-centered approach*. Chichester: John Wiley & sons, 2004.
- LEIJSEN, Mia. Focusing: interpersonal and intrapersonal conditions of growth. In: THORNE, Brian; LAMBERS, Elke.(orgs) *Person-centered therapy: a European perspective*. London: Sage, 1998.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA; GHEDIN (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez, 2010.
- _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1989.
- LINDSETH, A.; NORBERG, A. A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, v18, pp.145-153, 2004.
- LOCKE, John. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACHADO, N. J. Tópicos de epistemologia e didática. Aula na Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NjxdcTm_XquA>. Acesso em 08.07.2015.
- MAIA, G.A. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: avaliar para crescer. In: ANDRIOLA, W.B.; McDONALD, W.B. (orgs.) *Avaliação: Fiat Lux em educação*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

- MAIN, S. The other half of education: unconscious education of children. In: SEMETSKY, I. (ed) *Jung and educational theory*. West-Sussex: Wiley-Blackwell, 2013.
- MALACH-PINES, Ayala. *Falling in love: why we chose the lovers we chose*. New York: Routledge, 2005.
- MANNONI, Maud. *O nomeável e o inominável*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1995.
- MARINHO, A.H.R.; MARINONIO, C.C.R.; RODRIGUES, L.C.A. *O processo de luto na vida adulta decorrente de morte de um ente querido*. Monografia de graduação: Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2007.
- MARX, M.H.; HILLIX, W.A. *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- MASINI, Elsie F.S. O enfoque fenomenológico de pesquisa na educação. In: FAZENDA, I.(org) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1978.
- McGUIRE; HULL. Editor's note to volume 8. In: JUNG, C.G. *Collected works*. Princeton University Press, 2014. (ed. Eletrônica);
- MEJÍA, Javier Armenta. El trabajo terapéutico con la familia: una perspectiva dialógica centrada en la persona. *Persona – revista ibero-americana de personalismo comunitário*. v.VI, n.16, p.44-52, 2011.
- MENDÉZ, J.M.A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, J.G. (org) *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MENEZES, M. B. de. *Investigando o processo de transposição didática interna: o caso dos quadriláteros*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. 1ed. Trad. Reginaldo Del Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- MERRIAM, Sharan B. *Adult development: implications for adult education*. Columbus: National center for research in vocational education, 1984.
- MINHOTO, M. A. P. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do Enem. *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, SC, v. 1, p. 67-85, 2008.
- MONTESORI, M. *The Montessori Method: scientific pedagogy as applied to child education*. Disponível para download em <<<http://projectgutenberg.org>>>. Edição eletrônica, 2012.
- MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- NELSON, James. *Psychology, religion, and spirituality*. Springer, 2009.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NOGUEIRA, C.; JESUINO, F.M.; CIASCA, I.F; LEITE, R.H. Duas experiências de uso subversivo da nota. In: LEITE, R.H. *Diálogos em avaliação educacional*. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

NÓVOA, A. *Os desafios da educação*. Entrevista concedida em 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nj5WRKGooTw>>

_____. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro, 2007.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, n.350, 203-218, set-dez, 2009.

NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development - *Definition and selection of competencies (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations (Strategy Paper)*. Paris: OCDE, 2002. Disponível para download em: http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf. [cited 6.6.2003]

OLIVEIRA; BOTELHO. De Husserl a RICOEUR: um percurso metodológico aplicado à investigação em enfermagem as propostas fenomenológico-hermenêuticas de Alexander e de Lindseth & Norberg. *Pensar enfermagem*. v.14, n.2, jul-dez, pp.19-29, 2010.

OLIVEIRA, P.S.; GUZZO, R.S.L. A formação do psicólogo no Brasil: compromissos com a realidade? *Anais do XIX Encontro de Iniciação Científica*. Campinas: PUC, 2014.

PALACIOS, Jesús. Mudanças e desenvolvimento durante a idade adulta e a velhice. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: v.I psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

_____. *Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: v.I psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

PAPALIA, Diane; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PASCUAL, Jesus Garcia. Expansão dos cursos de psicologia no Ceará: formação docente a partir de pesquisa documental. *Revista de Psicologia*, v.7, n.1, p.13-24, jan/jun, 2016.

_____. *Universidade: fábrica de sonhos ou celeiro de decepções?* Fortaleza: Edições UFC, 2013.

PENNA, A.G. *Repensando a Psicologia*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. *História das ideias psicológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

PERAZZO, Sergio. *Descansem em paz: os nossos mortos dentro de mim*. São Paulo: Ágora, 1995.

PERRENOUD, P. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (cols). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto, ASA Editores, 2002a.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002b.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

_____. Formation à l'évaluation entre idéalisme beat et réalisme conservateur. In : THURLER, M.G.; PERRENOUD, P.H. (dir). *Savoir ´evaluer pour mieux enseigner : quelle formation des maitres ?* Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26, 1998.

_____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto : Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, Philippe; DREYER, Diogo; RISCHBIETER, Luca. O pensador dos ciclos: entrevista com Philippe Perrenoud. *Portal Educacional*. s/d. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0108.asp>> Acessado em 4 de fevereiro de 2013.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia brasileira. In: CFP - Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, pp.17-31, 1988.

PIAGET, J. *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard, 1967.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010.

PLATÃO. *Protagoras*. Disponível para download em <<<http://projectgutenberg.org>>>. Edição eletrônica, 2008.

_____. *República*. São Paulo: Calouste Goulbenkian, 1948.

POINCARÉ, Henri. *O valor da ciência*. São Paulo : Imago, 1995.

POPPE, Andrea Regina Soares; BATISTA, Sylvia Helena. Formação em Psicologia no Contexto das diretrizes curriculares nacionais: uma discussão sobre os cenários da prática em saúde. *Psicologia Ciência e Profissão*. v.32, n.4, pp.986-999, 2012.

