



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Lúcia Regina da Silveira Scarlati

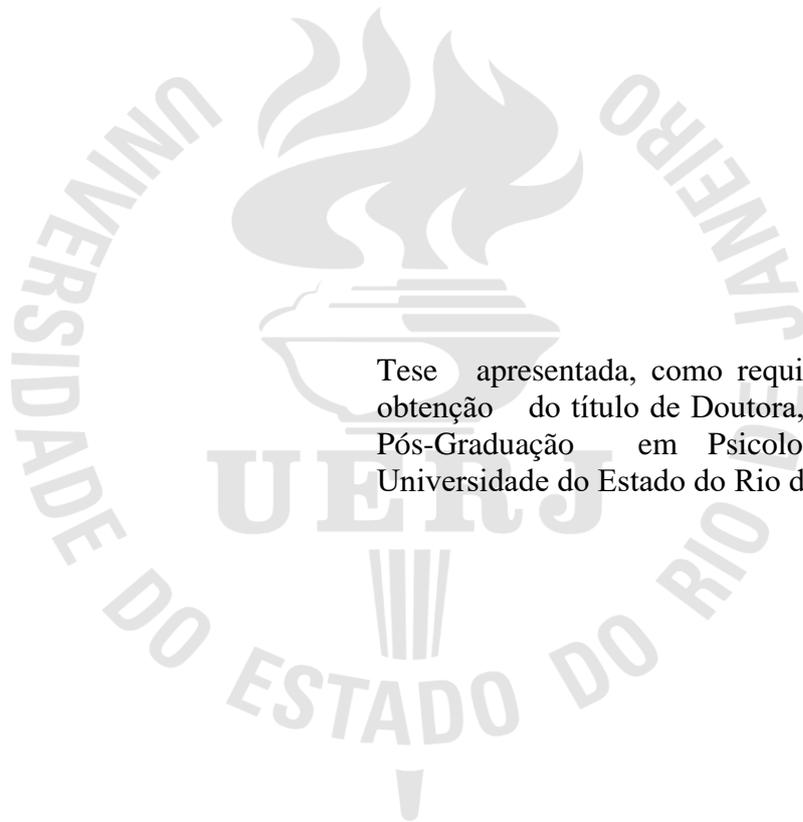
**Poesia & resistência: reflexões sobre a formação do psicólogo brasileiro em
tempo indigente**

Rio de Janeiro

2020

Lúcia Regina da Silveira Scarlati

Poesia & resistência: reflexões sobre a formação do psicólogo brasileiro em tempo indigente



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Laura Cristina de Toledo Quadros

Coorientador Prof. Dr. Gilvan Luiz Fogel

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S286 Scarlati, Lúcia Regina da Silveira
 Poesia e resistência: reflexões sobre a formação do psicólogo brasileiro
 em tempo indigente / Lúcia Regina da Silveira Scarlati. – 2020.
 232 f.

 Orientadora: Laura Cristina de Toledo Quadros.
 Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Instituto de Psicologia

 1. Psicologia Social – Teses. 2. Linguagem – Teses. 3. Psicologia brasileira
 – Teses. I. Quadros, Laura Cristina de Toledo. II. Universidade do Estado do Rio
 de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

bs CDU 316.6

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Lúcia Regina da Silveira Scarlati

Poesia & resistência: reflexões sobre a formação do psicólogo brasileiro em tempo indigente

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 24 de março de 2020

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Laura Cristina de Toledo Quadros (Orientadora)
Instituto de Psicologia - UERJ

Prof. Dr. Gilvan Luiz Fogel (Coorientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Alexandre Marques Cabral
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Eloiza da Silva Gomes de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dr^ª. Luiza Rodrigues de Oliveira
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro
2020

À memória de Wanilda Menezes Silveira, pelas lições de amor e justiça, pela força que nos uniu e gerou.

A Maria José, pelos exemplos de coragem, teimosia e perseverança.

A Bernardo Farias, por me ensinar que Amor é coragem; por descobrir, junto a mim, o mundo - lembrando-me sempre a força de sonhar -; por seguir comigo, de mãos dadas, pelos caminhos da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradecemos à CAPES, pelo financiamento e investimento que possibilitou o desenvolvimento do presente trabalho.

Agradeço, especialmente, aos meus orientadores, a Professora Laura Quadros e o Professor Gilvan Fogel, pela paciência e cuidado ao longo deste percurso.

Aos membros, docentes e técnicos, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, que me acolheram e auxiliaram com o que me foi necessário.

A minha família, Maria José, Paula e Paulo, pelo auxílio e cuidado, pela paciência e resiliência, pela rede e apoio.

Às amigas que me alegraram, distraíram e compreenderam, Samantha, Aline, Karine, Rebecca e Pablo.

Aos amigos que me ampararam e acolheram, Alexandre, Rosana, Catharina, Otávia, Letícia.

Ao meu marido, companheiro e amigo, Bernardo, pela vida de amor descoberta e compartilhada, pela união de cada dia e nova aventura.

Apesar das ruínas e da morte,
Onde sempre acabou cada ilusão,
A força dos meus sonhos é tão forte,
Que de tudo renasce a exaltação
E nunca as minhas mãos ficam vazias.

Sophia de Mello Breyner Andresen

Minha compreensão aumentou quando em grupo deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las, procurando imaginar o universo imenso diante de nós, que nossos pajés tinham visitado em sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos. (...) Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar. Ia para outras paragens. Passeava nelas. Aprendia com elas. Percebi que na sociedade indígena, educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.

Daniel Munduruku

RESUMO

SCARLATI, L. R. S. **Poesia & resistência**: reflexões sobre a formação do psicólogo brasileiro em tempo indigente. 2020. 227 f. Tese (Doutorado em psicologia social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa se desenvolveu a partir dos desafios que se interpõem ao psicólogo no Brasil, à medida que ocorre uma guinada de seu projeto em território nacional – desde a constituição nacional de 1988 -, o que implica e exige decisivamente o psicólogo em sua práxis. Perpassamos, portanto, a tensão entre o que se estabeleceu historicamente como prática “psi” e aquilo que agora se almeja. Perscrutando suas possibilidades, vemos uma possível identificação da Psicologia à estrutura opressora com que o mundo tende a se mostrar, o que vai de encontro ao seu novo projeto. A Psicologia brasileira é agora demandada em um compromisso ético-político com a sociedade brasileira, que não se estratifica em normas morais. Assim, ao profissional é exigido um exercício de pensamento e leitura crítica da realidade, a partir da abertura compreensiva àquilo que se apresenta. Diante desta problemática, iniciamos o nosso caminho de pensamento e perguntamo-nos: como poderíamos formar o profissional psicólogo? Estaria a nossa tradição pedagógica preparada para o desafio de uma formação crítica? Estaria a nossa ciência, a Psicologia, disposta a sustentar a radicalidade que seu lugar lhe suscita? Diante de tais questões, afirmamos o imperativo de uma virada, de modo a nos encaminharmos em direção ao novo projeto e identidade que se quer para a Psicologia brasileira. As nossas questões nos levavam às perguntas: *como* formar? *Como* ser ou se tornar psicólogo? É insistindo nestes questionamentos que desenvolvemos a presente pesquisa. Assim, fizemos uma retomada crítica sobre as práticas pedagógicas – estabelecendo um diálogo com Paulo Freire -, compreendendo que, a cada posicionamento ou perspectiva sobre o ensinar e o aprender, faz-se presente uma compreensão sobre o ser humano e o mundo. O que significa dizer que o nosso fazer pedagógico implica um modo de leitura e posicionamento no mundo e em nossas relações. Deste modo, o nosso caminho nos conduziu à questão sobre o que seria mais originário ao ser humano, ao seu modo de ser – aqui, estabelecemos um diálogo com os filósofos Martin Heidegger e Gilvan Fogel, compreendendo a pertinência de suas visões, nas quais o ser humano aparece como ser aberto, lançado em um mundo histórico de sentido, constituindo-se historicamente, o que o posiciona em uma relação de copertinência com o mundo, em uma unidade indissociável. A partir desta compreensão, buscamos reconstruir uma possibilidade de formação, que sustentasse a retomada apropriada desta relação de unidade com o mundo. Aqui, abre-se a proposta de tese, a saber, que há algo essencialmente direcionador em nossa relação com a linguagem, sendo possível caminho para a formação crítica do psicólogo brasileiro. É esta relação que nos anima, compreendendo a força originária que se resguarda pela linguagem poética, que nos aparece como encaminhadora, como guia e mestre. A tese busca fundamentar a força desta relação, mostrando o que a sua experiência pode fazer conosco, o que pode abrir e conduzir. Um tal caminho há de se construir articulado ao nosso objetivo central: o pensar e fazer do psicólogo brasileiro; de modo a descobrir elementos que nos atravessam e constituem essencialmente.

Palavras-chave: Formação do psicólogo. Linguagem poética. Pedagogia crítica. Psicologia brasileira.

ABSTRACT

SCARLATI, L. R. S. **Poetry & resistance:** reflections on the education of brazilian psychologist in indigente time. 2020. 227f. Tese (doutorado em psicologia social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The present research was developed inspired by the challenges that are interposed to psychologists in Brazil, since a change was placed in it's national project – starting with the 1988's Constitution – which implies and demands decisively the psychologist in its practices. Therefore, we pass through the tension between what was historically established as a psychological practice and what is now desired. Going into its possibilities, we saw a potential in Psychology to get identified with an oppressive structure, in which the world usually appears. What goes against its new project. Brazilian Psychology is now demanded in an ethical and political engagement with brazilian society, that does not stiffen into moral rules. Thereby, the professional is required in an exercise of thinking and critical reading of reality, which is sustained in an open comprehension of what presents. In front of this problem, we started our path of thinking, and asked ourselves: how could we educate the professional psychologist? Is our pedagogical tradition prepared to the challenge of a critical education? Is our science, the Psychology, willing to sustain the radicality that its place requires? Face to these questions, we stand for the imperative of a radical change, so we could walk forward to the new project and identity that is wanted for brazilian Psychology. Our questions took us to the matter of how to educate? How to be or become psychologist? By insisting in these questions we developed the present research. Therefore, we made a critical recapture over the pedagogical exercise – establishing a dialogue with Paulo Freire. So we could understand that in each standing and perspective about teaching and learning it's present a comprehension of the human being and the world. What means that in our pedagogical exercise it's implied a certain reading and positioning in the world, and also in our relations. Therefore, our path led us into the question about what is more originary in the human being, in its way of being – here we established a dialogue with the philosophers Martin Heidegger and Gilvan Fogel, understanding the pertinence in their points of view, in which the human being appears as an opened being, launched in a historical world of meaning, making itself historically, what places him in a relation of copertinence with the world, in an inseparable unity. Since this comprehension, we have searched to reconstruct one possibility of education that could sustain a proper take of this relation of unity with the world. Here the proposal of our doctoral thesis presents itself, in which there is something essentially conductor in our relation with language. Therefore, being a possible way to the critical education of brazilian psychologist. Is this relation that inspires us, understanding the originary strength that is guarded in the poetical language, that, finally, appears to us as leader, as guide and master. The doctoral thesis intends to found the strength of this relation, showing what its experience can do to us, what can it open and lead. Nevertheless, this path had to be built tied up to our main objective: the thinking and the exercise of the brazilian psychologist, so that it could discover some essential elements that penetrate and compose our profession.

