

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional**

**ETIANE ARALDI**

**DAS ESCOLAS E *ESCOLHAS* TEÓRICAS ÀS POLÍTICAS COGNITIVAS:  
Legitimando a experiência e a contingência na colocação do  
problema do conhecer e do conhecimento psi**

**PORTO ALEGRE**

**2012**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Instituto de Psicologia**  
**Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional**

**DAS ESCOLAS E *ESCOLHAS* TEÓRICAS ÀS POLÍTICAS COGNITIVAS:  
Legitimando a experiência e a contingência na colocação do  
problema do conhecer e do conhecimento psi**

**Etiane Araldi**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Cleci Maraschin e coorientação do Prof. Dr. Rafael Diehl.

**Porto Alegre**  
**2012**

**Etiane Araldi**

**DAS ESCOLAS E *ESCOLHAS* TEÓRICAS ÀS POLÍTICAS COGNITIVAS:  
Legitimando a experiência e a contingência na colocação do  
problema do conhecer e do conhecimento psi**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

APROVADA EM \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Orientador: Profa. Dra. Cleci Maraschin  
Co-orientador: Prof. Dr. Rafael Diehl**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Marcia Oliveira Moraes - UFF

---

Prof. Dr. Nelson Eduardo Estamado Rivero - UNISINOS

---

Profa. Dra. Analice de Lima Palombini - UFRGS

*À vertigem de conhecer o conhecer...*

## **AGRADECIMENTOS**

À Cleci, pela presença e disponibilidade, com todos os sentidos que essas palavras comportam, e por ter, em tempos de grandes preocupações com a produtividade na pós-graduação, sustentado que uma orientanda de mestrado fizesse um trabalho de sua autoria, não diretamente ligado aos projetos de pesquisa vigentes de seu orientador.

Ao Rafa, pela co-orientação, mas, sobretudo, pela amizade e pelo compartilhamento de questões e inquietações. Também pela presença e disponibilidade.

À Cleci e ao Rafa conjuntamente, por serem verdadeiros orientadores, pelo apoio em todas as questões que eu tive durante o mestrado e por oferecerem ainda mais disponibilidade ao final corrido desse percurso de escrita.

À Grazi, pela amizade, disponibilidade, compreensão profunda e compartilhamento do viver e da vida, ela que agora está mais fortemente com essa função de dar a vida.

À Grazi e ao Rafa conjuntamente, por terem assumido a função de orientadores na ausência da Cleci, enquanto ela esteve em seu pós doc, e pelos almoços depois da reunião do Oficinando nos quais o mestrado fazia mais sentido (ou não).

À Grazi, Fer, Fúlvia e Raquel, por darem ainda mais sentido (ou não) ao mestrado.

A todos os colegas do grupo Oficinando em Rede, por todas as trocas, conversas e sugestões que levaram a mais conforto e menos solidão no desenvolvimento deste difícil trabalho.

À Vera Lúcia, pelo apoio no trabalho de escrita e no novo trabalho que apareceu nesse tempo. Não sei se teria sido possível escrever essa dissertação sem as nossas ligações: duas mestrandas, sem poder sair de casa, que compartilhavam as belezas e durezas do escrever.

À Dani, pela companhia de longa data, pela presença nas horas necessárias e por estar perto em mais uma delas: o momento da formatação do texto.

À Lili e ao Édio, por manterem a casa e sua outra moradora de pé nos últimos dias de escrita.

Ao Zé, pelo tempo em que estivemos juntos compartilhando diariamente os pesares do mestrado.

Aos estudantes que participaram da pesquisa (pena não poder citar os nomes), pelos bons encontros que tivemos, pelo modo divertido e leve com o qual produzimos e falamos sobre grandes e sérios problemas do campo psi, pelas risadas que eu pude dar enquanto ouvia as gravações dos encontros. Em tempos em que ninguém tem tempo, eles quiseram participar de uma pesquisa cujo método lhes exigia muito disso, tempo. Para mim, foi um prazer essa oportunidade de contato com uma “geração mais nova” da psicoufrgs.

Ao PET, pelo despertar do tema da formação como problema.

À Jaque, pela companhia nos anos de PET e nas questões sobre a formação em psicologia.

Ao Instituto de Psicologia da UFRGS e a toda a vida que por ele circula.

À Comissão de Graduação do curso de Psicologia da UFRGS pelo apoio à pesquisa.

À Gislei e à Analice, pelos preciosos comentários ao projeto desta pesquisa, na qualificação. Tenho a sensação de que me lembro de cada palavra, as quais tiveram o efeito de me autorizar a construir e sustentar as ideias que desenvolvo neste texto.

À Rose, por ter sido mais uma orientadora nesse percurso.

À Marcia Moraes, por ter me alertado, no Interloquções Metodológicas, que a potencialidade do meu trabalho estava no deslocar-se de uma epistemologia da dispersão do campo psi e por estas sábias palavras: “Etiane, no seu trabalho, você tem que habitar o terreno do híbrido”.

À Marcia Moraes e ao Arthur Arruda Leal Ferreira, por terem aberto, na psicologia brasileira, o campo onde hoje posso situar meu trabalho, minha pesquisa e minha trajetória de formação.

À Virginia Kastrup, cuja tese de doutorado é a condição de possibilidade desse trabalho.

À CAPES, pelas bolsas da vida.

À PROPG, pelo financiamento de um mês de estudos na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

Ao Francisco Javier Tirado, Miguel Domènech e Lupicinio Íñiguez Rueda, por me receberem e me acompanharem no breve percurso pela sua universidade, e de

tal modo que parece que estive lá por muito mais tempo. Agradeço, em especial, ao Francisco, pelas trocas sobre meu trabalho.

Ao mestrado da minha irmã, que me levou a Porto Alegre, a UFRGS e a tudo o que hoje compõe esta experiência de pesquisa.

À minha irmã, pelo apoio desde o “difícil começo” nesta cidade e na vida.

Ao meu pai e minha mãe, por, mesmo sem compreenderem que diabos se passa nesse mundo da universidade que faz suas filhas ficarem loucas, ainda assim nos oferecem a estrutura para suportar essa escolha.

Enfim, a todas as amizades produzidas nesse percurso.

*Eu acho que as pessoas quando se consideram intelectuais, elas acham que vão descobrir alguma coisa e que pra descobrir não pode ser no cotidiano. Porque no cotidiano com o garfo e a faca é que elas vão cortar e fazer uma coisa nova daquilo ali. É a mesma coisa com a arte. Você não precisa achar uma cor que ninguém nunca inventou. Você pode pegar um vermelho, pega um amarelo, e uma cor que ninguém nunca usou, junta e vai dar um outro efeito. Então o lance é você usar o material que você tem mesmo. Eu não sei se o psicólogo é um intelectual porque o intelectual para mim é um cara múltiplo...*

(estagiária de psicologia entrevistada por Luis Antonio Baptista em 1987)



## RESUMO

A constituição da psicologia como ciência e profissão tem sido, historicamente, marcada por ambiguidades e paradoxos, a começar pelos problemas que surgem quando se coloca para os psicólogos a questão aparentemente fundamental: o que é a psicologia? No presente trabalho, são analisadas essas e outras controvérsias que permeiam o campo psi a partir do modo como elas se colocam na experiência de psicólogos em formação. Busca-se, com isso, pistas para a colocação e recolocação do problema do conhecer e do conhecimento nesse campo. A pesquisa utiliza, em suas distinções, contribuições dos estudos da cognição e do conhecimento de Virgínia Kastrup, Francisco Varela, Humberto Maturana, Pierre Lévy, Bruno Latour e de estudantes de graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em pesquisa realizada sobre suas experiências de formação. Nessa pesquisa, inspirada pelo método da pesquisa-intervenção e pelas metodologias de primeira pessoa, solicitou-se aos estudantes que descrevessem o que faziam nas diferentes práticas de formação – de estudos, pesquisa, estágio – a partir da escrita dessa experiência e posterior compartilhamento em grupos coordenados pela pesquisadora. A partir das distinções dos estudantes e do diálogo com os autores referidos, são produzidas articulações em torno de três problemas que permeiam o conhecer e o conhecimento nesse campo: a relação dos psicólogos com as diferentes psicologias e as escolhas teóricas; a produção dos planos da teoria e da prática na formação profissional e a relação entre ciência e experiência na pesquisa em psicologia. Utiliza o conceito de política cognitiva de Virgínia Kastrup para caracterizar os modos de conhecer presentes nas experiências de formação dos estudantes investigados e o propõe como alternativa à epistemologia na colocação do problema do conhecimento nesse campo.

Palavras-chave: formação em psicologia, epistemologia, cognição, conhecimento

## **ABSTRACT**

The constitution of psychology as a science and profession has been, historically, permeated by ambiguities and paradoxes. This fact may be observed by asking psychologists an apparently basic question: “what is psychology?” In this study, this and other controversies around psychology are analyzed from the students of psychology’s view. The main goal is to find the clues that could map how the knowing and the knowledge’s problem is being placed and replaced in this field. The study is based out of contributions of Virgínia Kastrup, Francisco Varela, Humberto Maturana, Pierre Lévy and Bruno Latour’s cognition and knowledge studies and of psychology’s undergraduate students from Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) in a research about their educational experiences. In this research, inspired by intervention-research and first-person methodologies, students were asked to describe what they do in various educational practices – studies, research, professional training. The students were invited to write about these experiences and later on sharing them in groups coordinated by the researcher. From students’ distinctions and the dialogue with the authors referred, articulations are made around three problems involved in knowing and knowledge in this field: the psychologists’ relation with the different psychologies and theory’s choice; the production of the levels of theory and practice in professional education and the relation between science and experience in psychology research. The concept of cognitive policy is used to characterize the ways of knowing present in the investigated students’ educational experience and is proposed as an alternative to epistemology in the placing of knowledge’s problem in this field.

Keywords: psychologists education, epistemology, cognition, knowledge

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Perguntas idiotas .....	12
A formação em psicologia e a <i>psicologia em formação</i> .....	15
<b>ARTIGO I - Uma psicologia para estudar e outra para odiar: os psicólogos e suas escolas e escolhas teóricas</b> .....	30
Cada um com a sua psicologia .....	30
A teoria do psicólogo como identidade e fundamento para seu conhecimento....	36
O “potencial podador” da academia ou em psicologia “não pega bem” ter uma formação heterogênea .....	41
Nem o psicólogo é uma unidade, nem a teoria ou nem O Homem, nem A Psicologia.....	47
A questão não é misturar, é deixar de purificar... ..	56
<b>ARTIGO II - Por um modo mais incorporado de explicar o fazer do psicólogo</b> .59	
Diga-me tua teoria e eu te direi quem és .....	62
Saber sobre e saber como .....	72
O profissional e o método .....	80
Entre teoria e prática, o dispositivo ou a técnica ou <i>o que se faz</i> .....	82
<b>ARTIGO III - Entre ciência e experiência: o trabalho real do pesquisador em psicologia ou um relato de experiência de pesquisa</b> .....	91
Perguntas idiotas: a formulação do dispositivo metodológico .....	96
O método como experiência: o dispositivo em ação .....	103
<b>CONCLUSÃO</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126

## INTRODUÇÃO

*Ver as cousas até o fundo  
E se as cousas não tiverem fundo?  
Ah, que bela a superfície!  
Talvez a superfície seja a essência.*  
Fernando Pessoa

### ***Perguntas idiotas***

Lembro-me que, quando iniciei o curso de psicologia, algumas configurações do que seria o conhecimento psi – ao menos naquele momento histórico, o ano de 2004, e naquele local, o Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – me chamaram a atenção e não deixaram de me causar certo estranhamento. Talvez o primeiro deles tenha sido a descoberta de que a psicologia era uma ciência. Não era muito claro para mim como a noção que tinha de uma poderia se relacionar com a que tinha da outra. Antes de ingressar na universidade, pensava que em psicologia se habitaria aquele terreno movediço da subjetividade, das relações humanas, das emoções. De outro lado, identificava a ciência com a imagem do laboratório, o cientista de guarda-pó branco, preocupado com temas como a química, a origem do universo, enfim, com aquilo que comumente está em questão em uma feira de ciências. É interessante que, tendo passado tantos anos, reencontro-me com a presença desse mesmo estranhamento. De fato, agora percebo que ele nunca deixou de existir em minha trajetória pela graduação e se tornou, na pós-graduação, um interessante tema de pesquisa.

Um percurso de estudos pela história e epistemologia da psicologia, pelo debate em torno do surgimento das ciências cognitivas e o campo dos estudos sociais da ciência e da tecnologia<sup>1</sup> levou-me a considerar que essas pequenas dúvidas e inquietações que eu produzia como estudante de graduação expressavam as grandes controvérsias que permeiam a constituição e manutenção da psicologia como ciência e profissão. Desse modo, passei a considerá-las como importantes. Isabelle Stengers, na produção de sua cosmopolítica, recorre à figura do idiota – tal como trabalhada por Deleuze a partir de Dostoevsky – como aquele que introduz, nas situações que se encaminham ao consenso, uma hesitação e pergunta: isso é

---

<sup>1</sup> Referimo-nos ao trabalho de autores como Figueiredo (1991, 1992, 2009), Ferreira (2007), Moraes (1998), Maturana (1999, 2001), Varela (1992, 1994, 1996), Latour (1994, 2000, 2001, 2008).

mesmo importante? O idiota não sabe o que é mais importante, por isso, genuinamente interroga aquilo que já se tem como certo (STENGERS, 2005).

Neste trabalho de pesquisa, resolvi me debruçar sobre uma pergunta idiota: por que, afinal, os psicólogos precisam fazer uma escolha teórica? Ou então, sendo um pouco mais idiota: seria mesmo *necessário* ao psicólogo ter uma teoria para ser psicólogo? Podemos abrir ainda mais esta última pergunta: afinal, a questão é ter ou *ser* uma teoria? É preciso ter/ser apenas *uma*? Ou ainda: é preciso ter/ser qualquer teoria para fazer o que se faz quando se é ou se está psicólogo? As ferramentas do psicólogo seriam mesmo *conceituais*?

Mas, como talvez sejamos muito idiotas, temos ainda outra dúvida, sobre a divisão do campo psi entre, de um lado, os psicólogos biológicos, técnicos, cientistas – individualistas, dirão alguns – e, de outro, os psicólogos sociais, éticos, filosóficos, poéticos. Seria assim tão óbvio que eu devesse escolher um desses dois grandes lados? Se a psicologia é ou não é ciência, se deve ou se não deve sê-lo, se serei psicanalista ou cognitivista, de fato é isso que importa em psicologia? Como bons idiotas, perguntamos: isso é mesmo importante?

É assim que me reencontro, depois de anos, com aquelas perguntas que me fazia quando iniciei a graduação. Talvez porque qualquer idiota (ou somente um idiota), até mesmo uma recém-vestibulanda, pudesse perceber o quanto é absurda essa ideia da escolha teórica do psicólogo como necessária e identitária. Sobretudo se passamos a prestar atenção aos meandros que sustentam tal discurso: porque não existe psicologia e, sim, psicologias, porque são epistemologicamente irreconciliáveis, porque não se pode ser neutro ou ateu, deve-se escolher, dentre as teorias já desenvolvidas na Europa ou nos Estados Unidos, uma que corresponda à sua visão de homem e de mundo, porque sempre se tem uma concepção de sujeito, ainda que implícita, quando se vai fazer psicologia, já que a psicologia trabalha com sujeitos. E, já que sempre se tem, tenha você, estudante, uma dessas que estamos lhe apresentando como epistemologicamente ou cientificamente válidas, porque a psicologia ou tem que passar pelo crivo da ciência ou da filosofia. Não, estudante, agora você não está sendo coerente com a teoria que escolheu, tente novamente, você tem que agir segundo os pressupostos da teoria. Mas, professor, se você diz que é contra a lógica disciplinar de organização do conhecimento, por que está se portando como se sua disciplina fosse a verdadeira e melhor que as outras? Como acha que estudando somente a *sua* poderá ser

psicólogo?

As contradições são muitas, e há mais perguntas idiotas que poderiam ser feitas: a psicologia trabalha com *sujeitos* ou, ainda, com *concepções de sujeitos*? Seria assim tão abstrato o objeto, digo, o sujeito de trabalho da psicologia? Seria uma consequência lógica *necessária* que, ao reconhecer-se que não somos neutros, devêssemos ser coerentes com uma teoria? E, se é tão impossível ser ateórico, ou seja, se se é tão *naturalmente* teórico, por que seria necessário formar psicólogos em teorias? Aqui também poderíamos proceder como o idiota e simplesmente introduzir um hiato entre uma ideia e outra: uma coisa é que não se é ateórico, outra, que se está sempre em uma *ou* outra teoria psicológica. Não poderíamos criar mais possibilidades se, antes de solucionar tal problema fazendo uma escolha teórica, buscássemos abri-lo em sua complexidade?

Mas não há muito espaço para perguntas idiotas no curso de psicologia. Por volta do meu sexto semestre de faculdade, uma professora do Instituto de Psicologia da UFRGS e amiga comentou que minha turma estava tão calada, em comparação com uma oportunidade anterior de docência conosco. Na época, eu também reparava e me perguntava sobre isso, mas sabia a resposta: é que, o que se tinha para falar ou perguntar, não se podia. Um estudante que participou da pesquisa que aqui apresentaremos comentou algo semelhante: *“Porque eu... Eu sou crítico, às vezes eu não falo coisas boas, mas eu fazia isso muito mais antes, mas como não deu muito certo, eu acho melhor ficar quieto agora... Com as coisas que eu penso, deixa pra lá...”* (Jones<sup>2</sup>).

E o que se tinha para falar, mas que não se pode, no curso de psicologia? Pelo menos na formação em psicologia da UFRGS, são as questões “transdepartamentais”, aquelas que produzíamos no encontro *entre* o Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, o Departamento de Psicanálise e Psicopatologia e o Departamento de Psicologia Social e Institucional. Divisão que, supõe-se, encarna três grandes e irreconciliáveis epistemologias. Mas a professora não entendia por que estávamos calados, assim como outros professores não compreendiam porque insistíamos em trazer questões sobre genética na aula de psicanálise: aqui é psicanálise, diziam – e deveriam pensar consigo mesmos: parecem idiotas, que não compreendem isso. E os estudantes:

---

<sup>2</sup> Pseudônimo inventado pelo estudante.

mas nós acabamos de sair da aula de genética! Se se é um pouco idiota, dá para perceber o absurdo: como querer dizer para um estudante que “A” psicologia não existe e que só existem psicologias independentes e isoladas se ele as vive, às vezes, todas num mesmo dia, num mesmo turno? Claro, mas os professores não sabem disso, hoje nos damos conta de que quem vive o currículo e os três departamentos desse modo são os alunos.

Essa consideração levou-nos a pensar que, ao menos dentro dos limites espaço-temporais-institucionais do curso de psicologia de uma determinada universidade, a psicologia, sim, existe. Para separá-la em psicologias, é necessário fazer um trabalho de separação. Sem ele, a psicologia é uma só: a que se vive.

Considerar as psicologias como efeito de um trabalho de separação, e não como sua causa, consiste em um giro ontológico importante, ponto no qual nasce a pesquisa que aqui apresentaremos, embora tendo sido, ele mesmo, efeito de nossa ação de pesquisar. É, portanto, seu início, seu fim e, por que não, seu meio.

### ***A formação em psicologia e a psicologia em formação***

Em pesquisa realizada na década de 80 sobre a formação de psicólogos, com estudantes do curso de graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Baptista (2000) percebeu que ela se desenvolvia em paralelo ao que se passava à sua volta. Era uma formação que pouco incluía as questões então contemporâneas da sociedade brasileira e, tampouco, sua história.

Já nos anos 2000, em minha experiência de formação na graduação, o “mundo lá fora” parecia fazer-se bastante presente na universidade. E era um mundo que se dizia *em transformação*. Novas tecnologias de comunicação produzindo o que alguns sociólogos denominaram sociedade do conhecimento e da informação, revoluções profundas no campo da biologia e das neurociências, um Brasil que começava a investir pesado em política social e que, em meio ao vigor de uma economia neoliberal, buscava, finalmente, e tardiamente, alcançar um estado de bem-estar social. Talvez somente agora, ao final do mestrado, eu perceba que

também a psicologia que eu aprendia tenha sido, desde sempre, uma psicologia em transição, entre o que era e o que se desejava que fosse, levando-me a atentar para o quanto qualquer projeto de formação profissional contém em si um passado, uma história e um futuro, um projeto de psicologia. É assim que a formação em psicologia expressa, também, uma *psicologia em formação*.

Contudo, em um mundo múltiplo e em uma profissão que vem sendo considerada plural<sup>3</sup>, o projeto de psicologia almejado para a formação contemporânea de psicólogos não era uno. De um lado, havia o projeto de se alcançar uma psicologia verdadeiramente científica e rigorosa, contra aquelas práticas calcadas em “achismos” que tanto envergonham nossa profissão. De outro, a esperança de se alcançar uma psicologia ética e com compromisso social, que seria atingida, justamente, pela superação da psicologia científica, tida como individualista e comprometida com o modelo neoliberal de sociedade. De um lado, a defesa de um modelo de formação por competências. De outro, sua crítica. De um lado, modos ditos clássicos de conhecer. De outro, aqueles tidos como completamente inovadores.

Em meio a esses posicionamentos extremos, frequentemente defendidos como *necessários*, já que, em psicologia, supõe-se ser fundamental definir *a priori* a posição desde a qual se vai atuar<sup>4</sup>, vimo-nos, muitas vezes, na obrigação de escolher um dos lados. Mas, a cada lado que íamos, percebíamos como um se misturava ao outro ou como, paradoxalmente, um produzia o outro ou, ainda, como um não tinha nada a ver com o outro, embora, supostamente, lutassem um contra o outro. Circular por entre esses diferentes posicionamentos levou-nos, enfim, a questionar sua suposta separação, contradição e independência. Mais do que isso, permitiu que distinguíssemos um quê de essencialismo permeando esses debates e confrontos, tendo, cada uma das posições, uma história evolutiva<sup>5</sup> para contar. Uma situação emblemática de minha trajetória de formação que explicita esse modo de configuração do campo psi, bem como seus efeitos paradoxais, foi uma experiência de intercâmbio na graduação, a partir do qual estudei um semestre na Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha. Lá cursei o sétimo semestre do curso, em um movimento que expressa outra característica da formação contemporânea: a

---

<sup>3</sup> Aceita-se que o melhor termo para caracterizar essa área seja “psicologias”, no plural, e não “psicologia”, no singular (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999).

<sup>4</sup> Na pesquisa que logo apresentaremos, essa ideia apresentou-se de modo recorrente.

<sup>5</sup> Utilizamos a expressão “história evolutiva” com o sentido trabalhado por Foucault (2009).



internacionalização da educação superior<sup>6</sup>.

Dentre as muitas inquietações provocadas por essa experiência de estudos em outra universidade e em outro país, destaco como cada lugar tinha uma história da psicologia diferente para contar. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi-me apresentada uma psicologia que teve um passado “duro”, positivista, que tentava adequar-se aos moldes das ciências naturais, mas que hoje, felizmente, se dava conta de que fatores sociais, por exemplo, são muito importantes na configuração de seus fenômenos, assim como a dimensão ética envolvida no fazer psi. Nessa universidade, têm tido lugar novos métodos de pesquisa, que buscam relegar a um passado essa psicologia biológica e cientificista<sup>7</sup>. Já na Universidad Autónoma de Madrid (UAM), a história era outra. A psicologia vinha de um passado nebuloso, no qual teorias movediças como a psicanálise tentaram abalar a cientificidade da psicologia, tentaram fazer crer que não era possível uma psicologia científica. Hoje, felizmente, a psicologia teria métodos cada vez mais refinados e passíveis de tratar com rigor seus objetos. A luta contra o obscurantismo e teorias “moles” do psicológico estaria quase ganha.

O interessante é que, em ambas as universidades, levantava-se a bandeira da ética, mas, em uma, ela seria conquistada apenas através do tratamento científico das questões psi; já na outra, somente se a psicologia rompesse com suas pretensões de cientificidade. Diante disso, inevitável que eu me perguntasse: quem está com a razão? O que seria, afinal, mais ético: seguir os pressupostos da ciência ou romper com eles?

Muito me debati com perguntas como essas em meu percurso na graduação, e elas só começaram a mudar de forma quando me preparava para a seleção do mestrado em Psicologia Social e Institucional da UFRGS, em 2009, no contato com um dos livros da bibliografia obrigatória da prova: “A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo de do coletivo no estudo da cognição”, da psicóloga brasileira Virgínia Kastrup (KASTRUP, 1999). Foi uma dessas experiências de leitura transformadoras, que mudam o mundo de lugar. Nesse caso, o texto era, justamente, sobre a potencialidade da cognição de, mais do que mediar, produzir

---

<sup>6</sup> Sobre esse processo, em relação aos currículos de psicologia, ver Feitosa, 2007.

<sup>7</sup> Tampouco essa é a única história da psicologia contada na UFRGS, mas a etapa do curso em que me encontrava antes de ir à Madrid era o momento das psicologias que criticam fortemente a identificação da área com a ciência moderna, representadas pela escola francesa de psicanálise e pela psicologia social crítica.

“eu” e “mundo”, tendo tido, para nós, o efeito experiencial de refazê-los.

A autora chamou de *invenção* o “movimento de problematização das formas cognitivas constituídas” (KASTRUP, 1999, p.15), a potencialidade da cognição de diferir de si mesma. Conhecer seria, ao mesmo tempo, reconhecimento, capacidade de reconhecer o que já se conhece e solucionar problemas dados, e invenção, capacidade de inventar os problemas e criar variações com relação ao que já é conhecido.

Contudo, historicamente, essa faceta inventiva da cognição tem sido desconsiderada pela psicologia, mesmo quando ela se pergunta por processos como a criatividade. Para Kastrup (1999), que o problema da invenção não se coloque nesse campo de saber é efeito de sua adesão ao projeto científico da modernidade, o qual está fortemente comprometido com a busca de invariantes e leis universais, bem como com a manutenção dos polos sujeito e objeto como condições *a priori* para o conhecimento. Desse modo, todos aqueles processos nos quais a cognição, mais do que reconhecer um mundo, produz mundos, são relegados ao plano do senso comum, distante da esfera das explicações científicas em psicologia. O estudo da invenção exigiria, ao contrário, a consideração de que sujeito e objeto são efeitos, e não causa, da atividade cognitiva.

A partir de Kastrup (1999) e das atividades que vinha desenvolvendo no grupo de pesquisa e extensão Oficinando em Rede, coordenado por minha orientadora, no qual trabalhamos com o tema das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sua relação com o conhecer e o conhecimento, pude viver uma experiência que classificaria como inventiva. Fundamentalmente, percebi que o campo da cognição era todo um mundo, de limites muito mais amplos do que aqueles da psicologia cognitiva, e isso teve o interessante efeito de me levar a abrir, mais uma vez, a incansável pergunta: afinal, o que é a psicologia?

O trabalho de Kastrup (1999), que definiríamos como o de *representar a invenção*<sup>8</sup>, conferiu legitimidade a todo um campo de inquietações, dúvidas,

---

<sup>8</sup> Utilizamos essa expressão em analogia com o procedimento utilizado por Latour (1994) em seu trabalho sobre a modernidade. Sua tese é que ela não produziu apenas as clássicas dicotomias natureza-cultura, subjetividade-objetividade, mas também não cessou de produzir híbridos, mistos de humanos e não-humanos. Contudo, esse trabalho de hibridação não era representado pelo discurso oficial da modernidade, o qual considerava apenas o trabalho de purificação. O mesmo pode ser dito acerca da invenção no problema da cognição: ela nunca deixou de ocorrer, apenas não era representada pela ciência moderna, cujos instrumentais só poderiam apreender a cognição em seu potencial de solução de problemas.

impasses e dilemas que vínhamos vivendo na psicologia e que, do contrário, não passariam de perguntas idiotas (no sentido pejorativo do termo), perguntas de quem ainda não sabe, de quem ainda está se *formando*, ou seja, nada mais que a “pré-história” do ser *psicólogo*.

Na época que li “A invenção de si e do mundo”, meu projeto de pesquisa de mestrado era sobre outro tema, mas a verdade é que ler Kastrup, e também autores como Bruno Latour, Humberto Maturana, Francisco Varela, Pierre Lévy, estava me fazendo interrogar a psicologia que eu tinha construído em minha experiência na graduação. Kastrup (1999), sim, tratava de psicologia, mas, os outros autores, não diretamente. Então, por que eu via a psicologia neles o tempo inteiro? Afinal, o quê da psicologia esses autores interrogavam? Essa foi, sem dúvida, a primeira forma de nossa pergunta de pesquisa. Diria mesmo que foi sua primeira pergunta, porque uma pesquisa se faz de muitas, que vão sendo sucessivamente transformadas e recolocadas, constituindo o pesquisar. Sim, pesquisar também é inventar.

Utilizamos o termo “interrogar” a partir do modo como ele foi trabalhado pelo filósofo e sinólogo francês François Jullien<sup>9</sup>. Sendo europeu e pesquisador da cultura chinesa, o autor correria o risco, em seu trabalho, de supor *a priori* duas culturas unitárias que se opõem: a ocidental e a oriental. Colocar esses dois pensamentos frente a frente e trabalhar a partir daquilo que o encontro com os chineses o interrogava enquanto europeu tornou-se, para o filósofo, um método de trabalho. Como meu mundo é posto em questão no encontro com o outro? Essa é a ideia expressa na palavra interrogação: como o outro me ajuda a distinguir e ver o que sou, mostrando-me que o que sou não é universal. Mais do que mapear a cultura chinesa, seu encontro com os chineses permite que perceba o que é ser europeu. E é necessário fazer um movimento de vai-e-vem entre as duas culturas e não supor nelas uma identidade fechada e pura. Trata-se de uma forma inventiva de tratar a diferença, enquanto encontro, naquilo que ela me interroga. Não haverá um lado melhor e um pior, apenas se mapeará esse encontro, sendo impossível totalizar o que é ser chinês e o que é ser europeu. Mas o encontro, o diálogo, permite a elaboração de “figuras da alteridade”.

Quando dissemos que o pensamento dos referidos autores interrogava nossa experiência na psicologia, foi com esse sentido. É interessante que, também com

---

<sup>9</sup> Em palestra proferida no evento Mal-Estar na Cultura, realizado na UFRGS em 30 de setembro de 2010, intitulada: “As transformações silenciosas e o diálogo cultural entre Oriente e Ocidente”.

relação a Jullien (2009), vivemos o já referido estranhamento de se deparar com um trabalho que, à princípio, não teria relação direta com a psicologia; no entanto, a víamos nele o tempo inteiro. Talvez porque também se fizesse presente em nossa experiência universitária um encontro entre culturas.

Já dissemos que, nos anos 2000, o mundo e a história – antes não encontrados na pesquisa de Baptista (2000), da década de 80, sobre a formação em psicologia – se faziam, sim, presentes na universidade. Mas, se circunscrevemos nossa atenção apenas àquilo que efetivamente se considera conhecimento na psicologia, os sistemas teóricos, as escolas de pensamento, já veremos que, se há um mundo e uma história presentes na universidade, eles são europeus ou americanos.

Psicólogos formados e em formação têm se deparado com novos contextos de atuação, em áreas como o Sistema Único de Saúde (SUS) ou o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e isso tem chegado à universidade. Contudo, a história mais citada na universidade ainda é a europeia, usada como referência para a compreensão das teorias que, julgamos, temos que usar aqui. Se há algo a ser historicizado com relação ao conhecimento universitário é como aconteceu de estarmos hoje, aqui, estudando e tentando atuar a partir de “referenciais” teóricos estrangeiros. O paradoxo é que os contextos de trabalho estão referidos à história brasileira, já os sistemas teóricos à europeia ou americana. O mundo brasileiro tem entrado na universidade, mas é contraposto com mundos teóricos importados. Enquanto assim o for, a teoria será sempre *teórica*, em sua acepção de conhecimento especulativo, ideal, não muito prático. O mundo tem entrado na universidade, e cada vez mais, com as políticas neoliberais de internacionalização da educação. Contudo, não se transformaram os modos de conhecer que podem ter lugar nesse mundo em formação.

Baptista (2000), já na década de 80, percebeu, na formação em psicologia, um culto ao autor-homem, cuja obra é entendida, comumente, em referência à sua biografia. Uma estagiária entrevistada na época disse algo interessante sobre sua experiência nas aulas de história da psicologia: “porque eu acho que é muito aquele lance de ‘passar’ como é que se faz em Freud, como é que se faz em Lacan, como é em Jung. Então fica um lance assim de ‘homens’. O curso todo você fala de ‘homens’ e era uma coisa com que eu ficava maluca” (p.100). Se eu fosse dar depoimento semelhante, diria que o que me enlouquece é como falamos de marcos

da história europeia, como a Segunda Guerra, a modernidade, de tal modo que parece que isso aconteceu aqui, ontem.

O trabalho de pesquisa nos levou a distinguir e interrogar nosso pensamento colonizado, de tal modo que abdicamos do esforço de tomar os autores com os quais trabalhamos nesta pesquisa – muitos deles, estrangeiros – dentro das unidades de suas obras, epistemologias e biografias. Usaremos seu pensamento naquilo que ele nos interroga em nossas questões com a psicologia. A interrogação abrindo para a invenção e não para a imitação, consumo, importação, como se estabeleceu, nas universidades brasileiras, a relação do colonizado com o colonizador. Permitam-nos a redundância de dizer que queremos fazer um uso *autoral* dos autores. Seria isso pouco rigoroso? Se tomarmos as teorias como realidades objetivas independentes do observador, sim. Mas queremos um rigor de experiência.

Mas, afinal, o quê da psicologia os referidos autores interrogavam? Em poucas palavras, diríamos que Humberto Maturana, Francisco Varela, Bruno Latour, Pierre Lévy, entre muitos outros, têm questionado uma forma bastante corrente, pelo menos nas sociedades ocidentais, de se conceber o conhecer e o conhecimento: como uma representação, efetivada por uma mente individual, de um mundo pré-existente à ação do conhecedor. O que significa conceber o conhecimento como representação, por uma mente individual, de um mundo pré-existente à ação do conhecedor? Fundamentalmente, implica separar e situar como essências, de um lado, um sujeito que conhece e, de outro, um mundo que se dá a conhecer. A partir disso, produz-se um problema: como sujeito e mundo se relacionam? Em nossa experiência cotidiana, percebemos que um está ligado ao outro, mas restaria explicar como.

As explicações existentes costumam oscilar entre a posição realista e a idealista. Ou o mundo determinaria os sujeitos, ou, ao contrário, o mundo seria uma projeção da mente humana. Em ambas as explicações, tem-se uma parte ativa e outra passiva. O que os autores que referimos fazem, diante desse problema, é um giro aparentemente simples: retiram o estatuto ontológico de sujeito e mundo e passam a considerar esses dois termos como efeitos de um meio, que pode ser, no caso das teorias de Humberto Maturana e Francisco Varela, a ação de um organismo vivo; na de Pierre Lévy, uma ecologia cognitiva; e, na de Bruno Latour, uma rede heterogênea.

Percebemos que esse giro operado pelos autores interrogava a psicologia em diferentes níveis. Primeiramente, em certo modo do colocar o problema das escolhas teóricas do psicólogo: como eleição, entre pressupostos transcendentais, de uma visão de homem que respondesse pela totalidade da psicologia e do psicólogo enquanto indivíduo. Em segundo lugar, naquilo que poderíamos denominar como a relação entre teoria e prática na psicologia ou teoria e técnica: o foco na discussão dos pressupostos e dos princípios que orientam as práticas de intervenção e de pesquisa, o lugar privilegiado para processos como a análise e a reflexão, a política do *ver as coisas até o fundo*, mais que a superfície. E, finalmente, a ênfase que esses autores atribuem ao *meio* e à ação, em detrimento dos polos e das essências, foi fundamental para a formulação da nossa segunda questão de pesquisa: como experiências de psicólogos em formação interrogam (transformam, inventam, produzem) o problema do conhecer e do conhecimento em psicologia?

De início, pensamos que encontraríamos nos estudos de história e epistemologia da psicologia caminhos para a recolocação desse problema. Contudo, a consideração de que conhecer é fazer, tal como propõem os referidos autores, inspirou-nos a partir do conhecimento *psi em ação*<sup>10</sup> e a formação em psicologia apresentou-se como um lugar potente nesse sentido. E, em meio às *grandes* questões do mundo que hoje permeiam as práticas de formação de psicólogos, resolvemos abrir perguntas idiotas, que alguns poderiam classificar, até mesmo, como alienadas. São tempos de Reforma Curricular, de internacionalização da educação, de grandes problemas, e nós aqui perguntando: por que o psicólogo precisa ter uma teoria para trabalhar? Ou ainda: o que, afinal, o psicólogo faz nas situações de intervenção *psi*? Talvez, ao invés de ir até o fundo, passamos a notar a superfície.