PRUCHNO, R.; ROSENBAUM, J. Social relationship in adulthood and in old age. In: WEINER, Irving (ed). *Handbook of Psychology: volume 6, developmental psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2003.

REZENDE, L.B. *Da formação à prática do profissional psicólogo: um estudo a partir da visão dos profissionais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

RICOEUR, P. O problema da hermenêutica. In: _____. *Escritos e conferências v.2 – hermenêutica*. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. *Tempo e narrativa*, v. I. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Interpretação e ideologias*. 4ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. *Du texte à l'action: essais d'herméneutique*. Paris: Editions du Seuil, 1986.

RICOTTA, Luiza. *Me separei, e agora? A busca de uma nova identidade após o rompimento conjugal*. São Paulo: Ágora, 2002.

ROCHA JÚNIOR, A. Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia. Teoria e Prática*, v. 1, p. 3-8, 1999.

RODGERS, C. Defining Reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *The Teachers College Record* v.104, n.4, p.842-866, 2002.

RODRIGUES, V. A.; PEIXOTO, M. C. L. Enade: considerações sobre o primeiro ciclo de avaliação dos estudantes de graduação em uma universidade federal. *Anais da 32ª reunião da ANPED*. ANPED: 2009. Disponível em < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5559--Int.pdf>> Acesso em 13.01.2016.

ROGERS, C. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 2005.

_____. Ellen West – and loneliness. IN: KIRSCHENBAUM; HENDERSON (orgs). *Carl Roger's reader*. Boston: Houghton Mifflin, 1989a.

_____. Shall we get married? IN: KIRSCHENBAUM; HENDERSON (orgs). *Carl Roger's reader*. Boston: Houghton Mifflin, 1989b

_____. (org). *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, Carl; KINGET, Marian. *Psicoterapia e Relações Humanas*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROUSSEAU, J.J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RYFF, Carol D.; SELTZER, Marsha Mailick. (ed) *The parental experience in midlife*. Chicago/Londres: The University of Chicago Press, 1996.

SACRISTÁN, J.G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J.G. (org) *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÁNCHEZ, A. V.; RUIZ, M. P. Practicum y evaluación de competencias. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, vol. 8, núm. 2, 2004. Disponível em < <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=56780203>>. Acesso em 20/08/2013.

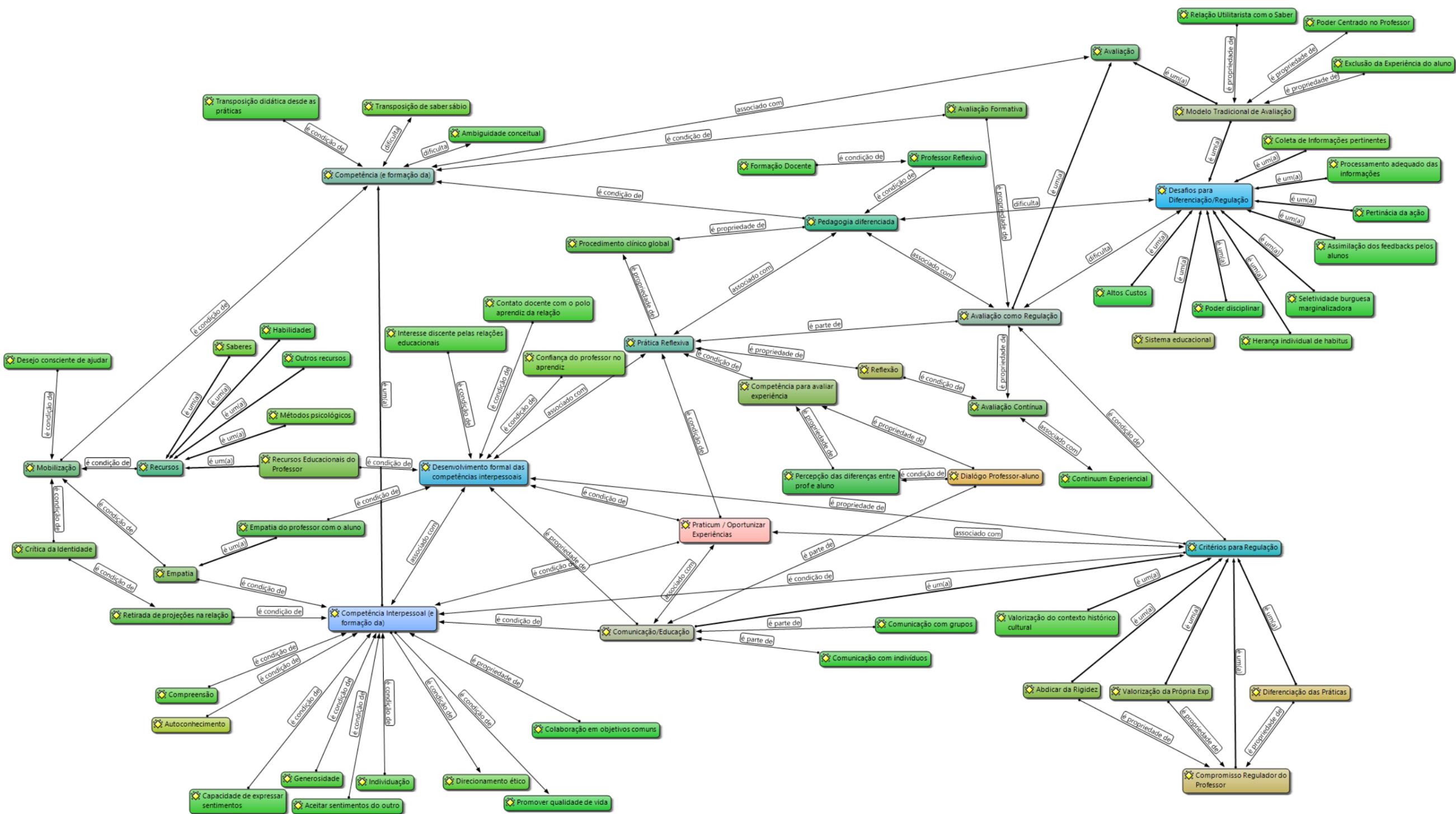
SANTO, E.E.; LUZ, L.C.S.L. Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? *Dialogia*, n.16, pp.141-154, 2012.