Key-words: Psychologists education. Poetical language. Critical pedagogy. Brazilian psychology.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	9
1	TORNAR-SE PSICÓLOGO: O DESAFIO DE UMA PRÁTICA VITAL-EXISTENCIAL OU DE UMA LUTA ÉTICO-POLÍTICA.....	23
1.1	A construção do psicólogo brasileiro: uma identidade e seu território nacional, histórico, político.....	29
1.1.1	<u>A formação: uma encruzilhada ética</u>	31
1.1.2	<u>Uma marca histórica crítica: a Psicologia e a Ditadura Militar Brasileira.....</u>	35
1.1.3	<u>Um novo código de ética e a abertura às práticas de si: a Psicologia brasileira e sua formação no pós-ditadura militar</u>	39
1.2	Do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares: as transformações e perpetuações na formação em Psicologia.....	43
1.2.1	<u>O currículo mínimo: um uniforme inadequado à Psicologia.....</u>	46
1.2.2	<u>As Diretrizes Curriculares em Psicologia: os desafios da mudança.....</u>	57
2	DO PODER APRENDER AO FAZER APRENDER: CAMINHOS DO QUERER.....	72
2.1	Presença e poder aprender	75
2.2	Existência, realidade, linguagem.....	90
2.3	Pensar e poetizar: primeiramente, amar	107
2.3.1	<u>O querer em tempo indigente.....</u>	108
2.3.2	<u>Poetas em tempo indigente</u>	111
2.3.3	<u>O querer maior: amar.....</u>	113
3	CAMINHOS PARA UM DIÁLOGO COM A POESIA.....	123
3.1	Diálogo: o compromisso amoroso na pronúncia do mundo.....	126
3.2	A linguagem, ela fala!	132
3.3	Entrar na esfera de poder da poesia	139
3.3.1	<u>Poesia: o destinar de um povo.....</u>	142
3.4	Um diálogo com os poetas.....	149
3.4.1	<u>A vida é também para ser lida.....</u>	151
3.4.2	<u>A tarefa dos poetas.....</u>	159
4	SENTIR-PENSAR, FAZER PSICOLOGIA: COISA DE OLHOS, TEMPO E CORAÇÃO.....	168
4.1	Eva Luna, uma contadora de invisíveis	169
4.1.1	<u>O caminho para o Norte e a paciência amorosa de Jesús Dionisio</u>	172
4.2	Psicologia: querer estória, amar o tempo das resistências.....	200
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
	REFERÊNCIAS.....	228

INTRODUÇÃO

Em sua introdução à coletânea de ensaios *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, os organizadores Henry Giroux e Peter McLaren salientam que os pensadores críticos que trabalham com pedagogia e têm um compromisso com os estudos culturais devem aliar “a teoria e a prática a fim de afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta.

hooks, 2019, p. 173.

Foi apenas recentemente, quando já me encontrava nos desenhos finais da tese aqui desenvolvida, que tomei conhecimento dos estudos de bell hooks em pedagogia crítica. Contudo, a pensadora negra norte-americana ¹- entusiasmada pela pedagogia de Paulo Freire – me falou de forma pertinente, incisiva e decisiva, apesar de seu modo ponderado e cuidadoso para tocar nas feridas históricas que se apresentam em seus temas. Tal foi o modo com que me tocou, que não pude deixar de trazê-la para o meu caminho - em certa medida, parecia-me que ela já se encontrava presente, sendo, portanto, impróprio não a explicitar e apresentar.

Ao final de quatro anos, deparar-me com a tarefa de escrever – uma vez mais – uma introdução ao meu percurso, ao meu trabalho, é algo deveras interessante. Pois, nestas várias escritas já feitas jaz uma radical diferença. A saber, a de, anteriormente, tal exercício de escrita ter sido marcado por intenções e pretensões, sempre se referindo a um imaginado e idealizado, a um projeto por se realizar; e, agora, este exercício de projeção de um futuro que está por vir se transfigura, tornando-se uma tentativa de retomar o tempo passado, a memória, expondo, apresentando, isto é, sintetizando e simplificando o percorrido e vivido. Assim, o caráter desta escrita muda, e agora falamos do que foi possível. A nossa flexão verbal se

¹ Uma tal caracterização se mostra pertinente ao levarmos em consideração o teor dos estudos críticos de bell hooks - codinome de Gloria Jean Watkins, escrito em letras minúsculas como forma de posicionamento político, desafiando as normas acadêmicas e gramaticais, mas, também, buscando dar ênfase à escritura e não à sua pessoa -, voltados hegemonicamente para questões do feminismo negro. De tal modo que a autora investiga as diferenças e opressões vinculadas à raça e gênero – ainda que não apenas.

desloca de um tempo futuro para um tempo passado. E, curiosamente, tal modificação – que poderia ser tomada como mera adaptação gramatical – se espraia e parece nos mobilizar de um modo não antecipado. Aqui, insurge uma intrigante experiência narrativa, que remonta ao tempo vivido e à *estória*² que se desenhou pelas páginas que estão por vir. Nesta experiência, em que busco reconstruir cada etapa de meu percurso, parece-me inevitável a presença de afetos e atravessamentos que inviabilizam uma pretensa objetividade dos fatos – posto que tal objetividade acaba por pressupor certo distanciamento entre experiência e pensamento. Parece-me que junto à conformação destas páginas há, também e necessariamente, algo que concerne à minha formação, aos caminhos ponderados, escolhidos, percorridos e aquilo que nestes percursos foi se engendrando em mim. Como se à *estória* destas páginas se enredasse a minha própria *estória*. Aqui, impõe-se uma diferença insondável – e, talvez, imprópria ao que uma introdução se propõe. Todavia, vim a ser outra nestes quatro anos. Tal compreensão se sobrepõe de forma demasiado imperiosa, e já não sei se me é dado passar ao largo e encaminhar-me a uma escrita objetiva. Em certa medida, ressoa para mim a pertinência de haver alguma propriedade desta escrita narrativa ao tema de tese que aqui se apresenta – seria este um modo de pronunciar o mundo? -. Por fim, foi ao ler bell hooks que me vi já sem saída diante daquilo que me era demandado escrever.

Falar da tese já não me é possível se não for imiscuído, articulado, ao meu percurso de pensamento, questões, afetos ao que foi sendo urgido, transformado, formado em mim. Assim, primeiramente, é importante dizer que o tema da tese, definitivamente, não me aparecia do modo como agora o faz. E, deste modo, seria possível também dizer que a temática nascia como um desdobramento dos meus estudos na dissertação de mestrado, onde a linguagem poética se me apresentava como caminho e método de pesquisa – como espaço possível de contato, afeto e compreensão da experiência, assim como de apreensão do mundo histórico em que nos encontramos e inscrevemos. Contudo, dizer isto é ocultar a minha relação com a literatura e o meu gosto por poder, enfim, unir duas coisas que me despertavam paixão e interesse: os estudos em Psicologia - mais especificamente, ao que dizia respeito à

² No desenvolvimento de nosso trabalho, fazemos uso de um recurso linguístico para diferenciarmos duas possíveis compreensões sobre a história. Assim, retomamos a grafia antiga de *estória* para indicar certa experiência narrativa que conforma e tece a própria vida; diferenciando-a de certa apreensão sobre a história como estudo e organização historiográfica, cronológica, que se pretende linear e progressiva, pressupondo, também, certa uniformidade e absolutismo. Ao falarmos em história, ou histórico, contudo, não nos restringimos apenas a este possível sentido da palavra. Podemos, ainda, deslocá-la para dizermos de certa estrutura de sentidos que marca uma determinada época, conformando-a, encaminhando-a. Assim, permanece a compreensão onde insiste algo como que predominante, uniformizador; todavia, compreendemos tal caráter como um encaminhamento, de modo a não nos mantermos indiferentes aos movimentos dissidentes e resistentes.

psicologia fenomenológica-hermenêutica - e a literatura. Compreendia, ainda que não integralmente, o que dizia Nise da Silveira³: “[...] em literatura tenho chegado a concepções finíssimas sobre a psique humana. O que aprendi com Dostoiévski, com Machado de Assis, não tem medida.”. (Mello, 2009, p. 135). A tal ponto que buscava, então, me apropriar de sua fala, desenvolvendo-a ainda, fundamentando-a.

Para o desafio que encontrava à minha frente, o singular caminho de pensamento desenvolvido pelo filósofo Gilvan Fogel mostrou-se frutífero e pertinente, potencializando o já experimentado, dando esteio e sustentação ao mesmo. Fogel uniu o cuidado com a linguagem poética ao esforço por pensar o movimento de realização do ser humano, a existência, de tal modo que o próprio realizar de existência dar-se-ia poeticamente. Assim, o pensador, com suas leituras de Cervantes, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Hemingway, Dostoiévski, Fernando Pessoa tocava-me em um lugar caro, e falava-me de algo curiosamente familiar, a existência que se descobre, que pode se descobrir, em sua condição mais originária – isto é, abismal, radicalmente gratuita - na experiência poética-artística.