Obviamente há um grande problema contemporâneo que nos faz lançar essa pergunta: um mundo em transformação exige novos modos de colocar o problema do conhecer e do conhecimento, e isso não somente na psicologia. Mas não foi esse mundo grande e “lá fora” que nos instigou na tomada desse problema como questão de pesquisa. Ao contrário, foram os impasses cotidianos vividos no curso de psicologia, as tentativas quase sempre frustradas de “aplicar” o conhecimento universitário às demandas dos estágios e o fato de nunca ter podido alcançar o que

---

<sup>10</sup> Ao modo de Latour (2000) e sua “ciência em ação”, que aborda o conhecimento científico a partir das práticas concretas de pesquisa.

parecia ser pré-requisito para designar-se legitimamente como psicóloga: a coerência entre meu eu e uma das teorias disponíveis no leque de opções da psicologia já inventada.

Kastrup (1999) estabelece, como condição epistemológica para que o problema da invenção seja colocado, a orientação da *ontologia do presente* – em referência às análises de Foucault à propósito de uma das vertentes do pensamento de Kant. Nesse modo de conceber o conhecimento, o tempo será uma dimensão importante a ser considerada no estudo de qualquer objeto. A cognição, por exemplo, não será tomada como algo em si mesma dotada de alguma natureza e leis de funcionamento próprias, mas sim, como efeito de um processo histórico, com potencialidade de seguir se transformando. Será tratada, portanto, como invenção e como invento.

Nesse sentido, é característico da ontologia do presente um modo de conhecer que acolhe as bifurcações do pensamento, a divergência, em detrimento daquele que anseia por totalizações e formas puras. Nas palavras de Kastrup:

A ontologia do presente constitui-se como crítica de todas as categorias invariantes, tanto da metafísica tradicional quanto da teoria do conhecimento e da ciência, e aplica o tempo a tais categorias. (...) O presente aparece como ponto privilegiado, pois é nele que o processo de transformação acontece. É a partir dele, do que ele apresenta de instabilidade em relação àquilo que, por encontrar-se estabelecido, sugere a ideia de invariância, que tais limites podem ser ultrapassados (1999, p.34).

É assim que, mais do que abrir o campo para uma *psicologia da invenção*, Kastrup (1999) lança também, com a perspectiva da ontologia do presente, as possibilidades para que a *invenção da psicologia* seja pensada. Se aplicamos o tempo às categorias do conhecimento psi com as quais nos deparamos em nossa experiência de formação, abre-se a possibilidade de que a psicologia que temos hoje seja pensada como invento, efeito de sua historicidade. Mas também como invenção, em sua potência de diferir de si mesma, de não caber mais nas formas que estão estabelecidas em sua atualidade discursiva.

Do mesmo modo, o estatuto ontológico que a autora confere à invenção (em detrimento da mera solução) de problemas inspirou-nos a perguntar se os impasses que distinguíamos em nossa experiência de formação não responderiam por problemas mal colocados no plano do discurso psi, exigindo, portanto, não uma

solução, mas sim a busca pelas condições de sua formulação e pelas vias que, desde uma ontologia do presente, permitissem recolocá-los. Foi assim que configuramos, com Kastrup, um interesse de pesquisa: recolocar os problemas. Quais problemas? Aqueles sinalizados pelos impasses, contradições e dilemas que vínhamos vivendo em nossos percursos pela psicologia e que articulamos, com a ajuda dos trabalhos de Latour, Maturana, Varela, Lévy, entre outros, sob o problema do conhecer e do conhecimento psi.

Passamos a perguntar, a partir disso, se seriam *necessariamente* ou *fundamentalmente* as diferenças epistemológicas, no plano dos pressupostos, as responsáveis pela franca guerra entre as diferentes psicologias, ou ainda: por que o argumento da epistemologia é invocado como justificativa? Também, se acolhemos as divergências e bifurcações do pensamento, as contradições entre as psicologias da UFRGS e da UAM deixam de ser um obstáculo a ser superado, uma questão de escolha de um dos lados, e passam a se oferecerem, ambas, legitimamente, como produto e produção da psicologia no presente. Poderíamos, portanto, tentar compreender por que essas duas posições – uma mais identificada com a ciência, outra com o social – se colocam desse modo, numa oposição quase espelhada? Além disso, caberia abrir a questão do lugar paradoxal ocupado pela ética nos dois discursos.

Todas essas perguntas são difíceis de serem colocadas, porque dizem respeito a três níveis fundamentais na conformação da formação universitária em psicologia: a centralidade da teoria (confundida, não poucas vezes com a identidade e com a técnica do psicólogo), o modo (a nosso ver, abstrato) como a ética tem sido trabalhada nos espaços acadêmicos de formação e o problema, tão antigo quanto presente, da relação psicologia e ciência.

Queríamos tratar de nossas perguntas idiotas e eis que nos vimos diante dessas grandes questões. Como imaginar problemas maiores e mais controversos do que esses? Mas, mais importante que o tamanho do problema é o da estratégia escolhida para abordá-lo. E, já na etapa de projeto da pesquisa, percebemos que colocar as questões do conhecimento psi a partir de grandes categorias conceituais, como as de epistemologia, ciência e ética era o que, propriamente, contribuía para produzir os dilemas com os quais nos encontrávamos como estudantes. Mais especificamente, demo-nos conta de que o tratamento desses temas como questões



abstratas era o que deveria ser modificado, se quiséssemos recolocar os problemas.

Assim, se antes encontrávamos em teorias do conhecimento, como a epistemologia da psicologia, alívio e compreensão para os impasses cotidianos, de repente percebemos nas teorias do conhecer, como as da cognição, a potencialidade de se habitar o nível da experiência, contingência e ação. Mais do que isso, percebemos que, metodologicamente, não era preciso sair do plano das perguntas idiotas para recolocá-las; segui-las era o caminho.

As experiências de formação em psicologia, por implicarem um processo de transformação, de invenção, “furam” com as grandes categorias do conhecimento psi e apontam a impossibilidade do entendimento epistemológico como modo de traduzir o que é, em ação, conhecer e fazer psicologia. Isso terminou por nos levar de volta às contingências de produção de nossas questões: à formação em psicologia na graduação, enquanto fazer, ou tecnologia, de uma *psicologia em formação*.

No Instituto de Psicologia da UFRGS, temos, hoje, um novo currículo, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (MEC, 2004). A primeira turma pós-Reforma Curricular ingressou em 2007, e o processo de Reforma contou com a mobilização de diferentes atores e tem sido avaliado por órgãos como a Comissão de Graduação, o Programa de Educação Tutorial (PET) e, mais recentemente, por uma Comissão Externa a convite do Conselho da Unidade. A marca dessas novas Diretrizes é reorientar o ensino dos conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades, ou seja, está em curso uma transformação dos modos de conhecer e pareceu-nos que esse cenário seria potente em interrogar-nos em nossas questões. Assim, pensamos em agregar ao diálogo que viemos fazendo entre nossas próprias experiências de formação e teorias da cognição e do conhecimento, o encontro com a alteridade de outras experiências de estudantes de psicologia da UFRGS, já em outro tempo, em outro currículo.

O novo currículo também engendrou novas modalidades de estágio. No currículo antigo, existia o estágio de psicopatologia, com duração de um semestre, realizado no meio do curso, e mais três estágios obrigatórios, conforme áreas de atuação, que se encontravam no final do curso: escolar, trabalho e clínica. Também havia a possibilidade de fazer um estágio em psicologia social, que agregava os

estágios de escolar e trabalho. Com a reforma, se institui um estágio básico, a partir do quinto semestre, e os estágios específicos relativos às novas ênfases do curso, que, no Instituto de Psicologia da UFRGS, são as seguintes: Desenvolvimento Humano: Avaliação, Prevenção e Intervenção; Processos Clínicos: Psicanálise e Psicopatologia; Psicologia Social e Políticas Públicas. Nossa própria experiência de formação sinalizava o estágio como momento muito potente da graduação, por articular os diferentes fazeres que permeiam um processo de formação em psicologia, permitindo explorar as práticas de formação em sua abrangência, bem como os problemas que surgem no encontro entre a experiência universitária e as demandas sociais à profissão. Escolhemos, então, pesquisar com estudantes que estivessem em estágio e montamos um dispositivo metodológico na forma de uma intervenção que considerasse a inventividade da cognição, bem como suas tecnologias e políticas.

Inspiramo-nos em métodos como os da pesquisa-intervenção (MARASCHIN, 2004; ROCHA e AGUIAR, 2003), que consideram a dimensão de produção e mesmo de criação envolvidos em um fazer como o pesquisar. Se as experiências de formação de um estudante de psicologia a um nível bem concreto – envolvendo aqui práticas de leitura, escrita, estágio, ensino, pesquisa, extensão – não se colocam com tanta evidência, então seria necessário, de algum modo, produzi-las com nosso método de pesquisa.

Como modo de produção de experiências dos psicólogos em formação com relação ao seu fazer, inspiramo-nos nas metodologias de primeira pessoa (SHEAR e VARELA, 1999; DEPRAZ, VARELA e VERMERSCH, 2003), desenvolvidas com a finalidade de estudo da experiência consciente. Obviamente, nosso objeto não era a consciência dos estudantes de psicologia, mas interessava-nos, dessa discussão, a ideia de que o método utilizado produzisse, por meio de uma pragmática, uma experiência dos sujeitos em relação a si mesmos e às suas ações.

A partir disso, chegamos a um dispositivo de pesquisa-intervenção baseado em práticas de escrita da experiência de formação. Propomos aos estudantes que atentassem para suas experiências cotidianas nos diferentes espaços de formação (locais de estágio, salas de aula, supervisão), nas diferentes atividades que realizam no curso de Psicologia (de ensino, pesquisa e extensão), com os diferentes instrumentos/ferramentas/técnicas/fazeres que permeiam suas práticas (de leitura,

de atendimentos a sujeitos, grupos, instituições, entre outras) e utilizassem a escrita como forma de registro, de pensamento e de compartilhamento dessa experiência – e, também, é claro, enquanto tecnologia de formação em psicologia.

Vimo-nos, então, fazendo um giro ontológico que constituiu, ele mesmo, a pesquisa. Se nosso problema era o conhecimento psi, deveríamos tomá-lo a partir da micropolítica das práticas de formação de psicólogos. E a formação, por sua vez, a partir da micropolítica da cognição, do fazer, da técnica. E assim fomos nos deslocando, aos poucos, do conhecimento ao conhecer, da ciência ao pesquisar, da teoria ao fazer.

Desenvolveremos tal redirecionamento, que consideramos uma recolocação do problema do conhecer e do conhecimento psi, nos três artigos que compõem essa dissertação de mestrado. No primeiro, quanto à pergunta idiota sobre o por quê da escolha teórica do psicólogo, buscaremos retirar da epistemologia o fundamento para tal necessidade e situá-la nas políticas cognitivas que permeiam as práticas de formação de psicólogos. No segundo, explicaremos o descompasso vivenciado por nós e outros estudantes quando nos encontramos entre o conhecimento universitário e as demandas sociais que se apresentam nos estágios como uma não representação do fazer e da técnica do psicólogo, recolocando o problema da “distância entre teoria e prática” na psicologia. Já, no terceiro, é onde o leitor poderá encontrar mais detalhes sobre o método desenvolvido no campo com os estudantes. Contudo, não queremos apresentá-lo como o artigo que responde pela metodologia dessa dissertação. Ao contrário, ele é resultado dessa pesquisa: ao tomar como questão o problema do conhecer e do conhecimento na psicologia, vimo-nos recolocando, também, o problema da produção do conhecimento em psicologia e isso a partir de nossa própria ação de pesquisar. Nele, vamos caracterizar o terreno movediço, híbrido e impuro que permeia a relação ciência e experiência na produção do conhecimento em (e sobre) psicologia.

Kastrup (2008), sobre o método da pesquisa-intervenção – uma das referências metodológicas utilizadas na presente pesquisa – aborda os efeitos de intervenção de uma pesquisa em quatro níveis: nos participantes, no pesquisador, na própria pesquisa (na colocação de seus problemas e nas decisões sobre os rumos da investigação) e no texto que comunica tal experiência. O que acabamos de comentar sobre o terceiro artigo é um claro efeito de intervenção da pesquisa sobre

o pesquisador e sobre o texto da investigação. Na produção desta escrita, a tradicional lógica de comunicação das pesquisas – que situa, primeiro, a pergunta e os objetivos da pesquisa, depois o método, que fica como o meio utilizado para se chegar ao que seriam os resultados, e, por fim, a discussão ou conclusão – pareceu-nos limitada em expressar nosso percurso de pesquisa. Talvez porque, quando o interesse de uma pesquisa é recolocar os problemas, é difícil situar o trabalho do pesquisador como o que parte de uma pergunta e chega a uma resposta, como se o caminho fosse entre dois pontos, A e B, início e fim. Nossa experiência de pesquisa mostrou-nos que não se trata disso. A cada passo da pesquisa, cria-se A, recria-se A, produz-se B, que transforma A. E colocar a questão em termos de uma linha que vai de A até B converteu-se para nós, muitas vezes, em um impedimento para fluir no pesquisar. Quando um pesquisador autenticamente, incorporadamente, vividamente se pergunta sobre o que está pesquisando, são gerados outros *si mesmos* e outros *mundos* para o pesquisador, para a pesquisa e para o pesquisar. Mais especificamente, pensamos que, quando isso acontece, a pesquisa e o pesquisador se fazem ao pesquisar.

Assim, surpreendemo-nos, não poucas vezes, com a inquietação de não poder preencher claramente, em nossa experiência concreta e contingente de pesquisa, as lacunas que devem ser completadas em uma ação como essa: objeto, objetivo, método. Especialmente, não sabíamos dizer se a pesquisa era teórica ou empírica. Ela tinha um campo, desenvolvido com os estudantes de graduação em psicologia da UFRGS, mas nossos objetos e objetivos de pesquisa não se circunscreviam a ele. No encontro com outras experiências de formação, interessava-nos mais interrogar as distinções que havíamos produzido em nossa própria experiência, e menos caracterizar como se formavam aqueles estudantes. Interessava-nos, enfim, a produção de *articulações* teórico-empíricas.

Articulação é o termo utilizado por Latour (2008) na proposição de um conhecimento que não opere por correspondência a um referente, mas que se construa por um acúmulo de experiências e dispositivos. Segundo o autor,

Quanto mais controvérsias articulamos, mais vasto se torna o mundo. Este resultado é totalmente imprevisto pela concepção tradicional de sujeitos que registram o mundo através de afirmações exactas sobre ele, convergentes num mundo único. 'Ah', suspira o sujeito tradicional, 'Se ao menos conseguisse libertar-me deste corpo de vistas curtas e flutuar pelo cosmos, liberto de todos os instrumentos, veria o mundo tal como é, sem palavras, sem modelos, sem controvérsias, em silêncio, contemplativo'. 'À

sério?’, responde o corpo articulado, com alguma surpresa benévola, ‘para que queres estar morto? Por mim, prefiro estar vivo, e por isso quero mais palavras, mais controvérsias, mais contextos artificiais, mais instrumentos, para me tornar sensível a cada vez mais diferenças. O meu reino por um corpo mais incorporado!’ (LATOURE, 2008, p.45)

Cada artigo desenvolverá uma proposição articulada e fará sempre o trânsito, o giro ontológico que comentamos: da epistemologia às políticas cognitivas, da teoria ao fazer, da ciência ao pesquisar, em três níveis: o da relação dos psicólogos com as escolas e *escolhas* teóricas, o do encontro entre o conhecimento universitário e o trabalho psi provocado pelas práticas de estágio e, por fim, o da produção do conhecimento em e sobre psicologia. Alguns temas e excertos se repetirão entre os artigos, embora estejam sempre remetidos à singularidade de cada articulação.

A escolha por esse formato de escrita atendeu ao intuito de facilitar o acompanhamento das perguntas idiotas que inicialmente distinguimos, os artigos relativamente autônomos ajudando-nos a mantermo-nos nas especificidades suscitadas por cada uma delas. Embora se possa dizer que, ao final do percurso, tenhamos chegado também a uma tese que as engloba: as perguntas idiotas produzidas por estudantes de graduação em psicologia em seu percurso de contato e aprendizagem desse campo, ao mesmo tempo, expressam e interrogam o modo como o problema do conhecer e do conhecimento tem sido colocado na cultura moderna ocidental – tal como trabalhado pelos autores que já referenciamos. A sedução por desenvolvê-la no formato de um texto único de dissertação foi grande, mas acabamos optando por mantermo-nos na linha de nossos pequenos problemas, articulando – no encontro entre nossas próprias experiências, as experiências de outros estudantes de psicologia com quem pesquisamos e as experiências dos autores, trabalhadas em suas teorias – as perguntas idiotas e cotidianas que nos levaram à imensidão do problema do conhecer e do conhecimento psi.

## ARTIGO I

### **Uma psicologia para estudar e outra para odiar: os psicólogos e suas escolas e escolhas teóricas**

#### RESUMO

O artigo busca caracterizar e recolocar determinado modo de relação identitária e purificadora dos psicólogos com as teorias que compõem o campo psi. Parte de uma pesquisa realizada com estudantes da graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de teorizações contemporâneas sobre a cognição, a epistemologia e o conhecimento. Argumenta que o modo de colocação do problema das diferentes teorias que compõem o campo psi por vezes assume o que Humberto Maturana definiu como o “caminho explicativo da objetividade sem parênteses” e propõe, como alternativa a esse caminho, a suspensão do intento de purificação crítica – segundo o conceito de Bruno Latour – das diferentes psicologias, o qual tem sido reforçado por um uso normalizador da epistemologia e de políticas recognitivas – tal como conceituadas por Virgínia Kastrup – nas práticas de formação de psicólogos.

*Palavras-chave: formação em psicologia, teoria, epistemologia, conhecimento*

#### ***Cada um com a sua psicologia***

Nós, psicólogos, acostumamo-nos, não sem certo grau de sofrimento, a tomar nossa área como um campo fragmentado, uma profissão quase impossível, onde não se sabe ao certo seu objeto, tampouco sua técnica e mal se consegue avaliar com segurança os resultados de suas intervenções<sup>11</sup>. Frequentemente nos comparamos com outros profissionais para contrastar a ausência de ferramentas objetivas em nosso trabalho, e essa indefinição chega ao ponto de se afirmar que não há psicólogo que saiba dizer, com certeza, o que é a psicologia.

---

<sup>11</sup> Fazemos essa afirmação sem pretender que ela seja geral. Mas nossa experiência nesse campo, articulada ao trabalho de pesquisa que aqui apresentaremos, permite supor que tal sensação seja bastante compartilhada entre profissionais da psicologia.

Tsallis et al. (2006) apontam a dificuldade de responder a essa pergunta como uma marca do saber psi, já que este se configura entre diferentes escolas e sistemas de pensamento dispersos, sem que se possa estabelecer um centro. Não se trata, como comumente acontece em outras ciências, de divergências teóricas no interior de um mesmo projeto, mas sim da ausência de uma definição única do que é a psicologia, “da coabitação nesta de projetos antagônicos” (2006, p.76). Figueiredo (2009) ainda definirá como um campo de dispersão – tomando o termo de empréstimo de Luiz Alfredo Garcia-Roza – o espaço hoje ocupado pelas diferentes teorias psicológicas, o qual mais parece, segundo o autor, um *arquipélago* de psicologias isoladas, cada qual com suas crenças, linguagens e métodos, do que propriamente um *continente* uno e integrado.

Quando iniciei minha graduação em psicologia, em 2004, no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ensinaram-me que a unificação do campo era um projeto falido e que hoje ele seria mais bem representado pela ideia de “psicologias”. Ou seja, embora eu tivesse me matriculado num curso de psicologia, era melhor abandonar a ideia de que ela, a psicologia, existia; o que eu iria encontrar seriam diferentes teorias psicológicas, cada qual com seu objeto, epistemologia, método e ética. Segundo essa concepção do conhecimento psi, a pergunta pelo objeto, pela técnica, ética e ferramentas do psicólogo só seria passível de ser respondida no interior de cada uma delas. E argumentos de ordem epistemológica eram invocados como justificativa para isso.

A partir do que era tomado como fato: as psicologias são epistemologicamente irreconciliáveis, seria necessário para minha atuação como psicóloga apenas *uma*, devendo eu conhecer as diferentes teorias psi apenas para poder escolher aquela com a qual *me identificasse mais*<sup>12</sup>. Tendo escolhido qual a minha psicologia, eu poderia ser psicóloga, segundo ela, nos diferentes lugares nos quais fosse convocada a atuar ou, então, naqueles passíveis de serem abordados através de determinada teoria. Essa questão das teorias em sua relação com os contextos de práticas do psicólogo sempre apareceu em minha experiência como controversa. Por vezes, parecia que eu deveria escolher se eu queria ser psicanalista ou psicóloga social ou terapeuta cognitivo-comportamental, mais do que escolher contextos de atuação, porque *sendo* psicanalista, eu o seria em qualquer

---

<sup>12</sup> O critério de identificação pessoal também é apontado por Thá (2002) como recorrente nos espaços de formação em psicologia.

lugar – porque se considera que um psicólogo é a teoria que escolheu, não conseguindo abrir mão dela, mesmo quando o contexto de trabalho exige outras abordagens. Outras vezes, acreditava que só poderia fazer, por exemplo, psicologia social, nos contextos tradicionalmente ocupados por essa área, como o SUS e as políticas públicas, e não em contextos empresariais e organizacionais, para citar alguns. Mas o que, sim, parecia bastante claro é que as psicologias eram mutuamente excludentes e que configuravam um campo de lutas.

Diante de tal configuração do campo psi, a história e a epistemologia da psicologia têm se apresentado como ferramentas importantes, talvez as únicas, para aqueles psicólogos que desejam colocar questões que extrapolem uma ou outra psicologia, sendo, portanto, a forma privilegiada assumida pelos debates de temas transversais ao campo. Uma produção interessante nesse sentido, que tem fundamentado discussões mais abrangentes sobre a área, é a do psicólogo brasileiro Luís Cláudio Mendonça Figueiredo.

Esse autor vem trabalhando, há muitos anos, em temas que se aproximam, em grande medida, àqueles que distingi em minha experiência de formação na graduação. É preocupação desse autor o modo como psicólogos, professores e estudantes de psicologia lidam com a dispersão do campo psi, tendo produzido pesquisas no âmbito da história e da epistemologia da psicologia com o intuito de melhor compreender isso que se apresenta com grande evidência em qualquer espaço de formação de psicólogos: o estado fragmentar de nosso conhecimento (FIGUEIREDO, 2009). Segundo o autor, isso se sente nos cursos de psicologia:

Os alunos, ao ingressarem no curso e entrando em contato com o currículo, podem ficar, de início, com a expectativa de que várias disciplinas irão se organizar harmonicamente, convergindo para uma meta comum, segundo uma concepção compartilhada por todos os professores do que seja pensar e fazer psicologia. Muito rapidamente eles percebem que algo não caminha conforme o esperado. Costuma emergir, então, um certo desassossego e uma certa desconfiança (FIGUEIREDO, 2009, p.17).

Lembro-me de episódios da minha graduação em psicologia nos quais, em uma mesma tarde, eu estudava as teorias da personalidade com um professor, e, com outro, que a personalidade não existia, que seria uma invenção da psicologia do ego norte-americana (isso era dito em um tom que desqualificava essa psicologia). Que um professor contrariasse o que dizia o outro causava certa inquietação, mas



esse não era, fundamentalmente, o problema. O complicado era que, *nem em uma disciplina, nem em outra*, podiam ser colocadas as questões que se produziam no encontro *entre* as duas. Qualquer interpelação do conteúdo de uma disciplina ao da outra, se expressas para um ou outro professor, eram, com frequência, seguidas de comentários que desqualificavam a legitimidade da outra teoria ou, então, mais drasticamente, os alunos ouviam: isso sobre o que vocês estão me perguntando não existe. Como não existe se acabávamos de estudar o tema em uma aula, numa faculdade de psicologia, cujo currículo é legitimado por várias instituições sociais?

Obviamente, situações como essa geram um mal-estar, quando não angústia. Na experiência de Figueiredo (2009), esse é um sentimento frequente entre nós, psicólogos, e talvez seja ele o motivador para duas posturas muito comuns descritas pelo autor, ambas problemáticas, que adotamos para aplacar nossa ânsia por convergências e unidades face à dispersão do campo psi: o dogmatismo e o ecletismo. No primeiro caso, o psicólogo se agarra a algum sistema teórico que o impede de dialogar tanto com outras formas do pensamento quanto com a própria experiência prática: tudo passa a ser encaixado no conjunto de crenças adotado. No segundo, a suposta liberdade no uso de teorias e técnicas psicológicas mascara a manutenção de um plano de compreensão nunca questionado, calcado no senso comum (ibid, 2009).

Contra essas duas maneiras de lidar com a dispersão do campo psi, que bloqueiam a capacidade de *experimentar* do psicólogo – no sentido, expresso por Figueiredo (2009), de poder fazer uma experiência com a alteridade e com a diferença, fazendo-se outro nesse encontro – o autor desenvolveu seu trabalho de pesquisa. Num primeiro momento, através de uma produção bastante conhecida e utilizada nos espaços de formação em psicologia no Brasil, sistematizada em seu livro “Matrizes do pensamento psicológico” (FIGUEIREDO, 1991), o autor procurou estabelecer algum plano em que os diferentes sistemas e teorias em psicologia pudessem ser confrontados, aproximados ou contrapostos. Realizou esse trabalho animado pela hipótese de que, apesar da aparente independência entre as diferentes psicologias, algo as organizava em sua dispersão (FGUEIREDO, 2009). Foi assim que chegou às matrizes do pensamento psicológico, as quais expressariam essa organização.

Figueiredo (2009) esclarece que esse seu trabalho orientou-se pelo intento de

tornar inteligível a diversidade do campo psi. Sua aposta é a de que é tarefa da reflexão a manutenção de um lugar aberto para a experiência, aquela capacidade de experimentar do psicólogo já referida. Segundo o autor, “a reflexão destina-se, no caso, a elucidar os limites de cada sistema, seja explicitando seus pressupostos, seja antecipando suas implicações e consequências, muitas vezes invisíveis a olho nu” (ibid, 2009, p.21). Embora defenda que não há experiência sem pressupostos, o autor procura deixar claro que isso não pode se confundir com a adesão dogmática a um conjunto de crenças teóricas. Mesmo a tarefa da reflexão, para o autor, não será orientada por aquele objetivo de uma epistemologia clássica, que questionaria as teorias no que diz respeito à sua veracidade ou cientificidade.

Contudo, em minha experiência de formação na UFRGS, por vezes tais argumentos sobre a importância dos pressupostos eram utilizados como justificativa para a impossibilidade de confrontação de um sistema teórico com o outro, acirrando posições dogmáticas e apelando a essa epistemologia descomprometida com a busca pela verdade de um modo relativista. A implicação disso era: já que todas são relativamente válidas, escolha a que você se identifica mais. Mas escolha, porque os pressupostos de cada uma são muito diferentes e irreconciliáveis. A partir daí, estávamos a apenas um passo do entendimento de que a escolha deveria ser feita entre diferentes pressupostos *a priori*.

Figueiredo (2009) relaciona o “estado um tanto caótico e inevitavelmente desarticulado de qualquer currículo de formação em psicologia” (ibid, p.17) às condições históricas desse campo científico e profissional, indicando o estudo da história da psicologia como forma de compreender e transformar essa realidade. Gostaríamos de apontar também um sentido inverso: o estudo desses processos de formação caóticos e desarticulados, para compreender a psicologia que temos e que vimos produzindo historicamente. Por exemplo, a relação identitária com as teorias e os anseios por totalizações em meio ao estado fragmentar do conhecimento psi seriam *necessários* (como decorrência de pressupostos e de questões éticas transcendentais) ou seriam processos que se amparam mais nas práticas de formação de psicólogos do que nas limitações pregadas por uma teoria do conhecimento, como a epistemologia?

Essa inversão constitui a pesquisa que aqui apresentaremos, a qual, tomando como ponto de partida os impasses, dilemas e controvérsias que permeiam as

experiências de psicólogos em formação, encontrou algumas vias possíveis de se colocar e se recolocar o problema da escolha teórica do psicólogo. Tais experiências dos estudantes foram exploradas a partir de um dispositivo metodológico criado para a presente investigação e inspirado pelas discussões em torno das metodologias de primeira pessoa e da pesquisa-intervenção. As metodologias de primeira pessoa (SHEAR e VARELA, 1999; DEPRAZ, VARELA e VERMERSCH, 2003) foram desenvolvidas no campo da cognição com a finalidade de estudo da experiência consciente e inspiraram-nos na criação de um método de pesquisa que produzisse, por meio de uma pragmática, uma experiência dos sujeitos com relação a si mesmos e às suas ações. Já a pesquisa-intervenção (MARASCHIN, 2004; ROCHA e AGUIAR, 2003), entrou como consideração da dimensão de produção e mesmo de criação envolvidos em um fazer como o pesquisar e também da implicação do pesquisador nessa atividade.

O método desenvolveu-se da seguinte maneira: solicitamos a oito estudantes da graduação em psicologia da UFRGS em estágio de ênfase<sup>13</sup> que desejaram participar da pesquisa que descrevessem *o que faziam* nas diferentes práticas de formação – de estudos, pesquisa, extensão, estágios – escrevendo sobre elas entre um encontro e outro com a pesquisadora. Para atender à disponibilidade dos estudantes, foram formados dois grupos, um com cinco pessoas (grupo 1) e outro com três (grupo 2). Houve quatro encontros com cada grupo, nos quais foram discutidos os escritos e as experiências. Os encontros foram gravados e transcritos.

Além disso, contamos com textos produzidos por uma turma de supervisão do estágio básico, em que os estudantes responderam às seguintes perguntas, lançadas pelo supervisor acadêmico: *das aprendizagens no curso de psicologia, que ferramentas conceituais te foram úteis para intervir e operar transformações na realidade apresentada pelo campo de estágio? E que transformações a realidade do campo de estágio operou sobre as aprendizagens do curso e nas ferramentas conceituais em uso?*

Neste artigo, discutiremos algumas dessas descrições, depoimentos e

---

<sup>13</sup> Com a reforma curricular, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (MEC, 2004), se instituiu um estágio básico, a partir do quinto semestre, e os estágios específicos relativos às ênfases do curso, que, no Instituto de Psicologia da UFRGS, são as seguintes: Desenvolvimento Humano: Avaliação, Prevenção e Intervenção; Processos Clínicos: Psicanálise e Psicopatologia; Psicologia Social e Políticas Públicas.

conversas dos estudantes, naquilo que eles articulam sobre o problema da escolha teórica do psicólogo e a divisão do campo entre diferentes psicologias. Com isso, estamos afirmando, também, que não se trata nem de caracterizar especificamente o curso da UFRGS nem de retirá-lo de sua especificidade local. Dizendo de outro modo, percebemos que nessa universidade acentua-se uma determinada configuração da relação dos psicólogos com suas teorias que a extrapola, mas a experiência na UFRGS nos ajudou a melhor distingui-la e analisar seus efeitos na configuração do problema do conhecer e do conhecimento nesse campo.

### ***A teoria do psicólogo como identidade e fundamento para seu conhecimento***

Um estudante que participou da pesquisa nos surpreendeu ao esclarecer, ainda que de modo dramático, uma forma bastante corrente de os psicólogos se posicionarem em relação à diversidade do campo psi. Em determinado ponto do texto no qual avalia sua experiência no estágio básico, ele diz: “*eu, que a cada mês escolho uma nova vertente da psicologia para estudar e uma para odiar, sofri para entender e aceitar o que era incumbido a mim durante o estágio*” (Felipe<sup>14</sup>).

Uma psicologia para estudar e outra para odiar. Essa consideração do estudante torna explícito que: 1) aquela psicologia que não se escolhe, sequer se estuda; e 2) a escolha de uma se dá em contraponto com outra, aquela que se recusa. Perguntamos, agora: onde está o reconhecimento da pluralidade da psicologia quando se escolhe uma para estudar e outra para odiar?

Sobretudo, a afirmação de Felipe sugere algo aparentemente óbvio, mas que merece ser marcado: escolhe-se a teoria com a qual se concorda, ou ainda, em psicologia só se estuda o que se gosta. Por um lado, é óbvio que se vai escolher trabalhar com uma teoria com a qual se goste e se esteja de acordo. Por outro, cabe analisar o que está em jogo quando se faz escolhas segundo esse princípio. As considerações que o estudante faz no início do seu texto, ajudam-nos a melhor colocar essa questão:

*Para avaliar minha primeira experiência estagiando, acho importante rever um pouco do meu trajeto na graduação para melhor situar esta nova experiência. Nos meus dois primeiros anos no Instituto de Psicologia, sofri*

---

<sup>14</sup> Quando nos referirmos aos estudantes, utilizaremos pseudônimos inventados pelos mesmos.

*muito com minhas dúvidas e minha insegurança sobre meu futuro profissional: será que eu, que sempre tive facilidade com as disciplinas exatas teria sorte na Psicologia? Qual departamento será que oferece uma visão de mundo mais próxima da minha? Não seria melhor tentar Medicina?*

*Hoje, acabando meu terceiro ano, ainda tenho que agüentar os mesmos questionamentos. Posso dizer, entretanto, que a experiência de ter contato mais próximo com a prática profissional me ajudou a responder, mesmo que parcialmente, a essas questões. Alguns dos antigos estigmas foram desconstruídos, outros, infelizmente, foram edificados sobre bases bastante concretas. Variei entre os extremos, me sentindo por vezes super acolhido e por outras um peixe fora d'água. Assim construí, ao longo do ano, um caminho dialético entre perguntas e respostas; tentando encontrar dentro das possibilidades aquelas com as quais mais me identifico.*

*Enfim, não acredito poder concluir se a experiência do estágio me trouxe mais certezas ou dúvidas, ou se aproximou ou afastou-me do campo da psicologia; mas posso dizer, creio eu, que essa pequena provinha profissional acelerou meus questionamentos, me trouxe novos pontos de vista e me fez aprender e viver mais intensamente a psicologia por um ano. Ao contrário dos primeiros dois anos, em que o puro abstracionismo e as muitas disciplinas teóricas me enchiam de dúvidas e pouco contribuíam para um “avanço” no curso, este terceiro ano foi excelente para soltar o freio e entrar de vez nessa confusão. (Felipe, texto entregue na supervisão do estágio básico) [grifos nosso]*

A referência ao “departamento” no discurso do estudante se relaciona com uma marca forte do curso de graduação em psicologia da UFRGS, sua divisão entre os departamentos de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, de Psicologia Social e Institucional e de Psicanálise e Psicopatologia. Entre os membros da comunidade do Instituto de Psicologia da UFRGS, é aceito que essa partição do curso expressa três grandes epistemologias (ou, ainda, três grandes políticas), e as disputas existentes entre essas forças talvez levem a que, na UFRGS, se sinta de forma mais intensa a constituição da psicologia como campo fragmentado e de lutas.

“Qual departamento será que oferece uma visão de mundo mais próxima da minha?”, pergunta o estudante. Distinguímos aí duas ideias importantes, a primeira, que a cada departamento corresponderia uma *visão de mundo*. De fato, não raro se afirma que as teorias psi conteriam em si, cada qual, uma *visão de homem e de mundo*, uma *concepção de sujeito* específica, a qual deveria ser considerada no momento da escolha teórica. Como considerá-la? E esse é o segundo ponto que gostaríamos de destacar, a pergunta do estudante é já uma resposta: deve-se avaliar se a concepção de sujeito da teoria é próxima da do psicólogo.

Vemos, portanto, que, além da suposição de que as teorias contêm em si uma visão de homem e de mundo, também o psicólogo enquanto sujeito teria uma. Sim, também se menciona, além do argumento epistemológico, outro que poderíamos

denominar *ético* justificando a necessidade da escolha teórica do psicólogo: como não se pode ser neutro nessa profissão, é preciso ter clareza de seus posicionamentos para poder atuar, e espera-se que os pressupostos axiológicos das teorias esclareçam essas posições. Em outro momento da pesquisa com os estudantes, outra aluna, Regina, afirma que, na psicologia, “*o teu posicionamento vai direcionar tua prática*”. É assim que a pergunta de Felipe talvez só pudesse ter sido enunciada desde o campo psi: que outro profissional precisa ter uma visão de mundo consciente, translúcida e intencional como condição para poder atuar?