SANTOS, R.N. *O professor como profissional reflexivo: o legado de Donald Schön no Brasil*. [Mestrado]. São Paulo: USP, 2008.

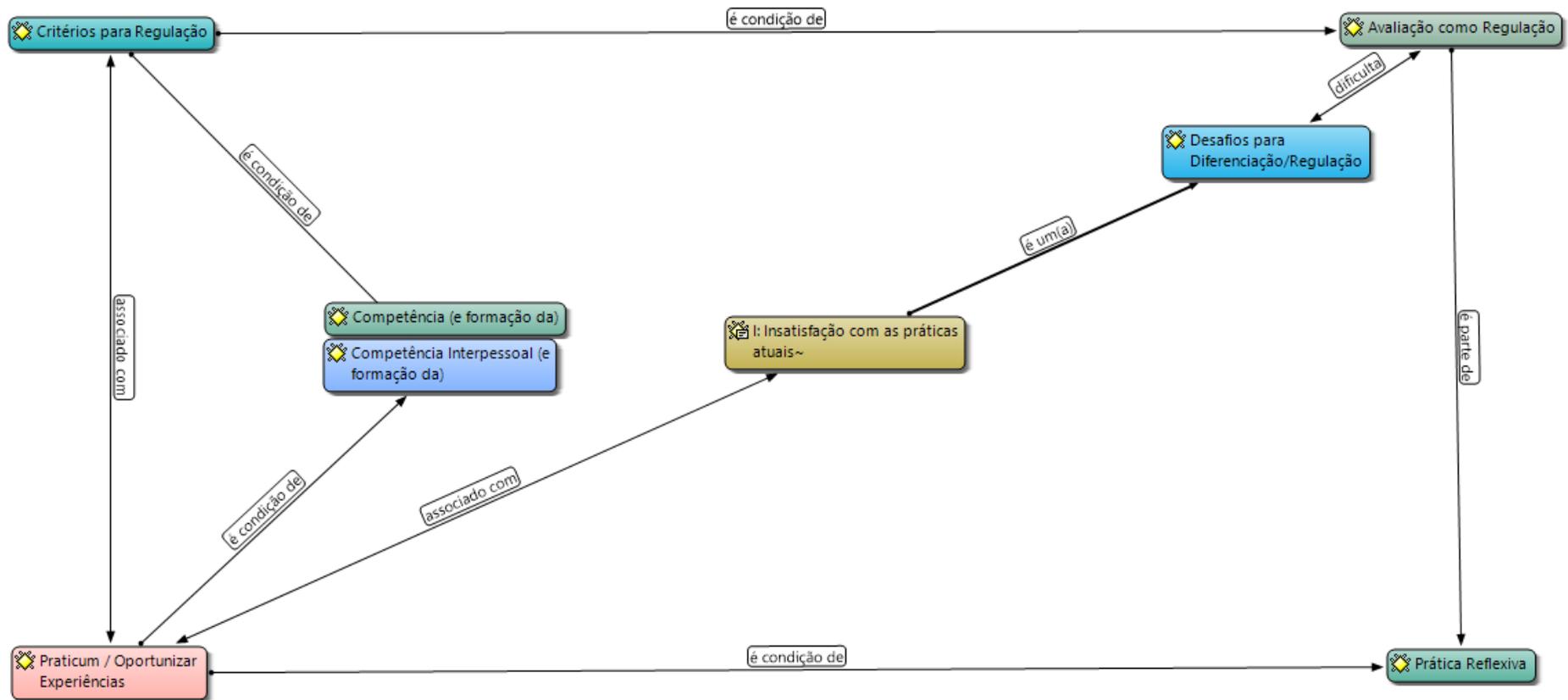
- SANTOS, Z.C. *Avaliação: uma perspectiva montessoriana*. [trabalho de especialização] 20p. Florianópolis: Faculdade América do Sul, 2013.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- _____. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- _____. *The reflective practitioner*. Josey-Bass, 1983.
- SCHWARTZ-SALANT, Nathan. *The mystery of human relationship: alchemy and the transformation of the self*. London: Routledge, 1998.
- SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium. v.II0. Indiana: Indiana University, 1966.
- SHAKESPEARE, William. *Obras completas, v.II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.
- SHALIT, Erel. *The cycle of life: themes and tales of the Journey*. Hanford, CA: Fisher King Press, 2011.
- SHELDON, Kennon. Self-determination theory, person-centered approaches and personal goals: exploring the links. In: CORNELIUS-WHITE, Jeffrey; MOTSCHNIG-PITRIK, Renate; LUX, Michael. (orgs). *Intersdisciplinary handbook of the person-centered approach: research and theory*. New York: Springer, 2013.
- SILVA, E.A.R. Diretrizes Curriculares e a formação em Psicologia: debates constantes, consensos possíveis. In: GUARNIERI, I.R.; BOCCA, M.C. *Psicologia em Foco: uma abordagem no plural*. P. 133-157 Cascavel: Coluna do Saber, 2008.
- SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SORDI, M. R. L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.) *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005
- SOUZA, L.E.S. *Jung e a fenomenologia hermenêutica*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC, 2004.
- SPENGLER, Oswald. *The decline of the West: form and actuality*. New York: Alfred A. Knopf, 1926.
- SREI (St. Rosemary Educational Institution). *Daniel Levinson's Seasons of Man: Summary and Analysis*. 2016. Disponível em: <<http://schoolworkhelper.net/daniel-levinson%e2%80%99s-seasons-of-man-summary-analysis/>> Acesso em 03.04.2016.
- STAUDE, John Raphael. *O desenvolvimento adulto de C.G. Jung*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- TEIXEIRA, A. A pedagogia em Dewey. In: DEWEY, J. *Vida e experiência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- TERRA, M.G.; GONÇALVES, L.H.T.; SANTOS, E.K.A.; ERDMANN, A.L. fenomenologia-hermenêutica como referencial metodológico numa pesquisa de ensino em enfermagem. *Acta Paul Enferm* 2009, v.XXII, n.1, pp.93-9, 2009.
- THUILLIER, Pierre. *De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica*. São Paulo: Zahar, 1994.
- VAN DER POST, Laurens. *Jung e a história de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- VEIGA, I.P.A.; VIANA, C.M.Q.Q. (org). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papirus, 2010.
- VIANNA, H. M. Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. jul./dez.1997 n.16. São Paulo. FCC. 1997.
- VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estud. av.*, São Paulo , v. 21, n. 60, p. 45-60, Aug. 2007 .
- VITALE, Maria Amalia Faller. (org.) *Laços amorosos: terapia de casal e psicodrama*. São Paulo: Ágora, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.
- _____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- WALLON, H. P. H. *Do ato ao pensamento*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WOODWARD, W. R. Charlotte Buhler: Scientific entrepreneur in developmental, clinical, and humanistic psychology. In: PICKREN, Wade E.; DEWSBURY, Donald A.; WERTHEIMER, Michael (Eds.) *Portraits of pioneers in developmental psychology (67-87)*. New York: Psychology Press, 2012.
- YEOMAN, Ann. *Agora ou na terra do nunca: Peter Pan e o mito da eterna juventude*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- ZAMPIERI, Ana Maria Fonseca. *Erotismo, sexualidade, casamento e infidelidade*. São Paulo: Ágora, 2004.