Na construção e organização daquele projeto inicial, trabalhei a partir de certa apropriação crítica da Psicologia - possibilitada principalmente pelas minhas leituras de Martin Heidegger e de sua hermenêutica - e a necessidade de se empreender outros caminhos de pensamento, que divergissem da estrutura moderna - pautada na possibilidade de se esquadriñar o real, concedendo-lhe certa organização e arranjo disciplinar, que, em última instância, pressupunha e conferia o domínio, manipulação e controle do real. Isto é, naquele momento, tratava hegemonicamente sobre uma questão – e desafio - epistemológica que se impunha àqueles que pretendiam divergir de determinada relação metodológica propriamente moderna, na qual, para fazer – e pensar – era necessário já saber, já ter assegurado e dado o caminho, como e o que fazer. O que significava, ainda, fazer sem ter que fazer, podendo pular para fora da própria experiência – ou, parafraseando Heidegger em *Serenidade* (2000), ao invés de pensar, tomar conhecimento. Nestas discussões iniciais, compreendia o desafio e a pertinência de nos distanciarmos das determinações, prescrições e encaminhamentos do mundo em que estamos e somos – fazendo-se pertinente a compreensão deste mesmo mundo, o que o pensamento de Heidegger, sempre e uma vez mais, abria e mostrava. Mas, insistia na necessidade de nós, psicólogos, pensarmos em uma outra conduta metodológica, mais

³ Os ensinamentos de Nise da Silveira foram essenciais também para a minha construção profissional, tendo habitado o Museu de Imagens do Inconsciente – projeto fundamental da Dra. Nise – ao longo de alguns anos.

apropriada, próxima, afinada, sintonizada à vida⁴. Compreendia, então, que todo saber disciplinar, em seu anseio por um contorno absoluto, completo, de seu objeto de estudo e domínio, mantém algo que lhe escapa e encobre, ficando como que um ponto cego à teoria, sem poder ser visualizado pela mesma. Assim, há sempre um caráter incontornável que insiste, ainda que tenda a ser obnubilado, em cada campo de saber. A esta outra perspectiva metodológica, que buscava haurir, caberia a sintonia ao caráter incontornável, intangível, próprio à vida, à existência humana, o que diz, ainda: experiência. Aqui, estabelecer-se-ia a relação com a literatura como meio, caminho, instrumento para entrarmos nesta outra via metodológica, que haveria de mobilizar, então, um certo modo de olhar, compreender, conhecer que só poderia ser feito junto à coisa mesma, não havendo nada que lhe antecipasse e assegurasse previamente. Fogel e Heidegger seriam os meus parceiros nessa aventura.

Retomando este momento de meu percurso, posso dizer que me faltava certa compreensão política sobre a questão que se apresentava. Em verdade, muitas coisas me faltavam. Por exemplo, ainda não me era claro que, ao tratar sobre esta outra possibilidade metodológica, encontrava-se subentendido os desafios conferidos à formação do psicólogo. A questão me aparecia desde um âmbito estritamente epistemológico – e muito voltado à hermenêutica, como interpretação –, e, hoje, uma tal perspectiva, desprovida de uma problematização e enraizamento ético e político, que possibilitaria um reposicionamento do caráter histórico, de modo que este também fosse mobilizado e demandado a partir de suas implicações, parece-me estranha, senão mesmo desarticulada e, por isso, arriscada. Ou, ainda, desencarnada.

O que me fez despertar? O que mudou ao longo deste percurso? Posso citar – compreendendo os perigos implícitos em toda estória que se conta – dois fatores determinantes neste percurso, e que, todavia, dizem de um mesmo: a sala de aula. A sala de aula foi, sim, o momento-espço divisor de águas no meu caminho de pensamento. Na tentativa sempre falha de organizar os acontecidos cronologicamente, tratarei primeiramente da possibilidade que tive de me experimentar em sala de aula como professora; tendo a tarefa de colocar em prática, justamente, o que me propunha a pensar, isto é, a literatura como caminho de pensamento. Ali, havia o desafio de construir - desde o princípio, com planos de aula, cronograma, temas e bibliografia – uma disciplina de *Psicologia e Literatura*. Em um período de dois anos, foram quatro turmas organizadas e ministradas. A despeito da disciplina

⁴ Fazemos uso, aqui, desta palavra: *vida*; o que pode suscitar algumas dúvidas, visto ser um termo abrangente, com possibilidades de sentido e uso diversos. Assim, faz-se necessário esclarecer que, ao falarmos em vida, não estamos em diálogo com nenhum possível sentido biológico do termo. Vida, aqui, nos serve apenas como palavra para nomear a existência, o acontecer – estórico – próprio ao ser humano.

se propor a um período de duração de um ano letivo, uma turma em especial - a primeira e cobaia -, estendeu-se ao longo de dois. Ressalto este acontecido, pois, isto, a possibilidade de se estender por mais um ano junto a uma turma – o que pode parecer banal -, me concedeu uma outra experiência de sala de aula, a qual retomarei mais à frente.

O que dizer desta experiência como professora? Certamente, não pretendo me demorar neste ponto. Contudo, há algo aí que se mostra fundamental para a construção do que estava por vir, e que se mostra radicalmente difícil de comunicar. De forma sucinta, posso dizer que inicialmente experimentava uma extrema preocupação com o conteúdo ministrado – onde, curiosamente, os alunos me assustavam -, o que me levava a um preparo meticuloso e escrupuloso das aulas. Contudo, apesar da tensão inicial, naquele momento já carregava comigo a compreensão de que se fazia necessário à proposta metodológica empreendida que os alunos participassem, dialogassem, *lessem e interpretassem*. O que me forçava a abrir espaços nos meus planos de aula, brechas, que, por sua vez, já serviam para desorganizar todo – ou quase todo – o planejado. Porém, pouco a pouco, ia me sentindo mais confortável, mais à vontade. Passava a conviver – não sem dificuldade - com o desconforto de não ter a aula em minhas mãos. Se, por um lado, tinha a dificuldade de aprender a lidar com o inesperado de cada aula, por outro, começava a estabelecer uma relação com a turma, que suportava e possibilitava as nossas trocas e desafios. Era-me impossível não repensar e refletir a cada aula o meu modo de estar presente naquele espaço, e o que eu gostaria de construir com eles. Sim, ia percebendo que, se o diálogo com a literatura deveria servir à apropriação de nosso ofício de interpretação, fazia-se necessário que eu ocupasse um lugar auxiliar, buscando abrir cada vez mais espaço – o que significa, em verdade, desocupar o espaço - para que os alunos entrassem e participassem. Se eu falava sobre a impertinência da informação, não podia estar ali como simples reprodutora e mediadora de conteúdo. Aquela forma estava, ainda, inadequada. O diálogo com a literatura exigia uma outra pedagogia – e, em verdade, uma outra pedagogia, que se quer crítica, não deveria se fazer sempre necessária? -, de modo a acompanhar e, até mesmo, sustentar a radicalidade que uma tal experiência de diálogo suscitava.

As marcas que estes dois anos infligiram em mim foram profundas. E cada turma me exigia algo diferente, exigia que eu me adaptasse, buscasse outras linguagens, outros métodos, de tal modo que o programa, tão meticulosamente preparado, funcionava, agora, como simples aporte. Mantendo-se necessariamente aberto às exigências e necessidades que se abriam em sala. Assim, ia me descobrindo sempre outra a cada encontro. E aquela turma, com quem pude manter os dois anos de aula, foi o maior desafio que se me apresentou, o que nos

possibilitou o maior número de experimentações. Isto só se mostrava possível pela relação que mantínhamos, que havíamos construído coletivamente. Ao final dos dois anos, tinha certeza de que a professora que eu vinha a ser estava se formando por eles.

Curiosamente, ali, eu não me formava apenas como professora, mas, também, como aluna – e, aqui, chegamos ao segundo fator determinante em meu percurso. Aquelas experiências perturbaram o meu olhar para a sala de aula, de modo que já não conseguia encarar com a mesma naturalidade o que eu via, ouvia, vivia. Foi-se descobrindo a violência pedagógica, o uso e abuso de poder na relação em sala de aula, as hierarquias que se estabelecem, os jogos que se desenham, o que se silencia e o que se autoriza. Desacomodava o meu olhar, as minhas relações, a minha presença nesses espaços acadêmicos, na própria Universidade. Nesta transformação, era-me impensável, então, ouvir qualquer fala desarticulada do modo como era falada. Não me era mais suficiente o conteúdo. Não. O conteúdo precisava vir amarrado, encarnado. Caso contrário, era apenas fala vazia, alienada e alienante, violência à serviço das hierarquias e do exercício de poder. Tal virada em meu olhar me exigia outros modos de ser nestes espaços; me lançava também na busca por outros encontros; o que, invariavelmente, implicava em certo deixar morrer.

Foi um longo processo que se engendrou. Ali, me rearticulava por inteiro, o que me era difícil. Mas, paralelamente, fui encontrando instrumentos e aliados, dentre eles: Paulo Freire. O primeiro e essencial. Foi Freire quem me apresentou as implicações políticas das práticas pedagógicas; foi ele quem indicou a incidência e perpetuação da estrutura de violência e opressão do mundo em sala de aula; foi ele quem me falou sobre a possibilidade de sermos pronunciadores do mundo. O seu pensamento sobre as narrativas, alienadas e alienantes, sobre a fala vazia, falava-me diretamente em minha experiência. Freire viria a ser, então, um novo encaminhador para o desenvolvimento de meu caminho.

Posteriormente vieram outros – muitos outros, que continuam e continuarão sempre a vir -, Boaventura Souza Santos; e, recentemente, a própria bell hooks – mas, também, Jorge Amado, Graciliano Ramos, João Ubaldo Ribeiro, Sophia de Mello Breyer Andresen. Estes autores me apresentavam uma perspectiva crítica sobre as relações de violência em que nos sustentamos, e pretendiam, cada qual ao seu modo, repensar as práticas pedagógicas, metodológicas e epistemológicas, desde um outro paradigma.

Neste processo, era-me impossível deixar de rever e reinscrever o meu projeto de tese. Buscando posicioná-lo – o que era, também, me posicionar – em meio a esta estrutura e conjuntura, inscrevendo-o criticamente. Aqui, descortinou-se o caráter ético-político da tese – o que significa, antes, o caráter ético-político da Psicologia e das práticas pedagógicas – e o

imperativo de situá-la neste âmbito temático, em vias de levar à cabo o que já discutíamos em uma perspectiva epistemológica e metodológica. Ficava clara a impertinência de desconsiderarmos a conjuntura política e ética que tais discussões implicam. Ficava claro o perigo de pensarmos conteúdos, teorias, que não articulados, incorporados, em nossas práticas – o que, em última instância, confere ao discurso um teor ambíguo, que tende a escamotear o que se apresenta, iludindo por uma fala que indica algo que, em verdade, não se compreende e está desprovida de vida. Assim, fazia-se necessário que o pensado refletisse e reverberasse em transformações nas formas, nas práticas, nas relações, no modo de ser e estar; deslocando-se de um âmbito discursivo, para enraizar-se e articular-se existencialmente; ou, ainda, onde o discurso pudesse nascer desde a própria experiência.