O texto de Felipe descreve, ainda, seu trabalho em busca de “*encontrar dentro das possibilidades aquelas com as quais mais me identifico*”, trazendo também a identificação como critério para a escolha teórica e levando-nos a atentar para a importância de uma análise mais detalhada sobre esse tema. O próprio significado da palavra “identificar” é um bom ponto de partida, um deles é: “tornar ou declarar idêntico; igualar; considerar duas coisas como idênticas, dando a uma o caráter da outra” (MICHAELIS, 2009). Quando o estudante se pergunta sobre qual departamento oferece uma visão de mundo mais próxima da sua, parece querer encontrar uma relação de identidade, igualdade, entre seu suposto ser e a concepção de ser (de sujeito) supostamente contida nas teorias ou nos departamentos.

Mas seriam nossos “eus” e os “eus” (as tais concepções de sujeito) das teorias assim tão coerentes? Que o estudante mude seus posicionamentos a cada mês parece ser um indicativo de que não.

Há alguns furos importantes quando se aplica a lógica da epistemologia à de uma escolha teórica pessoal e identitária. Se a escolha teórica é também uma escolha de minha identidade, então os pressupostos de alguma teoria deveriam coincidir com os meus. Mas quais seriam os meus pressupostos ou os pressupostos do meu ser? Pode-se pensar que a pergunta de Felipe sobre qual departamento ofereceria uma visão de mundo mais próxima da sua é tão absurda como essa.

Absurda ou não, ela expressa o modo como o problema do conhecer e do conhecimento tem sido colocado na cultura moderna ocidental, o qual é bem sintetizado por Latour (2008) no seguinte excerto:

Neste (...) modelo, há um corpo, correspondente a um sujeito; há um mundo, correspondente aos objectos; e há um intermediário, correspondente à linguagem que estabelece ligações entre o mundo e os sujeitos. Se

recorrermos a este modelo, ser-nos-á extremamente difícil tornar dinâmica a aprendizagem pelo corpo: o sujeito está «ali dentro do corpo» como uma essência definida e a aprendizagem não é necessária para a sua existência; o mundo está fora do corpo, ali, e afectar os outros não é necessário para a sua essência. Por sua vez, os intermediários (...) desaparecem mal seja estabelecida a ligação, porque o seu papel é apenas esse, conduzir uma ligação. Mais importuna será a qualificação da própria ligação: se usarmos o modelo sujeito-objecto, seremos tentados a questionar *quão exacta* é a percepção (2008, p.41).

Tais considerações de Latour (2008) dialogam com as de Lévy (1993) sobre tradicionalmente situarmos numa consciência humana individual a sede do conhecimento e “fazer do pensamento o atributo de uma substância única e transparente a si mesma” (LÉVY, 1993, p.168). E ambas interrogam a coincidência, que se aceita na psicologia, entre o ser do psicólogo e sua teoria. Recentemente, perguntei a Felipe o que pensava, hoje, da pergunta que se fazia em seu texto sobre o estágio básico, sobre os departamentos e a visão de mundo, e ele trouxe uma análise *a posteriori* interessante:

*Vejo que a divisão do instituto (e seus eixos, ensino-pesquisa-extensão) em três departamentos por questões teórico-metodológicas, acaba levando os alunos a fazerem suas escolhas primeiramente pelas teorias apresentadas. Minha pergunta se encaixa perfeitamente nessa lógica. Primeiro devo decidir em quais dessas teorias eu acredito; para depois, então, olhar para fora da Universidade e ver como essas ferramentas podem ser transformadoras...* (Felipe, escrito realizado a partir da proposição da pesquisadora)

Vemos aí dois tempos para a formação: primeiro, definir em que teoria se acredita, e, apenas depois, avaliar como as ferramentas teóricas poderão ser, de certo modo, “aplicadas” na sociedade. Aqui, novamente, o psicólogo aparece como uma essência coerente e que conteria em si mesmo, a partir da incorporação de uma teoria, as condições *a priori*, o fundamento, para o conhecimento do que estaria “lá fora”. Vemos aí um resto do esquema kantiano e sua clássica divisão entre sujeito transcendental e sujeito empírico, o qual deixou profundas marcas na constituição das teorias psicológicas que hoje compõem o campo psi (FERREIRA, 2007) e, pelo que estamos vendo, também no modo de conhecer de psicólogos em formação.

Em sua tese de doutorado, a psicóloga brasileira Virgínia Kastrup buscou estabelecer as bases para uma psicologia da invenção no âmbito dos estudos da cognição. Define invenção como um “movimento de problematização das formas cognitivas constituídas” (KASTRUP, 1999, p.15), sendo a cognição compreendida

aqui em sua potencialidade de diferir de si mesma: mais do que solucionar problemas dados, seria intrínseca à atividade cognitiva a capacidade de inventar os problemas.

Desse modo, a cognição seria, ao mesmo tempo, recognitiva, ou seja, capaz de reconhecer o que já se conhece e solucionar problemas dados, e inventiva, capaz de produzir problemas e criar variações com relação ao que já é conhecido. Contudo, historicamente, a faceta inventiva da cognição tem sido desconsiderada pela psicologia, mesmo quando ela se pergunta por processos como a criatividade. Para Kastrup (1999), que o problema da invenção não se coloque nesse campo de saber é efeito de sua adesão ao projeto científico da modernidade, o qual está fortemente comprometido com a busca de invariantes e leis universais, bem como com a manutenção dos polos sujeito e objeto como condições *a priori* para o conhecimento. Desse modo, todos aqueles processos nos quais a cognição, mais do que reconhecer um mundo, produz mundos, são relegados ao plano do senso comum, distante da esfera das explicações científicas em psicologia. O estudo da invenção exigiria, ao contrário, a consideração de que sujeito e objeto, eu e mundo são efeitos, e não causa, da atividade cognitiva.

Parece-nos que também ao nível das práticas de formação de psicólogos essa dimensão inventiva tem sido desconsiderada. As proposições de Kastrup (1999) interrogam diretamente aquilo que vínhamos descrevendo a respeito das escolhas teóricas do psicólogo, que supõem previamente um *ser* desse profissional e um *ser* da teoria, como se o encontro entre um e outro fosse entre sujeito e objeto já formados. Ou, ainda, entre objeto e objeto, porque é uma lógica que desconsidera o potencial ativo de homens e teorias na produção de “sis” e de “mundos”. Além, é claro, de situar o meio apenas como intermediário pobre, lugar de passagem de identidades e não de trabalho inventivo, como talvez argumentasse Latour (2008).

Tomar a cognição também como invenção leva-nos a considerar que um psicólogo não nasce pronto, com uma identidade e uma visão de homem e de mundo já dados de antemão, bastando encontrar uma teoria que se encaixe naquilo em que já acredita. Se a formação é uma ação, um processo de gerar formas, haveria aí uma *produção* de crenças e pressupostos, um trabalho de invenção de sujeitos e de mundos.

Segundo Kastrup (1999), embora seja inerente à atividade cognitiva tanto a



invenção como a recongnição, podem ser configuradas *políticas cognitivas* que privilegiam um ou outro modo de relação com a aprendizagem. No caso de uma política recongnitiva, a aprendizagem estaria orientada para a obtenção de um saber que permita algum controle sobre o mundo. Já numa política de conhecimento inventiva, “trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge” (ibid, 1999, p.194). Nesse último caso, se aprende a aprender. Nos espaços de formação de psicólogos, que políticas cognitivas estariam em operação?

### **O “potencial podador” da academia ou em psicologia “não pega bem” ter uma formação heterogênea**

Em um dos encontros realizados com os estudantes, Fenix trouxe um texto que havia escrito há um ano, uma espécie de desabafo com relação ao curso de psicologia da UFRGS, mas que continuava a ser bastante expressivo e atual – como se pôde perceber, na ocasião, no impacto que ele teve nos demais estudantes e na pesquisadora, que ouviram sua leitura. É um texto longo, mas pela potencialidade em colocar questões relevantes para o campo psi, merece uma transcrição literal e completa:

*Muitas vezes me questiono sobre minha trajetória, sobre minhas escolhas... E acabo sempre me perguntando, em uma etapa ou outra, por que, afinal, resolvi fazer psicologia... Aí paro pra pensar porque mesmo eu optei por este caminho. E, nos meus mais ingênuos e doces sonhos, eu pensei que entraria em uma verdadeira academia, onde as pessoas estariam interessadas, sedentas por conhecimento... E, isto, pra mim, implicaria em estarem abertas a este conhecimento... Pensei que estudaria a origem do pensamento, um pouco de física quântica, os comportamentos animais, antropologia, sociologia... Pensei que poderia estudar tudo o que eu quisesse e construiria junto com as pessoas novas formas de ver o ser humano... Cheguei até a pensar que a maioria das pessoas que eu encontraria seriam flexíveis, sem tantos preconceitos, que acreditam no potencial do ser humano, e que estariam abertas a experiências... E o que eu encontrei? Basicamente, três possibilidades... E logo percebi que já havia pessoas que já haviam optado por um destes caminhos... Teorias, epistemologias, metodologias... Caminhos diferentes que todos apontam como divergentes... Escolhas teóricas, escolhas metodológicas... Caminhos institucionais... Mas o que importa afinal?*

*Durante todos os semestres me questionei sobre muitas coisas... Sobre as minhas concepções e sobre a psicologia e os modos de fazer psicologia... Desconstruí tanta coisa... Iniciei diversos movimentos... Eu nunca fui muito de*

*religião, mas tenho minhas verdades... Dentro da faculdade passei a questionar até o que antes achava inquestionável... Mas, do mesmo jeito que a psicologia se abre e lança muitos questionamentos, ela se fecha e trancafiava os sujeitos em um só modo de olhar... Aí comecei a pensar: qual é mesmo a diferença entre ciência e religião? Não são, ambas, formas de explicar os fenômenos? Qual é mesmo a diferença entre o conhecimento de alguém que nunca estudou em escola convencional e um PhD em sei lá o quê? O que é mais válido? Qual é a verdade mais conveniente? Que teoria se encaixa comigo? Sabe a resposta a que cheguei? Que a religião, para a sociedade, é tão importante quanto a ciência... Que o conhecimento é válido, desde que questionado, e olhado com cautela... Que não há teoria que explique o ser humano de forma integral... E que não faz sentido nenhum brigar por uma teoria ou outra... O que importa, afinal? Não é o humano?*

*Muitas vezes pensei em largar a psicologia, pois muitas coisas me aborreciam... E hoje vejo que o que mais me aborrece mesmo são os psicólogos... Muito preocupados em produzir conhecimento, achar alternativas para melhorar a vida das pessoas, em criticar a forma naturalizada das coisas, em encontrar respostas, em achar soluções... E pouco atentos para a amplitude e complexidade do humano, pouco crentes na potencialidade do humano, pouco atentos a ouvir, olhar, sentir... e observar!*

*Nos falta humildade, abertura a novas possibilidades, questionamentos, e atenção aos inúmeros caminhos...*

*Ao pensar neste potencial “podador” da academia e da psicologia, às vezes me vejo perdendo o tesão pelo conhecimento, perdendo a paixão pelo humano, deixando de estar atenta à amplitude... Que psicóloga eu serei? Uma produtora de neuroses, uma enquadradora de pessoas? Uma sabe-tudo do sofrimento humano? (Fenix, texto produzido sobre sua experiência de formação há aproximadamente um ano antes do encontro realizado em 20/06/2012 e retomado a partir do processo da pesquisa)*

Quando a estudante comenta, em seu texto, sobre as “três possibilidades”, temos, novamente, a presença da questão dos três departamentos da UFRGS. Seu texto é, a nosso ver, o reflexo claro de que o curso não acolhe a multiplicidade que ele mesmo produz. Seu efeito de formação só pode ser uma formação feita por três: na experiência dos estudantes, os departamentos estão juntos, configurando um mesmo campo, um mesmo curso, um mesmo espaço-tempo e, quase se poderia dizer, uma mesma psicologia. Contudo, porque são tomados como unidades incompatíveis, em nenhum dos três lugares instituídos cabem essas experiências e esses psicólogos que se formam *entre* os departamentos. Daí a dificuldade para esses estudantes de, no final (no início ou no meio) da linha, escolher *um*.

Os psicólogos “*muito preocupados em produzir conhecimento, achar alternativas para melhorar a vida das pessoas, em criticar a forma naturalizada das coisas, em encontrar respostas, em achar soluções... E pouco atentos para a amplitude e complexidade do humano, pouco crentes na potencialidade do humano*”. Essa passagem denuncia também uma política recognitiva operando na formação

psi, um ensino voltado para as soluções e não para a invenção de problemas. Mais do que abrir possibilidades de aprendizagem e conhecimento, a formação se encerraria na busca por um saber que pudesse dar conta *do homem*. Uma política cognitiva inventiva exigiria, ao contrário, a abertura para aquilo que a estudante diz não encontrar na academia, uma aprendizagem do “*ouvir, olhar, sentir... observar!*” e a “*abertura a novas possibilidades, questionamentos, e a atenção aos inúmeros caminhos*”. Em outro momento de encontro, Fenix fez uma colocação que aponta problema semelhante: “*a universidade às vezes emburrece (...) as pessoas às vezes se fecham no que aprendem, melhor seria se: pô, to aprendendo isso, mas vou continuar aprendendo*”.

O que essa política cognitiva da formação psi desconsidera, e o escrito da estudante ajuda-nos a perceber, é o que foi bem trabalhado pelo cientista da cognição Francisco Varela: é necessário *fazer para conhecer*, e não *conhecer para fazer*, como comumente supomos (VARELA, 1994). Como diz Fenix, para saber, é preciso ouvir, sentir, observar, o que coloca em questão a posição do corpo e dos instrumentos que usamos como mediadores, e não apenas como intermediários – no sentido de lugar pobre de passagem e ligação (LATOUR, 2008) – mas sim, como meio de ação inventiva no qual são produzidos sujeitos, objetos e, conseqüentemente, conhecimento. Essa é mais uma faceta do conhecer que fica obscurecida quando se toma o sujeito como seu fundamento e se explica a relação eu e mundo como questão de *representação* pelo conhecedor daquilo que estaria para ser conhecido.

Obviamente, ao comentar que experienciou muitos questionamentos e desconstruções, Fenix não deixa de apontar uma dimensão inventiva da formação, mas seu depoimento sugere que ela tem sido tomada apenas como percurso até que se faça a escolha de determinada perspectiva explicativa do humano. Ou seja, o curso abre questionamentos, mas supõe o questionar-se apenas como uma etapa até a escolha de *uma* possibilidade de “*apreensão da realidade*”, esboçando uma concepção de formação que não mantém vivo o aprender a aprender, a própria ação de formar-se e transformar-se ou o que Kastrup (1999) denominou como a virtualização da cognição.

“*Que teoria se encaixa comigo?*”, pergunta, ainda, Fenix. Novamente a teoria associando-se com a identidade do psicólogo. Segundo Silva (2000), o tema da

identidade deve ser analisado par a par com o da diferença. Em perspectivas de pensamento como a preconizada pelo discurso, tão contemporâneo, da diversidade – nos mais variados âmbitos em que ele se coloca – ambas aparecem como essências e “são tomadas como dados ou fatos da vida social” (SILVA, 2000, p.73), sendo recomendada uma atitude de tolerância para como o diferente. Recusando essa perspectiva, o autor proporá que o tema seja considerado sempre em sua relação com o poder e que se coloque no centro da discussão a *diferenciação*, enquanto processo que produz identidades e diferenças. Nas palavras do autor:

a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir [...] afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre ‘nós’ e ‘eles’ (SILVA, 2000, p.82).

Parece ser o que está em jogo na relação dos psicólogos com as diferentes psicologias. Considerando esse potencial purificador da identidade e da diferença, não é mais tão estranha ou surpreendente a lógica distinguida por Felipe de escolher uma psicologia para estudar e outra para odiar. Ao contrário, torna-se uma clara consequência da relação identitária que psicólogos, muitas vezes, estabelecem com suas teorias.

Essa política identitária que separa nós e eles, o igual e o diferente, se relaciona com o conceito de *purificação crítica* utilizado por Latour (1994) em seu trabalho sobre a produção de dicotomias na modernidade. Kastrup (1999), em relação à noção de crítica purificadora de Bruno Latour, esclarece que: “o trabalho da crítica é estabelecer uma separação entre supostas formas puras – o sujeito cognoscente e o objeto que se dá a conhecer, o homem e as coisas” (LATOUR, 1994, p.38). A crítica é purificadora quando opera uma totalização daquilo que se quer criticar. Cabe observar que os estudantes de psicologia da UFRGS são conhecidos, especialmente nos campos de estágio onde se encontram com estudantes de outras universidades, por serem *críticos*. Esse adjetivo é, sem dúvida, motivo de orgulho para esses psicólogos em formação e certamente é uma característica que tem um papel importante na qualificação de suas práticas. Mas poderíamos pensar se, aqui, também não estaria em ação um trabalho de crítica que, em última instância, opera por purificação.

O depoimento de Fenix ajuda-nos a perceber que o trabalho de purificação

das psicologias em diferentes unidades incompatíveis é ativamente produzido pelo curso. “*Pensei que poderia estudar tudo que eu quisesse*”, diz ela, fazendo uma colocação que converge com a sensação de Felipe de que deve escolher uma vertente da psicologia para estudar e outra para odiar. Dizendo de outro modo, não se pode estudar tudo que se quer na psicologia. Aliás, se supõe que, se você é de um departamento, nem vai *querer* estudar o outro, a não ser que seja para melhor criticá-lo. Também é admitido o estudo de várias psicologias, como já dissemos, quando se está no percurso até que seja *escolhida a sua*. De todos os lados, a mensagem parece ser esta: em psicologia, não é bom ter uma formação heterogênea. Levando-nos, mais uma vez, a interrogar a real pluralidade do projeto contemporâneo das psicologias.

Entretanto, em vários momentos dos encontros com os estudantes, estes faziam relações entre as diferentes psicologias e pareciam mesmo ter o desejo de expressar e constituir como legítimas suas associações hereges e proibidas. Sim, Fenix está correta ao ver relação entre ciência e religião: colocar questões transdepartamentais no Instituto de Psicologia da UFRGS pode soar como heresia – outras passagens dos encontros com os estudantes permitem que façamos essa afirmação. Mas, no ambiente criado na pesquisa, de conversa quase informal – ao final do processo, os estudantes assim avaliaram os encontros – pelo menos se podia brincar com essa possibilidade:

*Flávio: É como se eu tivesse um sujeito humano dentro da minha cabeça, um homúnculo, do qual todas as teorias falassem e em alguns momentos elas se tocassem... E ver até que ponto elas se relacionam, até que ponto elas dão conta do mesmo fenômeno... Por exemplo, eu acho que behaviorismo tem tudo a ver com análise institucional... O instituído tem tudo a ver com condicionamento, e isso é uma associação que eu faço na minha cabeça, claro que não tem muito espaço aqui, né?*

Brincam de levantar a mão numa aula de psicologia social e dizerem: *Acho que Skinner já tinha dito isso!* (risos)

(...)

Roberta diz que conhece um artigo que relaciona a psicologia social e o behaviorismo.

Flávio diz que já fez um trabalho sobre o tema, “*só que isso é uma coisa que não pega bem tu fazer, né*”.

(Grupo 1, terceiro encontro, em 20/06/2011)

“*Isso é uma coisa que não pega bem tu fazer*”. Perguntamo-nos sobre quantas criações, conexões, confrontações os estudantes fazem entre as diferentes psicologias e que ficam esquecidas, silenciadas, porque “não pega bem”. Em outra ocasião, Arthur trouxe uma situação na qual deixou de publicar um artigo, desses que fazem associações entre campos tidos como divergentes, por medo de que isso afetasse seu futuro profissional. Disse que desistiu de publicar o artigo porque “*numa dessas eu nunca mais entro em um monte de lugares que eu vou precisar entrar para começar minha carreira*” (Arthur).

Os estudantes também comentaram que escrevem os trabalhos do curso conforme a teoria do professor, operando aqui, novamente, a política da identidade e da concordância quando o assunto é a relação entre psicólogos e teorias. Surpreende, nesse caso, como aceitamos, sem muita dificuldade, que se poderia antever o que o outro – nessa situação, o professor – pensará apenas conhecendo qual sua teoria, algo como: “diga-me tua teoria e eu te direi quem és”.

Tais experiências de formação de estudantes de psicologia nos levam a atentar para a operação, no campo psi, daquilo que Maturana (1999) denominou como o *caminho explicativo da objetividade sem parênteses*. Nesse modo de compreender e explicar a “realidade”, apelamos a entidades transcendentais, que existiriam independentemente de nossas distinções como observadores, para validar nosso conhecimento do mundo. Aqui, a cognição é tomada como dada de antemão, assim como a realidade, que funcionaria como um referente para as explicações do observador, correspondendo, portanto, ao modo como tradicionalmente concebemos o conhecimento na modernidade ocidental, tal como já havíamos trazido a partir de Latour (2008). Porque supõe uma existência objetiva independentemente do que ele faz, nesse caminho explicativo, o observador tem dificuldades em aceitar diferentes explicações e domínios de realidade como legítimos:

Nesse caminho explicativo, qualquer discordância entre dois ou mais observadores sempre toma a forma de uma disputa em negação mútua. Além disso, nesse caminho explicativo, os observadores em desacordo constitutivamente não assumem a responsabilidade de sua negação mútua e nem podem fazê-lo, porque essa negação mútua é a consequência de argumentos cuja validade não depende dos observadores. Nesse caminho explicativo, um apelo ao conhecimento equivale a uma petição de obediência (MATURANA, 1999, p.249).

No caso da relação dos psicólogos com as diferentes psicologias, vemos que a diferença comumente assume a forma de um campo de lutas, pelo qual ninguém

se responsabiliza. E concorre para isso, a nosso ver, um certo uso da epistemologia que situa em pressupostos e concepções de sujeito transcendentais a justificativa para tais conflitos. Ainda segundo Maturana (1999), no caminho explicativo da objetividade sem parênteses, o observador “aceita *a priori* uma realidade objetiva independente como uma fonte de validação de suas explicações na práxis do viver, e o faz invocando entidades que, em última análise, não dependem do que ele ou ela faz” (MATURANA, 1999, p.263). Em psicologia, isso assume a forma de uma evitação de confrontos entre as diferentes teorias psi sob argumentos que se assemelham à seguinte sentença: “isso é epistemológico, não há o que discutir”.

O caminho explicativo da objetividade sem parênteses é também denominado por Maturana (1999) como o caminho das ontologias transcendentais e define-se em contraponto com o caminho da objetividade *entre* parênteses ou das ontologias constitutivas. Neste último, “o observador tem que aceitar, como traços constitutivos seus, todos os traços constitutivos dos sistemas vivos, particularmente sua incapacidade de distinguir, na experiência, o que nós distinguimos na vida cotidiana como percepção e ilusão” (MATURANA, 1999, p.250).

Em citação já mencionada de Latour (2008), o autor afirma que “se usarmos o modelo sujeito-objecto, seremos tentados a questionar *quão exacta* é a percepção”. Segundo Dewey (1929), a desconsideração da ação do conhecedor na colocação do problema do conhecimento na cultura ocidental foi acompanhada, na epistemologia, pela busca de certeza. Afinal, quando se supõe um sujeito e um mundo prévios à experiência de conhecer, como saber se o conhecimento que se tem do mundo é válido ou não? Segundo o referido autor, tal busca de certeza teria operado uma tentativa de separar teoria e prática, conhecimento e ação, colocando em um além da experiência o fundamento para o conhecimento. Expressões cotidianas nos espaços acadêmicos como “referencial teórico”, “fundamentação teórica” parecem apontar o uso da teoria com esse sentido, de fundamento e referente externo para a experiência.

***Nem o psicólogo é uma unidade, nem a teoria ou nem O Homem, nem A Psicologia***

Mas retomemos a fala de Flávio sobre ter, *dentro da sua cabeça*, um *sujeito humano* sobre o qual todas as teorias pudessem falar. Fenix também expressa algo nessa linha quando afirma que “*não há teoria que explique o ser humano de forma integral...*” e “*o que importa, afinal? Não é o humano?*”. Essas colocações podem ser situadas no caminho explicativo da objetividade sem parênteses – ao postularem um denominador comum transcendente para as psicologias: *o homem* – mas não deixam de funcionar como um intento de combater, pela via da “*integração*”, a purificação crítica em jogo na divisão do campo entre diferentes epistemologias.

Mas há uma contradição permeando essa questão: o curso parece produzir, ao mesmo tempo, *o homem* ou *o humano* enquanto objeto mor da psicologia e, também, a ideia de que não existe *o homem*, já que cada teoria responderia por uma *visão de homem*. Parece ser o mesmo procedimento lógico usado no discurso das psicologias: *a psicologia não existe*, mas cada psicologia daria conta *da psicologia*, como se fossem diferentes versões de algo que, a princípio, não existiria. Isso, logicamente, é impossível. Se estamos trabalhando com a ideia de psicologias ou de visões (versões) de homem é porque resta um realismo nessas proposições, ao menos um fantasma *do Homem* e *da Psicologia*, com maiúsculas.

A questão é: postular um denominador comum como *o homem* ou *a psicologia* não poderia nos oferecer uma saída para o problema da negação mútua entre as diferentes psicologias? Afinal, vimos que dizer *os homens* ou *as psicologias* não tem sido um caminho eficaz, já que, no discurso das psicologias, se continua trabalhando com unidades, tal como ocorre no domínio das discussões sobre a diversidade, conforme já mencionamos a partir de Silva (2000). Haveria uma maneira não purificadora de se preocupar com *o homem* ou *a psicologia*? Isso seria trabalhar com a *amplitude* ansiada por Fenix ou fechá-la?

A seguinte consideração da estudante, feita no texto já citado, ajuda-nos a vislumbrar um modo de recolocar o problema da unidade na psicologia: “*Teorias, epistemologias, metodologias... Caminhos diferentes que todos apontam como divergentes...*”. Uma coisa é que eles sejam diferentes, outra é que sejam apontados como divergentes e outra, ainda, é que *não possam* convergir.

O conceito de universal, tal como trabalhado pelo filósofo François Jullien, nos ajuda a pensar essa questão. Segundo o autor, esse conceito não se confunde nem com o de comum, nem com o de uniforme, estando mais próximo de um *dever-ser* que precede, e jamais será alterado por, qualquer experiência: “a justificação por ele



[pelo conceito de universal] invocada é de direito, imperativa e mesmo imperiosa, e não apenas de fato” (JULLIEN, 2009, p.19) [grifo nosso], e

não resulta de forma alguma de uma totalização progressiva, ou sequer de uma constatação indefinidamente repetida, isto é, de uma atribuição jamais refutada; mas sim de uma *prescrição* estabelecida como princípio e tendo valor de lei (JULLIEN, 2009, p.20).

O universal responderia, assim, pelo regime do absoluto: determinada coisa não apenas *sempre foi* assim, mas *não pode ser* diferente. Analogamente, diríamos que, no problema das diferentes psicologias, costuma-se operar com essa base universal: as psicologias não apenas constituíram-se como divergentes, como ainda *não podem* ser convergentes. O que se passa, nesse caso, é que suas diferenças se tornam *impensáveis*, dadas desde sempre, e certo uso universalista da epistemologia ainda corrobora para situá-las como irreconciliáveis e incomensuráveis.

Contudo, um recuo à história da psicologia e, de modo geral, à história das ciências, elucida como teorias são práticas cujas coerências por vezes se constroem no encontro entre diferentes paradigmas, sem que se possa estabelecer um centro. Basta atentar, por exemplo, para o uso de princípios da termodinâmica na postulação do inconsciente, em Freud (FERREIRA, 2007). Não houve mistura de epistemologias, nesses casos, mas houve sim, uma re colocação dos problemas a partir de um campo heterogêneo. Em outro momento de conversa com os estudantes no qual isto se colocou como questão, perguntei se se sentiam fazendo misturas teóricas nos estágios, ao que eles responderam:

Fenix: *Eu nem sei, às vezes, com o que que eu tô trabalhando quando tô fazendo estágio! (risos) E isso é o mais angustiante... E daí tu pensa: putz, que que eu tô fazendo? Então quer dizer que se eu não tivesse formação nenhuma ia dar na mesma?*

(...)

Flávio: *Eu não tenho medo de misturar, eu tenho medo de não saber o que eu tô fazendo... E aí eu tenho vontade de purificar, por quê? Porque geralmente quando tem uma teoria estruturadinha, assim, que tu segue ela mais ou menos como uma cartilha, tu tem a impressão de que tu tá fazendo uma coisa mais sensata, do que tu, por ti, fazer as tuas misturas.*

Fenix: *Mas é que ao mesmo tempo às vezes tu vai para campos que não te permitem isso [a cartilha], né? Por exemplo, a assistência social...*

(Grupo 1, quarto encontro, em 04/07/11) [grifo nosso]

A conversa de Fenix e Flávio articula o problema da definição teórica com o da indefinição técnica do psicólogo, que se faz mais presente nos novos campos de atuação que marcam o fazer contemporâneo da profissão. Canguilhem (1999) faz uma análise interessante sobre essa questão, que abre para possibilidades de se colocar o problema de outro modo. Segundo o autor,

a questão 'Que é a psicologia?' aparenta ser mais incômoda para o psicólogo do que a questão 'Que é a filosofia?' para o filósofo. Porque para a filosofia a interrogação sobre o seu sentido e a sua essência serve mais para constituí-la do que a define uma resposta a esta pergunta. O fato de a questão renascer incessantemente, por falta de uma resposta satisfatória, é, para aquele que gostaria de poder se dizer filósofo, uma situação de humildade e não de humilhação. Mas, para a psicologia, a questão sobre sua essência, ou, mais modestamente, sobre seu conceito, questiona ao mesmo tempo a existência do psicólogo, na medida em que sua incapacidade de responder exatamente sobre o que ela é torna-lhe bem mais difícil responder sobre o que ele faz (CANGUILHEM, 1999, p.12).

Contudo, seria preciso definir o que se é para se saber o que se faz? Sade (2009), à propósito do trabalho do cientista da cognição, Francisco Varela, afirma: “o sujeito não pré-existe à experiência, ele emerge a partir dela” (SADE, 2009, p.48). Tal consideração desloca o problema do conhecimento do da identidade e institui a ação incorporada como questão primeira.

Em outro momento da intervenção produzida com os participantes da pesquisa aparece um problema semelhante. Converso com Flávio, que me conta sobre sua experiência no PET-Saúde<sup>15</sup>. Ele o define como “*espaço de fazer as coisas... e pensar as ações dentro de um feeling*”. A conversa segue e ele fala sobre a falta que sente de um embasamento para suas práticas no PET, de, por exemplo, ler sobre que se faz: “*acho até que por um ranço, assim, uma coisa acadêmica, eu sinto falta de mais leitura, mais pesquisa sobre aquilo que está se fazendo, em termos de intervenção...*”, “*a maior parte do tempo a gente fica pensando, assim... digamos, quase ateoricamente*”. A partir do meu pedido, ele explica melhor o que seria esse “ateoricamente”:

*É, ateoricamente como fazer as coisas... Tipo, 'ah, eu acho que a gente tem que fazer isso agora', com a preceptora: 'não, talvez aqui esteja precisando de tal coisa'... Ou então, 'bah, tu não perguntou tal coisa, bah, podia ter perguntado tal coisa, podia ter ido por aqui por ali'... Então, assim, tu acaba vislumbrando aquilo que a tua formação tem como bagagem pra ti, sem ter*

<sup>15</sup> O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) é uma das estratégias do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde, o PRÓ-SAÚDE, em implementação no país desde 2005, cujo objetivo é qualificar a formação dos estudantes da área da saúde para o trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS).

*que dar tanto nome aos bois... Mas é também uma coisa ansiogênica, no sentido de que tu tem que, de certa forma, te adequar às situações sem ter, assim, um bastião... Acho que essa coisa da teoria como o corrimão da escada, assim, que tu fica ali agarrado... (risos) Eu acho que, nesse caso, não é bem o que acontece. Mas, claro, sempre tem a possibilidade de tu ter a iniciativa de pesquisar alguma coisa pra poder aplicar. (Flávio, primeiro encontro do Grupo 1, em 06/06/11)*

Na ocasião, o estudante disse, ainda: “*a gente deveria, sei lá, se embasar um pouco mais para fazer a coisa que a gente faz...*”. Aparece, aqui, novamente, a ideia da teoria como base, fundamento para o conhecimento contingente em jogo nas situações concretas de intervenção psi, levantando o problema da busca de certeza quando se está no caminho da objetividade sem parênteses, tendo como consequência que a contingência fica subsumida no universal teórico. Certa desvalorização do *feeling* e a busca por uma cartilha presentes no discurso dos estudantes também apontam para mais essa função da teoria na formação do psicólogo e constituição de suas práticas. É interessante que “ateoricamente”, na definição do Flávio, parece se confundir com “incorporadamente”. O corpo e o *feeling* são motivos de temor para os psicólogos, talvez porque se suponha que o verdadeiro conhecimento, como tradicionalmente se o concebe na cultura moderna ocidental, deva ser desincorporado: o abstrato ainda é tomado como uma representação mais fidedigna do objeto na objetividade sem parênteses.

Na fala de Flávio, aparece, ainda, a associação da leitura e do teórico ao acadêmico e, mais implicitamente, a suposição da intervenção como aplicação daquilo que se pesquisa, sugerindo, como caminho ideal – embora o aluno afirme que não está conseguindo fazê-lo em sua experiência – o pesquisar e, depois, o aplicar. Além disso, o estudante parece ver alguma diferença entre “*pensar as ações dentro de um feeling*” e pensá-las a partir de um “bastião” teórico, o que parece sinônimo de pensar a partir do que se lê ou de pesquisas já realizadas sobre o que se está fazendo. É aí que a ideia de *escolhas teóricas* parece comportar também a suposição de certa passividade na relação dos estudantes com as teorias. Como se essa relação fosse de escolha, consumo, e não de produção, invenção. Nos novos contextos de atuação do psicólogo, como a saúde coletiva e a assistência social, isso se torna problemático, porque leva a que sejam colocados problemas que vemos como mal formulados, tais como: qual teoria existente é mais adequada para esse campo? Ao contrário disso, se poderia perguntar: como criar novas formas e

práticas de conhecer para os novos fazeres psi? Ou ainda, como um novo campo de práticas coloca problemas para o fazer da profissão e suas teorias?

Em outro momento de encontro, Flávio comentou que, por vezes, se esquecia que a teoria é o resultado de uma experiência, a dos autores. Disse, também, que, no PET Saúde, raramente têm presente que podem e devem produzir conhecimento. Este é o problema de se tomar as teorias como universais: fecha-se a possibilidade de invenção inerente ao teorizar enquanto ação/prática/experiência que produz teorias e epistemologias.

É interessante, ainda, no excerto citado, a observação de Flávio sobre se estar fazendo as coisas ateoricamente. Como já foi dito, uma consigna importante que costuma orientar percursos de formação de psicólogos é a ideia de que nunca se é *ateórico*, já que o posicionamento desse profissional inevitavelmente direcionaria sua prática. Comentamos, também, que esse é o argumento ético invocado, além do epistemológico, para justificar a necessidade da escolha teórica: seria importante explicitar de qual visão de homem e de mundo, qual concepção de sujeito, qual teoria, se parte para intervir. Contudo, o depoimento do estudante sugere que, para que suas intervenções não fossem ateóricas, seria preciso um *trabalho* de leitura, de pensar as ações dentro de uma teoria, não sendo, portanto, tão *natural*, pelo menos em contextos como o PET Saúde, que se seja, desde sempre, teórico.

Latour (1994), em seu trabalho, já mencionado, sobre as dicotomias produzidas na modernidade – natureza-cultura, sujeito-objeto, homens-coisas – recoloca o problema ao chamar a atenção para que o intento de purificação dessas formas puras nunca deixou de produzir híbridos, mistos, por exemplo, de humanos e não-humanos. Ser *moderno*, para o autor, seria representar a modernidade apenas pelas dicotomias e desconsiderar que há um trabalho envolvido em sua produção, o qual nunca é totalmente alcançado, porque caminha lado a lado com o de hibridação. Por isso, Latour (1994) defenderá que ser *não moderno* é considerar que a modernidade envolve ambos os trabalhos, na forma de uma simetria, o de purificação e o de hibridação. Talvez aqui, no problema das diferentes psicologias, caiba adotar posição semelhante: reconhecer que nunca foram completamente isoladas e independentes umas das outras e que a purificação de cada uma delas é um intento que vem sendo representado assimetricamente com relação ao de

hibridação. No caso do Instituto de Psicologia da UFRGS, caberia colocar a questão de se os três departamentos de fato expressam ontologias e epistemologias distintas ou se sua separação não seria resultado de um intento de purificação ou de uma representação assimétrica, que se dirige apenas às formas puras, e não representa os híbridos e o trabalho de hibridação que acontece, pelo menos, ao nível das experiências dos estudantes de psicologia do Instituto.