ANEXO I: CATEGORIAS DEDUTIVAS



ANEXO II: EIXOS DE SIGNIFICADO DA CONFIGURAÇÃO



ANEXO III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pesquisa: Avaliação das Competências Interpessoais na Formação do Psicólogo

Você está sendo convidado por Filipe de Menezes Jesuino a participar como voluntário da referida pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Por favor, leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Na pesquisa, o interesse é compreender as formas segundo as quais os professores vêm procedendo a avaliação educacional do ensino/aprendizagem no que diz respeito aos objetivos curriculares de aquisição de competência para as relações interpessoais. O interesse por tal estudo se vincula à carência de estudos a respeito da temática e à responsabilidade assumida pelos docentes como agentes de formação para os educandos, sendo responsáveis também por refletir acerca dos objetivos e processos educacionais. Pretende-se extrair daí, algumas informações sobre o processo de avaliação vivido que possam ser discutidas no contexto das teorias da educação e difundidas por intermédio da publicação.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: entrevistas compreensivas que serão registradas em gravador de áudio para posterior transcrição. As informações obtidas com esse expediente serão analisadas de acordo com o método hermenêutico-fenomenológico. O pesquisador se compromete a respeitar todos os princípios éticos que regem a resolução 466/2012 do conselho nacional de saúde, que dispõe as diretrizes para pesquisas envolvendo seres humanos. Os riscos envolvidos na pesquisa são o de que a despeito do cuidado com o sigilo e com a discrição, seja possível ao leitor dos resultados identificar de alguma maneira alguma das experiências do entrevistado além disso há o risco de que a situação de entrevista produza maior problematização do trabalho, exigindo maior esforço e empenho posterior em seu exercício. O pesquisador ficará a disposição para o diálogo e ulteriores esclarecimentos em ambas as circunstâncias. Os benefícios mais diretos esperados para o participante resultam da reflexão de sua prática quanto ao tema da pesquisa, potencializando um trabalho mais rico e consciente.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira e também não será envolvido em qualquer complicação legal. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento da pesquisa sem nenhuma penalização.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome e o material que indique sua participação não será liberado ou divulgado, sendo garantida a manutenção do sigilo e a privacidade de todos os participantes durante todas as fases da pesquisa. Adicionalmente, o/a sr/sra. não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra lhe será fornecida.

Contatos d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Filipe de Menezes Jesuino

Instituição: Faculdade de Educação / Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01. Benfca - Fort/CE

Telefones para contato: (85) 9985-4374 (pessoal) / (85) 3366-7663 (institucional)

Email: filipemjesuino@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Helio Leite

Email: rhleite@terra.com.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8344

O abaixo assinado _____,
 ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____ / ____ / ____

Nome do voluntário

Assinatura

Nome do pesquisador

Assinatura

ANEXO IV: QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS

1. Qual é a sua compreensão de avaliação do ensino/aprendizagem?
2. O que você entende por competências?
3. De que forma você acredita que a graduação pode contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais?
4. Como você planeja e realiza a avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais, em sua prática docente, naquelas disciplinas que apresentam esse objetivo?
5. Como você tem percebido as reações dos alunos à sua forma de avaliação no que diz respeito aos aspectos interpessoais da formação?
6. Qual seu julgamento a respeito dos resultados produzidos pela avaliação do desenvolvimento das competências interpessoais na sua vivência como professor de Psicologia?

ANEXO V: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 7 DE MAIO DE 2004. ^(*) _(**)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001, retificado pelo CNE/CES 72, de 19 de fevereiro de 2002, em adendo ao CNE/CES 62, de 19, de fevereiro de 2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de abril de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.