Percebíamos, então, a nossa ingenuidade em crer na possibilidade de tomar as questões sobre o pensar, o saber, o fazer em Psicologia desarticuladas de um jogo de forças – sempre marcado historicamente - que as conformam. Isto é, desarticuladas das práticas que se engendram, materializando e conformando-as. A perda de tal ingenuidade, as mudanças que se me impunham, a necessidade de posicionamento que nascia em mim, estes foram alguns dos atravessamentos que formaram a presente tese. E, assim, a tese me apareceu como um lugar de potência, isto é, como espaço possível para criar e responder ao que me sobrepesava, como modo, também, de reinscrever-me, reescrevendo.

Se o fragmento de bell hooks, citando Giroux e McLaren, com que abrimos a presente tese, justificava-se por nos falar diretamente em nossa experiência vivida - a saber, que a união entre prática e teoria mostrar-se-ia como modo de reinvenção das relações pedagógicas, das fronteiras disciplinares, das relações hierárquicas, institucionais e discursivas, onde a política seria, então, nó articulador entre “atividade, poder e luta” -; o fragmento que segue se justifica em igual medida. Contudo, fala-nos ainda mais essencialmente em nossa experiência. Para bell hooks, o teorizar pode aparecer como forma ou local de cura. Como modo de compreender e apreender o vivido, que nos fere e desorganiza. Aqui, a união entre prática e teoria, porém, se dá desde uma outra perspectiva, que ousaríamos chamar de existencial; e que, não obstante, mostra-se eminentemente política. É o que a autora nos diz:

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim. (bell hooks, 2019, p.86).

Ao longo da escrita, das mudanças que sofria e assimilava, o próprio teorizar mudou, articulando-se à prática, ao vivido, mostrando-se como processo de autorrecuperação, e como tentativa de recuperação coletiva. Ao encontrar bell hooks, senti a necessidade de deixar tal caráter de minha escrita teórica aparecer, pois, assim o foi, assim formou-se o texto que aqui se apresenta, assim refiz-me. A tese, que hoje se construiu, seria outra, caso a estória vivida não fosse o que foi.

Cabe-nos, portanto, falar sobre a mudança e o que se hauriu a partir dela, posto já ter sido apresentado aquilo que era, aquilo que se pretendia e o que se nos abriu. A primeira repercussão imediata foi uma necessária ampliação de nosso universo de diálogo. Assim, se antes mantínhamos um diálogo direto com a fenomenologia-hermenêutica de Martin Heidegger, e a apropriação desta pela Psicologia, abrimos a nossa questão para a Psicologia brasileira, considerando o que se exige deste profissional e o que se implementa em seus cursos de formação. Nesta abertura, empreendemos a fenomenologia-hermenêutica como um modo de ver, como certo modo de relação com o pensamento, não se configurando – a princípio – como mais uma dentre as disciplinas, teorias ou correntes de pensamento. Assim, apesar de nossa abertura, podemos dizer que a fenomenologia-hermenêutica se manteve presente em todo o nosso percurso, como modulação do mesmo.

Porém, devemos perguntar: por que a Psicologia *brasileira*? Pois, se abríamos por um lado, não deixávamos de fazer um recorte em nosso tema. Contudo, o tema passava a ser circunscrito por certa determinação nacional. Não devemos, aqui, compreender que éramos motivados por algum impulso nacionalista ou ufanista. Não. A delimitação que se desenhava passava, justamente, pela compreensão de haver na organização de um Estado-nação certas conformidades e estruturas políticas e históricas, que conferem ao mesmo algo como que uma identidade, que o diferencia e caracteriza. Não somos indiferentes às questões que se interpõem a tal identidade, que, de forma sucinta, tende a suprimir uma multiplicidade de nações, histórias e relações ético-político-sociais em nome de uma única Nação soberana – em verdade, esta tensão que se faz presente pela pretensão à uniformidade irá atravessar o nosso percurso, assim como o da história da Psicologia no país. Todavia, a circunscrição que era feita nos servia como instrumento para nos posicionarmos e situarmos politicamente. Isto é, desde a aproximação do que foi e é instituído no país, como prática psi e como formação em Psicologia, poderíamos depreender e tematizar o fosso que se abre entre o idealizado e o realizado. Compreendendo as diretrizes, o norte, o sentido orientador do território em que nos encontramos, assim como os desafios que se impõem. O que significa dizer que a delimitação nacional nos serviu como inserção em um território que concedia materialidade, esteio e

suporte às nossas questões – em verdade, já constitui as indicações que o nosso Conselho profissional nos concede, justamente, a necessidade de afinação ao território em que nos encontramos.

Nesta tomada nacional, fizemos uma sucinta aproximação da construção da Psicologia nos país, compreendendo a radicalidade e originalidade de seu projeto atual dentro de sua história recente. Aqui, destacam-se um imperativo ético-político e um engajamento social que passarão a conformar a Psicologia em âmbito nacional – estando esta, inclusive, ciente e atenta para a multiplicidade e diversidade que conforma o seu território nacional, de tal modo que o fazer do psicólogo não poderia mais se estratificar, cristalizar, mantendo-se aberto, disposto a compreender o que se lhe apresenta em sua singularidade. A partir deste projeto, buscamos nos aproximar das reformulações pelas quais os cursos de formação em Psicologia precisaram passar, de modo a corresponder ao que era exigido de seu profissional.

Ao adentrarmos nesta seara dos cursos de formação, deparamo-nos com as políticas educacionais no país, em especial ao que concerne ao Nível Superior, e como a própria Psicologia era demandada a rever a sua estrutura de formação pelo que era revisto e pensado em Pedagogia no país. Aproximar-se deste universo temático foi crucial para o desenvolvimento de nossa tese. Pois, ali deparamo-nos com a tensão vivida em um mundo capitalista, onde a educação pode – e tende a – ser instrumento de adaptação para o mercado de trabalho. Aqui, nos confrontamos com um afunilamento do próprio sentido do que é ser humano, onde este se restringe a sua utilidade, tornando-se matéria humana, dispondo-se como mão de obra. Curiosamente, a questão sobre o sentido do que é ser humano suscita, também, um questionamento sobre o que significa formar um ser humano. O que posiciona, então, a questão sobre uma educação que seja adaptativa-corretiva ou não. A negativa deste modelo educacional nos abre um leque de propostas críticas em pedagogia, onde a formação para um pensamento crítico da realidade se mantém como ponto comum – aqui, o ser humano passa a ser apreendido desde a sua possibilidade de compreensão da realidade e de transformação do mundo, onde o que subsiste é, por fim, o exercício de liberdade. Neste ponto, esbarramos em uma interseção entre Pedagogia e Psicologia – fundamentada, talvez, por uma mesma compreensão sobre o ser humano -, posto ser agora exigido do psicólogo a apropriação crítica da realidade em que se encontra. Sendo tal possibilidade de pensamento crítico uma das marcas que irá caracterizar o seu fazer, como pressuposto necessário para a sua inserção adequada na realidade, engendrando práticas conscientes de seu sentido e poder ético-político.

Assim, fizemos um percurso onde abrimos muitos pontos de reflexão, analisamos algumas das respostas dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e deparamo-nos com a dificuldade e o desafio de levar adiante uma outra proposta em Psicologia e, por conseguinte, uma outra proposta pedagógica em Psicologia. Aqui, destacam-se os jogos de poder que conformam as disciplinas no mundo moderno, assim como as hierarquias que organizam e estruturam o mundo e suas relações, e, ainda, a forte influência exercida pelo capitalismo neoliberal, como sentido orientador de nossa época.

É claro que, como toda tentativa de organização histórica, não abarcamos os espaços singulares que podem e efetivamente se abrem dentro dessa estrutura política, fazendo resistência a ela. Assim, cabe ratificar que não acreditamos no total nivelamento do que aqui se descobre. Contudo, compreendemos, sim, a pertinência do que se mostra ainda hegemônico em nossos cursos de graduação – e que se estende aos programas de pós-graduação.

Assim, buscamos nos aproximar do nó que é a formação em Psicologia no Brasil, de modo a desobstruirmos a nossa visão e compreensão para seguirmos em nosso objetivo de pensar um outro horizonte para a construção e formação do profissional psi. Tal intento, todavia, não implica na anulação ou destruição do que temos, mas, sim, a ampliação de nossas possibilidades compreensivas e práticas, descortinando outros caminhos possíveis. E, efetivamente, é o que buscamos haurir, um caminho possível, e, sendo assim, sempre arriscado, exigindo de nós um cuidado diligente com a nossa caminhada. Esta primeira parte de nosso trabalho nos alertava para os riscos que aqui se empreende, para os pontos que precisaríamos permanecer atentos.

Deste modo, desdobrou-se a necessidade de esclarecermos os nossos fundamentos, de onde partíamos, qual seria o nosso horizonte compreensivo. Posto não ser mais possível uma apreensão supostamente neutra, imparcial ou objetiva; era necessário explicitar os nossos pressupostos, o solo de onde falamos e pensamos. Assim, o nosso caminho recua, de maneira a retomar o que compreendemos ser mais originário e próprio ao ser humano. Este era o ponto de partida fundamental. A partir disto, e da exposição de seu modo de realização, poderíamos nos perguntar e investigar pelo sentido de uma formação que se coadunasse a esta compreensão pretensamente mais originária, afinada, sintonizada ao ser humano – isto é, anterior aos pressupostos modernos, ao sentido orientador e direcionador, marcado pelo capitalismo neoliberal e pelas disciplinas modernas, por exemplo.

A partir deste questionamento, abrimos espaço para outras compreensões sobre o sentido de ensinar e aprender, agora, amarrados, articulados, necessariamente à realização do ser humano. Sobre esta realização, o que se nos descobre é, justamente, certo caráter participativo e intencional do ser humano em toda realidade. O que, por sua vez, implica a compreensão de não haver nenhum determinante *a priori* ao ser humano, de tal modo que a sua realização seria sempre algo por se fazer, estando aberto e lançado a um mundo de sentidos – determinados por certa conjuntura histórica –, que o encaminha, suporta e direciona, mas que sempre será insuficiente para completá-lo integralmente, mantendo-se resguardado o seu caráter de *poder-ser*. De certo modo, a possibilidade de retomada deste caráter de *poder-ser*, de abertura, amarra-se à possibilidade de compreensão dos direcionamentos que o mundo nos concede de forma, inicialmente, natural. Falamos, aqui, de certa experiência de tomada, ou, ainda, de apropriação.