Indo mais além, poderíamos considerar a própria ideia de coincidência do ser do psicólogo com uma teoria como sendo, também, um intento de purificação crítica, jamais alcançado. Não é porque o psicólogo tenha ferramentas de trabalho pouco materializáveis que é seu *ser* que intervém. Se considerarmos a cognição inventiva, este “ser” está em transformação a cada ação que faz, seja ela de leitura de textos, seja de encontro com grupos e instituições. Assim, não viria primeiro o *ser* e depois o *fazer* e, em seguida, um uso do ser para explicar o fazer. O fazer se explica pela análise, não purificadora e *a posteriori*, de como ocorreu determinada intervenção, simplesmente, não sendo necessário, para isso, adotar “referencial” teórico algum. Apenas no caminho da objetividade sem parênteses se impõe o recurso a um referente ou fundamento para explicar uma “realidade”.

O psicólogo intervém com seu corpo, de fato, mas este não expressaria um ser unificado e coerente que seria idêntico ao “ser”, à concepção de sujeito, de uma teoria. Haja trabalho de purificação para que um coincida com o outro! A impossibilidade de tal coincidência é tamanha que talvez se possa dizer que a escolha teórica não passa disso mesmo, uma escolha apenas “teórica”, no sentido idealista que por vezes se associa a esse termo, como aquilo que não é concreto ou “real”.

Assim como os estudantes, também as próprias teorias estão *em formação*: o recurso à história das ciências permite verificar que não surgiram de uma visão de homem coerente. Podemos pensar, por exemplo, na psicologia cognitiva, que surge do cruzamento de campos tão díspares como a inteligência artificial e as neurociências. Nesse caso, não houve uma visão de homem primeira, como fundamento ou princípio. Foi em um meio heterogêneo que se produziram suas coerências, e com muito custo, permanecendo ainda hoje um trabalho de sustentação do campo como ciência unificada – o qual, inclusive, por vezes leva a que as ciências cognitivas recusem suas origens no movimento interdisciplinar da

cibernética (DUPUY, 1996). Do mesmo modo, qualquer atenção ao presente evidencia que as teorias continuam sendo trabalhadas e modificadas, do contrário, não haveria, por exemplo, múltiplas escolas de psicanálise, por vezes referidas ao trabalho de um mesmo autor, como Freud.

Desse modo, ao contrário do que comumente se aceita, se poderia dizer que a concepção de sujeito das teorias não é *fundamento* e sim, *efeito* das práticas engendradas por ela. Além disso, cabe lembrar que, para que alcancemos níveis como o da *visão de homem* de uma psicologia, é necessário todo um trabalho de análise e “destilação” epistemológica, realizado *a posteriori* e por uma epistemologia que considere os sistemas de pensamento como dados imutáveis.

Nossa proposição é que não seria da *essência* das teorias suas concepções epistemológicas; suas essências é que são *produzidas* por essa epistemologia que tradicionalmente invocamos nos espaços de formação de psicólogos e que, não se pode esquecer, é resultante do trabalho de caracterizar e explicar a *diferença* entre as psicologias. O trabalho de Figueiredo (2009) no campo da epistemologia da psicologia é exemplar e tem, justamente, o intento de combater posições dogmáticas e ecléticas na relação dos psicólogos com as teorias que dividem o campo *psi*. Contudo, seu objetivo, como já foi dito, foi *tornar inteligível a diversidade do campo psi*. As contradições entre o projeto inicial do autor e o modo como, por vezes, ele é utilizado nos espaços de formação de psicólogos expressam, talvez, o problema de se tomar as diferenças ou identidades das psicologias como pontos de partida.

Já dissemos, em acordo com Silva (2000), que o tema da identidade não pode ser separado do da diferença e que ambos encontram-se atrelados ao poder. Para o autor, os processos de diferenciação que produzem um e outro estão intimamente relacionados com ações discursivas tais como: incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar. Sobre esta última, o autor diz:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (SILVA, 2000, p.83).

Parece-nos que a epistemologia da psicologia, por vezes, assume essa função normalizadora, ao situar-se como o parâmetro desde o qual as psicologias são julgadas. A escolha teórica, seguindo consignas epistemológicas

normalizadoras, torna-se uma petição de obediência, um trabalho de definição de coerências e identificação com um referente transcendente. Moraes (1998) discute problema semelhante, ao apontar o caráter normativo da epistemologia e a forte associação, nesse nível, desta e da psicologia como campos do conhecimento:

a epistemologia reconduz o conhecimento ao normativo e, nesse sentido, ela se acha articulada com os pressupostos que basearam a constituição da psicologia como ciência: encontrar uma constante ou uma lei geral no domínio da cognição é equivalente a fazer das ciências um domínio normativo, tanto num caso como no outro importa validar um princípio geral, transcendente (MORAES, 1998, p.02).

Por isso, a autora terminou por considerar a perspectiva epistemológica como insuficiente para dar conta do problema da cientificidade da psicologia. Gostaríamos de apontar essa insuficiência também no plano da compreensão das diferentes psicologias e da relação dos psicólogos com suas teorias.

Figueiredo (2009) também considerou as limitações da sua produção acerca das matrizes do pensamento psicológico para pensar o espaço e a diversidade da psicologia em sua complexidade, principalmente porque não dava conta da dimensão ética envolvida em questões como as escolhas teóricas. Foi assim que se lançou na tarefa de proceder a uma genealogia do psicológico, tarefa que extrapola o campo da psicologia, porque coloca a questão de como se formou esse espaço de uma subjetividade individualizada com a qual nos relacionamos, desde a modernidade, na cultura ocidental. A partir desse trabalho, publicado no livro “A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação, 1500-1900” (Figueiredo, 1992), a questão dos diferentes sistemas em psicologia é avaliada em termos da posição que ocupam na apreensão desse espaço psicológico, o que implica também a relação que estabelecem com as diferentes formações sociais e políticas. Daí o giro operado pelo autor e por ele denominado: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos.

De nossa parte, proporíamos um redirecionamento das epistemologias, como meios de conhecer ainda atrelados à ideia de um objeto independente, para a tomada da cognição e das políticas cognitivas dos espaços de formação de psicólogos como produtores de mundos e sujeitos, psicólogos e psicologias. Muitos contrapontos foram levantados à adesão da psicologia ao projeto da ciência moderna, mas, na hora de explicar o campo psi, muitas vezes apela-se a uma epistemologia profundamente marcada por tal projeto. O que tem ficado invisível na

explicação epistemológica das diferenças entre as psicologias é que o discurso mesmo da epistemologia contribui para reforçar identidades e diferenças entre as teorias, tendo o efeito paradoxal de coibir a invenção *na* e *da* psicologia e acabar por reforçar posições dogmáticas ou ecléticas.

A aceitação de várias epistemologias mantém as psicologias separadas, mas é como se mantivesse o ideal de um objeto único a ser alcançado (o Homem ou a Psicologia) por meio das diferentes teorias. Como alternativa à epistemologia, Moraes (1998) toma, justamente, a ideia de rede, tal como trabalhada por Bruno Latour. Nas palavras da autora:

A noção de rede como uma multiplicidade sem bordas ou limites, sem entradas privilegiadas, sem uma unidade transcendente desloca as discussões acerca das ciências: enquanto na perspectiva epistemológica as ciências são enfocadas como um domínio conceitual e normativo, na perspectiva das redes as ciências passam a ser analisadas como um domínio de ação díspar e heterogêneo. Há nesse enfoque simultaneamente uma revisão da noção de ciência e uma revisão filosófica. Pensar a ciência a partir de um domínio de ação díspar implica uma concepção filosófica acerca do que é esse domínio, quais são os seus pressupostos, os seus riscos e exigências. A perspectiva epistemológica está comprometida, em maior ou menor grau, com uma filosofia que pressupõe como dadas de antemão algumas noções, como por exemplo as noções de sujeito e objeto do conhecimento (MORAES, 1998, p.02).

Cabe observar que, semanticamente, um *arquipélago* não é uma rede e o *plural* pode muito bem ser uma série de unidades que se somam, levando-nos a crer que o fantasma da unificação da psicologia continua presente em nossos dias. De tal modo que a ânsia por convergências bem distinguida por Figueiredo (2009) talvez não seja primeira em relação à formação, mas sim, produzida por ela.

### **A questão não é misturar, é deixar de purificar...**

Estaríamos, com a evidenciação dessas “misturas” teóricas feitas pelos estudantes e com o apontamento das limitações da epistemologia como teoria do conhecimento psi, fazendo uma apologia à implosão dos limites entre as diferentes psicologias? É preciso esclarecer que não. O que queremos é apontar o quanto esses limites têm sido produzidos por nós, nossos discursos e práticas, e, portanto, eles não podem ser justificados unicamente por argumentos epistemológicos



transcendentes.

Em analogia com o procedimento lógico utilizado por Latour (1994), não se trata de misturar, até porque a mistura supõe uma composição a partir de formas puras. Se se tentar partir das essências, teremos problemas. Ao contrário, trata-se simplesmente de apontar a não pureza das coisas, percebendo, por exemplo, que nunca houve visões de homens, psicólogos ou psicologias puros. Nem o homem, nem as psicologias, talvez a questão seja abandonar essas perguntas essencialistas e universais e trabalhar com homens e psicologias contingentes que produzimos com nossas ações que formam os psicólogos e o conhecimento psi. Isso abre a possibilidade de representar os híbridos, o trabalho de hibridação tanto quanto o de purificação presente nas práticas de formação em psicologia, que não deixam de expressar, também, uma *psicologia em formação*. Arthur, na ocasião em que conversávamos sobre seu artigo não publicado, sustentava, para os demais participantes da pesquisa e para a pesquisadora, que a política recognitiva que distinguíamos no curso não era um problema para suas invenções. Sobre as articulações entre psicologias divergentes, disse: “*eu acho que não é estimulado, mas eu não deixo de fazer... mas eu deixo de publicar!*” (risos).

Latour (1994) sugere partir do meio, ao invés dos polos, e o que isso pode significar no caso da formação em psicologia? A nosso ver, a permissão de percursos de formação heterogêneos e um uso da epistemologia que não apenas justifique as diferenças entre as teorias e as situe como imutáveis, mas que aponte, também, sua constituição híbrida e sua dimensão temporal e contingente. Outra fala de Flávio aponta essa possibilidade: “*tu nunca vai ter uma fusão entre psicologia comunitária e psicologia comportamental, mas o fato de comparar as duas, cria questões para as duas, tensiona*”. Ele diz isso à propósito de um trabalho que gostou de fazer, no qual desdobrava as questões que estava produzindo a partir de suas experiências *entre* essas duas psicologias: “*por isso que eu gostei de fazer esse trabalho, claro, eu tava com essas questões: eu tava fazendo ênfase do desenvolvimento e tava trabalhando com comunitária*”.

Silva (2000) também aponta o potencial da circulação entre diferenças como modo de hibridizar identidades, as quais podem ser abordadas, segundo o autor, como “um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (p.96). Aqui, a imagem do homúnculo invocada por Flávio – em excerto

anteriormente citado – é interessante, ao constituir um homem que, por um lado, é total, mas, por outro, composto de múltiplas partes desproporcionais. O homúnculo de Penfield era um homem deformado, se comparado com a imagem que um observador externo pode fazer da figura humana, mas proporcional com relação à sensibilidade de cada parte do corpo. Um homúnculo é um homem deformado a partir de cada área já mapeada do cérebro. Sem a pretensão de alcançar O homem, o homúnculo aceita ser uma representação possível e torta, deformada, a partir dos resultados da pesquisa de Penfield. O psicólogo não saberia do homem, mas do homúnculo formado por seu percurso singular de experiências na psicologia. E, quanto mais psicologias conhecesse, mais deformado estaria “seu homem”. Além disso, o homúnculo de Penfield é um homem sensorial. Não se poderia pensar em percursos de formação heterogêneos que produzissem homúnculos ao invés *do* homem?

E, se importa tanto para psicólogos e psicologias trabalhar com concepções de sujeito, que seja a de um sujeito articulado. Segundo Latour:

Um sujeito inarticulado é alguém que sente, faz e diz sempre o mesmo, independentemente do que os outros disserem (por exemplo, responder *ego cogito* a tudo o que afecta o sujeito é uma prova clara de mutismo inarticulado!). Um sujeito articulado, pelo contrário, é alguém que aprende a ser afectado pelos outros- *não por si próprio*. Um sujeito «por si próprio» não tem nada de particularmente interessante, profundo ou válido. Este é o limite de uma definição comum - um sujeito só se torna interessante, profundo ou válido quando ressoa com os outros, quando é efectuado, influenciado, posto em movimento por novas entidades cujas diferenças são registradas de formas novas e inesperadas (LATOURE, 2008, p.43).

Caberia, portanto, legitimar a heterogeneidade que *já é produzida* em percursos de formação heterogêneos. Flávio, em um dos encontros, observa, em profissionais mais experientes, que suas práticas atuais constituíram-se a partir de múltiplas experiências, inclusive entre diferentes campos da psicologia. Por exemplo, um psicanalista de consultório que vai trabalhar no SUS torna-se não apenas um psicólogo do SUS, mas um psicólogo do SUS com experiência em psicanálise, o que faz de sua prática nesse contexto algo singular. Diante dessa constatação, Flávio diz algo que cabe bem como finalização deste artigo: “*eu não tenho a esperança de que um dia eu vou ter uma teoria só, esse purismo... Então, se isso vai acontecer em algum momento, então por que que a gente não pratica já isso?*”.

## ARTIGO II

### Por um modo mais incorporado de explicar o fazer do psicólogo

#### RESUMO

O artigo segue as peculiaridades que a chamada “relação teoria e prática” tem assumido na psicologia, buscando nela pistas para mapear o modo como o problema do conhecer e do conhecimento tem sido colocado nesse campo. São guias nesse trabalho as distinções que estudantes da graduação em psicologia da UFRGS fazem em sua experiência de formação, produzidas em um dispositivo de pesquisa realizado com os mesmos. Observou-se que os dilemas e impasses distinguidos pelos estudantes são efeito da colocação do problema do conhecimento psi segundo a teoria do espectador do conhecimento, tal como caracterizada por John Dewey, e contribuições de autores contemporâneos da cognição são utilizadas para recolocar esse problema. Conclui que o plano concreto do fazer psi não tem sido considerado pelo discurso que situa na teoria o fundamento para o conhecimento do psicólogo.

*Palavras-chave: formação em psicologia, teoria, prática, conhecimento*

Um grupo de estudantes da graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) conversando sobre o fazer psi:

Regina<sup>16</sup>: (...) *A gente trabalha muito em nível de opinião também, do que parece certo, o que soa como cabível ou não pra situação (...) só que aí tu também parte de uma opinião, se tu problematiza tua prática, é porque tu tem uma opinião sobre isso... E eu acho que isso diferencia a psicologia enquanto área de atuação de outras, assim, né... Porque a tua... não sei se é bem a tua opinião, mas o teu posicionamento vai direcionar tua prática, o que pode não acontecer, por exemplo, se tu tá inserido num sistema de computação que tu vai seguir um protocolo, sabe? Claro que na psicologia não é livre, mas tu tem um atravessamento muito forte de ti, assim.*

Etiane: *Tá, mas olha só, será que é só pensamento, tipo, o que eu penso que vai direcionar minha prática? Como é que é isso, como é que existe essa passagem?*

---

<sup>16</sup> Os nomes dos estudantes são pseudônimos inventados pelos mesmos.

Flávio: Não, mas eu acho que não é o pensar, é o que eu percebo (...) é, porque se tu tem uma percepção do mundo, das coisas que acontecem, e aí faz parte do trabalho tu questionar a percepção que tu teve, é tu fazer um trabalho racional sobre aquilo que tá dado, porque o que tu percebe já tava dado, assim, né... Eu olho pra essa sala e eu vejo o que tá aqui, na minha forma de ver... E depois tem o trabalho racional de pensar sobre aquilo que tá acontecendo que eu tô vendo...

(...)

Flávio: (...) Mas eu acho que não é o pensamento pensamento... Eu acho que o pensamento ele tenta refletir um pouco daquilo que tu faz ou pensa ou sei lá o quê, assim... Mas não é, entende... Tu não pensa antes de fazer ou de ver as coisas como tu vê, né... Fazer as leituras é uma coisa meio assim, né... O mundo está contido na tua percepção, na forma como tu vê... E aí dependendo de como tu percebe, tu cria uma racionalização em cima para tentar desconstruir aquilo que tu percebe... E aí esse é o momento de tu fazer uma análise de implicação, por exemplo, de tu estar pensando como tu tá te colocando nos espaços, como tu tá pensando aquilo que tu... E aí isso gera uma retroalimentação, e esse é o...

Etiane: Ruminar...

Flávio: É, que às vezes fica só no ruminar mesmo, porque a gente critica tanto que às vezes não consegue nem analisar o que tu pode fazer para agir sobre a realidade, agir no sentido de externalizar aquilo que te... A leitura que tu fez, assim... Isso também é... Pensar também é agir, né! Mas a questão é tu gerar uma transformação...

Regina: E agir também é pensar...

Flávio: É. Reflete um pensamento, uma forma de ver as coisas, sei lá

Fenix: Claro, é uma ação, né... Parar pra pensar é importante antes de externalizar qualquer coisa, mas de qualquer forma é importante externalizar

Flávio: E parar pra pensar também é agir, de alguma forma...

Fenix: É, foi o que eu disse (risos) Acho que eu não fui clara.

Flávio: É que ela tava ruminando enquanto tu...

Regina: É, eu tava ruminando! (risos)

(Grupo 1, terceiro encontro, em 20/06/2011) [grifos nossos]

Essa conversa se deu no interior de um dispositivo de pesquisa formulado com o intuito de colocar em cena o trabalho real da formação de psicólogos. A expressão *trabalho real* é utilizada aqui em analogia com os conceitos clássicos da

ergonomia de trabalho prescrito e real, e, também, com o sentido de afirmar que há um trabalho, um fazer, também no campo da educação no ensino superior. Faço essa afirmação porque nem sempre ela é óbvia. Na pesquisa realizada com os estudantes, não raro se identificava a universidade ao plano do pensamento e os estágios, ao plano da ação. Sim, tampouco se considerava que os estágios eram parte da universidade, tamanha a distância que parece haver entre um mundo e outro, entre os chamados mundos da teoria e da prática. A referida conversa dos estudantes é bastante expressiva no sentido de, ao mesmo tempo, produzir e diluir a diferença entre o pensar e o agir.

Como modo de exploração disso que denominamos como o trabalho real da formação psi, convidamos estudantes da graduação em psicologia da UFRGS em estágio de ênfase que desejaram participar da pesquisa para que descrevessem o *que faziam* nas diferentes práticas de formação – de estudos, pesquisa, extensão, estágios – escrevendo sobre elas entre um encontro e outro com a pesquisadora Etiane Araldi. Oito estudantes aceitaram o convite. Para atender à disponibilidade dos estudantes, foram formados dois grupos, um com cinco pessoas (grupo 1) e outro com três (grupo 2). Houve quatro encontros com cada grupo, nos quais foram discutidos os escritos e as experiências. Os encontros foram gravados e posteriormente transcritos para a análise.

O dispositivo metodológico assim formulado inspirou-se nas discussões em torno das metodologias de primeira pessoa (SHEAR e VARELA, 1999; DEPRAZ, VARELA e VERMERSCH, 2003) e da pesquisa-intervenção (MARASCHIN, 2004; ROCHA e AGUIAR, 2003). As primeiras foram desenvolvidas no campo da cognição com a finalidade de estudo da experiência consciente e orientaram-nos na criação de um método de pesquisa que produzisse, por meio de uma pragmática, uma experiência dos sujeitos com relação a si mesmos e às suas ações. Já a pesquisa-intervenção entrou como consideração da dimensão de produção e mesmo de criação envolvidos em um fazer como o pesquisar e também da implicação do pesquisador nessa atividade.

Além dos materiais dos encontros, contamos também com textos produzidos por uma turma de supervisão do estágio básico no qual os estudantes responderam às seguintes perguntas, lançadas pelo supervisor acadêmico: *das aprendizagens no curso de psicologia, que ferramentas conceituais te foram úteis para intervir e operar*

*transformações na realidade apresentada pelo campo de estágio? E que transformações a realidade do campo de estágio operou sobre as aprendizagens do curso e nas ferramentas conceituais em uso?*

Embora inicialmente tivéssemos formulado o dispositivo metodológico da pesquisa em torno das produções escritas dos estudantes, no decorrer dos encontros, a conversa foi ganhando relevância. E nossa análise *a posteriori* da experiência da pesquisa reconheceu nesse conversar mais potencialidade de explorar o nível do fazer e do trabalho real da formação em psicologia do que o dispositivo que havíamos pensado inicialmente. Isso porque a escrita pareceu estar associada, para os estudantes, à formalidade dos trabalhos acadêmicos e das teorias, enquanto o bate-papo informal com os colegas foi mencionado, em diferentes momentos, como espaço de liberdade e invenção. Essa distinção entre conversar e escrever aponta para os usos cotidianos da escrita na formação, estando mais atrelada a operações de abstração, fator que possivelmente justifique que ela não tenha sido utilizada na pesquisa com o intuito que pretendíamos: como modo de atenção a experiências concretas e cotidianas.

Com isso, quando nos referirmos a essa experiência de pesquisa, muitas vezes traremos longos excertos das conversas que aconteceram nos encontros. Apesar de isso dificultar a leitura, é importante mantê-los desse modo, para que não se perca, no relato da pesquisa, o potencial da conversa e do diálogo.

### ***Diga-me tua teoria e eu te direi quem és***

“Na *teoria* é uma coisa, já *na prática*...”. Esse é um enunciado cotidiano em diferentes situações, contextos, lugares. Ao seguirmos o modo como esse e outros discursos sobre a teoria e sobre a prática são utilizados, encontramos algumas significações possíveis para uma e outra palavra. A teoria, por exemplo, ora aparece como a parte prescrita de um trabalho, aquilo que deve ser feito, como em enunciações “*em teoria*, é assim”, contrastando com a prática, associada ao vivido e àquilo que poderíamos denominar como o trabalho real; ora converte-se num plano abstrato, “isso é apenas *teórico*”, correspondendo àquilo que não existe concretamente.

No campo das discussões sobre a formação acadêmica profissional, como já

dissemos, a prática costuma expressar o plano do trabalho, em oposição ao do estudo. Associa-se a teoria à universidade e a prática aos estágios, trabalho e profissão. A prática é como *é*, a teoria é como *deveria ser*. A prática é *real*, a teoria, *ideal*. Dizer “na prática” é quase como dizer: “na realidade” ou “na verdade”, ou ainda, “à parte as idealizações teóricas, *na prática* funciona assim”. Mas, sobretudo, o que esses discursos produzem é a ideia de que teoria e prática são coisas, fazeres, registros diferentes. Entretanto, diz-se que deveriam coincidir, aproximarem-se, como preconiza o discurso que trata como problema a “distância entre teoria e prática”, em seus mais variados níveis e esferas da vida.

Na psicologia, essa relação (teoria e prática) toma uma forma bastante peculiar. Dada a ambiguidade do objeto e da técnica do psicólogo, somada à divisão do campo entre diferentes psicologias, cada qual com concepções epistemológicas e metodológicas específicas, acostumou-se a aceitar que a teoria é a prática do psicólogo, sendo os *conceitos* ferramentas de trabalho e a *escolha teórica* um passo necessário para que o profissional se constitua enquanto tal e para que suas intervenções sejam legitimamente designadas *psi*. Por vezes, também se considerará que o próprio psicólogo é a sua teoria, quando esses profissionais acrescentam, aos seus sobrenomes, o dos autores com os quais trabalham: freudiano, piagetiano, foucaultiano. E, não raro, um psicólogo é confrontado com a pergunta: “tá, e você é humanista, psicanalista ou cognitivista?”<sup>17</sup>.

Supõe-se, ainda, que as práticas desse profissional só podem ocorrer amparadas por uma teoria. Os pressupostos direcionariam as práticas, não se podendo ser ateórico nessa profissão. Contribui para essa ideia justamente a constatação feita por Regina: no trabalho *psi*, há um atravessamento muito forte do psicólogo enquanto pessoa, com suas opiniões e crenças, por isso, é preciso ter clareza de seus posicionamentos para poder atuar e espera-se que os pressupostos axiológicos das teorias esclareçam essas posições. Esse é o *argumento ético* invocado para justificar a *necessidade* da escolha teórica do psicólogo, além do *argumento epistemológico*: as teorias possuem diferentes pressupostos, concepções de sujeito, visões de homem e de mundo irreconciliáveis e, logo, não podem ser misturadas em uma mesma *prática*.

---

<sup>17</sup> Na UFRGS, a pergunta costuma ser: “tu é do desenvolvimento, do social ou da psicanálise?”, em referência aos três departamentos que compõem o curso: o de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, de Psicologia Social e Institucional e de Psicanálise e Psicopatologia.

Na esteira dessa ideia, supõe-se que as práticas de um psicólogo psicanalista, por exemplo, possam ser deduzidas diretamente da teoria psicanalítica, sendo o trabalho do psicólogo em determinada contingência comumente descrito segundo as teorias que supostamente lhe dariam sustentação. Mais ainda, nas discussões sobre psicologia – quando os psicólogos se perguntam pelo seu conhecimento – não raro nos deparamos com debates históricos e epistemológicos, sendo a epistemologia, nesses momentos, entendida como as diferentes correntes teóricas que constituem o campo psi, como se a pergunta pelo conhecimento passasse apenas por aí, pela teoria e pelos pressupostos.

Já comentamos, também, que é bastante aceita a ideia de que o psicólogo utiliza *ferramentas conceituais* em seu trabalho – a própria pergunta dos supervisores de estágio, na referida produção textual dos alunos do estágio básico, inclui essa expressão. Além disso, o uso de metáforas relacionadas às tecnologias de produção e apreensão de teorias são bastante frequentes na explicação do que se faz em psicologia. Vimos que Flávio menciona a *leitura*, prática usada para a aprendizagem de teorias, como fazer psi possível em determinada situação.

Em determinado ponto da conversa, complementamos a frase de Flávio com a palavra “ruminar”, remetendo a algo que discutíamos um pouco antes do momento recortado no excerto citado. Flávio falava sobre sua admiração a um colega que agora está na residência e que, apesar da demanda *prática* ali ser muito forte, ainda conseguia *pensar*:

*A residência é uma coisa que monopoliza muito a questão prática mesmo, de tu ter que produzir, de tu ter que dar conta de uma demanda mesmo, né, e eu admiro isso nele que ele tá conseguindo produzir muito intelectualmente em cima e pensar muito as práticas apesar dessa demanda da residência ser meio forte, em termos de produção (...) parece que ele tem o espaço de pensar muito na prática, como um exercício constante, de estar sempre pensando... Eu acho que é uma coisa que a gente tem que se atentar para não perder. Porque é muito fácil se cronificar... (Flávio, terceiro encontro do Grupo 1, em 20/06/11) [grifos nossos]*

Percebemos, no modo como a discussão se encaminhava naquele momento, uma certa cisão entre os planos do pensar e do fazer, então perguntamos: “*pois é, mas qual a diferença entre fazer e pensar? Porque a gente tá trabalhando, implicitamente, que é diferente, né?*”. Vejamos o que diz Flávio, na sequência:

*É que na verdade tem essa coisa assim da ruminação, né... É que quando a gente tá no estágio... Ontem mesmo a gente tava lendo um texto sobre empoderamento, que é um termo muito questionado (fala um pouco sobre*



empoderamento e saúde pública e cidadania) e eu tava fazendo um trabalho sobre isso, isso ontem, né, daí hoje de manhã eu fui pro estágio e eu tava acompanhando a reunião de equipe, e se tava discutindo um caso... E bom, e aí eu vi várias coisas ali, assim... Coisas que tavam indo contra a ideia de promoção da saúde e empoderamento... (conta o caso) E aí eu fiquei com várias inquietações ali, eu ali estagiário, sentadinho, e minha supervisora não tava ali... E aí depois ela chegou e pontuou algumas coisas assim, né, e aí eu: ah, obrigado! (respirando aliviado) Porque eu fiquei ali na minha, só escutando e pensando... (traz questões sobre o cuidado entendido como favor ou como direito do usuário) Mas daí eu fiquei só ruminando, tu lê as coisas e fica assim, bah... Mas eu fiquei na minha... Então talvez seja um pouco assim essa coisa do pensar e do agir, né... O agir seria quando tu faz conhecer aquilo que tu pensa. (Flávio, terceiro encontro do Grupo 1, em 20/06/11) [grifo nosso]

Perguntamos, agora, ao leitor: o fazer psi é pensar? Ou ainda, será que leríamos os pacientes e grupos da mesma maneira como lemos um livro ou um artigo de psicologia?

Já no início do século XX, o filósofo John Dewey questionava o que ele denominou como a *teoria do espectador do conhecimento*. Segundo essa concepção, dominante nas sociedades ocidentais, conhecer seria o resultado da observação, por parte de um sujeito, de um objeto fixo e independente do observador, supondo um conhecedor passivo diante de um mundo que lhe é anterior e que não é afetado por seu ato de observar (DEWEY, 1929). Ian Hacking, em entrevista recente, define a teoria do espectador do conhecimento como “a ideia de que todo o nosso conhecimento a respeito do mundo é obtido através do pensamento e do olhar” (CALIMAN e ALMEIDA, 2009, p.468). Dewey (1929) ainda associará a teoria do espectador do conhecimento a um modelo “fotográfico” de apreensão da realidade.

Parece-nos que, no discurso dos estudantes, essa ideia se faz bastante presente. No primeiro excerto, embora Flávio diga à pesquisadora que a questão não é o pensamento e sim, a percepção, *o mundo contido na tua percepção*, sua fala e a de seus colegas ainda parecem supor a existência de: a) uma *realidade*, que pode ser *vista* de diversas maneiras; b) um *si* relativamente estável do psicólogo; c) um trabalho *racional* de *questionar* sua própria *percepção*, entendido como *pensar sobre o que se vê e produzir leituras sobre isso*; e d) a possibilidade de *externalizá-las* ou não. Enfim, o trabalho do psicólogo praticamente é descrito como um trabalho de pensamento ou teórico, no sentido como tradicionalmente o concebemos no ocidente: em oposição ao fazer e enquanto *visão de mundo*. Além disso, no excerto no qual o estudante traz a questão da ruminância, verifica-se uma atitude

literalmente de espectador, uma posição analítica quase passiva: *eu fiquei ali na minha, só escutando e pensando*.

Já dissemos que o termo visão de homem e de mundo é frequente quando a questão é a escolha teórica do psicólogo. Às vezes usa-se a ideia de lentes como metáfora: haveria o mundo e diferentes lentes teóricas para vê-lo. Novamente, aqui, o modelo fotográfico de colocação do problema do conhecimento.

Comentamos também que a escolha de uma *visão de homem e de mundo* seria necessária à atuação desse profissional, dada, justamente, aquela questão trazida por Regina de que, na psicologia, *o teu posicionamento vai direcionar tua prática*. Ao reconhecerem que há “*um atravessamento muito forte de ti*” na profissão, psicólogos parecem abrigarem-se em suas teorias para fundamentar suas práticas, evitando que elas estejam apoiadas apenas em suas crenças pessoais, remetendo ao velho medo da psicologia de ser confundida com o senso comum e não ser reconhecida como prática científica.

Segundo Dewey (1929), a teoria do espectador do conhecimento foi mesmo acompanhada, na epistemologia, pela busca de um fundamento para o conhecimento. Afinal, quando se supõe um sujeito e um mundo prévios à experiência de conhecer, como saber se o conhecimento que se tem do mundo é válido ou não?

Diferentes autores contemporâneos têm retomado a crítica feita por Dewey (1929) e buscado, assim como ele, recolocar o problema do conhecer e do conhecimento<sup>18</sup> não mais em termos de representação, e, sim, de ação. É o que faz, no campo da cognição, a teoria da enação de Francisco Varela e, sobretudo, a biologia do conhecer de Humberto Maturana, em parte desenvolvida em parceria com Varela.

Como modo de deslocar-se daquilo que Dewey (1929) expressou com sua teoria do espectador do conhecimento, Maturana (1999) proporá a investigação das origens biológicas do observador e do observar. Embora Maturana não faça referência a Dewey em seu trabalho, sua caracterização do “caminho explicativo da objetividade sem parênteses” remete àquilo que Dewey denominou como “teoria do espectador do conhecimento”. Segundo Maturana, quando o observador “aceita

---

<sup>18</sup> Utilizamos a expressão “recolocar o problema” com o sentido trabalhado por Kastrup (1999) em seu trabalho sobre a cognição, enquanto possibilidade de, mais do que solucionar problemas dados, buscar as condições de sua formulação e reformulação.

suas habilidades cognitivas enquanto tais como suas propriedades constitutivas” (MATURANA, 1999, p.248) e não investiga suas origens biológicas, acaba por assumir que “a existência acontece independentemente do que ele ou ela faz, que as coisas existem independentemente de se ele ou ela as conhece” (ibid, p.248).

Contrariamente a esse modo de colocar o problema do conhecer e do conhecimento, Maturana postulará a importância da consideração do observador. Segundo o autor, “já estamos na experiência de observar quando começamos a observar nosso observar” (MATURANA, 2001, p.125). Levar em conta essa recursividade é importante, porque não podemos nos situar em algum lugar fora da nossa experiência para explicá-la. Mesmo se quisermos explicar algo que esteja supostamente “fora” de nós, essa impossibilidade se impõe, porque só podemos observar a partir da nossa condição de seres humanos. E, segundo Maturana (2001), essa condição é a de seres biológicos imersos na linguagem, a qual impede que acessemos qualquer mundo independente de nossa experiência: “nós já nos encontramos na linguagem, fazendo distinções na linguagem, quando começamos a refletir na linguagem sobre o que fazemos, e como fazemos o que fazemos ao operar como animais linguajantes” (ibid, 2001, p.125).

Tanto a biologia do conhecer de Humberto Maturana quanto a teoria da enação de Francisco Varela colocam-se como um contraponto ao cognitivismo computacional – uma das principais vertentes teóricas das ciências cognitivas e também a mais utilizada pela psicologia cognitiva, por defenderem que a percepção consiste em uma ação incorporada e não em uma representação, ou captura, de um mundo exterior. O problema da teoria cognitivista clássica estaria na distinção entre um sujeito que conhece e um mundo que se dá a conhecer. Ao tomar essa suposição como ponto de partida, a tarefa seria decifrar como sujeito e mundo se comunicam, ou seja, como o sujeito percebe o mundo, e como nele age. Assim, surge a ideia de que o mundo é dotado de “informações” que são “representadas” pela cognição, encarnada no cérebro, a partir do mecanismo de *input* (entrada da informação), processamento (através da decodificação da informação em símbolos, segundo regras lógicas), *output* (saída) (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003). A diferença desse modelo para o de estímulo-resposta, do behaviorismo, seria a concepção de que o processo se retroalimenta, por meio do mecanismo de *feedback* (DUPUY, 1996).

De fato, é comum sentirmos que, ao pensar, estamos fazendo representações do mundo e de nossas próprias experiências. No entanto, na maior parte de nossas vidas simplesmente vivemos e não nos parece de forma alguma que estejamos “processando informações”. Para o cognitivismo, esse seria um mecanismo não consciente, mas o grande responsável por nossas percepções, pensamentos, ações. Ocuparia, portanto, o lugar de sujeito transcendental em relação às nossas experiências conscientes (sujeito empírico) – fazemos referência aqui ao esquema kantiano, que tem fundamentado a concepção de conhecimento da ciência.

E se o problema estiver mal formulado? E se, ao contrário, não pudéssemos supor um mundo e um sujeito prévios? E se os sujeitos inventassem a si mesmos e ao mundo em sua própria história de experiências de acoplamento estrutural com o meio? Essa é a hipótese de Francisco Varela e Humberto Maturana, segundo a qual conhecemos com nosso corpo inteiro (e não apenas com nosso cérebro), através de nossas ações e da história de nossas ações, sendo as representações *efeito* dessas perturbações que sofremos em relação às perturbações do meio, mais do que mecanismo explicativo e causal de nossos conhecimentos (VARELA, 1994; VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003).

A noção de *perturbação*, aqui, é chave para compreendermos a diferença da teoria da enação em relação ao cognitivismo computacional: o mundo não nos *informa* nada, ele nos *perturba*, e nós, enquanto sistemas vivos que se autoproduzem (autopoieticos), *criamos* (conhecemos) com base nessas perturbações, nos domínios cognitivos que compartilhamos. Isso se sustenta em outra consideração da obra de Maturana e Varela: sua teoria dos sistemas vivos, que se diferem das máquinas por terem como única finalidade a produção de si mesmos, a *autopoiese* (Maturana & Varela, 2001). Uma implicação dessa teoria que merece ser destacada é a seguinte: como os sistemas vivos não podem, no momento mesmo da experiência, distinguir entre ilusão e percepção, toda conduta correta ou verdadeira só pode ser definida com relação a outras experiências – próprias ou de outros observadores – por meio da linguagem.