Art. 3º 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, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) 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;
- d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
- g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

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:

- a) *Atenção à saúde*: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível

individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;

(*) CNE/CES Resolução 8/2004 Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção I, p. 16

(**) Revogada pela Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011.

- b) *Tomada de decisões*: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
- c) *Comunicação*: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;
- d) *Liderança*: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade;
- e) *Administração e gerenciamento*: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;
- f) *Educação permanente*: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

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

- a) *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;
- b) *Fundamentos teórico-metodológicos* que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;
- c) *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;
- d) *Fenômenos e processos psicológicos*, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;
- e) *Interfaces com campos afins do conhecimento* para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

- f) *Práticas profissionais* voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no país é conferida através de um *núcleo comum* de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

Art. 7º O *núcleo comum* da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.

Art. 8º As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida. São elas:

- a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
- b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;
- d) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa;
- e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;
- f) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
- g) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;
- h) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros;
- i) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- j) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;
- k) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;
- l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;
- m) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;
- n) Apresentar trabalhos e discutir idéias em público;
- o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

Art. 9º As *competências*, básicas, devem se apoiar nas *habilidades* de:

- a) Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;
- b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;
- c) Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
- d) Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
- e) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
- f) Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
- g) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em *ênfases curriculares*, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

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

§ 1º. A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição.

§ 2º. A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.

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

4º. O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

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* que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;

- b) *Psicologia e processos educativos* que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;
- c) *Psicologia e processos de gestão* que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os
- d) processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;
- e) *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde* que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;
- f) *Psicologia e processos clínicos* que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;
- g) *Psicologia e processos de avaliação diagnóstica* que implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.

§ 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.

Art. 13º - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.

§ 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

Art. 14. A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas - ênfases - sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.

Art. 15. O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 16. O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de auto-avaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 18. Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- a) Aulas, conferências e palestras;
- b) Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- g) Aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;
- h) Visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- i) Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;
- j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 26. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO VI: ATRIBUIÇÕES PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO NO BRASIL

Contribuição do Conselho Federal de Psicologia ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações – enviada em 17 de outubro de 1992.

Procede ao estudo e análise dos processos intrapessoais e das relações interpessoais, possibilitando a compreensão do comportamento humano individual e de grupo, no âmbito das instituições de várias naturezas, onde quer que se dêem estas relações. Aplica conhecimento teórico e técnico da psicologia, com o objetivo de identificar e intervir nos fatores determinantes das ações e dos sujeitos, em sua história pessoal, familiar e social, vinculando-as também a condições políticas, históricas e culturais.

O Psicólogo, dentro de suas especificidades profissionais, atua no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano.

Contribui para a produção do conhecimento científico da psicologia através da observação, descrição e análise dos processos de desenvolvimento, inteligência, aprendizagem, personalidade e outros aspectos do comportamento humano e animal; analisa a influência de fatores hereditários, ambientais e psicosociais sobre os sujeitos na sua dinâmica intrapsíquica e nas suas relações sociais, para orientar-se no psicodiagnóstico e atendimento psicológico; promove a saúde mental na prevenção e no tratamento dos distúrbios psíquicos, atuando para favorecer um amplo desenvolvimento psicossocial; elabora e aplica técnicas de exame psicológico, utilizando seu conhecimento e práticas metodológicas específicas, para conhecimento das condições do desenvolvimento da personalidade, dos processos intrapsíquicos e das relações interpessoais, efetuando ou encaminhando para atendimento apropriado, conforme a necessidade. Participa da elaboração, adaptação e construção de instrumentos e técnicas psicológicas através da pesquisa, nas instituições acadêmicas, associações profissionais e outras entidades cientificamente reconhecidas. Realiza divulgação e troca de experiência nos eventos da profissão e comunidade científica e, à população em geral, difunde as possibilidades de utilização de seus recursos.

O psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais, em instituições privadas ou públicas, em organizações sociais formais ou informais, atuando em: hospitais, ambulatórios, centros e postos de saúde, consultórios, creches, escolas, associações comunitárias, empresas, sindicatos, fundações, varas da criança e do adolescente, varas de família, sistema penitenciário, associações profissionais e/ou esportivas, clínicas especializadas, psicotécnicos, núcleos rurais e nas demais áreas onde as questões concernentes à profissão se façam presentes e sua atuação seja pertinente.

Psicólogo Clínico

Introdução

Atua na área específica da saúde, colaborando para a compreensão dos processos intra e interpessoais, utilizando enfoque preventivo ou curativo, isoladamente ou em equipe multiprofissional em instituições formais e informais. Realiza pesquisa, diagnóstico, acompanhamento psicológico, e intervenção psicoterápica individual ou em grupo, através de diferentes abordagens teóricas.

Descrição de ocupação (detalhamento das atribuições):