Na tentativa de expor este imbricado nó que une ser humano e realidade, dois pontos se mostram proeminentes, a saber: o caráter estórico do ser humano e a sua relação com a linguagem. Estes serão pontos determinantes para repensarmos a formação e as nossas possibilidades de construção e sustentação de nossas práticas pedagógicas, funcionando mesmo como fios indicativos ao nosso caminho, que se implicam e atravessam mutuamente.

Neste percurso, fazia-se presente a compreensão de que ao psicólogo era exigida e demandada uma modalidade existencial, isto é, um modo de relação e posicionamento na vida e no mundo, não sendo mais suficiente a sua instrumentalização técnica – ainda que esta mantenha um lugar relevante. Assim, a formação haveria de se abrir a esta dimensão existencial, sempre presente – ainda que ignorada – em todo processo de formação. E é isso que buscávamos fazer aparecer. De tal modo que o processo de formação haveria de ganhar vida, corpo, carne. Nesta perspectiva, uma dimensão afetiva ganha um protagonismo pouco usual, e algumas palavras como querer, gostar, amar atravessam o nosso percurso, reposicionando-o. Aqui, a formação passará a mobilizar – a fazer despertar – uma outra dimensão ou registro, que ultrapassa a técnica e alcança um âmbito sensível, que concerne a certo modo de estar no mundo, a certa relação com o pensamento, a certa experiência de linguagem, a certa construção e amarração estórica.

Diante de tal perspectiva, de ordem quase que insondável, o desafio dos cursos de formação parece se afundar, abrindo um fosso, um abismo, do que tradicionalmente se empreende como formação profissional. Aqui, a questão que passará a nos mobilizar será: como fazer despertar para uma tal modalidade existencial? É aqui, também, que adentraremos

em nossa proposta de tese, a saber, a linguagem poética como um encaminhar-se, um dirigir-se, para a nossa formação.

Assim, adentraremos em um longo percurso de investigação para mostrar como a linguagem poderia fazer despertar, como ela nos mobilizaria. Assim, trazemos uma compreensão pouco usual onde o ser humano já está sempre confiado à linguagem, não sendo esta mera propriedade humana. Aqui, nós somos essencialmente na e pela linguagem. E, assim sendo, na linguagem – ou na experiência da linguagem – parece residir tanto uma força quanto um perigo. O perigo, Paulo Freire nos alerta, diz de um esvaziamento da linguagem, que a faz alienada e alienante. Por outro lado, a força da linguagem parece concernir a certa possibilidade de apropriação – tornar-se pronunciador de mundo – e participação do dizer. Neste sentido, a construção e sustentação do diálogo aparece como uma possível força, como um caminho, para esta tomada.

Aqui, algo de interessante nos aparece, pois, de uma perspectiva vital-existencial, abre-se uma necessária articulação e amarração com o mundo, conferindo-lhe um caráter eminentemente político e social. Tal ponto se mostra pertinente, pois, nos afasta do perigo de incorrerem em uma visão que, em última instância, reduzir-se-ia à esfera individual. O que descaracterizaria a nossa proposta, que visa eminentemente certo modo de relação e posicionamento no mundo, isto diz, ainda, apropriação.

Ao buscarmos nos aprofundar no poder da linguagem, retomamos a nossa leitura do pensador Martin Heidegger. Porém, para esta parte de nosso percurso, enveredamos pelos diálogos que o filósofo estabelece com a poesia de Holderlin. Aqui, aproximamo-nos dos aspectos da linguagem poética que a diferenciam, concedendo-lhe um âmbito privilegiado de pensamento, que abre e mobiliza certo jogo de correspondência ao sentido de ser – que, por sua vez, comove-nos no que há de mais essencial, e nos remete ao nosso ser-aí histórico. Esforçamo-nos por mostrar e fazer aparecer algo de difícil apreensão, uma possível transformação, mobilização, condução, virada.

Assim, realizamos o nosso intento inicial de fundamentar o poder da linguagem poética, isto é, aquilo que ela pode fazer por nós, aquilo que ela nos abre e possibilita, como ela nos conduz e conforma. Curiosamente, um tal caráter de formação se mantém resistente a toda tentativa de instrumentalização e determinação, mobilizando necessariamente algo que concerne à estória singular de cada um - e que se mantém sempre restrito a um campo do possível. Mas que, não obstante, pode vir a se amarrar e articular a um contexto coletivo, a um sentido comum, que haveria de conformar o próprio fazer do psicólogo, levando-o adiante.

Neste sentido, ao longo de nosso percurso, esforçamo-nos por depreender algo que possa reposicionar e orientar a nossa própria formação profissional.

A partir disto, poderíamos imaginar que a tese estaria feita. Porém, mostrava-se necessário que exemplificássemos a experiência de pensamento desde a linguagem poética, expondo-a em sua dupla possibilidade de aparição: como desvelamento do mundo em seu caráter histórico; e como experiência de esclarecimento da existência sobre si mesma. Assim, fazia-se também aparecer o lastro político-histórico que já sempre se faz presente pela própria linguagem.

Queríamos, então, dialogar com um texto, restando ainda nos decidirmos por um. A decisão, neste momento, não foi simples. Alguns textos se insinuavam, mostrando-se pertinentes. Mas um em especial incitava os nossos sentidos, a saber, o conto *Um Caminho para o Norte*, de Isabel Allende. Desde a primeira leitura, o conto causou um grande impacto sobre mim. Mas, para além do impacto, que poderia ser equivocadamente tomado e reduzido a certo sensacionalismo, o conto parecia insistir, impondo a sua presença e lembrança. O seu efeito não era coisa fortuita, nem se mostrava claramente apreensível. Diante desta inquietação, onde me via instigada e demandada, retomei o conto inúmeras vezes – recontando esta experiência, percebo não terem sido muitos os textos a terem tamanho efeito sobre mim. Buscava, nesta retomada, depreender algo, posicionar o que se engendrava ali. E acredito que não tenha obtido muito sucesso nessas empreitadas. Não obstante – e, talvez, justamente por isso -, este foi o conto que se sobrepôs e se impôs como necessário. Sabia que havia algo ali, ainda que não pudesse compreender bem o quê. E tinha certeza que era algo que poderia dizer, revelar, ao fazer – e cuidar - do psicólogo.

Aqui, algo interessante ocorreu. Pois, sem que esperássemos, o que se revelou de nossa experiência com o conto se mostrou de tal modo fundamental, que reposicionou não apenas o espaço ou sentido do nosso fazer, como psicólogos na época presente; mas, também, a própria experiência de nossa formação. Algo com o qual já havíamos esbarrado e cruzado em nosso percurso, mas que ainda não ocupava o lugar privilegiado que passou a ocupar, desde a experiência com o conto. E o que seria isto? O que se nos desvelou foi certa experiência de tempo – um tempo estóricico que engendra, forma e conforma todo viver, toda vida possível -, que tende a ser encurtada, suprimida e esquecida em nossa época histórica. Mas que, não obstante, se mostra essencial para todo formar, para toda construção, realização ou transformação vital-existencial. Sendo essencialmente comum e pertinente à nossa formação como psicólogos, ao nosso pensar e ao nosso fazer. Aí já se fazia presente a dupla

possibilidade da linguagem poética, em nos dizer de nossa época histórica e, também, de nossa condição como existentes.

Assim, podemos dizer que no intuito por exemplificar a nossa tese, efetivamente, experimentamos o poder de formação, de abertura e condução, da linguagem poética. Isto é, vivemos o que a linguagem poética pode vir a engendrar e fazer conosco. Revelando-nos, de um modo radicalmente distinto, outros pensamentos, outras visões, sentidos e compreensões, que, por sua vez, mostram-se próximas, sintonizadas, à vida em seu próprio acontecer, e, ainda, que há sempre de nos dizer sobre a nossa época histórica.

Tal experiência com a linguagem poética, por sua vez, implica em uma parada do tempo, uma vez que abre um espaço de compreensão que demanda a participação do ser humano, isto é, certo percurso, experiência, travessia. O que mobiliza necessariamente tempo, estória, vida. Diferente do que se empreende na redução da linguagem a seu caráter de informação, que pressupõe a maior eficácia, desde a univocidade dos sinais, assegurando uma compreensão determinada com o mínimo de tempo possível. Na informação, a linguagem se desarticula da própria experiência humana, reduzindo-se a instrumento, capacidade ou propriedade humana. A linguagem poética, por sua vez, se apresenta como espaço originário da habitação humana, como morada. E, assim sendo, espaço que precisa ser retomado, habitado, lembrado como fonte originária e essencial, que nos encaminha.

Talvez, tenha sido este o feito da tese, no final das contas, mais um exercício de reavivar a memória e indicar que, a despeito dos desafios que se nos interpõem no momento presente, que nos sobrelevam e inquietam, há – pode existir – um outro tempo de pensamento, um outro tempo de formação e realização, um espaço-tempo de resistência. Este *outro* não se apresentará jamais de forma predicada, determinada. Não é matéria pronta ou passível de prescrição. E, sendo assim, exige-nos a participação e o cuidado, a *presença* ou certa modalidade existencial. A possibilidade de diferenciação, há de nascer, advir, sempre a partir do mesmo em que já nos encontramos, sendo necessária a sua tomada.

Anterior à questão da identidade – sobre o nosso ser psicólogo -, retomamos o modo, a maneira; não o que se é, mas, sim, o como se é. Neste sentido, em nosso percurso para tornarmo-nos psicólogos somos infligidos por um movimento que não há de cessar. A questão haverá sempre de ser como despertar, como iniciar e principiar tal movimento de realização. O texto que aqui se apresenta se mostra como o esforço por apresentar um caminho para desadormecer.

1 TORNAR-SE PSICÓLOGO: O DESAFIO DE UMA PRÁTICA VITAL-EXISTENCIAL OU DE UMA LUTA ÉTICO-POLÍTICA

Mas, para a psicologia, a questão de sua essência, ou mais modestamente de seu conceito, coloca em questão também a própria existência do psicólogo, na medida em que, por não poder responder exatamente sobre o que é, tornou-se bastante difícil para ele responder sobre o que faz.

Canguilhem, 1956, p. 1

“Como ser psicólogo?”

A pergunta que abre o nosso percurso, e deve direcioná-lo ao longo de nossa escrita, esconde em sua aparente simplicidade uma questão central para esta disciplina, a Psicologia. Afinal, como se poderia ser psicólogo? Ou, ainda, como se tornar psicólogo? O que há ou deve vir a existir para ser psicólogo? E, ainda, se nos aprofundarmos, poderíamos indagar: poderia existir uma essência que lhe conformaria? Ou o ser nos falaria, antes, de certa modalidade e prática existencial, sempre remetida a um dado tempo histórico?