Com isso, a crítica epistemológica que acompanha a teoria da enação se dirige à idealização – que Varela (1996) atribui à cultura ocidental moderna – da abstração, da generalização, enfim, da função transcendental (no sentido de ir além das experiências comuns e cotidianas) que supomos como características dos

“bons” e “verdadeiros” conhecimentos. Segundo Varela, Thompson e Rosch (2003): “é pelo fato da reflexão em nossa cultura ter sido apartada de sua vida corporal que o problema mente-corpo tornou-se um tópico central da reflexão abstrata. (...) A reflexão é tida como sendo estritamente mental, e assim surge o problema de como ela pode estar ligada à vida corporal” (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003, p.46). Na descrição de Flávio, vemos o fazer psi ser descrito em termos de racionalização, leitura, ruminação, parecendo que não seria o corpo do psicólogo que estaria presente nas situações de intervenção psi, ao contrário, seria uma mente reflexiva e desincorporada, habitada por suas leituras e conceitos. Essa visão não considera, ainda, os domínios cognitivos e os critérios de validação compartilhados com outros observadores na linguagem. Tudo se passaria como se o conhecimento fosse um produto individual que é incorporado a partir de uma exterioridade teórica/abstrata que fornece “lentes” para *ler* uma realidade independente.

Para Varela (1996), a idealização da abstração permeia tanto a ciência quanto a filosofia, por isso as ciências cognitivas, em sua vertente mais clássica, o cognitivismo computacional, não teriam abandonado o projeto de descrever o conhecer apenas nesses termos. Considerando a clássica posição de dependência que a psicologia adota com relação à ciência e à filosofia, o papel historicamente crucial da profissão quanto ao problema da cognição e a marca do dualismo mente-corpo na constituição de seu objeto (FERREIRA, 2007), há razões epistemológicas suficientes para pensar que o culto à abstração e à reflexão desincorporada são marcas importantes desse campo. Mas não precisamos recorrer a essa ordem de razões, as experiências de psicólogos em formação são mais interessantes porque, ao mesmo tempo, produzem e interrogam esse modo de representar<sup>19</sup> o conhecer e o conhecimento psi:

*Flávio: (...) Pensar sobre o que se faz é importante na profissão, mas é penoso... Isso te paralisa às vezes, porque tu vê um monte de questão... E às vezes é como se o sistema tivesse todo armado contra ti. E aí tu fica ali parado, olhando o fluxo acontecer, e tu teria que mudar isso, e tu é o único,*

---

<sup>19</sup> Aqui é preciso fazer uma ressalva quanto ao uso do termo “representar”. Se estamos apontando os problemas do uso da representação como mecanismo explicativo do conhecimento, seria contraditório utilizar essa expressão em nossa escrita, não? Em acordo com a distinção de Varela, Thompson e Rosch (2003), estamos utilizando o termo em seu sentido fraco, ou seja, com o sentido semântico e cotidiano da palavra, o que é diferente do uso da representação em sentido forte, que “aparece quando generalizamos a noção mais fraca com vistas a construir uma teoria consolidada sobre como a percepção, a linguagem ou a cognição em geral funcionam” (VARELA, THOMPSON e ROSCH, 2003, p.144), tal como faz o cognitivismo.

*assim... Eu sinto muito essa coisa, assim, de que tu tá num entre lugar, num entre lugar, assim, né... E aí eu penso que a graduação em psico é um treino pro neuroticismo, sabe? Essa coisa de ficar ruminando e coisa e tal, um dos traços dos cinco fatores da personalidade, eu tenho a impressão que a gente é treinado a ficar pensando no que tá pensando, e pensando nas coisas que tão acontecendo, e pensando e pensando e pensando... Porque à princípio ter um traço alto de neuroticismo seria uma coisa ruim, né? (risos) Seria patológico assim, não sei...*

Regina: *Por isso que o psicólogo tem que fazer terapia!*

Flávio: *É, e a gente é treinado para isso assim, né? Porque, tudo que a gente faz, a gente tem que pensar no que que a gente tá fazendo, né? E aí eu acho que tem um treino nesse sentido e isso é, assim, uma coisa... Complicada, né...*

Etiane: *Por que será que isso é assim? Vocês têm alguma hipótese de por que isso de pensar sobre o que se faz constitui tanto a nossa profissão?*

Flávio: *Eu acho que todo mundo pensa muito, o diferencial da nossa área é que a gente pensa sobre a gente, a gente pensa sobre o humano... A gente pensa no ponto onde a gente deveria estar sentindo...*

Fenix: *Sobre a constituição do próprio pensamento e da própria emoção.*

Flávio: *A gente pensa na hora que a gente deveria estar só sendo, entendeu? A gente fica pensando sobre essa meta coisa, essa meta... Meta coisa, meta cognição que acho que é o complicado...*

(...)

Fenix: *O que tu pensa influencia tua prática, tua visão de mundo, teoria, enfim... Mas eu acho que às vezes também isso tem outras relações... A instituição, a organização que tu tá ou o tempo que tu tá naquele serviço ou o quanto tu tá conseguindo fazer esse questionamento, esse distanciamento... É muito fácil entrar na lógica do serviço, do que criar outro fazer... (fala um pouco da distância entre as leituras sobre o SUS, psicologia social e realidade dos serviços)*

(...)

Fenix: *E acho que aí, sim, há a distância entre o teu pensar e o teu fazer muito grande, e que às vezes te atropela e tu não consegue nem perceber isso ali... E aí quando tu percebe que a tua prática não tem nada a ver com o que tu pensa, tu te sente mal e tu até te culpabiliza... Só que é complicado tu fazer isso, porque daí tu não tem uma visão mais ampla daquilo ali... Ai, é complicado! (suspirando)*

Etiane: *Por que a culpa?*

Roberta: *Eu acho que mexe com a autonomia... Será que eu vou conseguir fazer aqui as minhas ideias?*

(Grupo 1, terceiro encontro, em 20/06/11) [grifos nossos]

Nos excertos acima, a atitude de espectador do conhecimento do psicólogo começa a sofrer algumas desestabilizações, em relação aos excertos anteriormente citados. Aqui, se percebe que ela nem sempre contribui para a intervenção

profissional, abrindo a possibilidade de se considerar que o trabalho psi exige uma ação diferente daquela do pensamento analítico e distanciado.

“*A gente pensa onde a gente deveria estar sentindo, onde a gente deveria estar só sendo*” é uma colocação que expressa o quanto opera, nas representações cotidianas do fazer psi, um pensar desencarnado e desemocionado. É curioso que, no ensino do “profissional das emoções” – mesmo sendo tal processo, a emoção, compreendida em nossa cultura como essencialmente corporal (DESPRET, 2011) – se produza uma aprendizagem que, em última instância, desconsidera o corpo. Mas, claro, ele é desconsiderado apenas nas representações que fazemos do conhecimento psi (quando dizemos que ele é questão de pensamento), porque o corpo continua ali, sendo treinado para o neuroticismo e a ruminação, como bem expressam os estudantes. Há um treino e uma modificação corporal na formação. A questão é que as experiências dos estudantes denunciam, a nosso ver, um descompasso entre o que incorporaram a partir do fazer acadêmico e o corpo que é demandado nas situações de trabalho psi.

“*Será que eu vou conseguir fazer aqui as minhas ideias?*” Tal pergunta de Roberta apresenta-se, claramente, como efeito do “modo espectador” de colocação do problema do conhecimento, segundo o qual, primeiro há um ser, que tem ideias, e, depois, as *externaliza* em ação, sendo essa externalização tomada como a legítima ação do psicólogo: segundo Flávio, “*o agir seria quando tu faz conhecer aquilo que tu pensa*”. Parece relacionar-se também com aquela preocupação ética, que distinguiria a psicologia de outras profissões, trazida por Regina, a de que “*o teu posicionamento vai direcionar tua prática*”. Com tal visão subjetivista e identitária das ideias e dos posicionamentos, não nos surpreende que a consequência seja a culpa, no sentido mais cristão do termo.

“*Será que eu vou conseguir fazer aqui as minhas ideias?*” Queremos insistir nessa pergunta, e aqui, como pesquisadores, convém adotar uma posição de observação que não seja a de um observador externo. Reconhecemos essa pergunta como relevante a partir de nossas próprias experiências de formação. Por isso, gostaríamos de somar aos depoimentos dos estudantes um que escrevemos quando esta pesquisa ainda era um projeto:

*Aceitando o critério epistemológico de validação do conhecimento psi, pareceu-me importante estabelecer uma coerência em meu modo de pensar e agir, afinado com alguma teoria disponível nos espaços legitimados de formação em psicologia. Abrigava-me na ideia de que seria melhor adotar a ética*

*compartilhada de uma teoria do que me guiar pela minha própria.*

*Empenhei-me, a partir de então, em definir com clareza em que eu acreditava segundo as coerências das diferentes epistemologias que conhecia – fossem elas provenientes de teorias psicológicas, de teorias de áreas afins ou mesmo de textos das políticas públicas de saúde, educação, trabalho. Não foi um exercício fácil, mas aos poucos eu começava a formar algumas ideias sobre o que deveria ser a psicologia. Contudo, ao iniciar as práticas de estágio, algo me surpreendeu: por mais que eu tivesse muito claro o sentido ético das minhas intervenções, ele não acontecia. Mesmo sabendo o que eu deveria fazer, eu me pegava não conseguindo fazer, ou então fazendo algo que contrariava a ética pressuposta a determinados modos de intervir em psicologia. Epistemologias que deveriam ser contraditórias de repente pareciam complementares. Pior que isso, eram muitas as situações nas quais já não sabia o que fazer. (Etiane, excerto de depoimento realizado no projeto de pesquisa sobre sua experiência de formação)*

O texto expressa bem algo que experienciamos como uma diretriz, uma verdadeira prescrição da formação em psicologia: deveríamos, primeiro, criar para nós uma ideia do que deveria ser a psicologia, como se fosse bom ter uma espécie de “opinião formada” antes de intervir nos contextos de trabalho psi – a colocação de Regina, no primeiro excerto de conversa dos estudantes trazido neste artigo, dialoga com essa distinção feita em nossa experiência: “*se tu problematiza tua prática, é porque tu tem uma opinião sobre isso*”. E, depois, pensamos que poderíamos implementá-la no estágio, como se pudéssemos ir do plano da teoria ao da prática quase que diretamente. Não foi assim, levando-nos a perguntar onde estaria o problema: em nós, não estaríamos sendo bons o suficiente para conseguir “fazer ali nossas ideias”? Na universidade, que não nos preparou para o mundo do trabalho? Nas teorias, que não estariam adequadas às demandas sociais contemporâneas, sendo necessário criar novas, para darem conta da realidade? Nossa tese, como já mencionamos, é que ele está no modo como comumente representamos o conhecer e o conhecimento psi<sup>20</sup>, pelo menos em espaços universitários de formação, exigindo que o problema seja recolocado nesse nível.

### **Saber sobre e saber como**

<sup>20</sup> Usamos essa expressão em analogia com o procedimento utilizado por Latour (1994) em seu trabalho sobre a modernidade. Sua tese é de que ela não produziu apenas as clássicas dicotomias natureza-cultura, subjetividade-objetividade, mas também não cessou de produzir híbridos, mistos de humanos e não-humanos. Contudo, esse trabalho de hibridação não era representado pelo discurso oficial da modernidade, o qual considerava apenas o trabalho de purificação. O mesmo pode ser dito acerca do conhecimento psi, parece-nos que há uma representação oficial do mesmo que não condiz com o que é, em ação, conhecer psicologia.



Francisco Varela traz uma distinção que pode nos ajudar a melhor colocar o problema da relação teoria e prática, pensar e fazer, na psicologia. Basicamente, o autor distingue, retomando termos utilizados por John Dewey no início do século XX, conhecimentos do tipo *know what* e *know how*. Segundo Varela (1996), os modos de conhecer que se dão pelo julgamento abstrato, por uma espécie de “saber sobre”, que se pergunta sobre as coisas (ou mesmo sobre si) e tenta explicá-las por meio de uma atitude reflexiva e racional produzem conhecimentos do tipo “saber o quê” (*know what*). Contudo, em nossa experiência cotidiana, domina a esfera do “saber como” (*know how*), ou seja, um conhecimento em ação, corpóreo, vivido e inseparável da história e do contexto que o compõem. No entanto, embora o conhecimento de tipo racional, consciente e intencional (o *know what*) seja acionado, segundo o autor, apenas em situações nas quais nosso conhecimento de tipo imediato (o *know how*) falhe, a cultura ocidental convencionou compreender este último como atitudes reflexas, simples, como conhecimento tácito, hierarquicamente inferior ao nosso conhecimento de tipo abstrato e lógico.

Uma passagem de nossos encontros com os estudantes expressa como a distinção entre os planos da teoria e da prática pode coincidir com a diferença entre “saber sobre”<sup>21</sup> e “saber como”. Em determinada ocasião, um estudante contava aos demais sua observação do saber psi *prático* que tinham os neurologistas de seu local de estágio, enquanto ele tinha mais o *teórico*. Ao ser questionado pela pesquisadora sobre qual seria a diferença entre esses dois saberes, responde: *“pra mim é até bem claro, o saber teórico é aquilo que eu li em algum lugar, e o prático é o que eu precisei sentir na carne, assim”* (Agamenon). Continua dizendo que, naquela situação com os neurologistas, também tinha sentido o que eles sentiam, mas, como também já tinha lido sobre aquilo, achava que seu saber era mais claro que o deles, porque tinha lido e tinha visto aquilo acontecer, e eles dificilmente leram sobre:

*Alguém pode até ter falado pra eles, mais foi um troço meio... Sabedoria oral, assim, sabedoria popular na neurologia. E a diferença entre o meu conhecimento teórico e o prático deles era uma certa informação: o que eles viram em 20, 30 anos de neurologia, eu vi resumido em alguns livros e que eu*

---

<sup>21</sup> Sabemos que a tradução correta de *know what* é “saber o quê”, mas parece-nos que a expressão “saber sobre” traduz melhor, em nossa língua, aquilo a que Varela (1996) se refere em sua conceitualização acerca desse modo de conhecer.

*poderia explicar teoricamente, e certamente os caras poderiam explicar teoricamente também, eles tem estudo, mas possivelmente não com essa mesma clareza que eu... Mas, ao mesmo tempo, eu acho que tem coisas que eles aprenderam na prática e eu não, que eles saberiam identificar com muito mais clareza do que eu, mesmo que eu tivesse lido, porque é aquela coisa do incorporar, tá no organismo isso, eu vejo e já bateu, já sei o que fazer... Não tem muita dúvida. E para mim é algo: eu nunca vi isso na vida, que que eu faço? Ah, mas eu li... Tem que ter um certo piloto automático, acho que essa é a questão (Agamenon, Grupo 2, primeiro encontro, em 09/06/11) [grifos nossos]*

Na fala de Agamenon, parece que a prática tem a ver com esse saber de organismo, automático, incorporado, enquanto o saber teórico é o da explicação, uma espécie de saber depurado e formal que permitiria guiar a ação na prática, ou seja, um “saber sobre” em oposição ao “saber como”. No entanto, Varela (1996) defenderá que estamos sempre em um domínio imediato de ação, nunca seríamos capazes de transcender as contingências, mesmo quando estamos em práticas como a reflexão e a teorização. Desse modo, a teoria só poderia ser considerada enquanto *prática*, embora, é claro, de tipo diferente, se comparada com uma ação de intervenção psi. Mas onde residiria essa diferença? O estudante dá uma pista: o saber teórico é aquilo que eu li em algum lugar e o prático é o que eu precisei sentir na carne.

Se concordarmos com Varela (1996), teremos que discordar que a carne é o que distinguiria o saber prático, já que o teórico também exige um corpo. Contudo, não é por acaso que o estudante associa o corpo ao plano do trabalho psi e a leitura ao teorizar.

Seguindo a linha da teoria da enação, segundo a qual conhecer é agir e não representar, atentaríamos para os diferentes fazeres, incluindo aqui emoções e gestos, que estão em jogo nas atividades de trabalho, estágio, e nas de estudos, leituras e pesquisas em psicologia. Ou então, perguntaríamos: que corpo é o corpo que faz intervenções psi? E que corpo é o corpo que lê?

O recurso ao trabalho do filósofo da técnica Pierre Lévy, aqui, é importante para elucidar outra faceta dessa questão. Esse autor inscreve as transformações tecnológicas decorrentes do advento da informática na continuidade da história de outras tecnologias que foram, sobretudo, tecnologias da cognição (ou *tecnologias da inteligência*). Com bastante propriedade, Lévy (1993) mostra como certas formações

do pensamento que atribuímos muito facilmente ao plano abstrato das ideias dependeram, em grande medida, de certas tecnologias, objetos concretos, da cultura. É esse o caso de tradições filosóficas como a lógica, o racionalismo e a própria noção de *teorias*, sobre os quais, embasado em trabalhos de outros autores, Lévy (1993) afirma terem sido possíveis apenas graças à existência de técnicas como a escrita. Essa tecnologia permitiu que experiências passassem a ser comunicadas de modo descolado das contingências de sua produção, através dos textos, sendo, por isso, condição de possibilidade para processos como a abstração.

E a escrita, por sua vez, só foi encontrada em culturas que já haviam inventado a agricultura, permitindo a hipótese de que teria sido necessária uma determinada relação com o tempo – que concebesse, por exemplo, os tempos da plantação, da espera, da colheita – para que surgisse a escrita como necessidade, sendo ela, também, marcada pelo tempo linear da agricultura. Sem esses acontecimentos, bastante objetivos, teria surgido a História como forma de conhecimento? Possivelmente não.

A partir da análise de exemplos como esse, Lévy lança a questão: “qual a relação entre o pensamento individual, as instituições sociais e as técnicas de comunicação?” (LÉVY, 1993, p.133). Sua proposição é que a inteligência humana seja sempre situada dentro de uma *ecologia cognitiva*, que agencia sujeitos, instituições e tecnologias.

As considerações do autor levam-nos a atentar, com relação à distinção entre saber prático e saber teórico, para as diferentes tecnologias da inteligência envolvidas em um domínio e outro. No fazer acadêmico e teórico, percebe-se fortemente a predominância de técnicas como a leitura, a escrita, que exigem uma atitude mais solitária, introspectiva e, por que não, ruminante. Já no fazer do trabalho psi e dos estágios, os encontros com o outro ganham força, poucas ferramentas concretas entram em jogo, levando a crer que o instrumento do trabalho psi é seu corpo nu e cru. E, de fato, pode-se dizer que é. Mas também existe o outro, as instituições, os quais, curiosamente, pouco são considerados quando o assunto é o problema do conhecer e do conhecimento psi, especialmente quando ele é tratado como questão de teoria e conceitos. Em diferentes momentos, e de diferentes modos, os estudantes trouxeram a percepção da adoção de uma postura analítica e reflexiva que nem sempre os ajudava a intervir nas situações concretas de trabalho,

como se pode observar nos dois excertos de diálogo que seguem:

EXCERTO 1:

Fenix: *Eu ia dizer, essa coisa do encontro, que a gente tava dizendo... Porque é muito mais difícil na prática, né? E daí eu fiquei pensando que a gente na formação vê muito, estuda muito e tal, sobre ouvir, né? Sobre ouvir... Sobre como tu escuta aquilo, e um pouco sobre como tu devolve, mas não muito também, né? (risos) Escutar é importante, como tu escuta, como tu interpreta, como tu analisa, como tu relaciona... Tu pode fazer várias coisas com aquilo que tu tá escutando, né? Como tu pergunta, até, né? Pra investigar outras coisas e tal... Mas como que tu vai devolver isso pra pessoa, entendeu? Alguma coisa, alguma coisa, entendeu? A pessoa vai buscando alguma coisa... Não que tu vai dar o que ela tá buscando, porque isso também faz parte do processo terapêutico ali, né e tal, mas... Sabe... Um gesto, assim, mínimas coisas, assim, como é que tu vai falar pra pessoa? Porque às vezes eu me vi, assim, falando e a pessoa dizia: "oi? (risos) tu pode falar, assim, numa língua que eu entenda?". Porque não, porque às vezes a gente começa a falar em demanda e bla bla bla, daqui a pouco sai uns termos técnicos, que tu não percebe, sabe? Ou fala rápido... Eu falo meio embolado assim... Porque tu tá falando para ela um monte de coisa nova, sabe? Diferente pra ela, num palavreado que não é muito o que ela tá acostumada a ouvir... Sabe? Por que a gente não tem uma cadeia de expressão, por exemplo? Expressão corporal, de fala, de devolução, de... Sabe? Psicólogo não pode ser uma múmia, né! Ele tem que ser assim meio socializado, não sei...*

Flávio: *Essa impressão eu tive muitas vezes: de que eu tava falando uma coisa que não era assim o que a pessoa... Queria, entendia, entendia que era o que ela queria... Essa coisa de tu pressupor um sujeito que é muito... É como se ele soubesse o que tu tá ali pra fazer com ele, entendeu? Tipo, só que ele não sabe... Mas tu imagina que, bom, agora vou falar aqui sobre...*

Fenix: *Como é que tu vai transmitir isso? Tá muito mais na tua cabeça do que...*

Flávio: *É... Tu tá num registro muito diferente, de outras vivências, daí tu quer falar umas coisas que não fazem sentido pra aquela pessoa.*

Fenix: *Não faz o mínimo sentido...*

Flávio: *Não faz sentido... Bom, e aí como é que tu faz? Eu queria falar isso, mas não posso falar isso agora, quando que eu posso falar? Como posso falar?*

Fenix: *Ou como que tu vai chegar nisso...*

Flávio: *Largo uma letrinha agora e espero, sei lá, seis meses até ele se dar conta sozinho? Como que eu faço?*

(Grupo 1, primeiro encontro, em 06/06/11) [grifos nossos]

EXCERTO 2:

Fenix: *Eu acho, também, que o tempo inteiro a gente fica tentando achar o significado... Às vezes não tem, sabe? Não tem!*

Regina: *Exatamente! Ou tem e a gente não precisa olhar pra ele...*

Fenix: *A gente tem que tentar parar de analisar o tempo inteiro.*

(...)

Regina: *É, porque, quando tu tá analisando... Questões grupais, por exemplo, tu tá num outro plano, tu tá vendo de cima... (fala um pouco mais dessa condição de coordenador que tem que ter a visão “ampla”, “de cima”, mas que também “tá ali dentro”) *E isso eu acho muito complicado.**

Fenix: *O problema é que isso ativa um monte de coisas... Quando tu começa a perceber essas nuances... Mas te dá raiva também, sabe? E daí isso é enlouquecedor, porque o que tu faz com tudo isso, né? Tu sabe o que tá errado, tu sabe identificar, só que... Tá, segunda parte, como é que tu vai... Que tu faz com isso, entendeu?*

(...)

Etiane pontua que já haviam trazido essa questão no encontro anterior, quando falavam do devolver.

Fenix: *Como tu acessa? Como tu acessa acho que é o difícil...*

(...)

Flávio: *O que eu acho mais curioso é que não tem muita gente preocupada com isso na psicologia... Com o acessar... (...) Mas eu não sei distinguir, assim... Acho que pra mim isso é uma grande questão... Descobrir, assim, qual é o alcance da tua intervenção? Porque eu acho que a maior parte das intervenções que a gente faz tende pra essa coisa do entendi, ah, eu entendi... Bom, e quantos entendimentos tu tem que ter pra que um dia tu chegue a um acesso, digamos assim? Que alguma coisa ali opere, que gere uma transformação mesmo, assim... E talvez isso não dependa da nossa prática só, mas do sujeito que tá na tua frente... Mas é, não sei, assim... Não sei avaliar...*

(Grupo 1, segundo encontro, em 14/06/11) [grifos nossos]

A sensação de Fenix de que se aprende *muito* a escutar, analisar, fazer relações, *um pouco* a perguntar e *nada* sobre como “devolver” ou sobre o “encontro”, somada à discussão trazida por Flávio sobre a ruminação, o “só escutando e pensando”, pode denotar, a nosso ver, que o foco do ensino de psicologia, ao menos na UFRGS, estaria se centrando, sobretudo, no desenvolvimento das habilidades do teórico, enquanto o fazer em jogo nas situações de intervenção psi é um pouco (ou muito) diferente. Ou ainda, que se forma para o interesse de compreender, mais do que de intervir, possivelmente relacionado à interpretação clássica que fazemos do conhecimento científico como representação da realidade e não como produtor de mundos (Ian Hacking, em CALIMAN & ALMEIDA, 2009).

Quando os estudantes usam a metáfora da leitura para explicar suas intervenções nos estágios, também teríamos a incorporação de uma ação tradicionalmente ligada ao fazer teórico e acadêmico sendo transposta,

“tacitamente”, para o nível que os estudantes denominam como prático, o do trabalho psi. Como se o “saber como” desenvolvido com a prática acadêmica de teorizar fosse levado, não sem conflitos, para a de intervir como psicólogo.

Contudo, não deixa de ser interessante que, na ideia de leitura, é como se o corpo fosse esquecido em prol de uma posição abstrata de um sujeito do conhecimento. Assim, poderia se perguntar como uma técnica como a escrita deixou seu caráter de modulação corporal para se tornar uma operação abstrata? Certeau (1994) tem uma discussão interessante sobre o tema, porque critica a suposição de que ler é uma atividade passiva, de “espectador”:

Numa sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (científicos, econômicos, políticos), mudada aos poucos em “textos” combinados (administrativos, urbanos, industriais, etc.), pode-se muitas vezes substituir o binômio produção-consumo por seu equivalente e revelador geral, o binômio escrita-leitura. (CERTEAU, 1994, p.264)

Ler não é “assimilar”. Há um trabalho inventivo do leitor na apropriação dos textos. Contudo, a “estética da recepção” (CERTEAU, 1994) vigente com relação à leitura, a ideia de que o leitor é um consumidor, o torna invisível. Infelizmente, em muitos momentos, parece ser a atitude de leitor-espectador que os estudantes transpõem para suas práticas de estágio.

Mas, sobretudo, esse plano dito “das práticas”, o das intervenções psi, não tem sido representado pelo discurso acadêmico e sua centralidade da teoria e das “leituras”. A conversa com os estudantes naquela ocasião do primeiro excerto parece seguir nesse sentido:

*Fenix: Porque tem coisas que tu percebe, e talvez seja importante mesmo, mas naquele contexto... E seja até um direito da pessoa, mas não é uma coisa assim que tu vai dizer na lata, na primeira vez, sabe... Tu não tem vínculo ainda... Mas ninguém te diz isso, na graduação... Ninguém te diz! Tu vai ter que chegar e perceber que tu tá falando um monte de coisa, que tu tá enchendo a pessoa de informação... Daí, depois, que tu sai com uma sensação incômoda, assim, daí tu fica, bah... Talvez eu... Né? Bombardeei ela... (risos) Não devia ter ido por aí...*

*Flávio: E isso que é o mais engraçado, porque a gente tem esse registro nos textos, tá escrito que o psicólogo vai usar sim a sensibilidade, transferência e contra-transferência e o caramba... E não tem formação nesse sentido... Como a academia pode dar conta disso? Porque isso é vivência, isso é experiência.*

*Fenix: É, mas por que não pode ter uma cadeira de vivência?*

*Flávio: Mas devia ter...*

Fenix: Com as pessoas, entendeu? Entre o grupo mesmo, a gente vivenciar...

Flávio: Por isso que eu sou uma pessoa que defendo a cadeira de processos grupais... Porque eu acho que ela faz sentido pra mim.

Etiane: Eu fiquei pensando que talvez quando há essa configuração da formação, esse foco na escuta, o foco em fazer relações, análises, mas sem pensar como devolver, se de repente esse tipo de configuração da formação acaba não favorecendo muito o encontro esse...

Flávio: É...

Etiane: Não sei, fiquei pensando, assim, que devolver tem a ver... De uma forma, que não venha do além... Numa linguagem ali, pareceria que tu teria que estar mais ali, teria que estar no encontro... Teria que falar desde o encontro...

Fenix: Acho que sim...

Flávio: Tá, mas em teoria até se coloca, não? Tu tem que falar na transferência...

Fenix: É, mas como é que é essa transferência! Não que tu vai ficar numa sala treinando as pessoas, entendeu? Pra... Como falar... Não é isso, sabe, de treinar psicólogos, falas típicas... Entendeu? Mas de... Assim, ó... De poder botar a pessoa na suposição desse encontro, entendeu? De promover encontros, de repente antes de tu tá na frente de uma pessoa e não saber o que dizer pra ela, né?

Flávio: Isso eu acho curioso. Porque tem tanto essa ideia da psicologia, do construtivismo, essa coisa assim mais, né? De poder partir da experiência da pessoa, essa coisa de aprendizagem significativa... Mas acho que na graduação não se pratica isso, né? Porque tem aulas muito expositivas, as vezes, né? Ou tem aulas assim que são dialogadas em cima muito da teoria... Então poderia ser algo assim um pouco mais vinculado com a experiência.

Etiane: Vocês podiam ficar atentos na próxima semana a como é que vocês vão aprendendo isso, porque, mesmo não tendo isso nas aulas, vocês estão aprendendo... Ao invés de como isso poderia ser ensinado, como vocês aprendem?

(Grupo 1, primeiro encontro, em 06/06/11) [grifos nossos]

Chama nossa atenção, nesse último excerto, a ideia de se criar uma “cadeira de expressão”. Parece que os estudantes se dão conta da falta desse tipo de aprendizagem no curso mas, quando lhes ocorre incluí-la, o fazem inserindo-a no formato tradicional de aprendizagem da academia: cadeiras, aulas. Seria uma cadeira o melhor formato de aprendizagem da expressão, do devolver e do encontro? Isso anuncia uma cisão muito interessante verificada nos encontros com os estudantes, a de que o estágio não faz parte da graduação. Esta última fica identificada com as aulas, os textos, as teorias, enquanto o estágio como o campo

da vivência e da experiência. Nem parece que o estágio faz parte do currículo em colocações como “na graduação não há nada de vivência” ou em outras mais sutis, como a de Fenix que, em certa ocasião, afirmou ter feito um escrito “*a partir da prática, do estágio, sem muita reflexão sobre o curso*” [grifos nosso]. Se no estágio há vivência e ele faz parte do curso, como não haveria vivência na graduação?

Mas também poderíamos pensar se vivência é a melhor palavra para designar aquilo que parece que se tem mais no estágio. Estudar não seria também uma vivência?

Algo interessante das análises de Lévy (1993) é que elas apontam para a imbricada relação entre os instrumentos utilizados para conhecer e o conhecimento que se tem. O que nos encaminha para supor que esse modo de conhecer analítico e ruminante distinguido pelos estudantes tenha relação com a forte associação entre universidade e cultura escrita. No caso das universidades brasileiras, uma cultura escrita acentuadamente atravessada pela abstração, na forma das teorias importadas e textos que comunicam experiências distantes, os quais marcam o conhecer e o conhecimento universitário em nosso país. Desse modo, talvez seja o nível das ecologias cognitivas e das tecnologias da inteligência aquilo que distingue o que normalmente denominamos como teoria e como prática, e não que uma seja vivencial e a outra não. Ambas supõem uma vivência e uma incorporação, um *know how*, mas são diferentes os processos corporais e experienciais necessários ao fazer acadêmico – leitura, reflexão, entendimento, explicação – daqueles exigidos no plano do trabalho psi – relações humanas, encontro, “acessar” e “devolver”. Nesse nível, sim, de fato, na teoria é uma coisa e, na prática, é outra.

### ***O profissional e o método***

Como vimos nos diálogos acima citados, os estudantes se perguntam pelo “como” das intervenções psi. *Como* tu acessa, *como* tu devolve, como? Nós, pesquisadores, também, perguntamos aos estudantes pelo *como*, como vocês fazem? Justamente porque nos pareceu, em nossas próprias experiências enquanto estagiários de psicologia, que era disso que a teoria não dava conta. Com a teoria, poderíamos melhor saber o que *deveríamos fazer*, quanto ao *como*, essa já era outra questão. Justificava-se sua não enunciação no espaço acadêmico porque isso



seria fazer uma *prescrição técnica* e não é disso que se trata o trabalho psi. Mas o mesmo não poderia ser dito acerca das *prescrições teóricas*?

Em um dos encontros com os estudantes, Arthur começa a falar sobre sua expectativa, no início da graduação, de que encontraria na faculdade prescrições sobre o que fazer, algo do tipo: *se isso, então fazer aquilo*. Conta que viveu uma crise ao se deparar com um curso que lhe parecia, ao menos nos primeiros anos, um “*filosofar no vazio*”. Mas depois, quando foi fazer estágio, sentiu que tinha se tornado o próprio instrumento da intervenção, a prática lhe mostrou isso: na interação com pacientes e com outros profissionais, percebeu que tinha “*uma visão diferente e ideias de intervenção absolutamente impensadas pelos outros*”:

*e isso foi coisas que tu foi incorporando durante esse período teórico, vamos dizer assim, tu tava meio que afinando a corda, e daí quando tu vai pra prática tu percebe: pô, eu não tava filosofando no vazio, sabe? Só que eu nunca tinha tentado usar aquilo de alguma maneira”* (Arthur, Grupo 2, primeiro encontro, em 09/06/11).

Agamenon, em seguida, conta que sua experiência com seu primeiro paciente foi “*meio traumática*” (não foi a única vez que ouvimos, na pesquisa, esse relato dos estudantes e podemos dizer que o mesmo se passou em nossa própria “primeira vez”): “*quando olhei para o paciente e o paciente olhou para mim, pensei: estudar não adianta nada! Estudar é uma enganação!*”. Diz que tem medo de olhar o que escreveu naquele prontuário e continua:

*A sensação que eu tenho é que nas aulas teóricas a teoria tá fora de ti, é que nem teu time, tu torce por ele, mas ele não é tu, tu é alguém usando a camisa do teu time, daí quando eu ouço o pessoal do terceiro semestre discutindo TCC e psicanálise eu penso: que bobagem! Que coisa primária! Eu acho essa discussão ridícula, não me serve mais... Aí conforme tu vai atendendo, tu vai incorporando a teoria, ela vai fazendo parte do teu organismo, tu vai virando o... O instrumento da intervenção. E, assim, cada um incorpora o que consegue, o que lhe é mais adequado. (Agamenon, Grupo 2, primeiro encontro, em 09/06/11)*

Parece-nos que a constatação de que o psicólogo é o próprio instrumento de seu trabalho pode ser interessante para nos encaminharmos rumo a colocação do problema do conhecer e do conhecimento psi de modo mais incorporado. Contudo, descrever esse corpo profissional como uma teoria incorporada pode reforçar a perspectiva da teoria do espectador do conhecimento.

Se a teoria é uma visão de homem e de mundo, a descrição da técnica do psicólogo em termos de uma incorporação teórica pode supor uma perspectiva

mentalista para o conhecer e o conhecimento psi. A nosso ver, tal modo de representá-lo é o que produz alguns mal-entendidos como a sensação que teve Agamenon em suas primeiras experiências de atendimento de que “estudar é uma enganação” ou a de Roberta que se culpa por não conseguir fazer no estágio suas “ideias”.

Essas experiências dos estudantes também podem ser efeito da tomada da teoria, na psicologia, como o trabalho prescrito do psicólogo e não se trata disso. Ela nem sempre é, como os próprios estudantes em outro momento distinguiram, uma “teoria da prática”. A descrição de Agamenon e Arthur sobre a incorporação da teoria permite supor que não se a representa apenas como uma incorporação de uma técnica, mas como algo que se daria em nível do ser do psicólogo. Na ocasião de encontro com Arthur e Agamenon, questionamos se a aprendizagem psi seria mesmo questão de incorporação de teoria, como se a teoria do fazer psi pudesse ser anterior à prática, ao que Arthur me respondeu: “no curso, pelo menos, a teoria vem antes, né?”.

### ***Entre teoria e prática, o dispositivo ou a técnica ou o que se faz***

Joana, em texto entregue na supervisão acadêmica sobre sua experiência no estágio básico, escreve:

*Essa minha trajetória fez-me pensar na importância de buscar outras experiências de aprendizado dentro e fora da universidade, porque o conteúdo das disciplinas do nosso currículo, pelo menos até o presente momento, não tem esse objetivo de capacitar o aluno com métodos e técnicas de trabalho, o foco tem sido muito mais a introdução a referenciais teóricos, talvez isso seja o básico a que se refere o nosso estágio básico. Porém esse segundo semestre de estágio exigiu-me muito além do básico. Essa minha experiência de estágio fez-me pensar sobre a importância de cada um em sua trajetória acadêmica construir ferramentas de trabalho, incluindo não só teorias, métodos, técnicas apreendidas nas disciplinas e nos livros. Eu passei a ver o papel do psicólogo como de criação, pois para ser realmente um agente de transformação é necessário extrapolar as ideias já propostas, porque cada contexto é único.*  
(Joana, excerto de texto entregue na supervisão do estágio básico)

Vinciane Despret, a propósito dos dispositivos experimentais em pesquisa, trata de um problema que muito preocupa as ciências humanas e a psicologia: “influenciamos aqueles que interrogamos” (DESPRET, 2011, p.44), ou seja, as

expectativas do pesquisador afetam os resultados de seus estudos com seres humanos. Por muito tempo, acreditou-se numa certa condescendência dos sujeitos investigados para com as intenções do pesquisador. O que Despret (2011) argumenta é que não são os sujeitos de pesquisa que seriam essencialmente obedientes ao pesquisador, mas sim que o próprio dispositivo das pesquisas, o modo como, por exemplo, as situações experimentais são estruturadas é que produzem essa obediência.