- 1 – Realiza avaliação e diagnóstico psicológicos de entrevistas, observação, testes e dinâmica de grupo, com vistas à prevenção e tratamento de problemas psíquicos.
- 2 – Realiza atendimento psicoterapêutico individual ou em grupo, adequado às diversas faixas etárias, em instituições de prestação de serviços de saúde, em consultórios particulares e em instituições formais e informais.
- 3 – Realiza atendimento familiar e/ou de casal para orientação ou acompanhamento psicoterapêutico.
- 4 – Realiza atendimento a crianças com problemas emocionais, psicomotores e psico-pedagógico.
- 5- Acompanha psicologicamente gestantes durante a gravidez, parto e puerpério, procurando integrar suas vivências emocionais e corporais, bem como incluir o parceiro, como apoio necessário em todo este processo.
- 6- Prepara o paciente para entrada, permanência e alta hospitalar, inclusive em hospitais psiquiátricos.
- 7- Trabalha em situações de agravamento físico e emocional, inclusive no período terminal, participando das decisões com relação à conduta a ser adotada pela equipe, como: internações, intervenções cirúrgicas, exames e altas hospitalares.
- 8- Participa da elaboração de programas de pesquisa sobre a saúde mental da população, bem como sobre a adequação das estratégias diagnósticas e terapêuticas a realidade psicossocial da clientela.
- 9- Cria, coordena e acompanha, individualmente ou em equipe multiprofissional, tecnologias próprias ao treinamento em saúde, particularmente em saúde mental, com o objetivo de qualificar o desempenho de várias equipes.
- 10- Participa e acompanha a elaboração de programas educativos e de treinamento em saúde mental, a nível de atenção primária, em instituições formais e informais como: creches, asilos, sindicatos, associações, instituições de menores, penitenciárias, entidades religiosas e etc.
- 11- Colabora, em equipe multiprofissional, no planejamento das políticas de saúde, em nível de macro e microsistemas.
- 12- Coordena e supervisiona as atividades de Psicologia em instituições e estabelecimentos de ensino e/ou de estágio, que incluam o tratamento psicológico em suas atividades.
- 13- Realiza pesquisas visando a construção e a ampliação do conhecimento teórico e aplicado, no campo da saúde mental.
- 14- Atua junto à equipe multiprofissionais no sentido de leva-las a identificar e compreender os fatores emocionais que intervêm na saúde geral do indivíduo, em unidades básicas, ambulatórios de especialidades, hospitais gerais, prontos-socorros e demais instituições.
- 15- Atua como facilitador no processo de integração e adaptação do indivíduo à instituição. Orientação e acompanhamento a clientela, familiares, técnicos e demais agentes que participam, diretamente ou indiretamente dos atendimentos.
- 16- Participa dos planejamentos e realiza atividades culturais, terapêuticas e de lazer com o objetivo de propiciar a reinserção social da clientela egressa de instituições.
- 17- Participa de programas de atenção primária em Centros e Postos de Saúde ou na comunidade; organizando grupos específicos, visando a prevenção de doenças ou do agravamento de fatores emocionais que comprometam o espaço psicológico.
- 18- Realiza triagem e encaminhamentos para recursos da comunidade, sempre que necessário.

- 19- Participa da elaboração, execução e análise da instituição, realizando programas, projetos e planos de atendimentos, em equipes multiprofissionais, com o objetivo de detectar necessidades, perceber limitações, desenvolver potencialidades do pessoal envolvido no trabalho da instituição, tanto nas atividades fim, quanto nas atividades meio.

Psicólogo do Trabalho

Introdução

Atua individualmente ou em equipe multiprofissional, onde quer que se dêem as relações de trabalho nas organizações sociais formais ou informais, visando a aplicação do conhecimento da Psicologia para a compreensão, intervenção e desenvolvimento das relações e dos processos intra e interpessoais, intra e intergrupais e suas articulações com as dimensões política, econômica, social e cultural.

Descrição de Ocupação (detalhamento das atribuições):

- 1- Planeja, elabora e avalia análises de trabalho (profissiográfico, ocupacional, de posto de trabalho etc.), para descrição e sistematização dos comportamentos requeridos no desempenho de cargos e funções, com o objetivo de subsidiar ou assessorar as diversas ações da administração.
- 2- Participa do recrutamento e seleção pessoal, utilizando métodos e técnicas de avaliação (entrevistas, testes, provas situacionais, dinâmica de grupo, etc.), com o objetivo de assessorar as chefias a identificar os candidatos mais adequados ao desempenho das funções.
- 3- Elabora, executa e avalia, em equipe multiprofissional, programas de treinamento e formação de mão-de-obra, visando a otimização de recursos humanos.
- 4- Participa, assessora, acompanha e elabora instrumentos para o processo de avaliação pessoal, objetivando subsidiar as decisões, tais como: promoções, movimentação de pessoal, planos de carreira, remuneração, programas de treinamento e desenvolvimento, etc.
- 5- Planeja, coordena, executa e avalia, individualmente ou em equipe multiprofissional, programas de treinamento, de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos.
- 6- Participa do processo de movimentação pessoal, analisando o contexto atual, os antecedentes e as perspectivas em seus aspectos psicológicos e motivacionais, assessorando na indicação da locução e integração funcional.
- 7- Participa de programas e/ou atividades na área de segurança do trabalho, subsidiando-os quanto a aspectos psicossociais.
- 8- Participa e assessora estudos, programas e projetos relativos a organização do trabalho e definição de papéis ocupacionais: produtividade, remuneração, incentivo, rotatividade, absenteísmo e evasão em relação a integração psicossocial dos indivíduos e grupos de trabalho.
- 9- Promove estudos para identificação das necessidades humanas em face da construção de projetos e equipamentos de trabalho (ergonomia).
- 10- Participa de programas educacionais, culturais, recreativos e de higiene mental, com vistas a assegurar a preservação da saúde e da qualidade de vida do trabalhador.
- 11- Encaminha e orienta os empregados e as organizações, quanto ao atendimento adequado, no âmbito da saúde mental, nos níveis de prevenção, tratamento e reabilitação.
- 12- Elabora diagnósticos psicossociais das organizações.