A pergunta a princípio pode nos parecer clara e óbvia, e, também, pragmática. E encontra simples solução, basta ingressar em um dos inúmeros cursos de formação em Psicologia. Não há mistério. Assim, a pergunta parece pernóstica ou sem sentido, visto que já dada. Mas, apesar de sua aparência inicial, não é incomum que esbarremos com a mesma ao longo de nosso percurso como psicólogos, seja ao longo da graduação ou, ainda, no decorrer do percurso profissional, em nossas práticas ou pesquisas acadêmicas. Há algo que ressoa sem encontrar resposta exatamente final, que encerrasse a questão, fazendo-a retornar sempre uma vez mais. Talvez, se insistirmos nisto que ecoa em nós, desviando-nos da visão óbvia e silenciadora, poderemos adentrar e ouvir a questão que se traz, compreendendo aí algo pertinente à própria Psicologia e – quem sabe? – a nós mesmos.

Ao nos propormos a insistir junto à questão, podemos ver, subjacente a ela, desdobramentos e questões que atravessam e compõem a Psicologia como campo de saber em sua busca e construção por identidade, e que, por sua vez, movimentam certa textura histórica na qual ela se sustenta. Afinal, ao perguntarmos pelo *como*, implicamos e procuramos a modalidade desta prática, o que possibilita a sua aparição e, também, o modo como se é psicólogo, o que se lhe exige, como se faz, como se realiza, se constrói e firma uma prática e um ser psicólogo, em um dado tempo. O *como* implica psicólogo e Psicologia, mutuamente,

situando-os em um determinado horizonte; implica prática e saber, de forma inseparável; há mesmo a sua conjunção e amarração, em que se faz tema o seu modo próprio de realização, nascendo desde ação. Ao percebermos a insistência desta questão, podemos nos perguntar, então, pelo que há nesta ciência que, em sua realização, insiste em resistir às prescrições pragmáticas das formações profissionais, tornando-as insuficientes, dando aos caminhos ofertados uma aparência frágil ou mesmo questionável.

A nossa questão, em verdade, mostra-se como certa transformação ou reformulação da pergunta pelo que *é* a Psicologia, retornando, uma vez mais, à base, ao fundamento, ao seu elemento próprio. Porém, aqui, a questão já se mostra transformada a partir do solo que buscamos problematizar, que implica a sua experiência desde a *formação*; isto é, a construção do profissional que virá a engendrar, realizar, construir e perpetuar este campo de saber, que irá propriamente experimentar este fazer que pode ser a Psicologia. Ao realizarmos um tal deslocamento da questão, deixamos descobrir um caráter essencialmente histórico, social, humano que conforma as ciências, sendo mesmo a condição de aparição e sustentação de seu desenrolar; e que, porém, tende a se manter obscurecido. Deste modo, tendemos a apreender a história da ciência desarticulada de seu contexto, do horizonte que a possibilita; de tal modo que suas questões internas são vistas de forma reduzida à lógica, perdendo-se de vista as forças que atravessam e compõem um campo científico. O que significa que obscurecemos o lastro histórico pertinente à ciência, de tal modo que esta adquire um teor suprassensível, a-histórico. Isto é o que nos indica o sociólogo Pierre Bourdieu no fragmento abaixo:

A neutralização do contexto histórico que resulta da circulação internacional dos textos e do esquecimento correlato das condições históricas de origem produz uma universalização aparente que vem duplicar o trabalho de “teorização”. Espécie de axiomatização fictícia bem feita para produzir a ilusão de uma gênese pura, o jogo das definições prévias e das deduções que visam substituir a contingência das necessidades sociológicas negadas pela aparência da necessidade lógica tende a ocultar as raízes históricas de um conjunto de questões e de noções que, segundo o campo de acolhimento, serão consideradas filosóficas, sociológicas, históricas ou políticas. Assim, planetarizados, mundializados, no sentido estritamente geográfico, pelo desenraizamento, ao mesmo tempo que desparticularizados pelo efeito de falso corte que produz a conceitualização, esses lugares-comuns da grande vulgata planetária transformados, aos poucos, pela insistência midiática em senso comum universal chegam a fazer esquecer que têm sua origem nas realidades complexas e controvertidas de uma sociedade histórica particular, constituída tacitamente como modelo e medida de todas as coisas. (Bourdieu & Wacquant, 1998, p. 18).

Ao retornamos à questão sobre a formação em Psicologia, ao como ser e se tornar psicólogo, passamos a movimentar a estrutura social e as determinações de um dado horizonte histórico que condicionam e encaminham ciência e profissão. Retornamos, assim, à conjuntura, à vida, que lhe dá forma. A formação, em verdade, se mostra como um índice,

onde se pode perceber a incidência deste pano de fundo em que se sustenta um saber. Sendo assim, é um possível e pertinente caminho de análise.

Na perspectiva em que nos situamos primamos pela unidade entre psicólogo e Psicologia, compreendendo o solo que os condiciona e encaminha. Assim, a formação nos aparece como possibilidade de inserção em determinado território, a determinadas leis, ou, ainda, como inserção a uma *estória*. O sentido da formação se diferencia, assumindo um caráter propriamente *estórico*, isto diz: não dado, aberto, realizado e construído em determinada época e sob determinadas configurações sociais, em certa paisagem. Porém, tal *estória* em que se é inserido há de ser transfigurada e perpetuada à medida que dela se apropriam, que nela se criam e desenvolvem práticas e enredos; não sendo, portanto, mera adequação a algo que se encontra pronto, fechado, acabado.

A inserção é essencialmente *participação* – palavra fundamental ao caminho que nos propomos. Isto é, a formação implica em um projeto que se almeja e acredita, certos ideais que servem como parâmetros e guias; e que, por sua vez, estão sempre a se atualizar, retomar, transformar - por vezes, frustrar -, que são continuados, perdurados, preservados à medida que deles se participa, à medida que eles possam ser projetados, de um modo ou de outro, no porvir, na própria *estória* que se escreve. As possibilidades de participação nesse projeto, contudo, nunca se dão de forma desarticulada a certas relações de força e poder, tal como nos indica Figueiredo (2015): “os interesses dos cientistas não são ‘puros’, eles se articulam com os interesses de outros agentes sociais – não científicos – e, entre si, estabelecem *relações de força*.” (p.140). Nem mesmo se dão de forma linear e pura.

E, ao falarmos em Psicologia, tais relações, cortes e voltas ganham uma outra dimensão, visto que, em verdade, o que temos é uma multiplicidade de Psicologias, nas quais se mantém como pano de fundo a discussão de suas bases epistemológicas, de sua possibilidade de ser ou não ser científica – que, por sua vez, falam ainda às necessidades e determinações de um tempo. Ou seja, aqui as relações de força são atravessadas, ou antes, conduzidas, por certa pretensão científica, que se faz viva na constituição da Psicologia como ciência, nas relações que suas matrizes estabelecem entre si e com a própria história da Psicologia. Assim, devemos ter em mente a seguinte proposição que Figueiredo (2015) nos coloca: “A retomada da questão da cientificidade entre os psicólogos estaria, assim, inserida numa problemática política, a das relações das psicologias com seus eventuais detratores.” (p. 137). A problemática se faz política à medida que se inscreve nesse campo de forças, de interesses, à medida que se estabelece uma dada relação de poder em sua constituição e identidade, em seu próprio projeto.

Apontamos, portanto, para certo pertencimento entre a edificação deste saber, a Psicologia, e seus profissionais, e que se mostra atravessado, condicionado, por um jogo de forças posicionadas em uma dada época. Figueiredo (2015) faz uso do pensamento de Isabelle Stengers, de T. Kuhn e R. Rorty para indicar um determinado caráter coletivo na constituição das ciências, onde “antes de se defrontar com um objeto, cada cientista pertence a uma comunidade, é solidário a um grupo.” (p.139), o que, por sua vez, vai ao encontro da compreensão que buscamos evidenciar. Há uma coletividade, na qual o cientista se insere, participa e se articula, de um modo ou de outro; isto é, é nesta comunidade que ele irá se posicionar e as próprias relações – mais uma vez, marcadamente de poder – irão se constituir. O que remonta ao caráter vivo, aberto, pertinente às relações humanas e históricas, que constitui os campos de saber, como um todo, e, invariavelmente, da própria Psicologia.

Assim, para a compreensão – e constituição - de uma identidade própria a um saber, há de se ter uma articulação com a formação profissional – isto é, com a construção desta coletividade -, para que sua própria história possa se desdobrar e prosseguir. Neste sentido, a formação profissional será também um campo de relações de força, uma vez que estará sempre em xeque e em jogo qual história se quer – e se pode - contar. Mais uma vez, cabe retomarmos a fala de Figueiredo (2015): “[...] o estabelecimento de um currículo implica a definição de uma relação de forças entre diversas concepções do que seja fazer, pensar e ensinar psicologia.” (p.148). Nesse sentido, compreendemos que a nossa questão diretriz – *como ser psicólogo?* – busca reavivar estas relações de força que compõem a Psicologia e conformam os seus profissionais.

Importamos para a nossa discussão uma questão que se faz própria à Educação, a saber, as implicações e desdobramentos que se inscrevem nos processos de formação. No fragmento abaixo, podemos ver explícito o problema fundamental – de cunho explicitamente ético, social e político – da Educação, isto é, o cerne das problemáticas que se engendram ao se propor uma dada condução na formação do ser humano.

É preciso definir a premissa fundamental, a dimensão da educação. Educar implica em reconhecer que a condição humana é aprendida, que é historicamente produzida, que a educação é um projeto definido no tempo e no espaço humano e natural. Significa formar o homem, engendrar, isto é, fazer, produzir, a pessoa humana, para a vida em sociedade. [...] Somos seres sociais, animais políticos, entes sensíveis, coabitantes da mesma terra, viajantes da história, somos promessas e penhores dos futuros incertos. (Bortolini & Nunes, 2018, p. 23).