Inspirados pela discussão feita por Despret (2011), diríamos, ao modo de uma analogia, que não temos considerado, na análise das intervenções psi, o plano do dispositivo, dos fazeres concretos que produzirão uma coisa ou outra. Talvez porque insistamos nessa transposição direta de domínios do conhecimento que não coincidem, ao afirmar que a teoria é a técnica do psicólogo. Acostumados a pensar segundo a teoria do espectador do conhecimento, supomos que nossa visão de homem e de mundo, as nossas teorias, afetariam *diretamente* a “prática”, ou seja, aquilo que fazemos no plano das intervenções psi. Lembremos que Regina se preocupa com o fato de que nossas *opiniões direcionam a prática*. Também vimos os estudantes dizerem que o psicólogo é o próprio instrumento de seu trabalho, não havendo mediação alguma entre seu ser e seu método. Pensamos que são essas duas associações que produzem a ideia de que a discussão dos objetivos de determinada prática ou dos pressupostos do psicólogo são mais importantes que do que a da técnica. Supõe-se que os primeiros determinariam a segunda, quase que por um passe de mágica. Daí, talvez, a surpresa e a culpa quando vemos que não conseguimos *fazer aqui nossas ideias* ou quando não sabemos como *devolver*.

Também nos surpreendemos quando vemos, por exemplo, em um psicanalista, atitudes incoerentes com o que preconiza o método e a ética psicanalíticos. Porque acreditamos que o psicólogo é a sua teoria, isso se torna um contra-senso. Não sabemos explicar essas situações, às vezes supomos que o psicólogo não entendeu bem a teoria ou que nós não entendemos bem o psicólogo ou a teoria. Em determinado momento de um dos encontros, Jones faz a seguinte observação: “*no discurso de muitos professores, parece que eles não entenderam bem a teoria, né (risos) eles falam como se fosse uma doutrina, que todo mundo tem que seguir e a própria teoria não diz isso!*”.

O que fica implícito nessas situações é que estamos supondo: 1) que a teoria existe *realmente* em algum lugar objetivo, possivelmente nos textos ou na mente dos

autores; 2) que pessoas podem aprender essas *teorias reais* e *incorporá-las* em suas atitudes e em suas práticas, quase que por um processo de passagem do conteúdo dos livros ao ser e ao fazer; 3) que os seres das pessoas são estáveis e coerentes e 4) que as teorias assim incorporadas dariam ao seu detentor uma posição privilegiada de conhecimento; uma chave de acesso à realidade mesma. Tudo parece se encaminhar para a ideia de que, entre teoria e prática, haveria um *tubo* onde textos passassem a corpos e vice-versa.

Utilizamos a palavra tubo em referência ao trabalho de Michael Reddy (1979) no campo da linguagem. O autor percebeu na língua inglesa dezenas de expressões que denotavam que as palavras são tomadas como tubos a partir dos quais as ideias circulam de mente em mente, como se os sentidos e significados residissem nas palavras em si. Assim, se conseguimos encontrar a justa palavra, nosso interlocutor não teria dúvidas sobre nossas ideias. Esse modo de uso da língua leva a crer que a *metáfora do tubo* seria um bom modelo explicativo da comunicação. Ou seja, que o problema da comunicação e, conseqüentemente, do entendimento, seria o da escolha dos tubos corretos.

Contudo, o autor parte da ideia de que conversamos porque não nos entendemos. Desse modo, as palavras não são rótulos ou embalagens de ideias, mas utensílios fabricados e trocados. Ao operar com eles em nosso viver, vamos inventando seu sentido operativo e os oferecendo às pessoas com quem interagimos. Embora nosso interlocutor sempre faça pequenas modificações ao apropriar-se desse utensílio em sua vida, vamos construindo com ele congruências operacionais, que fazem supor que temos o mesmo entendimento. De tal modo que um bom modelo explicativo da comunicação seria o que o autor denominou como o *paradigma da fabricação de utensílios*. A metáfora dos fabricantes de utensílios dialoga com a teoria do conhecimento de Maturana e Varela (2001), segundo a qual não trocamos signos, mas sim nos tornamos mais congruentes com os domínios cognitivos e as ecologias em que convivemos. Com essa perspectiva, pode-se dizer que os jovens em formação iriam forjando congruências operacionais com a universidade, bem como com os campos de estágios e práticas profissionais e outros de sua vida.

Outra implicação da consideração da linguagem a partir do paradigma da fabricação de utensílios para o campo psi é que não necessariamente intervirei psicanaliticamente, por exemplo, só porque *suponho que sou* ou porque *quero ser*

psicanalista ou porque uso termos e descrevo meu fazer segundo a psicanálise. Mas sim, porque crio congruências operacionais nesse domínio. Trata-se, antes, de uma modificação estrutural na convivência (MATURANA, 2001). Do mesmo modo, não será *diretamente* que as *opiniões* do psicólogo *direcionarão sua prática*. Entre as intenções teóricas, as *ideias* do psicólogo, e uma dada situação concreta de intervenção, há a mediação dos dispositivos, há, sim, um nível técnico, que não tem sido representado nas discussões sobre o conhecer e o conhecimento psi, preocupados que estamos com os princípios, os pressupostos e as teorias. Se nos preocupássemos em descrevê-lo, talvez qualificássemos a colocação do problema das nossas *opiniões* que *direcionam a prática*.

Contudo, como apontou Joana, a universidade, pelo menos a UFRGS, nem sempre se centra em torno dos *métodos e técnicas de trabalho*. Na supervisão acadêmica, os referidos supervisores de estágio básico perguntaram: *das aprendizagens no curso de psicologia, que ferramentas conceituais te foram úteis para intervir e operar transformações na realidade apresentada pelo campo de estágio? E que transformações a realidade do campo de estágio operou sobre as aprendizagens do curso e nas ferramentas conceituais em uso?* Essa pergunta é muito potente, porque situa os conceitos como ferramentas, ou seja, enquanto algo para ser usado e transformado em seu uso. Contudo, se poderia interrogar por que as ferramentas conceituais estão associadas, no modo como as questões são colocadas, apenas à universidade e não aos estágios?

Parece-nos que a universidade tem forçado uma relação do fazer nas intervenções psi com o fazer teórico que, por vezes, não se sustenta. Primeiro, porque supõe que as aprendizagens da universidade são conceituais e, como vimos anteriormente à propósito da discussão sobre as tecnologias da inteligência e ecologias cognitivas, elas extrapolam esse nível. Em segundo lugar, exige que os estudantes descrevam suas práticas segundo as teorias, quando, talvez, não foram somente elas que lhes ajudaram no trabalho.

Essa é uma questão bastante contemporânea para a formação, pois se vive um momento histórico de reorientação da mesma no sentido do desenvolvimento de competências e habilidades, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (MEC, 2004). Joana está fazendo o estágio básico, portanto, cursa o currículo pós-Reforma Curricular, que, na UFRGS, teve seu início em 2007. Entretanto, suas considerações apontam ainda para a presença um

ensino marcado pelos conteúdos teóricos. Talvez caiba salientar que, aqui também, não haveria um tubo entre a teoria curricular e o currículo vivido na graduação: a Reforma não necessariamente ou diretamente produzirá novas práticas de formação. Mas não se pode deixar de notar que alguns dispositivos curriculares foram transformados e isso tem efeitos na experiência dessa nova geração de estudantes.

Na UFRGS, talvez o principal tenha sido a constituição de um núcleo básico que incluísse disciplinas dos três departamentos desde o início do curso. Antes, eles vinham em blocos: nos primeiros anos, quase todas as disciplinas eram do Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade, no bloco intermediário, do Departamento de Psicologia Social e Institucional e, nos anos finais, do de Psicanálise e Psicopatologia. Sobre essa experiência, nova no Instituto de Psicologia da UFRGS, os estudantes comentam:

*Flávio: (...) Tu vai pra uma aula e o professor diz o contrário do que o outro disse. De certa forma, tu não pode confiar que as coisas que são ditas elas são o que são, assim (...) Entre uma ênfase e outra, um ano e outro, é como se tu tivesse ido fazer faculdade em outro lugar: falam outras coisas, outra língua, professores, e a gente também acaba falando, é bizarro. E daí tu fica com essa desconfiança meio basal, assim... Não sei como é em outras formações...*

*Regina: Acho que as pessoas não têm tanto essa contradição... Mas os departamentos dividem a maneira como tu vai conhecer fora... Tu tá atendendo uma família e vai buscar nos pensadores, autores... Percebi que eu não procurava ver o que Lacan, Foucault, Skinner falaram... Eu buscava pensar com a cabeça da psicanálise, do desenvolvimento... Tipo, a minha cabeça departamentalizada. A psicanálise não vai entrar aqui, eu tô trabalhando com social... Não eu, mas a formação categorizou alguns teóricos em algumas ênfases, mas não significa que eles não pudessem falar de alguma coisa que acontece ali, tipo Lacan falar de algo daquela família que tá num contexto típico de social.*

*Jones: Acho que é algo da formação do psicólogo. Trabalhei com colegas de outras universidades nos estágios e vi que eles também têm isso de serem críticos e reflexivos, acho que é da psico. Pela diversidade teórica, faz tu ter uma certa humildade. Aquilo de ver um professor contrariando o outro faz tu ver que a abrangência da teoria não é total, e faz tu ficar sempre pensando nas coisas. A gente se torna crítico com relação à teoria, vê os limites delas, vê que escolha teórica não vai dar conta de tudo.*

(Excerto de diálogo realizado no último encontro da pesquisa, que reuniu os grupos 1 e 2, após três meses da realização do quarto encontro em cada grupo)

Em nossa experiência de formação nessa universidade (concluímos nossa graduação na UFRGS em período anterior à reforma curricular), com os departamentos em blocos, deparar-se com um professor contrariando o outro levava

a que escolhêssemos rapidamente um dos lados. Já na experiência dos estudantes pesquisados, que convivem com disciplinas dos três departamentos desde o início do curso, isso parece ter um interessante efeito de demonstrar como as teorias não são verdades últimas que dariam conta de tudo. Contudo, vemos restos dessa ânsia por certezas quando o efeito que essa formação provoca é uma “desconfiança meio basal”. Ao invés de uma certeza basal, uma desconfiança.

Regina ainda aponta um efeito “departamentalizador” das ênfases, algo que foi trazido muitas vezes pelos estudantes: se o aluno está fazendo a ênfase de social, parece que só pode usar teorias e conhecimentos dessa área. No curso, ênfases e departamentos se confundem, são elas: Desenvolvimento Humano: Avaliação, Prevenção e Intervenção; Processos Clínicos: Psicanálise e Psicopatologia; Psicologia Social e Políticas Públicas, cada uma pertencente a um departamento.

Vemos, também, na fala de Regina, que a departamentalização do Instituto gera na experiência dos estudantes um efeito de totalização ainda maior do que aquela relativa ao pensamento de cada autor, pois suas diferenças parecem ser reduzidas a uma mesma coerência explicativa, a do departamento, daí se pensar que a cada um deles corresponderia uma epistemologia. É interessante, ainda, que, mesmo questionando as teorias, é nos autores que Regina busca soluções para os problemas que se colocam nos estágios.

De certo modo, o diálogo dos estudantes aponta que ainda se trata as teorias como “teóricas”, no sentido idealista do termo. Tratá-las assim pode levar a esse relativismo que se esboça em seu discurso. Daí nossa aposta no reconhecimento do *know how* em jogo tanto no estudar/teorizar quanto no trabalhar em psicologia.

Caberia perguntar se as novas diretrizes curriculares reconhecem ou não essa dimensão, ao proporem o modelo das competências e habilidades. Segundo Bernardes (2004, apud RIVERO, 2011), a noção de competência, tal como aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda guarda uma relação com o cognitivismo clássico, o qual, como vimos, é bastante diferente das concepções de Maturana, Varela e Lévy. Entretanto, parece-nos que tal redirecionamento da formação poderia, sim, contribuir para se descentrar da teoria a colocação do problema do conhecer e do conhecimento psi. Porém, o mais importante, sobre essa discussão, é o que aponta Rivero (2011):

Este aproveitamento dos termos nas diretrizes curriculares acontece independente das variações e polissemia que apresentam dentro e fora dos limites disciplinares da psicologia, o que sugere que a fidedignidade conceitual é menos importante que a função que o conceito tem como instrumento de governo. Inclusive, nas oportunidades em que a psicologia utiliza o conhecimento produzido em seu campo sobre competências e habilidades para entender a proposta das diretrizes, surgem indícios de que este documento não se posiciona sobre as diferenças com que os termos competências e habilidades têm sido tratados pelas diferentes linhas de estudo e investigação. (RIVERO, 2011, p.114)

O autor desloca, portanto, do conceito o problema das competências e habilidades. Preocupa-lhe mais o modo obediente como as diretrizes têm sido adotadas nos Projetos Político Pedagógicos investigados em seu estudo. Ao invés de suscitar controvérsias, a Reforma Curricular é reduzida a uma obediência às diretrizes, que foram pensadas de modo relativamente aberto, justamente para queoubessem as singularidades de cada curso em sua realização. Mas, para isso, é importante um trabalho de apropriação a ser feito pelas universidades, que iria além de uma simples imitação.

É interessante que nossa pergunta, na pesquisa, pelo “saber como” da formação psi nem sempre foi compreendida pelos estudantes, podendo denotar como esse nível ainda fica invisível nos espaços de formação, mesmo num currículo organizado por competências. Mas, a partir dessa pergunta, obtivemos descrições do fazer psi que consideramos muito mais ricas do que se apenas perguntássemos pelas ferramentas conceituais utilizadas em suas práticas:

*Realizo um grupo com agentes comunitárias no meu estágio. (...) Tenho pensado nessa intervenção a partir dos seus objetivos. Pelo o que escutei das agentes, acredito que é preciso trabalhar sua capacidade de comunicação (dentro e para fora do grupo), sua auto-estima e sua identidade profissional, para que elas possam se colocar diante da chefia e do restante da equipe.*

*Contudo, não sei dizer se os três encontros que tivemos até aqui conduziram as agentes nesse sentido. O que, afinal, um psicólogo (ou estudante de psicologia) pode fazer pelas pessoas? Ainda não está claro para mim o alcance das nossas intervenções. De certa forma, acaba sendo um aprendizado planejar intervenções e objetivos, e outro, confrontar-se com o que acontece a partir dos nossos planos, sabendo não esperar que eles se cumpram.*

*Isso parece um pouco com a dicotomia teoria e prática, da qual a nossa formação parece não dar conta a não ser nos estágios, me deixando com a impressão de que as aulas pareceram uma introdução incipiente, muitas vezes desnecessária, à prática. Por outro lado, apesar de ter essa impressão, acredito que o que vi em teoria deve ter penetração na minha prática sem que eu perceba.*

*Para o último encontro que tive com as agentes, planejei uma dinâmica para que discutíssemos a sua relação com as supervisoras, que são da própria unidade, uma enfermeira e uma assistente social. (...) Penso nas dinâmicas*



como forma de oportunizar que todas se coloquem, que se escutem, e que possam ter um ponto de partida para expressar suas questões acerca do tema sugerido por elas mesmas para discussão.

A dinâmica foi a seguinte: cada uma delas usaria o corpo de uma das colegas para fazer uma escultura, cujo tema seria “como me sinto em relação à supervisão”. Cada uma explicaria o porque da sua escultura.

Tirei isso da minha experiência com o teatro e, para ser sincero, não sei que pensaram as agentes da minha ideia. Quis avaliar a dinâmica com elas, mas a discussão foi tanta que nem houve tempo. O que percebi foi um constrangimento inicial, que foi aos poucos vencido, fazendo emergir algumas coisas nas esculturas. Não sei, contudo, se o mesmo conteúdo não podia surgir a partir das falas livres, já que não vi nenhuma grande novidade em relação ao que já tinha escutado das agentes. Será que eu que não soube explorar melhor a dinâmica? Talvez.

E isso é uma coisa interessante da experiência: elas traz nuances pras nossas ideias. Se pensa uma coisa, mas quando se executa, é outra, muito mais complexa e rica. Eu não havia pensado, por exemplo, se todas as ACS apresentariam suas esculturas e depois discutiríamos as semelhanças e diferenças, ou iríamos discutindo ao longo das apresentações. Acabamos fazendo dessa última forma e senti que nem a dinâmica, nem a discussão, conseguiram fluir naturalmente até que terminássemos as esculturas. Era uma nuance que eu não tinha pensado na condução do processo, mas que talvez tenha sido decisiva no alcance da atividade proposta.

Me parece que, nesse sentido, adoto uma prática de pesquisa constante ao longo dos estágios. Tomo aqui como pesquisa a disposição de estar atento à experiência para aprender (talvez o que não se aprenda nas aulas). Contudo, acho que ainda vivemos uma primazia acadêmica da teoria sobre a prática, o que gera certas expectativas de que o estágio seja o momento em que vamos colocar em prática aquilo que já aprendemos.

Acredito que seja por isso que me senti estranho ao sugerir algo que a princípio não é “da área” (dinâmica baseada em jogo teatral), como se “fazer uma experiência” fosse algo arriscado e não recomendável.

Para escolher a tal dinâmica, usei algo que chamaria de feeling, sensibilidade, enfim, e talvez alguma ideia de desenvolvimento dos sujeitos que envolva a necessidade de se criar laços (da minha experiência em oficinas, e nos livros, jogos teatrais como o utilizado geram intimidade e expressividade, mas isso se exercitados sistematicamente) e a conveniência de partir de registros corporais porque esses são primários em relação à fala. Esses são pressupostos que parecem passar pela psicanálise, pelas teorias do desenvolvimento, pela psicologia social, enfim, não sei bem de onde os tirei, mas eles circulam pela minha cabeça.

Parece-me agora que o teatro foi um espaço de formação psi para mim, porque de certa forma atravessou a minha prática no estágio. O curioso disso é que as oficinas e ensaios teatrais estão mais presentes para mim do que os grupos “psi” de que participei, que foram poucos. Contudo, custo a legitimar o exercício do teatro como intervenção psi porque este está distante do mundo da teoria psicológica. Ou melhor, eu não conheço bem ainda as conexões teóricas que sei que existem entre uma coisa e outra. Conhecer a teoria, contudo, não garante a intervenção. E por aí vamos... (Flávio, escrito produzido no percurso da pesquisa sobre seu fazer) [grifos nossos]

Parece-nos que essa descrição aberta e em primeira pessoa colocou melhor o problema da relação teoria e prática na psicologia do que se perguntássemos: como você vê a relação teoria e prática no seu estágio? O depoimento abre para muitas questões, mas gostaríamos de destacar que ele insere teoria e prática, pensar e agir numa circularidade e, sobretudo, inclui o corpo, a experiência, a

contingência e a experimentação na descrição do que é fazer psicologia.

Um olhar atento para o fazer concreto e incorporado do psicólogo torna explícito que esse profissional e suas práticas nunca estiveram reduzidos apenas às suas teorias. Tratar o fazer psi como teórico é desconsiderar que o conhecimento se dá numa ecologia cognitiva, que o chamado “conhecimento tácito” é importantíssimo e que querer explicar o ser e o fazer de um psicólogo, até mesmo sua ética, por uma teoria, é operar uma purificação. Isso sim, esse modo de consideração da teoria, é tomar o trabalho real pelo prescrito e o tácito pelo conhecimento legitimado pelos espaços acadêmicos de formação.

## ARTIGO III

### **Entre ciência e experiência: o trabalho real do pesquisador em psicologia ou um relato de experiência de pesquisa**

#### RESUMO

O artigo problematiza a cisão ciência e experiência comumente presente nas discussões metodológicas, propondo uma descrição de pesquisa realizada sobre a formação de estudantes de graduação em psicologia que relacionasse as duas modalidades narrativas distinguidas nas revistas científicas: o relato de experiência e a comunicação de pesquisa, fazendo o que denominamos como um relato de experiência de pesquisa. O fantasma da influência e do viés que permeia a constituição dos dispositivos experimentais na psicologia será discutido em relação a um dispositivo metodológico que não se pretendeu experimental, e sim, experiencial, mas que, de qualquer forma, se viu assolado pelos temores clássicos que rodeiam o experimento e a pesquisa com seres humanos. Propõe-se, em concordância com a perspectiva dos estudos sociais da ciência, que a pesquisa é uma ação contingente como qualquer outra e, por isso, a experiência do pesquisador junto ao campo deve ser incluída na descrição metodológica para que uma ciência da experiência seja possível nas pesquisas *em e sobre* psicologia.

*Palavras-chave: ciência, experiência, método, conhecimento, psicologia*

É provável que tenhamos tido dificuldades em publicar este artigo, por não poder bem situá-lo, como o próprio título anuncia, nem na seção de relatos de experiência, nem na de comunicação de pesquisa. Ou, então, por poder bem situá-lo nas duas seções. De qualquer modo, que as revistas científicas organizem suas seções segundo esta cisão: de um lado, as pesquisas; de outro, as experiências<sup>22</sup>, é apenas mais um indicativo de algo já bastante estabelecido, discutido e inclusive criticado no plano da filosofia da ciência: o conhecimento científico deve ser diferente do conhecimento de experiência ou do senso comum (SANTOS, 2000). À ciência, o experimento; ao senso comum, a experiência.

---

<sup>22</sup> Na realidade, tal separação distingue o campo das práticas profissionais e o das pesquisas, mas não deixa de ser interessante observar que a palavra “experiência” esteja associada apenas ao domínio da profissão, e não ao da ciência.

Na psicologia, que se propõe, muitas vezes, a tarefa de fazer uma “ciência da experiência”, essa é uma grande questão, a ponto de se poder dizer que o psicólogo “nunca está seguro de fazer ciência. E quando a faz, nunca está seguro de fazer psicologia” (GRÉCO, 1972, apud FERREIRA, 2007, p.22). Arthur Arruda Leal Ferreira, historiador da psicologia brasileiro, destaca a importância, na configuração das teorias psi, da cisão kantiana entre sujeito transcendental e sujeito empírico, sendo o primeiro, “condição *a priori* do nosso conhecimento dos objetos, mas ao mesmo tempo incognoscível e opaco em si”, e o segundo, “cognoscível e composto pelas experiências que temos de nós mesmos” (FERREIRA, 2007, p.21).

Uma consequência importante dessa cisão é uma forma de conhecer a subjetividade que separa a experiência de sua condição de possibilidade, o sujeito transcendental. Este usualmente ocupará o lugar de elemento discreto de análise, situado além da experiência, mas, paradoxalmente, sendo aquilo que permite explicá-la de forma científica. Para Ferreira (2007), tal operação institui uma marca que perpassará as diferentes psicologias que se fundam a partir da incorporação do esquema kantiano à ciência, que se traduz num “modo de relação entre o sujeito empírico (as nossas experiências conscientes) e um sujeito transcendental (que é em geral assimilado a um conceito de uma ciência natural, como o de sensação fisiológica, equilíbrio físico e adaptação biológica)” (FERREIRA, 2007, p.22). A psicologia de Wundt é um exemplo: sua “ciência da experiência” colocava o conceito de sensação no lugar de sujeito transcendental, a partir do qual seriam analisadas, de forma objetiva e matemática, as ilusões de nossa experiência comum (sujeito empírico). Também a gestalt ilustra esse processo, ao fazer uso, no estudo da consciência, de princípios não conscientes, como o da boa forma. Daí a dificuldade, para a psicologia, de “fazer uma ciência precisa daquilo que, em nossa experiência, é impreciso” (FERREIRA, 2007, p.22).

A filósofa e psicóloga belga Vinciane Despret aborda esse problema, de modo bastante original, ao nível das pesquisas experimentais em psicologia. A autora analisa célebres experimentos científicos realizados por psicólogos com humanos e animais, os quais, de uma forma ou de outra, levaram a crer que as expectativas do pesquisador influenciam o comportamento dos sujeitos de pesquisa. Diante da constatação: “influenciamos aqueles que interrogamos” (DESPRET, 2011, p.44), o que os psicólogos experimentadores fizeram foi ocultar cada vez mais os objetivos

das pesquisas, de modo que os pesquisados “não soubessem” as hipóteses do pesquisador, as quais poderiam “enviesar” os comportamentos apresentados pelos participantes. Ora, segundo Despret (2011), isso é tomar os sujeitos de pesquisa como idiotas, como objetos que não fazem mais do que responder às estimulações do pesquisador:

Ao apostar na ignorância de seu sujeito, o experimentador o transforma em “máquina de reagir” que não tem finalmente muita coisa a ensinar ao cientista sobre as múltiplas maneiras de se emocionar, de ser afetado, tocado. O sujeito não testemunha tão bem sobre o problema do cientista senão porque este último conseguiu fazê-lo calar (DESPRET, 2011, p.55).

Durante muito tempo, a “obediência” dos sujeitos pesquisados às expectativas do pesquisador foi compreendida enquanto uma condescendência natural das pessoas. Despret (2011) propõe, ao contrário, que ela é efeito dos dispositivos formulados, que desconsideram a inteligência dos sujeitos de pesquisa, não os convocando a participar da constituição do problema e do método da pesquisa.

Na prática de pesquisa que aqui discutiremos, animados por essas considerações de Despret (2011), nós, pesquisadores, optamos por compartilhar com os sujeitos investigados, estudantes de graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as questões da pesquisa e convocá-los a opinar sobre elas e sobre o dispositivo metodológico que formulamos com o intuito de abordá-las. Do mesmo modo que em experimento realizado por Vinciane Despret e Isabelle Stengers (DESPRET, 2011), também perguntamos aos participantes, ao final do processo: “em sua opinião, o que é que nós pesquisávamos?”. Mais especificamente, solicitamos que respondessem por escrito ao seguinte item: *“descreva o modo como você se relacionou com o método proposto pela pesquisadora (os encontros, as práticas de escrita, etc.)”*, que foi acompanhado de um detalhamento, na forma das seguintes perguntas: *No seu entendimento, qual era a proposta metodológica da pesquisadora? (Ou seja, o que ela queria que você fizesse durante o período da pesquisa?) Como se relacionou com isso que entendeu? Como você fez? O que achou do exercício proposto? Que efeitos ele teve (se teve) na sua experiência de formação de psicólogo(a)? Quais eram suas expectativas no início da pesquisa? Elas se transformaram no decorrer dos encontros? Como você entendeu as questões da pesquisa?*

Neste artigo, analisaremos o dispositivo metodológico de nossa investigação

e suas mutações e incoerências desde sua formulação até o momento posterior em que os participantes responderam a essas perguntas. Sim, o método em ação foi subvertido pelos pesquisados e também pela pesquisadora que conduzia os encontros com os estudantes, quem, muitas vezes, procedeu de maneira incoerente em relação à proposta metodológica original, como é possível perceber em uma análise honesta e *a posteriori* dos registros da pesquisa.

De início, essa constatação apresentou-se como erro a ser eliminado, como certa desvalorização da validade do que foi alcançado junto aos participantes ou sob a forma de dilemas do tipo: como seguir o modo alternativo de fazer ciência proposto por autores como Despret (2011) se já tínhamos incorporado, como pesquisadores de psicologia, as preocupações do modelo experimental clássico com temas como o viés e a influência? Nossa pesquisa era ou não era coerente com o método e os referenciais teóricos pretendidos?

As perguntas só mudaram, originando-se o tema desse artigo, quando nos demos conta, no percurso da pesquisa, do seguinte: mais do que questão de *ser ou não ser*, fazíamos a pesquisa com os recursos de que dispúnhamos, com a experiência que tínhamos, e só podíamos pesquisar desde esse lugar, desde o que, talvez, *já éramos*, e não desde o que *deveríamos ser* como pesquisadores, ou ainda, *entre* o que *éramos* e o que *queríamos ser*. Mais do que isso, a pesquisa se constituía, simplesmente (ou não tão simplesmente assim), a partir do que efetivamente *fazíamos*, o que nem sempre coincidia com nossas intenções. Ajudou-nos a sustentar essa observação o fato de que a pesquisa em questão toma como objeto o conhecer e o conhecimento em psicologia e tem, como referenciais teóricos, justamente os autores que trabalharam o tema como contingência, ação incorporada, fazer – Maturana (1999, 2001), Varela (1992, 1994, 1996), Latour (1994, 2000, 2001, 2008). Desse modo, se considerávamos que os sujeitos de pesquisa, estudantes de graduação em psicologia, conheciam desde suas cognições incorporadas, por que a produção de conhecimento realizada pela pesquisadora operaria sobre bases transcendentais e não encarnadas?

A psicologia é uma ciência e profissão auto-referente: seres humanos estudam seres humanos; animados por suas emoções, psicólogos pesquisam *sobre* e *com* as emoções de outros; trabalhadores psi estudam o trabalho de outros trabalhadores, configurando a área da psicologia do trabalho. Nesse campo, já se

tornou consenso que sempre há uma distância entre o trabalho prescrito e o real (CLOT, 2010), por que, então, a atividade do pesquisador de psicologia seria diferente de qualquer lógica de trabalho? Seria a pesquisa uma forma de trabalho especial na qual, por fim, o prescrito coincide com o real?

A partir dessas novas perguntas, pareceu-nos menos ousado sustentar a tese que aqui desenvolveremos: que a pesquisa é uma situação contingente como qualquer outra e que, portanto, a experiência do pesquisador, seu trabalho real, e não apenas o prescrito pelas diretrizes teóricas e metodológicas que supostamente sustentariam o trabalho, devem ser descritas. Nesse sentido, a pesquisa é, ao mesmo tempo, uma prática, uma aprendizagem, um trabalho, uma experiência e uma intervenção. E é nesse nível que gostaríamos de descrever e apresentar a presente prática de pesquisa, a partir do seu fazer, do pesquisar.

Obviamente, essa constatação que fizemos em nossa experiência específica e concreta de pesquisa não é nova no campo das discussões filosóficas, epistemológicas e sociológicas sobre a ciência e o conhecimento. No próprio campo da psicologia social, no interior do qual se desenvolveu o presente trabalho, é corrente a consideração da indissociabilidade entre pesquisar e intervir, tendo sido fundada, inclusive, a pesquisa-intervenção como metodologia específica de pesquisa (MARASCHIN, 2004; ROCHA e AGUIAR, 2003). O que é preconizado por essa perspectiva metodológica dialoga com o que vínhamos abordando acerca do trabalho de Despret (2011): os sujeitos de pesquisa não são idiotas, não são simplesmente “máquinas de reagir”, ao contrário, eles produzem a pesquisa *com* o pesquisador numa negociação que também é política e não apenas científica.

Contudo, a variação que gostaríamos de introduzir a essa discussão é que tampouco o pesquisador é um idiota, não sendo nem um *porta-voz* (LATOUR, 2000) do campo, como quis a ciência empírica tradicional, nem um porta-voz da teoria, como quis a tradição hermenêutica e, por que não, racionalista, das ciências humanas e sociais. Em nossa experiência de pesquisa, embora fosse sobre a formação em psicologia, é curioso como tardamos em perceber que o pesquisador é também um sujeito em formação, em aprendizagem, a partir de uma política inventiva da cognição<sup>23</sup>, assim como seus sujeitos de pesquisa. Enquanto organismo

---

<sup>23</sup> Na presente pesquisa, utilizamos, como modo de compreensão das experiências de formação em psicologia, o conceito de política cognitiva de Kastrup (1999), definido pela autora como o modo de relação do observador comum com a aprendizagem. No caso de uma política inventiva da

vivo, sua história de experiências, que lhe abre possibilidades e limitações, será constitutiva de sua ação como pesquisador e, conseqüentemente, do tipo de conhecimento que será capaz de produzir. Desse modo, descrever uma pesquisa apenas a partir das coerências teóricas, epistemológicas, metodológicas e científicas não é suficiente para caracterizar o que foi, em ação, o pesquisar. Uma pesquisa supõe uma aprendizagem e uma transformação que se dá tanto ao nível dos pesquisados quanto do pesquisador, e talvez o melhor modo de comunicá-la seja a descrição, em primeira pessoa, do que o pesquisador *fez* ao pesquisar.

### ***Perguntas idiotas: a formulação do dispositivo metodológico***

Nem o sujeito (ou o objeto) da pesquisa é um idiota, nem o pesquisador, ou o seriam ambos? A figura do idiota vem se tornando um potente articulador na descrição deste trabalho de pesquisa, especialmente na conceitualização feita a seu respeito por Stengers (2005) na proposição de sua cosmopolítica. A autora parte do trabalho de Deleuze à propósito do idiota em Dostoevsky, para constituí-lo enquanto aquele que introduz, nas situações que se encaminham ao consenso, uma hesitação, e faz o que poderíamos caracterizar como “perguntas idiotas”, tais como: isso é mesmo importante? O idiota não sabe o que é mais importante, por isso, genuinamente interroga aquilo que já se tem como certo.

Em nossa experiência de formação em psicologia na graduação, diante das muitas contradições, impasses e dilemas que permeiam o campo psi, nos surpreendemos, muitas vezes, fazendo tais perguntas idiotas, não muito dignas de serem colocadas nos espaços formais de aprendizagem, porque desencaminhariam certos consensos, já tão raros, sobre a psicologia e a formação do psicólogo. Referimo-nos a perguntas do tipo: por que, afinal, é preciso fazer uma escolha teórica para ser psicólogo? Qual o sentido de se ter uma visão de homem e de mundo *a priori* em um trabalho que se apresentava sempre, nos estágios, como exigência de deslocar-se de si mesmo e entrar em contato com um outro diferente? Seremos mais éticos se estivermos do lado das humanidades ou das ciências?

---

cognição, reconhece-se sua capacidade de, mais do que solucionar problemas, produzi-los, inventá-los.



Deixamos de considerá-las simplesmente “idiotas”<sup>24</sup> depois de um percurso de estudos e pesquisas na pós-graduação sobre a cognição e o conhecimento. Percebemos, a partir disso, que as perguntas que formulávamos, em nosso percurso de formação na graduação, às vezes solitariamente – porque não há muito espaço para perguntas idiotas no curso de psicologia – eram potentes na configuração do problema do conhecer e do conhecimento nesse campo.

Por isso, neste trabalho de pesquisa, inspirados por nossas perguntas idiotas, resolvemos tomar como importantes perguntas aparentemente “idiotas” formuladas por outros psicólogos em formação: *sabemos escutar, analisar, um pouco a perguntar, mas como falar, devolver, intervir? O que que tu faz com tudo aquilo que tu vê nos pacientes e instituições? O que acontece quando tu sabe, mas não consegue fazer? Qual departamento tem a visão de mundo mais próxima da minha?*

Essas perguntas foram produzidas já no interior do dispositivo de pesquisa que formulamos, o qual teve, como primeiro desafio, outra pergunta: onde os alunos falam o que não se pode falar no curso de psicologia? Para conhecer que perguntas idiotas estariam formulando, hoje, uma nova geração de psicólogos da graduação em psicologia da universidade onde nos formamos, a UFRGS, já em outro currículo, precisamos criar um dispositivo de pesquisa sensível a essa produção. Nossa experiência como estudantes ajudou-nos a perceber que continuávamos a enunciar nossas perguntas idiotas, apesar de tudo. Talvez não mais em sala de aula, mas, sim, nas conversas informais com os colegas, em corredores, mesas de bar ou do Restaurante Universitário (RU), no Diretório Acadêmico da Psicologia (DAP), na Tomada\_do\_DAP@yahoogrupos.com.br (lista de discussão do DAP), no Psiu (jornal dos acadêmicos de psicologia da UFRGS), no Psico 8 e ½ (festa organizada periodicamente pelos estudantes) e mesmo em trabalhos acadêmicos, naqueles em que nos sentíamos mais livres para, de fato, colocar o que pensávamos.