- 13- Emite pareceres e realiza projetos de desenvolvimento da organização no âmbito de sua competência.
- 14- Realiza pesquisas visando a construção e ampliação do conhecimento teórico e aplicado ao trabalho.
- 15- Coordena e supervisiona as atividades de Psicologia do trabalho, ou setores em que elas se inserem, em instituições ou organizações em que essas atividades ocorrem.
- 16- Desenvolve ações destinadas as relações de trabalho no sentido de maior produtividade e da realização pessoal dos indivíduos e grupos, intervindo na elaboração de conflitos e estimulando a criatividade na busca de melhor qualidade de vida no trabalho.
- 17- Acompanha a formulação e implantação de projetos de mudanças nas organizações, com o objetivo de facilitar ao pessoal a absorção das mesmas.
- 18- Assessora na formação e na implantação da política de recursos humanos das organizações.
- 19- Participa do processo de desligamento de funcionários, no que se refere a demissão e ao preparo para aposentadoria, visando a elaboração de novos projetos de vida.
- 20- Participa como consultor, no desenvolvimento das organizações sociais, atuando como facilitador de processos de grupo e de intervenção psicossocial nos diferentes níveis hierárquicos das estruturas formais.

Psicólogo do Trânsito

- 1- Desenvolve pesquisa científica no campo dos processos psicológicos, psicossociais e psicofísicos relacionados ao problema do trânsito.
- 2- Realiza exames psicológicos de aptidão profissional em candidatos a habilitação para dirigir veículos automotores(“Psicotécnicos”).
- 3- Assessora no processo de elaboração e implantação de sistemas de sinalização de trânsito, especialmente no que concerne a questões de transmissão, recepção e retenção de informações.
- 4- Participa de equipes multiprofissionais voltadas à prevenção de acidentes de trânsito.
- 5- Desenvolve, na esfera de sua competência, estudos e projetos de educação de trânsito.
- 6- Contribui nos estudos e pesquisas relacionados ao comportamento individual e coletivo na situação de trânsito, especialmente nos complexos urbanos.
- 7- Estuda as implicações psicológicas do alcoolismo e de outros distúrbios nas situações de trânsito.
- 8- Avalia a relação causa-efeito na ocorrência de acidentes de trânsito, levantando atitudes-padrão nos envolvidos nessas ocorrências e sugerindo formas de atenuar as suas incidências.
- 9- Aplica e avalia novas técnicas de mensuração da capacidade psicológica dos motoristas.
- 10-Colabora com a justiça e apresenta, quando solicitado, laudos, pareceres, depoimentos etc;
- 11-Servindo como instrumentos comprobatórios para melhor aplicação da lei e justiça;
- 12-Atua como perito em exames para motorista, objetivando sua readaptação ou reabilitação profissional.

Psicólogo Educacional

Introdução

Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, referindo-se sempre as dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino.

Descrição de ocupação: (detalhamento de atribuições)

- 1- Colabora com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis.
- 2- Desenvolve trabalhos com educadores e alunos, visando a explicitação e a superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes.
- 3- Desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, técnicos, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto-realização e o exercício da cidadania consciente.
- 4- Elabora e executa procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar a implementação de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.
- 5- Planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas a compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características Psicossociais da clientela, visando a atualização e reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevante para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do Psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos, ou complementares.
- 6- Participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, de aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação e do redirecionamento dos planos, e praticas educacionais implementados.
- 7- Desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho.
- 8- Diagnostica as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional e encaminha, aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre escola e a comunidade.
- 9- Supervisiona, orienta e executa trabalhos na área de Psicologia Educacional.

Psicólogo Jurídico

Introdução

Atua no âmbito da Justiça, nas instituições governamentais e não-governamentais, colaborando no planejamento e execução de políticas de cidadania, direitos humanos e prevenção da violência. Para tanto, sua atuação é centrada na orientação do dado psicológico repassado não só para os juristas como também aos sujeitos que carecem de tal intervenção. Contribui para a formulação, revisões e interpretação das leis.

Detalhamento das Atribuições

- 1- Assessora na formulação, revisão e execução de leis.
- 2- Colabora na formulação e implantação das políticas de cidadania e direitos humanos.
- 3- Realiza pesquisa visando a construção e ampliação do conhecimento psicológico aplicado ao campo do Direito.
- 4- Avalia as condições intelectuais e emocionais de crianças adolescentes e adultos em conexão processos jurídicos, seja por deficiência mental e insanidade, testamentos contestados, aceitação em lares adotivos, posse e guarda de crianças ou determinação da responsabilidade legal por atos criminosos.
- 5- Atua como perito judicial nas varas cíveis, criminais, justiça do trabalho, da família, da criança e do adolescente, elaborando laudos, pareceres e perícias a serem anexados aos processos.
- 6- Elabora petições que serão juntadas ao processo, sempre que solicitar alguma providência, ou haja necessidade de comunicar-se com o juiz, durante a execução da perícia.
- 7- Eventualmente participa de audiência para esclarecer aspectos técnicos em Psicologia que possam necessitar de maiores informações a leigos ou leitores do trabalho pericial psicológico(juizes, curadores e advogados).
- 8- Elabora laudos, relatórios e pareceres, colaborando não só com a ordem jurídica como com o indivíduo envolvido com a Justiça, através da avaliação das personalidade destes e fornecendo subsídios ao processo judicial quando solicitado por uma autoridade competente, podendo utilizar-se de consulta aos processos e coletar dados considerar necessários a elaboração do estudo psicológico.
- 9- Realiza atendimento psicológico através de trabalho acessível e comprometido com a busca de decisões próprias na organização familiar dos que recorrem a Varas de Família para a resolução de questões.
- 10-Realiza atendimento a crianças envolvidas em situações que chegam às Instituições de Direito, visando a preservação de sua saúde mental, bem como presta atendimento e orientação a detentos e seus familiares.
- 11-Participa da elaboração e execução de programas sócio educativos destinados a criança de rua, abandonadas ou infratoras.
- 12-Orienta a administração e os colegiados do sistema penitenciário, sob o ponto de vista psicológico, quanto as tarefas educativas e profissionais que os internos possam exercer nos estabelecimentos penais.
- 13-Assessora autoridades judiciais no encaminhamento à terapias psicológicas, quando necessário.
- 14-Participa da elaboração e do processo de Execução Penal e assessorar a administração dos estabelecimentos penais quanto a formulação da política penal e no treinamento de pessoal para aplicá-la.
- 15-Atua em pesquisas e programas de prevenção à violência e desenvolve estudos e pesquisas sobre a pesquisa criminal, construindo ou adaptando instrumentos de investigação psicológica.