Ao importarmos tal questão para o nosso âmbito de discussão, possibilitamos um reposicionamento ou deslocamento da mesma, de tal modo que, para pensarmos na Psicologia, precisamos, necessariamente, implicar o profissional psicólogo e a sua construção;

ou seja, todo projeto de Psicologia irá implicar – e encaminhar – uma formação que conduza e se afine a si. Assim, a formação assume um ponto central para a constituição deste saber, a Psicologia, sendo, então, modo de introdução, de inserção, a esta viagem, a este caminho – que é sempre um caminho possível, inscrito em uma dada época, em um dado território, implicando uma determinada sociedade. Ao pensarmos a formação, pensamos, concomitantemente, no projeto que se quer para a Psicologia, ou seja, nos seus caminhos que estão por vir. E, como veremos, a Educação e a Psicologia têm mais em comum do que poderíamos intuir em um primeiro momento, de tal modo que o projeto que a Psicologia tem para si envolve, também, um projeto de sociedade, sustentado em uma compreensão do ser humano.

Assim, podemos retornar e ler a fala de Canguilhem (1956), que antecede à nossa pergunta inicial e abre o nosso capítulo. Retomando-a, lemos, então, uma problemática própria à Psicologia, à sua constituição como ciência, propriamente dita - o que quer dizer a sua possibilidade de inserção à neutralidade, ao rigor e exatidão, de resposta aos parâmetros das ciências da natureza -, que implica invariavelmente a existência ou não do psicólogo. Aqui, um projeto de Psicologia e um projeto de ciência parecem se imbricar e confundir, tornando-se uma única coisa. É impreterível que se saiba definir o que é a Psicologia, em que se constitui a sua essência, para, então, poder determinar o seu fazer. Aqui, o fazer, a possibilidade de inserção e domínio de um determinado campo ou área em que se atua, aparece como condição necessária para a existência da ciência e, por conseguinte, do psicólogo, do profissional ou cientista.

Em verdade, esta delimitação é efetivamente o pré-requisito para o conhecimento científico, que nos é legado desde Descartes e constitui a concepção moderna de método. Figueiredo, ao se debruçar sobre o conhecimento psicológico, retoma esta tradição, compreendendo a pertinência e incidência da mesma nos caminhos percorridos pela Psicologia. Destarte, ele nos diz:

Há, portanto, uma direção muito clara: a direção da análise. Analisar é separar, desligar uma coisa da outra para poder, no caso da ciência, deter-se e aprofundar-se em cada uma. Deste método analítico provém, seguramente, um processo crescente de especialização, ou seja, de divisão e subdivisão dos domínios, cada um circunscrevendo uma região de fenômenos, o das disciplinas científicas. (2015, p. 106).

Tal imperativo para a constituição da ciência, contudo, coloca em xeque a Psicologia e a sua possibilidade de adequação, uma vez que, como nos indica Figueiredo (2015), W. Wundt, um dos pioneiros da constituição da Psicologia como ciência, já a compreendia como “ciência intermediária” (p.108), isto é, como ciência entre outras ciências, em diálogo e

ligação com outras disciplinas. Nesse sentido, desde o princípio a Psicologia não se adequa à pretensão de ciência “pura”; desde a sua origem, como ciência, o seu campo não é consensualmente determinável, já ultrapassando e transbordando os limites disciplinares que o rigor científico lhe impunha. Daí a dificuldade, indicada por Canguilhem, de dizer, isto é, positivar, o que *é* a Psicologia e o que *faz* o psicólogo.

Diante disto, Canguilhem (1956) faz referência à existência do psicólogo, colocando-a em questão. Ao fazer tal menção, compreendemos que o autor empreende aí o termo *existência* em seu sentido comum, de simples subsistência; e o psicólogo é propriamente a universal categoria profissional. Porém, acreditamos ser possível levar adiante a sua fala desde uma outra perspectiva, onde a existência que se vê questionada não seria somente a da categoria profissional, de forma ampla e abrangente; e onde o questionamento ultrapassaria uma condição de existência ou não. Nessa possibilidade, o questionamento permearia a própria experiência do psicólogo, na relação que este estabelece com o seu fazer, com a sua própria construção profissional; o que implicaria, também, em um questionar pelo seu modo de estar e responder ao mundo. A existência que seria posta em questão seria a de cada um que se visse demandado, exigido, interpelado por este fazer sem definição positiva, sem campo claro e coeso de domínio, e que comumente é questionado em sua própria validade; tendo mobilizadas as diversas interfaces e atravessamentos que o seu lugar suscita. O que significaria dizer que haveria a possibilidade de uma experiência singular – e, também, comum – de questionamento pela pertinência e caráter de seu fazer, que implicaria em um questionar-se pela própria existência, “l’existence même du psychologue” (Canguilhem, 1956, p. 1), isto é, pelo seu próprio ser e sua própria relação com o mundo.

Assim, a pergunta pelo que é e o que faz a Psicologia, e sua conseqüente tentativa ou anseio por respondê-la, alcançaria um âmbito que transborda a uma discussão epistemológica, disciplinar; ela provocaria o psicólogo e a sua existência, a sua relação consigo, com o mundo, com o que o toca e fala – além da dimensão histórica, apontada anteriormente. Responder a esta questão é decidir por um modo de posicionamento perante ao que o convoca; o que o exige, engendrando afetos, dúvidas, questionamentos, pensamentos. Nesse sentido, o seu posicionamento pode ser mais ou menos apropriado, mais ou menos claro e refletido, mas, invariavelmente compromete e embaraça o psicólogo, a sua existência, em igual medida; ainda que ele se esquive e tente se furtar a esta resposta. De algum modo, retornamos, também, à questão sobre como ser psicólogo, como se inserir e sustentar este fazer, sobre a realização deste fazer que insiste em resistir, escapar, transbordar às prescrições

dos cursos de formação. Há algo em ser psicólogo que está para além da técnica e da instrumentalidade.

Destarte, ratifica-se a amarração intrínseca entre o saber e o profissional, de tal modo que a insegurança, desconfiança e incerteza, a qual a Psicologia tende a estar envolta, abrange também os psicólogos. Assim, no presente capítulo, procuraremos esclarecer os desafios da constituição da Psicologia, porém, desde a sua articulação junto à formação de seus profissionais. Nesta articulação, sempre se inscrevem as questões epistemológicas suscitadas pelo campo, mas, tais questões estarão, agora, posicionadas em um processo de formação que é – pode ou precisa ser - uma transformação compreensiva, que implica, exige e provoca o profissional que se forma. Isto é, um processo de transformação vital-existencial no modo de ver, compreender e se posicionar frente ao mundo, ao que se lhe apresenta, apela e convoca; o que, por sua vez, implica, necessariamente, uma dimensão ética e política, e também histórica. Ainda que tal característica e necessidade de formação não tenha sido – e ainda não esteja - suficientemente clara para os próprios profissionais e seus cursos de formação.

Portanto, empreendemos, aqui, a visão que percebe o profissional psicólogo, e sua formação, por uma perspectiva distinta da pragmática e usual – mas já inserida nas discussões pedagógicas, e apropriada pela Psicologia -, na qual bastaria a absorção de um dado mundo técnico para a constituição profissional. Devemos, nesse momento, iniciar o percurso que visa lançar luz em uma outra perspectiva de formação, que se realizaria enraizada existencialmente e implicada historicamente; não sendo algo como mera soma, como adição de conhecimento, mas, sim, que transformaria a própria existência. Este outro modo de formação parece se fazer necessário quando falamos de uma ciência como a Psicologia.

1.1 A construção do psicólogo brasileiro: uma identidade e seu território nacional, histórico, político

O Conselho Nacional de Saúde, orientador dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de Psicologia, propõe que a formação seja generalista, humanista, crítica, reflexiva, ética e transformadora. No caso da Psicologia, uma formação com essas características significa, necessariamente, a inclusão de conhecimentos e contextos de práticas representativos da diversidade de campos de atuação nos quais esse profissional está inserido.

Conselho Federal de Psicologia, 2018, p. 21

Iniciamos esta parte de nosso percurso com a pertinente indicação do Conselho Nacional de Saúde (CNS), “orientador dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos de Psicologia” (ibdem). Cabe esclarecer que o CNS é uma instância colegiada, deliberativa e permanente do Sistema Único de Saúde, compondo, assim, o Ministério da Saúde – é interessante observarmos, então, como a construção e estruturação de nossos cursos de formação é atravessada por nossas instâncias e circunstâncias políticas. Nesta indicação, que concerne ao modelo de nossos cursos de formação, temos uma síntese do que passa a ser exigido e requerido deste processo, de modo a garantir um certo perfil profissional. Contudo, o que observamos é que as exigências não são de teor objetivo e pragmático. Assim, a formação haveria de ser: “generalista, humanista, crítica, reflexiva, ética e transformadora” (ibdem). Em certa medida, constatamos, aqui, a intenção de que na formação em Psicologia tenhamos uma efetiva transformação existencial-compreensiva, que haveria de encaminhar o aluno em Psicologia a uma visão ampla, abrangente, humanista, crítica, reflexiva e ética; compreendendo, ainda, a diversidade e abrangência, a multiplicidade, de seu campo de atuação.

Ao adentrarmos nesse âmbito de formação em Psicologia, percebemos-nos, de súbito, em um emaranhado de questões, que concerne não apenas à Psicologia, mas, também, às políticas educacionais que posicionam e situam os seus cursos de formação. Assim, abre-se um outro universo de temáticas e possibilidades, que atravessa a Psicologia e a sua constituição. Diante deste emaranhado, percebemos que nos encontramos em um território circunscrito, em um país, que carrega consigo uma história, um legado, uma identidade; e, também, uma estrutura, na qual se constroem e desenvolvem saberes e práticas. O desafio que nos aparece, então, é, justamente, como poder reunir tantos atravessamentos, possibilitando uma visão menos ingênua, isto é, mais apropriada, para a construção do profissional psicólogo.

A Psicologia, como ciência, também se vê circundada e sustentada por este território, não sendo possível negligenciarmos os limites, as formas, os moldes que o mesmo suscita e demanda a ela. Ao contrário, faz-se necessário perceber a sua intrínseca presença, compreendendo-a, agora, como vetor condicionante – se não determinante - para os encaminhamentos da construção do que compreendemos como Psicologia. Assim, poderemos depreender uma dada visão sobre a Psicologia, onde esta não nos apareça desarticulada da própria vida, das suas possibilidades de realização, da realidade histórica e social na qual se inscreve. A Psicologia deve ser vista desde as articulações, os atravessamentos, as forças que

a conduzem e conformam. O que significa dizer que se faz necessária a compreensão da inscrição da Psicologia, como ciência e profissão, no país, compreendendo as estruturas que a sustentam e possibilitam a sua presença.