Desse modo, tentamos, com nosso dispositivo de pesquisa, recriar, de certa forma, esses espaços informais e “transdepartamentais”<sup>25</sup> onde perguntas idiotas

---

<sup>24</sup> O leitor verá que oscilaremos, na escrita deste artigo, entre o uso da palavra com o sentido que tradicionalmente atribuímos ao termo e aquele trabalhado na caracterização do idiota em Stengers (2005). Por vezes, ainda o utilizaremos em referência ao modo como foi tomado em Despret (2011). Parece-nos que o significado corriqueiro da palavra dialoga tanto com a conceituação do idiota em Stengers quanto com o uso da palavra em Despret, já que sua potência, em todos os casos, está em remeter àquele ou àquilo que *não sabe*. De tal modo que nosso uso do termo manterá a ambigüidade do idiota enquanto aquele que ora é desvalorizado pelo que não sabe e ora, pela mesma razão, alcança seu valor.

<sup>25</sup> É uma marca do curso da UFRGS sua divisão em três departamentos: o Departamento de

pudessem ser produzidas e expressadas. Como pesquisadores, procedemos como verdadeiros “idiotas” ao perguntar, simplesmente: *como vocês fazem* as diferentes práticas de formação? Como estudam, como intervêm nos estágios, como assistem a uma aula, como fazem pesquisa, extensão, *como fazem?* Interessavam-nos as situações presentes e concretas nas quais as tais perguntas idiotas ou perguntas aparentemente “bobas” sobre a formação e a psicologia eram formuladas. Por isso, solicitamos aos estudantes que desejaram participar da pesquisa que escrevessem sobre sua experiência nessas diferentes práticas curriculares e extra-curriculares. A cada semana, entre os sete encontros que teríamos juntos, eles deveriam escolher alguma situação de sua vida que vissem como relacionada à psicologia e descrever o que haviam feito nela. Com isso, distinguiríamos tanto o que os estudantes consideram como práticas de formação e o que estaria em jogo (fazeres, tecnologias, pensamentos, emoções) em cada uma delas.

Para esclarecer esse propósito com os participantes da pesquisa, por vezes usamos a analogia com o conceito de *trabalho real* da ergonomia. Solicitamos aos estudantes que explorassem conosco esse nível da formação, propondo, desde o início, nosso entendimento de que esta é um trabalho, uma ação.

Obviamente, esse entendimento era resultado de uma primeira etapa da pesquisa, na qual percebemos, a partir de nossas próprias experiências de formação no encontro com os autores da cognição e do conhecimento estudados (MATURANA, 1999, 2001; VARELA, 1992, 1994, 1996; LATOUR, 1994, 2000, 2001, 2008), que o plano do fazer e da técnica do psicólogo não era representado por aquele discurso que centra na teoria e nos pressupostos epistemológicos a explicação de suas práticas. Referimo-nos aos diferentes enunciados que têm sustentado a necessidade, para o psicólogo, de uma escolha teórica que possibilite constituir e compreender quaisquer de suas práticas. Na formação em psicologia, isso parece se colocar como um *a priori*, no sentido de ser a tarefa primeira de um estudante em formação, e também como aquilo que, *a posteriori*, será o quadro referencial que permitirá explicar as ações de um psicólogo nas mais diferentes situações. É assim que as teorias (escolas e *escolhas* teóricas) constituem, ao mesmo tempo, aquilo que o psicólogo *é*, aquilo que ele *faz* e aquilo que *explica* o

que ele é e faz. E, por essa operação, também a “técnica” do psicólogo acaba sendo subsumida em teorias e conceitos. Mais ainda, nas discussões sobre psicologia – quando os psicólogos se perguntam pelo seu conhecimento – não raro nos deparamos com debates históricos e epistemológicos, sendo a epistemologia, nesses momentos, entendida como as diferentes correntes teóricas que constituem o campo psi, como se a pergunta pelo conhecimento passasse apenas por aí, pela teoria e pelos pressupostos, que tomam a forma de universais.

Francisco Varela, em seus estudos acerca da cognição, retoma os termos utilizados por John Dewey no início do século XX para abordar aquilo que, para ele, seriam diferentes tipos de conhecimento: a distinção *know how* e *know what*. Para Varela, a maior parte de nossa vida se constitui por meio de conhecimentos do tipo “saber como”: falamos, andamos, comemos de forma imediata, sem necessariamente realizarmos um juízo racional prévio a cada uma dessas ações. No entanto, também experimentamos um tipo de conhecimento que se dá pelo julgamento abstrato, por uma espécie de “saber sobre”, que se pergunta sobre as coisas (ou mesmo sobre si) e tenta explicá-las por meio de uma atitude reflexiva e racional. No entanto, segundo o autor, embora esse tipo de conhecimento racional, consciente e intencional (o *know what*) seja acionado apenas em situações nas quais nosso conhecimento de tipo imediato (o *know how*) falhe, a cultura ocidental convencionou compreender esse último como atitudes reflexas, simples, como conhecimento tácito, hierarquicamente inferior ao nosso conhecimento de tipo abstrato e lógico (VARELA, 1996). O trabalho do filósofo François Jullien endossa, a nosso ver, essa tese de uma certa idealização da abstração na cultura ocidental, relacionando-a com a pretensão de universalidade do conhecimento e das culturas, característica do pensamento europeu (JULLIEN, 2009) – o qual, aliás, influencia sobremaneira o modelo de universidade e os cursos de psicologia brasileiros.

Pareceu-nos, com isso, que a centralidade da teoria e da epistemologia na descrição do conhecer e do conhecimento em nossa profissão era um modo demasiadamente abstrato e universal de colocar esse problema. A partir disso, operamos um giro ontológico e metodológico: percebemos que deveríamos colocar o problema do conhecimento na psicologia a partir do seu conhecer, das práticas cotidianas que produzem o que consideramos legitimamente como *conhecimento psi*. Vimos nas práticas de formação de psicólogos um lugar onde essa produção acontecia, especialmente naquele momento do curso no qual os estudantes se

encontram entre a experiência universitária e as demandas sociais que se colocam para eles nos estágios. Nossa própria experiência na graduação sinalizava esse como um momento muito potente da graduação, por colocar em encontro os diferentes fazeres que permeiam um processo de formação em psicologia, permitindo explorar as práticas de formação em sua abrangência e analisar como elas inventam, produzem, transformam os lugares da teoria, da ciência e da técnica na psicologia.

Mas como explorar essas experiências e o plano das práticas se produzimos, na etapa inicial da pesquisa, a hipótese de que a formação em psicologia centra-se num modo de conhecer abstrato e universal? Isso exigiu a montagem de um dispositivo metodológico que mobilizasse, de algum modo, a dimensão técnica do conhecimento psi e o fazer dos psicólogos em formação. Se as práticas de formação de um estudante de psicologia a um nível bem concreto – envolvendo aqui práticas de leitura, escrita, estágio, ensino, pesquisa, extensão – não se colocam com tanta evidência, então seria necessário, de algum modo, produzi-las com nosso método de pesquisa. A discussão em torno do método da pesquisa-intervenção foi uma referência importante nesse sentido, inspirando-nos a organizar o dispositivo em encontros sistemáticos com os estudantes. O método deveria incluir um tempo para que esse nível da experiência pudesse ser mobilizado.

Já a proposição de práticas de escrita da experiência de formação passou a constituir o dispositivo após nosso contato com as discussões em torno das metodologias de primeira pessoa (SHEAR e VARELA, 1999; DEPRAZ, VARELA e VERMERSCH, 2003), as quais se configuraram no campo dos estudos da cognição com a finalidade de estudo da experiência consciente, em contraste com as que seriam chamadas (pelo pesquisador em primeira pessoa) de segunda e terceira pessoas. Sade (2009) distingue bem o que estaria em jogo em cada uma delas:

A metodologia de terceira pessoa é aquela em que o dado surge para o observador externo e científico, a partir de um dispositivo experimental. Ela pressupõe a relação do participante com um ambiente controlado. A metodologia de segunda pessoa é aquela na qual o dado surge para uma segunda pessoa, pela sua mediação. Ela pressupõe a relação do participante da pesquisa com esse outro sujeito, seja o pesquisador através das instruções para o experimento, seja um entrevistador através de perguntas ou questões. Já a metodologia de primeira pessoa é aquela na qual o dado é fenomenológico, no sentido daquilo que aparece para o sujeito, como experiência, a partir da atenção que o sujeito porta sobre si próprio, sobre isso que ele pode acessar de sua experiência no momento presente em que ele experimenta ou *a posteriori* (retrospectivamente). Ela pressupõe a relação

do sujeito consigo mesmo em função de uma atenção a si (SADE, 2009, p.46).

É assim que as metodologias de primeira pessoa buscam engajar o participante da pesquisa na produção de distinções que sejam relevantes em sua experiência, para além da intencionalidade do pesquisador, como aconteceria nas de segunda pessoa. Varela e Shear (2005) citam, como exemplo de metodologia de segunda pessoa, o antropólogo que vai a uma tribo procurando conhecê-la, ainda tomando-a como objeto externo, mas, para isso, necessita posicionar-se no campo e estabelecer uma relação com os sujeitos pesquisados de forma a poder produzir qualquer conhecimento sobre aquela cultura. Já nas de terceira pessoa, se buscava uma objetividade que não envolveria, a princípio, nem as intenções do pesquisador nem as do pesquisado, ou seja, é aquele formato de dispositivo experimental onde ambos se colocam como idiotas e fazem aquilo que Despret (2011) denominou como *pacto de dupla ignorância*.

As metodologias de primeira pessoa supõem, também, uma atenção ao presente e uma pragmática de exploração da experiência, que será, obviamente, constitutiva da experiência produzida. Como queríamos que os estudantes atentassem para as situações cotidianas da formação e registrassem o modo como elas acontecem em sua contingência, pareceu-nos que a escrita forneceria essa possibilidade de atenção à experiência em seu aqui-agora – Depraz, Varela & Vermersch (2003), referência importante com relação a essas metodologias, também mencionam a escrita como potencialmente produtora de uma experiência em primeira pessoa. Propusemos, então, um dispositivo que operasse em três tempos: atenção à experiência; escrita, uma escrita-registro, descrição; compartilhamento com os colegas e pesquisadora em encontros coletivos. Como antevíamos que a escrita poderia soar como dificuldade em meio ao cotidiano atribulado e repleto de atividades dos estudantes da UFRGS, enfatizamos que o mais importante era que atentassem para as experiências cotidianas e trouxessem relatos dessas situações, podendo a escrita ser uma simples anotação, uma estratégia mnemônica para que estruturássemos as discussões dos encontros com base no que haviam constatado a partir da atenção aos acontecimentos cotidianos.

Na fase de preparação do projeto da pesquisa, tomamos conhecimento de algumas produções escritas muito interessantes já realizadas pelos estudantes, propostas pelos supervisores de estágio básico, com as turmas de 2009 e 2010. São

textos desenvolvidos a partir de duas questões, lançadas pelos professores: *das aprendizagens no curso de psicologia, que ferramentas conceituais te foram úteis para intervir e operar transformações na realidade apresentada pelo campo de estágio? E que transformações a realidade do campo de estágio operou sobre as aprendizagens do curso e nas ferramentas conceituais em uso?* Dada a relevância dessas questões lançadas pelos supervisores para as que nos fazíamos em nossa pesquisa, decidimos incluir, no *corpus* dos materiais de análise da pesquisa, essas produções dos estudantes que autorizaram seu uso para esse fim.

No Instituto de Psicologia da UFRGS, como nas demais universidades brasileiras, enfrentamos os problemas suscitados pelo início de um novo currículo, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (MEC, 2004). Na UFRGS, a primeira turma pós-Reforma Curricular ingressou em 2007. O processo de implantação desse currículo contou com a mobilização de diferentes atores e tem sido avaliado por órgãos como a Comissão de Graduação, o Programa de Educação Tutorial – PET e, mais recentemente, por uma Comissão Externa a convite do Conselho da Unidade.

A marca das novas Diretrizes, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996), é reorientar o ensino dos conteúdos para o desenvolvimento de competências e habilidades. O novo currículo também engendrou novas modalidades de estágio, o estágio básico e os estágios específicos relativos às ênfases do curso, que, no Instituto de Psicologia da UFRGS, são três: Desenvolvimento Humano: Avaliação, Prevenção e Intervenção; Processos Clínicos: Psicanálise e Psicopatologia; Psicologia Social e Políticas Públicas. No delineamento da pesquisa, tivemos dúvidas sobre se circunscreveríamos a proposição da pesquisa a estagiários de ênfase ou do básico. Como já tínhamos, com relação à experiência no estágio básico, o material escrito produzido nas turmas de supervisão acadêmica, pareceu-nos interessante abarcar, com os encontros, os alunos em primeiro estágio de ênfase, entre os quais poderiam estar, talvez, aqueles estudantes que nos enviassem seus textos do estágio básico, podendo ser trabalhado, nos encontros, um momento de reencontro com aquela escrita.

### **O método como experiência: o dispositivo em ação**

Se considerarmos, assim como Despret (2011), a relevância do dispositivo metodológico na produção daquilo que se considera como *resultado* das pesquisas, o modo como os objetivos da investigação e a participação dos sujeitos é colocado será indissociável do que se produz com a ação do método. Nesse sentido, a forma como os participantes são convidados a participar da pesquisa e como por ela se interessam é fundamental.

Realizamos o convite aos estudantes em dois momentos. Primeiro, oralmente, nas turmas de supervisão de estágio de ênfase e, segundo, em e-mail dirigido a esses estudantes. Felizmente, escrevemos o que planejamos dizer aos estudantes no momento do convite realizado oralmente nas turmas, do contrário, já não teríamos muitos elementos para evocá-lo:

*Oi! Eu sou Etiane, me formei em psicologia aqui na UFRGS há pouco tempo, no início do ano passado e agora faço mestrado em psicologia social, sob orientação da profa. Cleci Maraschin e co-orientação do prof. Rafael Diehl. E, na minha pesquisa de mestrado, eu tenho trabalhado com algumas questões que ainda ficaram reverberando desse meu recente percurso de formação na graduação. Basicamente, a partir de percursos pelo grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, o Oficinando em Rede, tenho me aproximado teoricamente de algumas discussões acerca do problema do conhecimento que tem me feito questionar alguns modos de relação predominantes com o conhecimento que eu vivenciei nos diferentes espaços de formação em psicologia nos quais circulei. Tenho questionado principalmente a centralidade que é atribuída às teorias psi na formação profissional, essa ideia de que precisamos fazer uma escolha teórica à priori, dentre os sistemas teóricos disponíveis, para poder intervir como psicólogos. Já nas minhas experiências de estágio essa ideia pareceu não funcionar muito bem, pois eu me encontrava com questões que em muito transcendiam esses sistemas teóricos legitimados pelos espaços de formação e parecia que eu teria sim que aprender a desenvolver habilidades de exploração e compreensão das singularidades dos grupos, instituições, pessoas e nisso as teorias não me ajudavam. Então eu tenho tomado isso como questão de pesquisa, que poderia enunciar como o problema da relação teoria e prática na psico, ou teoria e técnica, porque também é uma marca do saber psi esse não saber afinal quais são nossas ferramentas e instrumentos particulares, algo que fica bem evidente se nos comparamos a outras categorias profissionais. E o meu percurso teórico por essa questão tem me levado a colocar a questão do conhecimento psi de modo mais pragmático, a considerar que talvez esse modo de relação com as teorias não seja necessário à formação profissional, mas sim um modo que vem sendo produzido pelas instituições de formação e caberia analisar seus efeitos. Na minha experiência, eu tenho percebido alguns efeitos bastante problemáticos e, de certa forma, são essas experiências que têm animado meu percurso teórico e foi a partir disso que eu pensei que o trabalho ficaria muito mais rico se eu dialogasse e considerasse a alteridade de outras experiências possíveis de conhecer e de se relacionar com o conhecimento na psicologia, e aí entrariam vocês e é por isso que eu estou aqui, para convidá-los para participar da minha pesquisa. Eu pensei que seria interessante então explorar essa dimensão pragmática*

*do conhecimento, perguntando a vocês pela experiência nas diferentes práticas de formação psi, a um nível bem concreto, a experiência na sala de aula, nas práticas de pesquisa, estágio, de estudos ou outras práticas até mesmo não legitimadas pelos espaços de formação, como as conversas de bar, os intervalos. E eu pensei em operacionalizar isso constituindo um espaço com vocês de discussão dessas experiências, de alguns encontros semanais e propondo que, entre um encontro e outro, vocês atentassem para cada uma dessas experiências e escrevessem algo sobre elas, para em seguida compartilhar com os outros colegas no encontro seguinte, e a gente poder fazer uma discussão sobre a formação e sobre a experiência de conhecer psicologia que partisse das práticas, da técnica. Tenho interesse de explorar um nível técnico da formação psi e da própria psico e suas intervenções, que é um domínio que penso não coincidir com o das teorias e que penso ter pouca visibilidade nos espaços de formação justamente pela centralidade (por uma questão política) que é atribuída à teoria nesses espaços essencialmente acadêmicos. Estou querendo propor também uma discussão sobre o conhecimento psi que não parta da epistemologia, como tradicionalmente se faz. (anotação de Etiane sobre o que falaria nas turmas no momento do convite aos estudantes)*

Obviamente, na ação concreta de convidar ele não deve ter ocorrido conforme o planejado e esteve sujeito às singularidades e disposições emocionais da pesquisadora, alunos e supervisor acadêmico em cada contingência específica. Isso, infelizmente, não foi registrado. Mas algo interessante é que os alunos que efetivamente participaram da pesquisa não foram, predominantemente, aqueles que declararam seu interesse nas turmas. Ao contrário, foram os que foram convidados por e-mail. Um dos participantes, em sua resposta, expressa a diferença entre o convite realizado em sala de aula e o do e-mail:

*Quando tu foi no nosso horário de supervisão, eu não tinha entendido muito bem (até por que eu estava cansado), mas lendo o teu e-mail, me interessei muito em participar, porque é um assunto que realmente me interessa, e que me intriga desde o primeiro ano da faculdade. Eu não me importaria de escrever um pouquinho a mais, se o assunto da dissertação é esse. (Agamenon<sup>26</sup>, e-mail enviado a Etiane em 21/05/11)*

Outras respostas via e-mail chegaram com conteúdo semelhante, ou seja, expressavam interesse, mas também o cansaço e a correria que parecem ser constitutivos da experiência dos estudantes no curso da UFRGS: “Oi Etiane! Conversando contigo no psico [Psico 8 e ½] e lendo o email também fiquei mais interessado em participar da pesquisa. A única coisa são os horários...” (Matheus) [grifo nosso], “Olá Etiane! Tudo bem? Já tínhamos conversado sobre a tua pesquisa no RU...lembra? Achei realmente muito interessante e gostaria de participar... (...)

<sup>26</sup> Este e os demais nomes dos estudantes são pseudônimos inventados pelos mesmos. A decisão de usar pseudônimos na identificação dos participantes é resultado de um processo de negociação entre pesquisadores e pesquisados no tocante ao sigilo e à ética na pesquisa.



*Boa sorte na empreitada e parabéns pela iniciativa! =D" (Fenix). E Regina:*

*Oi Etiane! Primeiro eu gostaria de parabenizar a escolha da temática deste trabalho. É realmente muito importante atentar para esses descompassos e produzir algum material que possa auxiliar os estudantes a problematizar a prática psi. Estou interessada em participar desta oficina de escrita, mas como você mesma disse, os horários vagos estão bem reduzidos.. acho que isso já demonstra algo que se produz no curso de Psicologia: a gente se enche de tarefas obrigatórias e optativas e fica com a sensação de que quanto mais fazemos, mais aprendemos. Eu ainda espero que seja assim, caso contrário o cansaço atual não vai valer de muita coisa :P (Regina, e-mail enviado a Etiane em 21/05/2011)*

As falas de Matheus e Fenix indicam, também, o papel dos espaços informais onde nós, alunos de graduação e pós-graduação, circulamos, o Psico 8 e ½ e o R.U., no convite para participar desta pesquisa que considerava esses ambientes como espaços de formação. Contudo, a utilização desses espaços para a realização do convite não foi uma intenção planejada e pensada, aliás, sequer nos lembrávamos de que os havíamos utilizado. Não fossem esses registros escritos, a negociação entre participantes e pesquisador na contratação do método ficaria, como comumente acontece, invisível no relato da pesquisa. O referido e-mail que enviamos para os estudantes explicita, mais uma vez, essa negociação e as questões políticas presentes na ciência:

*Aos estudantes que estão em estágio de ênfase, sou Etiane Araldi, me formei recentemente em psicologia na UFRGS e agora estou fazendo mestrado em Psicologia Social e Institucional, sob orientação da professora Cleci Maraschin e co-orientação do professor Rafael Diehl. Escrevo este e-mail para contar-lhes um pouco sobre minha pesquisa de mestrado e convidá-los a participar dela. Tenho ido pessoalmente nas turmas de supervisão e seminários de ênfase fazer este convite, mas, dado o pouco tempo que tenho nesses momentos (para não atrapalhar muito as supervisões e aulas de vocês), não consigo abordar, em detalhe, as questões e procedimentos da pesquisa. Além disso, às vezes alguns alunos não estão presentes no momento em que faço o convite. Por essas razões, dirijo este e-mail tanto para os que já conversaram comigo nas turmas, quanto para aqueles com quem ainda não foi possível falar sobre a pesquisa. Em algumas turmas, disse que o convite se dirigia apenas aos estagiários que estivessem em seu primeiro estágio de ênfase, mas é algo que estou revendo, portanto, quem já está em seu segundo estágio de ênfase também será muito bem-vindo. Minha pesquisa toma como questão o conhecer e o conhecimento na psicologia, envolvendo a relação que estabelecemos com a teoria e a técnica na nossa profissão. No percurso teórico que venho fazendo, entre autores da cognição e da epistemologia, tenho encontrado uma forma de recolocar alguns problemas que se colocaram com bastante evidência em minha experiência nos diversos espaços de formação pelos quais circulei: o descompasso entre o conhecimento acadêmico e as experiências de intervenção psi; as dicotomias que separam, de um lado, uma psicologia científica, biológica, técnica e, de outro, uma psicologia filosófica, social, ética; o dogmatismo que permeia as relações dos psicólogos com suas teorias. Em*

suma, tenho apostado na hipótese de que essas configurações bastante problemáticas do conhecimento psi se amparam menos em questões epistemológicas, ao nível dos pressupostos e posições éticas (discurso comumente veiculado nas instituições de formação), e mais como resultado das práticas e dispositivos de formação de psicólogos. Por isso, me interessa explorar esse nível pragmático do conhecer e do conhecimento psi, o modo como são produzidos pressupostos, éticas, teorias e intervenções psi, ou seja, colocar em cena o trabalho de formação e não o conhecimento já dado e legitimado nos espaços acadêmicos (muitas vezes confundido com os sistemas teóricos das diferentes psicologias). Então, gostaria de colocar a vocês a pergunta por suas experiências cotidianas nas diferentes práticas de formação, a um nível bem concreto: a experiência em sala de aula, nas práticas de pesquisa, estágio, estudos, leituras e mesmo aquelas práticas não legitimadas pelo currículo, como as conversas de bar, os intervalos, etc. Pensei em operacionalizar isso constituindo com vocês um espaço de conversa sobre essas experiências, a partir de alguns encontros (quatro ou cinco no total, uma vez por semana) e propondo que, entre um encontro e outro, vocês atentassem para cada uma dessas experiências e escrevessem algo sobre elas, para em seguida, no encontro seguinte, compartilhá-las com os colegas. Ou seja, a proposta é de constituir uma espécie de oficina de escrita da experiência de formação com estudantes de cada uma das três ênfases. Sei da dificuldade de constituir esse espaço, já que é comum no nosso curso a sobrecarga de atividades, mas não consigo imaginar outro modo de explorar essa dimensão pragmática e cotidiana da formação. Saliento que essa escrita é super tranquila, ela é mais uma estratégia de atenção à experiência do que uma finalidade em si mesma. A ideia é que seja uma escrita que funcione como registro da experiência, como descrição, mais do que análise, ou seja, não são necessários textos: podem ser frases, parágrafos, pequenas notas. Os encontros também teriam uma duração breve, uma hora. Faço essas ressalvas porque recebi o feedback de alguns alunos de que minha proposta soa como muito trabalhosa e concordo que assim pareça, ainda mais em meio a tantas coisas que vocês fazem. Mas a ideia é que não seja assim, ao contrário, gostaria que fosse um espaço legal para vocês (e para mim): uma horinha por semana, durante quatro ou cinco semanas, com breves escritos (bem diferentes dos acadêmicos) e que os instigasse a considerar essas experiências cotidianas que produzem psicologia e psicólogos, contribuindo no processo de formação. De qualquer forma, se acharmos necessário, podemos pensar em alguma adaptação do método tendo em vista a disponibilidade de vocês. Então, quem se interessar pela pesquisa, mesmo que pense que não tenha esse tempo, peço que retorne este e-mail de qualquer forma, indicando seus horários disponíveis, para que possamos marcar um primeiro encontro no qual conversaremos melhor sobre a pesquisa. Quem já manifestou interesse quando passei nas turmas também poderia responder indicando seus horários (esqueci de pedir isso na hora). Seria melhor se pudessem me dar esse retorno até a metade da semana que vem. Agradeço muito a atenção e a leitura deste e-mail. Um abraço, Etiane. (e-mail enviado aos estudantes em estágio de ênfase em 20/05/2011) [grifos conforme texto original]

O e-mail, escrito desse modo, é já efeito da circulação pelas turmas de supervisão. Na primeira sala em que fomos fazer o convite, não houve um interessado sequer. Soubemos, pelos professores, que os alunos acharam interessante a proposta, mas muito custosa em termos de tempo. Daí o convite do e-mail aparecer desse modo: aliviando o trabalho que haveria no método, motivado

pelo medo da pesquisadora de não ter participantes para a sua pesquisa. Também a flexibilização para os alunos que estivessem no segundo estágio de ênfase veio com esse sentido. O mesmo pode ser dito da redução dos encontros, de sete para quatro. Essa redução também foi motivada pelo atraso na aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, podendo a pesquisa ser iniciada apenas em junho, ou seja, o semestre acabaria antes de que fossem finalizados os encontros.

Após os convites por e-mail e nas turmas, dentre os que manifestaram interesse, nove estudantes iniciaram os encontros, tendo um deles participado apenas do primeiro. Dos oito estudantes que seguiram até o final dos encontros, quatro eram estagiários da ênfase de Psicologia Social e Políticas Públicas, três eram da ênfase de Desenvolvimento Humano: Avaliação, Prevenção e Intervenção e um era da ênfase de Processos Clínicos: Psicanálise e Psicopatologia. Cada ênfase corresponde a um dos três departamentos que compõem o curso: o de Psicologia Social e Institucional, de Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade e o de Psicanálise e Psicopatologia. É uma marca importante do curso da UFRGS essa divisão, sendo o currículo dividido igualmente em três partes, sendo cada departamento responsável por um terço das atividades curriculares. Desse modo, pensamos que seria interessante se a pesquisa conseguisse contemplar de modo mais ou menos igualitário estudantes provenientes das três ênfases.

A relação dos estudantes com os departamentos, que parecem estar sempre em disputa, costuma ser de filiação a um deles. É como se cada um tivesse que escolher se *é do* desenvolvimento, da psicanálise ou do social. E, como as ênfases se confundem com os departamentos, de início, tínhamos a expectativa de que os participantes da ênfase de Desenvolvimento Humano, por exemplo, seriam *do desenvolvimento*. Não foi isso que encontramos. Havia alunos “do desenvolvimento” fazendo a ênfase do social ou da psicanálise, os do social nem sempre eram do social e traziam contribuições do desenvolvimento e da psicanálise, levando-nos a perceber que a ênfase era uma fronteira artificial e, ainda, que uma produção do novo currículo esteja sendo a hibridização da clássica divisão departamental do Instituto de Psicologia da UFRGS. De modo que talvez não fosse necessária nossa preocupação inicial de ter alunos distribuídos equitativamente entre as ênfases, sendo ela mais um sintoma relacionado à nossa própria experiência no curso – pois também tínhamos sido e éramos, no mestrado, estudantes de psicologia da UFRGS.

Dada a impossibilidade de encontrar um horário comum com todos os interessados, foram constituídos dois grupos, em diferentes horários. O grupo das segundas-feiras, primeiro a iniciar, foi denominado como Grupo 1, e o das quintas, Grupo 2. No primeiro, havia cinco participantes, no segundo, três, ambos coordenados pela pesquisadora Etiane. Foram realizados quatro encontros com cada um dos grupos e mais um, alguns meses depois dos últimos encontros dos dois grupos, com todos os participantes, no qual a pesquisadora discutiu com eles o que vinha desenvolvendo a partir da experiência de campo. Todos os encontros foram gravados. Quanto aos escritos do estágio básico, dois participantes dos encontros disponibilizaram seus textos e mais quatro outros estudantes que não participaram dos grupos.

Todos esses rearranjos do método segundo as contingências da pesquisa explicitam o envolvimento, nesse fazer, de fatores que possivelmente não seriam bem aceitos por um bom cientista moderno: negociação e política. Poderíamos pensar que, em áreas como a psicologia social, na qual se desenvolve a presente pesquisa, o medo da relação entre ciência e política seria algo já superado. Contudo, não é sempre que vemos nas pesquisas desse campo a explicitação das negociações feitas pelo pesquisador com os participantes da pesquisa. O sociólogo do conhecimento Bruno Latour talvez seja o mais emblemático em apontar como uma pesquisa se constitui através de muitas práticas, alianças e acordos, e seu trabalho nos motivou a não ocultá-los em nossa descrição. Segundo o autor,

Se a Ciência possui certeza, frieza, distanciamento, objetividade, isenção e necessidade, a Pesquisa parece apresentar todas as características opostas: ela é incerta, aberta, às vezes com problemas insignificantes como dinheiro, instrumentos e *know-how*, incapaz de distinguir até agora o quente do frio, o subjetivo do objetivo, o humano do não-humano (LATOURE, 2001, p.33).

É interessante a distinção operada por Latour (2001) entre ciência e pesquisa. Possivelmente, se ancorássemos a primeira na segunda, tudo o que estamos trazendo nesse artigo não seria novidade alguma e tampouco se produziriam as surpresas e perguntas idiotas que também nós, pesquisadores, fizemos no percurso da pesquisa, as quais descreveremos logo a seguir.

Cabe observar, ainda, que o modo como fazemos o convite nos dois registros de que dispomos sobre esse momento da pesquisa introduzem como incorporamos em nosso trabalho a problemática discutida por Despret (2011), ao compartilharmos

com os sujeitos de pesquisa as questões e hipóteses do estudo. Entretanto, tão logo começaram os primeiros encontros com os estudantes e as discussões focavam exatamente os temas que nós, pesquisadores, queríamos trabalhar, e de um modo que confirmava nossas teses, nos surpreendemos fazendo-nos algumas “perguntas idiotas”: estaríamos enviesando as discussões dos participantes? Nos encontros, deveríamos seguir compartilhando nossas hipóteses de estudo e experiências de formação, como modo de convocar a inteligência dos participantes para pensar conosco as questões da pesquisa, ou isso levaria a uma produção de obediência e condescendência, caso a pesquisadora que coordenava os encontros ocupasse, para eles, um lugar de poder? E mais, convocá-los, já de início, para a análise das questões da pesquisa não subverteria o que é preconizado pelas metodologias de primeira pessoa: que os próprios sujeitos distingam o que é relevante em sua experiência?

Em meio a essa dúvida, o resultado – ou seja, o que podemos analisar *a posteriori* sobre o modo como efetivamente se desenvolveu o método – foi que oscilamos, no encontro com os alunos, entre uma curiosidade quase idiota, que conseguia perguntar: “*tá, mas como é que é isso?*” até mesmo para assuntos sobre os quais já nos sentíamos completamente apropriados – como também tínhamos feito nossa graduação na UFRGS, nos encontrávamos com um campo que não era totalmente novo para nós. Ou, outras vezes, estávamos demasiadamente imbuídos de nossas *grandes* questões de pesquisa, como o problema da relação teoria e prática na psicologia, e convocávamos os estudantes a analisá-las conosco, em perguntas do tipo: “*mas isso que vocês estão falando, vocês já tinham presente antes de fazer estágio?*”, as quais suscitavam a adoção de uma postura analítica e distanciada com relação às suas próprias experiências e segundo distinções que eram importantes para nós, e possivelmente não para eles.

É provável que essa nossa atitude ambígua tenha deixado os participantes da pesquisa confusos quanto à nossa proposição. De fato, ao final, no escrito que solicitamos sobre a experiência dos participantes com o método da pesquisa, a qual, como já vimos, incluía a pergunta sobre o que tinham entendido como sua questão, uma aluna respondeu:

*Por muitas vezes esquecia que eram encontros para pensar, não somente a teoria-prática, mas pensarmos como nos relacionamos com os fazeres num todo. Talvez seja por isso que não tenha conseguido escrever sobre como me relaciono com as atividades que desempenho. (...) Eu pensei sobre as coisas*

*que permeavam meu fazer, fiquei em círculos, não aprofundi sobre o como eu faço diante dessas coisas todas que permeiam (...) Bah, é verdade, foi difícil esse exercício. Agora, nas “férias” estou podendo pensar melhor sobre o que foram esses encontros. O efeito que teve foi pensar justamente sobre que coisas ficaram daquilo que discutimos durante os encontros, e se fizeram algum sentido pra minha formação. Acho que sim, foi isso, perceber que muitas vezes pensei o contexto e esqueci o eu, foi como se eu não conseguisse ver a forma como executava as atividades. Pelo menos agora estou conseguindo fazer isso... Acho até que no último encontro (...) consegui pensar no como fazer. (Roberta, escrito sobre a experiência na pesquisa)*

Obviamente, as questões trazidas pela estudante com relação ao “como fazer” também expressa aquela dificuldade que havíamos antevisto na formulação do dispositivo metodológico: se nossa hipótese de que o plano concreto do fazer não era representado pelos discursos teóricos dos espaços de formação em psicologia estava adequada, esse nível de descrição não seria facilmente atingido com a estratégia metodológica da pesquisa. Que ao final a estudante tenha conseguido atentar para o plano de suas práticas pode ser entendido como um efeito interessante do método da pesquisa sobre os participantes – um dos quatro níveis de efeitos da pesquisa-intervenção, segundo Kastrup (2008). Contudo, seu depoimento também trata de uma confusão quanto aos objetivos da pesquisadora, se era conhecer a relação teoria e prática na psicologia ou “*como nos relacionamos com os fazeres num todo*”. Em determinados momentos dos encontros, outros estudantes fizeram comentários que indicavam seu entendimento de que nossa questão era a relação teoria e prática. De fato, foi algo que enfatizamos ainda quando os convidamos para a pesquisa, não sendo, portanto, apenas um equívoco de sua parte que assim entendessem a pesquisa ou um “esquecimento” de Roberta, mas também um efeito das próprias atitudes e condução do dispositivo por parte dos pesquisadores.

A estudante traz ainda outra consideração interessante: “*muitas vezes pensei o contexto e esqueci o eu, foi como se eu não conseguisse ver a forma como executava as atividades*”. Essa frase expressa o que está em questão quando se tenta trabalhar com perspectivas metodológicas em primeira pessoa: a dificuldade de tornar visível o fazer, a experiência imediata e, também, a potencialidade dessas metodologias na direção da atenção a si, mais que ao “contexto”. Tais considerações de Roberta abrem também para pensar se conseguimos operar, ou não, na pesquisa, com uma perspectiva metodológica em primeira pessoa.

A esse respeito, é importante considerar que a proposição inicialmente

dirigida aos estudantes: “escreva, de modo descritivo, sobre sua experiência nas diferentes situações de formação em psicologia e depois leia e discuta sobre ela com os demais estudantes que comporão os grupos de encontro com a pesquisadora” foi sendo subvertida, nos encontros, por uma conversa, nem sempre apoiada pelos escritos. Ou, por vezes, quando vinha apenas um estudante ao encontro, o método se convertia em uma entrevista de pesquisa clássica, na qual a pesquisadora fazia perguntas e o participante da pesquisa respondia – com o agravante de ser uma entrevista não pensada e formulada previamente, porque a pesquisadora acreditava, inicialmente, que trabalharia com os escritos e discussões dos estudantes.

Esse talvez tenha sido o primeiro desencontro entre intenção e ação no plano da pesquisa e do pesquisar. Sabíamos que a pesquisa era também uma intervenção, porque outro referencial de nossa investigação era a pesquisa-intervenção, portanto, não nos surpreendia que os sujeitos de pesquisa alterassem o dispositivo inicialmente formulado pelo pesquisador. Contudo, pelo modo como ele foi transformado, corríamos o risco de já não estar abordando a experiência dos estudantes em primeira pessoa e, sim, em segunda.