Psicólogo do Esporte

Detalhamento das Atribuições

- 1- Procede o exame das características psicológicas dos esportistas, visando o diagnóstico individual ou do grupo, dentro da atividade em que se encontram.
- 2- Desenvolve ações utilizando-se de técnicas psicológicas contribuindo em nível individual, para realização pessoal e melhoria do desempenho do esportista e em nível grupal, favorecendo a otimização das relações entre esportistas, pessoal técnico e dirigentes.
- 3- Realiza atendimento individual ou em grupo de esportistas, visando a preparação psicológica no desempenho da atividade física em geral.
- 4- Acompanha, assessora e observa o comportamento dos esportistas, visando o estudo das variáveis psicológicas que interferem no desempenho de suas atividades específicas (treinos, torneios e competições).
- 5- Orienta pais ou responsáveis visando facilitar o acompanhamento e o desenvolvimento dos esportistas.
- 6- Realiza atendimento individual ou em grupo com esportista, visando a preparação psicológica no desempenho da atividade física em geral.
- 7- Realiza estudos e pesquisas individualmente ou em equipe multidisciplinar, visando o conhecimento teórico-prático do comportamento dos esportistas, dirigentes e públicos no contexto da atividade esportiva.
- 8- Elabora e participa de programas e estudos educacionais, recreativos e de reabilitação física orientando a efetivação de um trabalho de caráter profilático ou corretivo, visando o bem-estar dos indivíduos.
- 9- Colabora para a compreensão e mudança, se necessário do comportamento de educadores no processo de ensino-aprendizagem e nas relações inter intra pessoais que ocorrem no ambiente esportivo.
- 10- Elabora e emite pareceres sobre aspectos psicológicos envolvidos na situação esportiva, quando solicitado.
- 11- Encaminha o esportista a atendimento clínico quando houver necessidade de uma intervenção psicológica que transcenda as atividades esportivas.
- 12- Ministrará aulas de psicologia no esporte em cursos de psicologia e educação física, oportunizando a formação necessária a estes profissionais, a prática das atividades esportivas e seus aspectos psicológicos.

Psicólogo Social

Introdução

O psicólogo social é aquele que entende o sujeito desde uma perspectiva histórica considerando a permanente integração entre indivíduo e o social. Neste sentido operar como psicólogo social significa desenvolver um trabalho desde esta perspectiva de homem e da sociedade, possibilitando atuar em qualquer área da Psicologia.

Detalhamento das Atribuições

- 1- Promove estudos sobre características psicossociais de grupos étnicos, religiosos, classes e segmentos sociais nacionais, culturais, intra e interculturais.
- 2- Atua junto a organizações comunitárias, em equipe multiprofissional no diagnóstico, planejamento, execução e avaliação de programas comunitários, no âmbito da saúde, lazer, educação, trabalho e segurança.
- 3- Assessora órgãos públicos e particulares, organizações de objetivos políticos ou comunitários, na elaboração e implementação de programas de mudança de caráter social e técnico, em situações planejadas ou não.
- 4- Atua junto aos meios de comunicação, assessorando quanto aos aspectos psicológicos nas técnicas de comunicação e propaganda.
- 5- Pesquisa, analisa e estuda variáveis psicológicas que influenciam o comportamento do consumidor.

Professor de Psicologia (Ensino de 2º Grau)

Detalhamento das Atribuições

- 1- Leciona Psicologia em cursos de 2º grau selecionando nos vários campos da Psicologia, os conteúdos teórico-práticos pertinentes aos objetivos do curso em que insere a disciplina, transmitindo-os através de técnicas didáticas, para proporcionar aos alunos condições de compreensão e utilização dos conhecimentos gerados pela ciência psicológica.
- 2- É especializado em ministrar aulas de Psicologia, devendo Ter como habilitação mínima a licenciatura em Psicologia.

Professor de Psicologia (Ensino Superior)

Detalhamento das Atribuições

- 1- Leciona Psicologia em cursos superiores selecionando, nos vários campos da Psicologia, os conteúdos teórico-práticos pertinentes aos objetivos do curso em que se insere a disciplina, transmitindo-os através de técnicas didáticas adequadas de forma a possibilitar aos alunos a compreensão e utilização de conhecimentos psicológicos.
- 2- Ministra aulas de Psicologia, tanto para o curso de psicólogos, como para a formação de outros profissionais de nível superior que demandam conhecimentos técnicos-científicos de Psicologia.
- 3- No caso de lecionar disciplinas do Currículo dos cursos de Psicologia, transmite o corpo de conhecimento da Psicologia e seu processo de construção ao longo da história: informa acerca do desenvolvimento de instrumentos e técnicas psicológicas e suas aplicações nas diversas áreas de atuação do psicólogo; informa acerca dos conhecimentos e práticas que caracterizam a atuação do psicólogo; informa acerca dos conhecimentos e práticas que caracterizam a atuação do psicólogo nas diversas áreas de aplicação das ciências humanas, como por exemplo no trabalho, na saúde, na educação, na justiça e nas comunidades, e supervisiona os estágios curriculares.
- 4- Deve também propiciar condições necessárias ao desenvolvimento de atitude científica, análise crítica e postura ético-profissional do aluno.
- 5- Deve Ter habilitação mínima de bacharel em Psicologia ou grau de Psicólogo.
- 6- Supervisiona estágios, curriculares (atuação prática) dos alunos, no âmbito interno e externo da instituição de ensino universitário.