No dispositivo inicialmente formulado, a abordagem da experiência em primeira pessoa se sustentaria ao menos no momento da escrita, porque seriam os próprios sujeitos de pesquisa que fariam as distinções relevantes em sua experiência de formação. No dispositivo subvertido, a pesquisadora que coordenava os encontros fazia perguntas orientada por suas próprias distinções, apoiadas tanto nos estudos que vinha fazendo sobre o tema da pesquisa, quanto em sua própria experiência de formação de psicóloga. No primeiro caso, os sujeitos de pesquisa fazem as distinções que lhes parecem relevantes. No segundo, embora ainda aborde a cognição em primeira pessoa, a intervenção é orientada pelas distinções do observador-pesquisador.

Era nossa primeira experiência com essas metodologias e, talvez, fosse preciso experiência para poder desenvolver um método de pesquisa digno de ser denominado como tal. Contudo, como seres aprendentes que se modificam ao viver, tentar pesquisar com essa perspectiva ajudou-nos a melhor compreendê-la e, hoje, sem dúvida poderíamos operar com ela de modo muito mais qualificado. Fazendo a pesquisa e analisando, de modo honesto, a qualidade (ou má qualidade) das perguntas que formulávamos quando o dispositivo metodológico convertia-se em

entrevista, pudemos, por exemplo, distinguir melhor o que está em jogo nas metodologias de primeira e segunda pessoas e a análise que fizemos logo acima é efeito dessa aprendizagem.

Mas, no decurso da pesquisa já realizada, é fato que ela resulta do intento, nem sempre bem-sucedido, de trabalhar com a referida concepção metodológica. Portanto, não poderíamos dizer, sem ser pouco rigorosos, que essa foi, de fato, uma pesquisa de metodologia de primeira pessoa. Contudo, ela só aconteceu da forma como aconteceu porque orientamos nossas ações segundo algumas de suas prerrogativas, de modo que ter feito essa opção metodológica inicial é também constitutivo do que posteriormente veio a ser nossa ação de pesquisar. A pergunta que fazemos em dado momento de conversa junto com os estudantes parece elucidar que a primeira pessoa era, ao menos, uma preocupação e uma direção metodológica. Na ocasião, os alunos estavam discutindo como as questões mais “vivenciais” envolvidas no fazer psi poderiam ser ensinadas no curso, pensavam em “cadeiras de expressão”, em aulas mais práticas, ao que a pesquisadora interveio da seguinte maneira: *“Vocês poderiam ficar atentos na próxima semana a como é que vocês vão aprendendo isso, porque, mesmo não tendo isso nas aulas, vocês estão aprendendo... Ao invés de como isso poderia ser ensinado, como vocês aprendem?”* Esse é o tipo de proposição que direciona para uma atenção a si e às situações cotidianas e recoloca a pergunta para um plano, justamente, mais vivencial e encarnado, o de como eles aprendem. Após essa intervenção, os estudantes presentes dão manifestações de que isso os fez pensar.

Entretanto, que a pesquisadora que coordenou os encontros fizesse perguntas orientada por suas próprias distinções – apoiadas tanto nos estudos que vinha fazendo sobre o tema da pesquisa, quanto em sua própria experiência de formação de psicóloga – não deixava de ser efeito, também, de suas experiências de estudos das metodologias de primeira pessoa, bem como das considerações feitas por Despret (2011). A ideia de “primeira pessoa” passou a ser incorporada na pesquisa em níveis que extrapolavam as discussões feitas sobre essas metodologias no campo dos estudos da cognição. Nesse campo, a primeira pessoa está referida ao participante da pesquisa e não ao observador-pesquisador. Em nossa experiência, o intento de pesquisar com essas metodologias nos levou a considerar a potencialidade de nossas próprias experiências de formação tanto na distinção de temas relevantes no encontro com os estudantes, quanto no seu



compartilhamento com os mesmos como estratégia de produzir uma discussão menos analítica e distanciada e mais corporificada e vivida. Levou-nos a adotar também, agora, na comunicação da pesquisa, a perspectiva narrativa da experiência em primeira pessoa do pesquisador. Embora, quanto às “pessoas” utilizadas nesse texto, fique visível um movimento entre primeira e terceira pessoas, expressando, possivelmente, a necessária passagem à terceira pessoa quando a questão é comunicar uma experiência de pesquisa que envolve outros. Mas, sobretudo, as análises que estamos trazendo permitem observar como oscilamos, mesmo no exercício do método, entre todos esses níveis de abordagem e produção da experiência.

Além disso, ter tomado como estratégia metodológica o compartilhamento com os participantes dos objetivos e teses do pesquisador, tal como havia nos inspirado Despret (2011), fez com que não soasse de todo imprudente expressar, no decorrer dos encontros com os estudantes, os estudos e construções que vínhamos fazendo sobre o tema em questão. Até porque tais construções já não eram mais totalmente nossas, pois o contato com os alunos já estava contribuindo para que fizéssemos distinções qualificadas em nossas perguntas, nas situações em que o método da pesquisa converteu-se em entrevista. Afinal, a pesquisadora que coordenava os encontros não era uma “idiota”: preparou-se para ser pesquisadora e assumia, nesse lugar, uma posição qualificada de perguntar e intervir. Se consideramos a pesquisa um trabalho, uma experiência e que o pesquisador não é um idiota (no sentido trazido por DESPRET, 2011), sua experiência com o tema da pesquisa e com o campo, ao invés de o atrapalhar, o ajuda, pois qualifica sua percepção. Isso é considerar também a cognição do pesquisador na pesquisa, e enquanto cognição incorporada.

Mas é importante analisar, ainda, os efeitos da transformação do dispositivo metodológico – não mais estruturado em torno dos escritos e leituras, e sim, de conversas – sobre seus objetivos iniciais. Embora tenhamos pensado a escrita como estratégia metodológica em primeira pessoa, dada sua potencialidade de produzir uma atenção ao presente e dar visibilidade às experiências cotidianas e informais dos estudantes, estes logo nos sinalizaram as limitações desse método com relação ao referido objetivo.

Uma passagem de um dos encontros parece bem colocar esse problema. Estamos começando e Regina chega se justificando porque não conseguiu “*parar*

*para escrever*” de novo. Flávio diz que escreveu, “*mas é muito em tópicos*”. Regina comenta que acha interessante que no início do curso tinha mais essa prática de fazer anotações, mas que ao longo do tempo ela foi se tornando muito eventual e que agora está sendo muito difícil até de fazê-la para o estágio, “*na minha opinião isso é algo de ritmo da faculdade, que vai te engolindo assim, sabe? Eu penso em entrar no mercado de trabalho e deixo cada vez mais de pensar no que eu faço... Já que a nossa profissão, grande parte do exercício da nossa profissão é pensar no que a gente faz*” (risos). Pergunto se os demais concordam que a escrita tenha se perdido ao longo do curso. Flávio diz que também pensa isso e é algo que o preocupa, então começa a contar que costuma almoçar com o núcleo da psicologia do GHC, que inclui estagiários e residentes de psicologia, e, nesses almoços, “*a gente sempre entra numas conversas, assim...*”. Conta que têm uma brincadeira de criar conceitos, ficam falando dos conceitos e criando “*ramificações e dissidências*”, e continua:

*E acho que isso é um espaço de formação nesse sentido de identificar os colegas como pessoas que partem dessa mesma ironia com o quanto a gente conceitua coisas e o quanto às vezes isso parece não chegar a lugar nenhum... E toda nossa brincadeira, ela tá muito galgada nisso, de criar conceitos o tempo todo, discutir ele, e discordar do colega, só que ninguém escreve nada. (Flávio, Grupo 1, terceiro encontro, em 20/06/11)*

Flávio insiste em que todas essas construções são “*bobagens*” que inventam na hora do almoço, mas os demais colegas presentes no encontro da pesquisa falam que são interessantes as ideias deles e que não são bobagens. Ele afirma ainda: “*Só que a gente não pode anotar, se a gente anotar, a gente cristaliza as coisas*”. Mas diz que trouxe tudo isso, porque, nesses almoços, seu colega, que é R1 (como se chamam os alunos que estão no primeiro ano da residência multiprofissional em saúde) agora, coloca muitas coisas que ele pensa, “*aí sérias*”, de como funciona as unidades de saúde, a participação popular, etc. Flávio diz, nesse momento:

*E a residência é uma coisa que monopoliza muito a questão prática mesmo, de tu ter que produzir, de tu ter que dar conta de uma demanda mesmo, né, e eu admiro isso nele que ele tá conseguindo produzir muito intelectualmente em cima e pensar muito as práticas apesar dessa demanda da residência ser meio forte, em termos de produção (...) parece que ele tem o espaço de pensar muito na prática, como um exercício constante, de estar sempre pensando... eu acho que é uma coisa que a gente tem que se atentar para não perder. Porque é muito fácil se cronificar, ainda mais quando tu trabalha com uma demanda muito parecida... A gente tem um espaço de formação que a gente tá circulando entre um estágio e outro, entre diferentes tribos*

*aqui dentro... Tanto de tu te questionar, de questionar as coisas que tu acredita, assim, né... É mais fácil... Mas acho que se tu fica muitos anos trabalhando num lugar só, a chance de se cronificar... (Flávio, Grupo 1, terceiro encontro, em 20/06/11)*

Essa passagem do encontro com os estudantes é muito rica na expressão de alguns significados associados à escrita e à conversa, ao bate-papo entre colegas, duas tecnologias metodológicas importantes em nossa pesquisa. Vemos que Regina associa a escrita a uma pausa para o pensamento, que tem estado cada vez mais rarefeita conforme o curso avança para o final. Pode-se pensar que escrever é uma ação mais identificada ao momento do início do curso, o qual os estudantes muitas vezes caracterizaram como “teórico”. Flávio, expressando algo nessa linha, admira o colega da residência que consegue *pensar*, mesmo com uma forte demanda *prática*. Contudo, estabelece como momento rico de pensamento suas conversas informais, nas quais não podem anotar suas invenções conceituais, porque isso seria “cristalizar” as coisas. É no momento de bate-papo que se brincam com os conceitos, mas isso é tomado por Flávio como “bobagens” e o que sim, é sério, é a intelectualização que seu colega R1 consegue fazer sobre sua prática.

Talvez a escrita na formação esteja associada com esse pensar mais sério e formal, como um “parar para pensar” diferente do pensar que se dá na prática, sendo mais uma reflexão sobre a, “*em cima*” da, prática. Flávio inclusive faz a ressalva de que sua escrita está “*muito em tópicos*”, embora em momento algum eu tenha solicitado aos estudantes *textos* sobre suas experiências. Ao contrário, esperava mesmo fragmentos, anotações soltas feitas no imediatismo da ação, fosse ela uma intervenção nos estágios, uma aula na faculdade ou mesmo um bate-papo informal com amigos. Mas Flávio diz que as criações que produzem nas conversas de almoço não podem ser cristalizadas em escritos.

Nos encontros da pesquisa, poucos escreviam e a conversa foi ganhando cada vez mais força. Por um momento, pensamos que a subversão, por parte dos estudantes (e mesmo da pesquisadora), do método inicialmente proposto, tinha como consequência a não exploração do nível cotidiano e concreto de suas experiências. Contudo, uma atenção às conversas, que pudemos escutar posteriormente devido às gravações dos encontros, mostrou-nos que se estava atingindo, nos encontros, esse nível informal, no qual se pode falar do trabalho real ou das experiências em primeira pessoa, de forma, talvez, mais potente do que se

estivessem escrevendo. No escrito final que solicitei sobre a experiência na pesquisa, Flávio assim descreveu os encontros: *“o ambiente informal da conversa parecia mais um papo entre amigos e as opiniões e impressões iam se misturando, se refazendo (...) de início achei que o tom seria um pouco formal e os encontros menos livres e mais conduzidos”*.

Latour (2008), a propósito das contribuições de Stengers e Despret (que ele denominou como S–D) para uma epistemologia política, enfatiza a importância, nas pesquisas em ciências sociais, de dar oportunidade para a recalcitrância daqueles que interrogamos. Podemos dizer que a “resistência” dos participantes da pesquisa em escrever apresentou-se como algo recalcitrante, e que, portanto, merece ser analisado em sua potencialidade. Outro depoimento feito ao final da pesquisa esclarece outro fator que permeava a relação dos participantes com a escrita:

*Confesso que a atividade de escrita me gerou um pouco de ansiedade, pois ficar mais atento às práticas de formação, como elas estão me subjetivando e qual suporte que eu imagine que eu tenha no curso é algo que desperta a atenção para algumas lacunas... Digo isto no sentido de que os questionamentos que surgem a partir de estar atento a algo são mais inúmeros que as respostas. Como o curso me ajuda na prática? Que ferramentas, que suporte, que base me faz sentir uma profissional psi? A que recorro, o que me forma? São perguntas muitas vezes sem resposta. E isto gera uma certa ansiedade... Por isto a prática de escrita foi um pouco mais difícil, até porque a escrita não tem a ver com a tarefa de escrever, mas com os momentos, e muitas vezes o momento de escrever não combina com o tempo que se tem de escrever. Mas de qualquer forma, alguns escritos que fiz tendo como referência a pesquisa foram experiências interessantes e até um modo de conseguir escrever sobre algo que me afetava, mas não estava conseguindo expressar. (Fenix, escrito sobre a experiência na pesquisa)*

Justamente, como pesquisadores, pensamos em um método que mobilizasse perguntas que importavam, as perguntas idiotas, que são difíceis de serem colocadas e suportadas em sua “idiotice”, ou seja, em sua condição de legítimas questões, para as quais não há respostas. Fenix menciona ainda a falta de tempo como empecilho para a escrita; de fato, é uma marca do curso da UFRGS a correria, o estar envolvido em mil atividades. Jones, outro estudante, também apontou que, se a pesquisa tivesse sido no meio do semestre, talvez tivesse conseguido escrever mais.

Apesar dos pontos fracos apontados pelos estudantes de um dispositivo metodológico calcado em escritas da experiência, alguns elementos interessantes concernentes ao escrever são trazidos por Fenix ao final do excerto já mencionado e também por Flávio, no depoimento que segue: *“Acho que foi um ponto forte*

*podermos nos atentar e recordar, para discutir nos encontros, os momentos exatos em que vestíamos a carapuça de psicólogos, diante de pacientes e equipes, e discutir como era, enfim, ser, estar, nessa pele.*” Ele não menciona diretamente a escrita nessa frase, mas cabe supor que se refere a ela, pois enfatizamos que o escrever nas situações concretas era um modo de centrarmos nossas conversas sobre suas experiências cotidianas. Não por acaso, Fenix e Flávio são os que apontam as vantagens do método da escrita: eles foram os participantes que talvez mais tenham se engajado nesse exercício, tendo, portanto, o experimentado.

Mas que se tenha conseguido alcançar, com o dispositivo proposto, a potencialidade das conversas informais entre colegas, tantas vezes citadas pelos estudantes como espaços de formação, não deixou de causar inquietações para pesquisadores e pesquisados quanto ao velho fantasma da influência, que assola a nós, psicólogos. Flávio diz, em frase já citada, que os encontros pareciam um “papo entre amigos”. Quando discutimos o momento do convite, vimos que a pesquisadora que coordenava os encontros conversava com os estudantes em espaços como o R.U. e o Psico 8 e ½. Não estaríamos demasiadamente próximos dos sujeitos investigados? Até onde a informalidade e o posicionamento da pesquisadora foram potentes em produzir o nível da formação que queríamos abordar e quando tornavam-se, talvez, apenas produtores de identificação? Latour (2008) tem uma proposição interessante sobre isso:

Nem a distância nem a empatia definem a ciência bem articulada. Podemos não conseguir registrar as contra-questões daqueles que interrogamos, ora por estarmos muito distanciados, ora por os dissolvermos na nossa empatia. Para serem úteis, distância e empatia têm que se subordinar a mais este critério: *ajudam, ou não, a maximizar a ocasião para que o fenômeno em questão proponha as suas próprias questões, contra as intenções iniciais do investigador* – incluindo, naturalmente, as suas generosas intenções «empáticas»? Partindo desta formulação, deve ser claro que evitarmos influências e preconceitos é uma forma muito pobre de lidar com um protocolo. Pelo contrário, devemos ter muitos preconceitos e influências, para os pôr em risco no dispositivo laboratorial e garantir que existam as ocasiões de manipulação de modo a que as entidades mostrem do que são capazes. A paixão, as teorias ou os preconceitos não são maus em si mesmos; apenas se tornam maus quando não oferecem ao fenômeno ocasiões para diferir (LATOUR, 2008, p.52).

Algo interessante é o que problema da distância e empatia no trabalho do psicólogo também foi tema de debate em muitos encontros. Os estudantes trouxeram, repetidas vezes, situações nas quais temiam ser demasiadamente

empáticos com seus pacientes, como aquelas em que se viram abraçando seus pacientes ou comentando com eles seus sentimentos.

Já nos encontros da pesquisa, em muitos momentos, nos preocupou que estivesse em jogo na relação dos pesquisados entre eles e deles com a pesquisadora um processo identificatório. Na análise das gravações, é possível deparar-se com verbalizações dos estudantes que situavam o grupo dos pesquisados como “de dentro”, em relação com o grupo de fora, dos demais estudantes que não participavam da pesquisa. E isso ora com o sentido de fazer a ressalva de que o que me contavam sobre suas experiências não necessariamente era compartilhado por todos e ora com o sentido de exaltar como “nós” éramos diferenciados em nossas concepções sobre a formação, com relação a “eles”. Aqui foi onde a empatia tornou-se perigosa, podendo apenas reforçar a identificação. O que, de certo modo, não deixa de ser uma produção do curso na UFRGS: permeando o problema dos três departamentos, está o estímulo a criação de identidades e diferenças, nós e eles.

É provável que o fato de termos compartilhado as questões e principais hipóteses do estudo no momento do convite tenha atraído para a pesquisa estudantes que pensavam como nós. Contudo, também era importante que os pesquisados estivessem interessados pela pesquisa e essa foi a principal motivação de compartilhar tão claramente as hipóteses do estudo já no convite. A esse respeito, Latour (2008):

Diz-se que a maior parte dos protocolos são científicos porque os cientistas se envolvem tão pouco quanto possível nas interações com entidades que se movem com a mínima interferência possível desses mesmos cientistas. O ideal comum de ciência é então composto por um cientista desinteressado que deixa entidades completamente mudas e não-interferidas percorrerem automaticamente sequências de comportamento. Mas, segundo S-D, este arranjo do senso comum é receita certa para o desastre: um cientista desinteressado que se abstém de interferir com entidades desinteressadas produzirá articulações totalmente desinteressantes, ou seja, redundantes! O caminho para a ciência implica, pelo contrário, um ou uma cientista apaixonadamente interessado/a, que proporciona ao seu objecto de estudo as ocasiões necessárias para mostrar interesse, e para responder as questões que lhe coloca recorrendo as suas próprias categorias. (LATOURE, 2008, p.51)

Flávio, em seu depoimento final sobre a experiência na pesquisa ainda trouxe o seguinte: *“Chamou a minha atenção o fato da pesquisadora eventualmente se posicionar, trazendo as questões que carregava em sua própria graduação (...)*

*Continuo curioso sobre o que se fará com os registros...".* No último encontro, outros estudantes disseram que se perguntavam como é que íamos fazer pesquisa a partir da experiência que tivemos. Como se a informalidade fosse tamanha que os objetivos formais da pesquisa se perdessem. A nosso ver, ter alcançado tal tom de informalidade pode ter contribuído para que o compartilhamento das questões da pesquisa não gerasse obediência e sim, oportunidade para a contradição, discordância e recalcitrância dos sujeitos. Além disso, é um indicador de que conseguimos construir um espaço no qual pudessem ser formuladas perguntas idiotas. Outras avaliações finais dos estudantes, somadas à nossa experiência na pesquisa, dão elementos para pensar que essa foi, sobretudo, uma pesquisa interessante:

*Minha expectativa? Acho que era de poder compartilhar as experiências de formação com colegas, os impasses, as angústias e poder contribuir para uma pesquisa que na verdade acho que tem questões de pesquisa que muitos alunos da psicologia se fazem e acabam não transformando em pesquisa. Como achei o tema realmente muito interessante fiquei empolgada em participar e fazer esta troca. Acho que no decorrer percebi que o tempo era pouco pra trocar tantas impressões, fiquei com a sensação que nem tudo foi dito, mas muitas coisas interessantes surgiram. (Fenix, escrito sobre a experiência na pesquisa)*

*Acho que foi um método capaz de nos proporcionar alguma metacognição necessária para pensar nossas práticas e intervenções, um método onde pudessemos sair do naturalismo das nossas atividades diárias e pensar mais nas práticas. A intenção da pesquisadora acho que foi essa. De pensarmos que nossas práticas não são somente uma transposição de teorias aprendidas, mas dizem respeito a outros fatores também. Achei um ótimo exercício, pois pelos afazeres cotidianos perdemos um pouco o tempo para pensar nesse tipo de coisa. Acho que foi um dos poucos momentos em que eu mesmo pude fazer isso, e alguns questionamentos e indagações que fiz para mim mesmo foram inclusive feitos pela primeira vez por eu participar dessa pesquisa, talvez nunca os fizesse para mim mesmo se não tivesse participado.*

*Esse exercício foi um exercício de autoconhecimento para mim, inclusive, pois é algo que podemos nos perguntar sobre nossas praticas não somente da psicologia, mas nos nossos afazeres diários mesmo. Como experiência de formação em psicologia, achei muito válido pois posso agora pensar sobre minhas práticas sempre, não somente a partir dos conceitos geradores numa perspectiva teórica, que são importantíssimos para mim, mas também sobre os aprendizados obtidos com a experiência, que por vezes nos fogem de um conhecimento que possa ser aprendido na vida acadêmica. Não tinha muitas expectativas sobre a pesquisa, pois não havia compreendido o sentido dela num primeiro momento. Ao longo das entrevistas fui compreendendo mais e gostando desse exercício a que me foi proposto. (Jones, escrito sobre a experiência na pesquisa)*

Esses depoimentos também permitem supor que não se fugiu completamente da abordagem da experiência em primeira pessoa e que se conseguiu produzir além

da identificação. Sobretudo, eles expressam que o método funcionou para os participantes tanto quanto para a pesquisadora como modo de, no encontro com o outro, distinguir questões de sua própria experiência.



## CONCLUSÃO

*Para ver uma coisa, é preciso compreendê-la. A poltrona pressupõe o corpo humano, suas articulações e partes; as tesouras, o ato de cortar. Que dizer de uma lâmpada ou de um veículo? O selvagem não pode perceber a Bíblia do missionário; o passageiro não vê o mesmo cordame que os homens de bordo. Se víssemos realmente o universo, talvez o entendêssemos.*  
Jorge Luis Borges

A passagem do conto de Borges, na epígrafe, abria nosso projeto de pesquisa de mestrado. Abria a tal ponto que era também a epígrafe da seção que denominamos, na ocasião, como “À guisa de prefácio”. Dizíamos, em seu primeiro parágrafo, que tínhamos dificuldade de situar aquele escrito como um projeto, como um início, e que, se o leitor aceitasse, o texto seria uma apresentação de como vínhamos fazendo a pesquisa até o momento. É curioso como, agora, na conclusão da dissertação, temos vontade de dizer a mesma coisa: este escrito é ainda uma apresentação do modo como fizemos a pesquisa até o momento. Uma pesquisa que não teve início, também não parece ter fim.

O conto de Borges expressa uma circularidade entre, por exemplo, a tesoura e o ato de cortar, levando-nos à impossibilidade de responder: o que veio primeiro, a tesoura ou o ato de cortar? Na ocasião, utilizávamos essa epígrafe para marcar o que estava em jogo no pensamento dos autores estudados e que nos apoiavam em nosso trabalho de pesquisa, como Humberto Maturana e sua teoria bastante circular acerca do problema do conhecer e do conhecimento. Na época, não compreendíamos que essa citação valia também para o ato de pesquisar: “para ver uma coisa, é preciso compreendê-la”, não se pode ver antes de compreender, mas tampouco se pode compreender antes de ver. A pesquisa é circular e pode-se dizer que é preciso pesquisar para pesquisar.

Foucault (1994), em seu trabalho sobre “a pesquisa científica e a psicologia”, traz à presença uma cena na qual um professor do curso de psicologia questiona o calouro (no caso, o próprio autor) do seguinte modo: você quer fazer a psicologia de Merleau-Ponty ou a psicologia científica de Binet? Sobre essa questão, Foucault acrescenta as seguintes perguntas e considerações:

Essa possibilidade originária de uma escolha, o que ela pode significar? Que

há uma verdadeira e uma falsa psicologia? Que há uma psicologia que faz o psicólogo e uma psicologia sobre a qual especula a filosofia? Uma psicologia que mede, conta e calcula e uma psicologia que pensa, reflete e desponta pouco a pouco à luz da filosofia? Eu não poderia dizer com todo rigor o que pensava meu psicólogo, no fundo de sua alma vestida de probidade cândida e de linho branco. O que é seguro, é que para ele a psicologia pode ser verdadeira ou falsa antes de começar, a escolha do cálculo ou da especulação antecipa-se sobre a psicologia que calcula e especula, a pesquisa repousa sobre a opção, o risco e a aposta de uma psicologia científica. (FOUCAULT, 1994, p.137)

O professor pergunta ao *calouro*, ou seja, a alguém que acaba de ingressar no campo psi, sobre que psicologia ele quer fazer. Não tardará muito até que, talvez, o calouro se veja às voltas com perguntas do tipo: “Qual departamento será que oferece uma visão de mundo mais próxima da minha?”, Depois, é provável que, já estagiário, se questione, com certa dose de culpa: “Será que eu vou conseguir fazer aqui minhas ideias?” e, por fim, pode ser que venha a ser um pós-graduando tomado de preocupações como a seguinte: “Minha pesquisa é ou não é coerente com o método e os referenciais teóricos pretendidos?”.

Essas três perguntas são o ponto de partida para cada um dos artigos que acabamos de ler e não diferem muito da que foi feita pelo professor de Foucault, no sentido de procurarem uma resposta antes de começar, antes de fazer. Nosso trabalho, em cada artigo, foi mostrar que as perguntas assim formuladas expressavam problemas mal colocados no campo psi e, para recolocá-los, seria necessário introduzi-los no campo de ações, ecologias e políticas cognitivas que os produzem.

No primeiro, buscamos retirar da epistemologia e de qualquer outra ordem transcendente a justificativa para as relações de negação mútua e petição de obediência que nós, psicólogos, estabelecemos com as teorias que compõem o campo psi. Foi importante, nesse desenvolvimento, desconstruir a ideia de que o ser antecede o fazer, a qual parece motivar a adoção de uma concepção de sujeito e de homem como *a priori* para a atuação profissional. Isso abriu para que, no segundo artigo, passássemos a considerar que o próprio fazer do psicólogo não é teórico, que suas ferramentas não são meramente conceituais, e mais, que nem o trabalho acadêmico é assim tão abstrato e desincorporado. Vimos, também, que a representação do conhecimento psi sob a forma da teoria do espectador do conhecimento era o que produzia a surpresa de que o estágio se sentia “na carne”, a qual, por sua vez, levava à ideia de que faltava corpo na academia. Finalmente,

como pesquisadores nos vimos diante do mesmo espanto, ao perceber que pesquisar também envolvia um corpo e um fazer que antecedia o ser e as opções teóricas e metodológicas.

O trabalho comum aos três artigos foi, portanto, o de apontar para o fazer, para o trabalho encarnado e situado, presente ao nível do conhecimento (Artigo I), do conhecer (Artigo II) e da produção do conhecimento (Artigo III) em psicologia. Podemos, ainda, pensar que é a formulação do problema do conhecimento psi em termos de “uma psicologia para estudar e outra para odiar” que produz os impasses “cognitivos” distinguidos pelos estudantes ao “não conseguir fazer aqui minhas ideias”, os quais, por sua vez, animavam nossa pergunta como pesquisadores sobre a adequação teórico-metodológica da experiência em campo. Com a recolocação do problema do sujeito e da teoria em relação ao conhecimento, pensamos ter abarcado a desconstrução dos principais pontos que sustentam a colocação do problema do conhecedor de psicologia enquanto espectador.

Dissemos que nossa primeira pergunta de pesquisa foi: o que, afinal, o trabalho de autores como Maturana e Varela interrogava a psicologia, em nossas experiências por essa ciência-profissão? Podemos afirmar que víamos neles, todo o tempo, uma discussão sobre a função da teoria no campo psi. Seria por que tratavam do problema do conhecimento e na psicologia esse problema se confunde com o da teoria? Não, não era apenas nesse nível que nossas experiências eram interrogadas. Seria, então, por tomarem como questão o dualismo mente-corpo, algo que marca profundamente as concepções tradicionais sobre o objeto do psicólogo? Pode ser, mas não era apenas por essa via que a recolocação do problema mente-corpo interrogava o conhecimento psi. O que o diálogo com os estudantes levou-nos a perceber é que o dualismo mente-corpo se confundia, na psicologia, com a dicotomia teoria e prática, sendo a primeira associada à mente e a segunda, ao corpo. No primeiro caso, uma mente desincorporada, uma visão de mundo, e, no segundo, um corpo que não pensa, só age ou reage – afinal, quanto mais se faz nos estágios, menos se pensa, dizem os estudantes.

Pesquisando um tema como esse, não por acaso nos perdemos quanto à questão de a pesquisa ser teórica ou empírica. Também aí há uma dicotomia, bem trabalhada por Ian Hacking, que opõe o experimento ao pensamento. Segundo o autor, “grande parte da ciência é experimentação, transformação do mundo e construção de instrumentos para modificar o mundo: intervir, e não apenas teorizar,

ou representar” (CALIMAN & ALMEIDA, 2009). Encontramos no conceito de articulação de Latour (2008) um modo de não nos colocarmos de um dos lados dessa dicotomia e produzimos, em cada artigo, proposições articuladas que colocavam em encontro nossas próprias experiências de formação, a dos estudantes investigados e a dos autores estudados, tal como trabalhadas em seus textos. Buscávamos, em última instância, alcançar uma reflexão incorporada. Varela, Thompson e Rosch (2003), sobre esse tema:

O que estamos sugerindo é uma mudança na natureza da reflexão de uma atividade abstrata desincorporada para uma reflexão incorporada (atenta) aberta. Por *incorporada* queremos nos referir à reflexão na qual mente e corpo foram unidos. O que essa formulação pretende veicular é que a reflexão não é apenas *sobre* a experiência, mas ela própria é uma forma de experiência (...) em nosso treinamento e prática de cientistas e filósofos ocidentais é claro que procedemos de maneira diferente. Perguntamos “O que é a mente?”, “O que é o corpo?”, e prosseguimos refletindo teoricamente e investigando cientificamente. Esse procedimento dá origem a uma série de afirmações, experimentos e resultados sobre diversos aspectos das habilidades cognitivas. Mas no curso dessas investigações, com frequência esquecemos exatamente quem está fazendo a pergunta e como ela está sendo feita. Por não nos incluirmos na reflexão, fazemos apenas uma reflexão parcial, e nossa pergunta se torna desincorporada; ela tenta expressar, nas palavras do filósofo Thomas Nagel, “uma visão a partir de lugar nenhum”. É irônico que é justamente essa tentativa de ter um ponto de vista desincorporado a partir de lugar nenhum que leva a se ter uma visão a partir de um lugar muito específico, teoricamente confinado e aprisionado em preconceções. (p.43-44)

Os autores propõem a inclusão, na reflexão, de quem faz a pergunta. Pareceu-nos que a consideração dessa circularidade, em nosso problema de pesquisa, implicava incluir as experiências de formação do psicólogo na pergunta pelo conhecer e pelo conhecimento psi. Tal questão, ao passar apenas pela teoria e pela epistemologia, tornava-se, com mais facilidade, desincorporada.

No decurso deste trabalho, sabemos que transitamos entre reflexões incorporadas e outras nem tanto, entre posições de observação em primeira e terceira pessoas, entre distância e empatia, de modo não muito diferente de nossos sujeitos e objetos investigados. Afinal, não caberia “desincorporar-se” para fazer esse trabalho de pesquisador. De qualquer modo, o giro ontológico que fizemos da epistemologia às políticas cognitivas, do conhecimento ao conhecer, da teoria ao fazer, da ciência ao pesquisar expressa uma recolocação de problemas feita ao nível de nossa própria experiência como estudantes, pesquisadores e trabalhadores da psicologia. Expressa, portanto, o caminho de nossas perguntas, nas formas que elas

assumiram, desde perguntas “idiotas” até outras nem tanto. Enfim, o problema que interrogamos é o problema que nos habita, o do modo como conhecemos (que é igual ao modo como fazemos, incluído aí o como pesquisamos) psicologia.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Luis Antonio. **A fábrica de interiores: a Formação Psi em Questão**. Niterói: Eduff, 2000.

BERNARDES, Jefferson de Souza. **O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. 2004. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORGES, Jorge Luis. There are more things. In: \_\_\_\_\_. **O livro de areia**, São Paulo: Companhia das Letras. 2009. p.43-50.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

CALIMAN, Luciana Vieira; ALMEIDA, Rogério Gomes de. "Entrevista com Ian Hacking (por Paul Kennedy e David Cayley)". **Psicologia & Sociedade**, vol. 21, n. 3, p. 465-470. 2009

CANGUILHEM, Georges. O que é a psicologia? **Impulso Revista de Ciências Sociais e Humanas**, vol. 11, n. 26, p.11-26, 1999.

CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. Conferência proferida em 18/09/2007 e posteriormente publicada. Em **Fractal: Revista de Psicologia**. V. 22, n. 1, p. 207-234, Jan/Abr. 2010.

DEPRAZ, N.; VARELA, F; VERMERSCH, P. **On becoming aware**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

DESPRET, Vinciane. Os dispositivos experimentais. **Fractal: Revista de Psicologia**, vol.23, n.1, p.43-58, Jan./Abr.2011.

DEWEY, John. **The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action**. New York: Minton, Balch & Company, 1929.

DUPUY, Jean P. **Nas origens das ciências cognitivas**. São Paulo: Unesp, 1996.

FEITOSA, Maria Ângela Guimarães. Implicações da internacionalização da educação para a formulação de currículos em psicologia. **Temas em psicologia**, vol.15, n.1, p.91-103. 2007.

FERREIRA, Artur. A. L. O surgimento múltiplo da psicologia. In: Jacó-Vilela, A. M.; Ferreira, A. A. L.; Portugal, F. T. (org.). **História da Psicologia: Rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau. 2007. Cap.1, p.13-46.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A invenção do psicológico**: Quatro séculos de subjetivação (1500-1900). São Paulo: Escuta, 1992.

\_\_\_\_\_. **Revisitando as psicologias**: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. A pesquisa científica e a psicologia. **Dits e écrits**, v. 1, p.137-158. Paris: Editions Gallimard, 1994.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

JULLIEN, François. **O diálogo entre as culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia. R.; BASSET, Vera. L. (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau, 2008. p. 465-481.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru, SP : EDUSC, 2001.

\_\_\_\_\_. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (org.). **Objectos impuros**: experiências em estudos sobre a ciência. 2008. p. 39-61.

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

MARASCHIN, Cleci. Pesquisar e intervir. **Psicologia & Sociedade**, vol.16, n. 1, p.98-107. 2004.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2001

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEC, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 8 de 7 de maio de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: MEC, 2004.

MICHAELIS. **Dicionário prático da língua portuguesa**. 2a ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

MORAES, Marcia. **Uma psicologia em ação**. Tese Doutorado em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, Brasil. 1998.

REDDY, Michael. The Conduit Metaphor – A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, Andrew. **Metaphor and Thought**. Cambridge University Press, 1979. p.164-201.

RIVERO, Nelson Eduardo Estamado. **Formação em psicologia e governamentalidade**. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol.23, n. 4, p.64-73. 2003.

SADE, Christian. Enação e Metodologias de Primeira Pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 45-58, jul./dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência, v.1. São Paulo: Cortez, 2000.

SHEAR, Jonathan; VARELA, Francisco. The view from within: first-person approaches to study of consciousness. **Journal of Consciousness Studies**, vol. 6, n. 2/3. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

STENGERS, Isabelle. **The Cosmopolitical Proposal**. Making things public : atmospheres of democracy. In: LATOUR, Bruno; Weibel, Peter (orgs.). Cambridge, MA: MIT Press, 2005.

THÁ, Fábio. Psicologia(s): singular ou plural? **PsicoUTPonline**, n.01, p.01-12. out. 2002.

TSALLIS, Alexandra Cleopatre, et al. O que nós psicólogos podemos aprender com a teoria ator-rede. **Interações**, vol. 12, n. 22, p.57-86. jul./dez. 2006.

VARELA, Francisco. The reenchantment of the concrete. **Revista Zone**, n.6, p. 320-338. 1992.

\_\_\_\_\_. **Conhecer**: As ciências cognitivas, tendências e perspectivas. Lisboa:



Instituto Piaget, 1994.

\_\_\_\_\_. **Quel savoir pour l'éthique?** Paris: La Découverte, 1996.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada:** Ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## ANEXO I – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

## ANEXO II – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