Assim, como poderemos perceber ao longo de nosso percurso, compreender a constituição da Psicologia no país significa, necessariamente, o diálogo com as políticas nacionais; e, se falamos em formação, referimo-nos, especificamente, às políticas de Ensino Superior. Veremos, então, que não é possível pensar a Psicologia à parte deste contexto. A mesma é influenciada pelas temáticas que se abrem de acordo com um dado momento histórico, por determinadas possibilidades inscritas em território nacional, por lutas, conquistas, tentativas, rupturas, dificuldades que dizem de um lastro histórico que se carrega, de sentidos e práticas arraigados, por fim, de determinações políticas. Portanto, o nosso caminho será atrelado às discussões no campo da Educação, que também vivenciou uma reformulação de suas bases compreensivas e de sua estrutura; ao contexto histórico que encaminhou e possibilitou tais reformulações; e, por fim, às transformações políticas que materializaram e sustentaram o que era revisto. Chegando, então, aos reflexos na própria Psicologia e em seus cursos de formação.

Portanto, ampliamos o nosso campo temático, compreendendo, também, as políticas nacionais, em especial, as políticas educacionais, que se fizeram presentes para a reformulação dos cursos de formação em Psicologia; compreendemos este encontro como disruptivo e catalizador para as discussões em Psicologia no Brasil, confluindo para a constituição de uma identidade própria ao que se constituía, no país, como uma prática e um saber psi. Esta identidade, própria à Psicologia brasileira, que atravessa a constituição dos seus cursos de formação, será o nosso fio condutor, ou a unidade, de nosso caminho. Visamos, portanto, lançar luz à pertinência do pensamento que se constitui em solo nacional. Como veremos, nele as temáticas de formação – inclusive nos cursos de graduação – inscrevem-se, a partir da década de 90, com forte crítica a certo modelo tradicional de educação, fazendo-se ressoar nas políticas de educação no país e exercendo forte influência na estruturação dos cursos de Psicologia, que buscarão para si uma construção crítica, reflexiva, humanista e ética.

1.1.1 A formação: uma encruzilhada ética

Ao nos determos sobre a constituição institucional da Psicologia brasileira, podemos perceber que a mesma não se dá à parte da articulação com os seus cursos de formação, ou

seja, os caminhos que viriam a conceder uma identidade à Psicologia, como profissão, no país, foram feitos em paralelo à consolidação de seu curso de formação. Assim, quando se intensificam as delimitações da Psicologia, sendo estruturada legalmente e regulamentada como profissão no Brasil em 1962, simultaneamente o seu curso de formação é regulamentado.

Se, por um lado, poder-se-ia objetar que não há profissão possível sem a formação de seus profissionais, isto é, sem o estabelecimento de seus cursos ou caminhos de formação; por outro, devemos estar atentos à especificidade própria à Psicologia, como saber – que é, em certa medida, análoga à Educação -, que implica à sua formação uma idiossincrasia especificamente ética e política. Podemos, aqui, fazer uma transposição de uma questão própria à Educação, mas que nos concerne claramente, dado a um caráter afim de ambas as áreas, que implica em determinado papel social e, conseqüentemente, uma tensão ética e política. Assim, podemos ouvir as palavras de Bollis:

Historicamente as questões da educação estão imbricadas numa relação de natureza intrínseca com a sociedade, o que justifica a afirmação de Côelho (2009, p. 204-205) que ‘interrogar a educação é perguntar qual o sentido e a finalidade da existência coletiva e individual, das obras de cultura, em sua complexidade, historicidade, contradições e ambiguidades, em seu fazer-se ao mesmo tempo múltiplo e inseparável do Uno’. A formação é um processo a ser desenvolvido na tensão e nos embates contraditórios que caracterizam as questões da *práxis*, esfera do agir humano em que a ação e o seu resultado são inseparáveis, pela própria natureza das questões do campo da ética e da política. (2013, p. 266).

As questões da educação se encontram imbricadas junto à sociedade, o que é de fácil compreensão quando lembramos a função - comumente atribuída a ela - de formar cidadãos, colocando em xeque um sentido coletivo e individual que constitui a própria sociedade. Como veremos, contudo, este sentido da educação tende a entrar em conflito com o que se compreende como formação profissional, isto é, uma dada compreensão da educação como preparação para a inserção no mercado de trabalho. A educação teria um caráter hegemonicamente utilitarista e mercantil. Se o campo educacional já se encontra em conflito - por ser reiteradamente atravessado por esta compreensão e exigido a responder às demandas de mercado, vendo o seu sentido reduzido à transformação humana em capital humano -, podemos dizer que o Ensino Superior é radical e hegemonicamente conduzido por esta compreensão. O que significa dizer que, de início e na maior parte das vezes, tendemos a realizar uma separação entre a Educação Básica – que empreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação de Ensino Superior, na qual a responsabilidade pela formação social ficaria restritivamente à cargo da primeira, enquanto a segunda seria responsável pela formação profissional, estando vinculada às possibilidades de atuação

profissional. Assim, esta última tende a ter o seu vínculo social obscurecido, esquecido, tendo outras prioridades ou finalidades em questão.

Tal distinção será problematizada dentro das políticas educacionais da década de 90 no país, seguindo um legado crítico que ganha maiores contornos no período da Ditadura Militar no Brasil. Podemos dizer que este período da Ditadura Militar se apresenta como um momento que marca a história educacional no país, acirrando a perspectiva que vê a educação como construção profissional – e, também, como mercado a ser explorado economicamente -, de tal modo que, a despeito das tentativas críticas por se distanciar deste modo de compreensão, ele insiste e perdura, de forma por vezes ambígua, dentro destas mesmas políticas educacionais. Tal como nos indica Saviani (2008) abaixo:

[...] o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje. Faz sentido, pois, retomar a política educacional e as realizações da ditadura militar no Brasil, pondo em destaque aspectos que se fazem presentes, ainda hoje, na educação brasileira. (Saviani, 2008, p. 295)

Sinteticamente, podemos apontar este legado da Ditadura Militar como sendo simbolizado pela Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540), de 28 de Novembro de 1968. Em 1968, nos meses que antecederam este marco, ocorreu a organização do Fórum *A educação que nos convém*, que explicitou as diretrizes pedagógicas do período do regime militar, e que Saviani (2008) compreende como uma “concepção produtivista de educação” (p.297). A partir da Reforma, é realizada uma articulação dependente dos cursos de formação às exigências do mercado de trabalho, isto é, a autorização daqueles ficava dependente da adequação às exigências impostas pelo mercado de trabalho. Somando-se a isto, temos a eliminação, na Constituição de 1967, da vinculação orçamentária à educação, na qual União, Estados e Municípios eram obrigados a designar um percentual mínimo de seu orçamento para a Educação – em 1969 seria assinada a Emenda Constitucional n. 1, que retomava a vinculação de 20% dos orçamentos dos municípios, mantendo Estados e União isentos. Paralelamente, na mesma Constituição de 1967, há a indicação de apoio às iniciativas privadas de ensino. Por fim, em termos estruturais, temos: “a Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo primário com o antigo ginásio, criando o curso de 1º grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho” (Saviani, 2008, p.298).

Retomamos brevemente alguns marcos das políticas educacionais no período da Ditadura Militar, pois, compreendemos ser pertinente visualizarmos os atravessamentos das últimas décadas que conformaram as políticas no país, visto que estas reverberam na própria

constituição e tematizações presentes na Psicologia. Apesar de estarmos cientes da longa história que antecede a compreensão da educação como matéria humana.

Agora, devemos nos ater à especificidade da Psicologia, que a liga necessariamente a um projeto de sociedade, com implicações fundamentalmente éticas e políticas; o que exige a retomada e lembrança de que a formação em Ensino Superior é também formação social, ou, mais radicalmente, formação que se vê amarrada à própria existência, uma vez que é espaço possível de tematização de um certo modo de estar no mundo, e, por conseguinte, espaço de possível transformação de si – o que pode dizer, ainda, de possível transformação social. É esta “natureza intrínseca com a sociedade” que se mostra como denominador comum entre a Psicologia e a Educação, o que, por sua vez, exige as questões subsequentes, postas por Bollis através da citação a Côelho, sobre o sentido e finalidade de suas existências. Perguntar pelo sentido e finalidade da existência de um saber que se encontra intrinsecamente amarrado à sociedade demanda a movimentação de um contexto amplo, de forças e atravessamentos de natureza variáveis, por vezes contraditórios e ambíguos; isto é, envolve a possibilidade de compreensão da própria constituição da realidade histórica e social, na qual estes saberes se inscrevem. A existência destes saberes não pode ser circunscrita objetivamente, ela não é dotada de uma natureza exata, mas se dá, sim, no próprio acontecer histórico, nas relações que se inscrevem e institucionalizam, transformando-se, multiplicando-se, em seu próprio acontecer; há, portanto, uma natureza viva, multifacetada, aberta e dinâmica nestes saberes. A clara conexão e abertura à realidade e constituição humana, inerente a eles, constitui-se mesmo como seu condicionante primordial. E as condições se desdobram à implicação ética e política, que, por sua vez, estendem-se à formação dos profissionais destas áreas. Ou, como dissemos anteriormente, a necessidade de uma tomada de posicionamento destes profissionais.

É esta natureza que situa a formação do psicólogo em um lugar de difícil conforto, pois, ao profissional é requerida a possibilidade de compreensão, de leitura, desta realidade humana e social, para a construção de práticas bem localizadas nesta mesma realidade. Isto é, práticas nas quais estejam claras as suas implicações éticas e políticas: a serviço de quem se atua, para quê, com qual fim. O que significa dizer que o psicólogo deve ser capaz de suportar e responder a questão, sempre aberta, sobre aquilo em que se sustenta a sua prática, sobre seu esteio e fundamento. Ao psicólogo é necessária a apropriação de seu fazer, de modo a não se deixar conduzir irrefletidamente por forças, ou por encaminhamentos, já dados historicamente; o que exige invariavelmente a apropriação de seu tempo histórico, de sua época.

Em certa medida, podemos, aqui, insinuar uma demanda ou exigência àquele que se forma como psicólogo, na qual já está sobredita uma relação diferenciada – transformada – com o próprio saber, ou, ainda, com o pensar. Nesta relação não bastaria a aquisição de um dado arcabouço teórico e prático, visto que a sua prática não é apreensível ou determinada de antemão, não é exata e objetiva, mas segue, sim, os acontecimentos e transformações da realidade humana, constituída, circunscrita, histórica e socialmente. Nesse sentido, podemos antecipar que a formação, aqui, não se quer “bancária” (Freire, 2018, p. 79), e os formandos não são “depositários” (Freire, 2018, p. 79). Impera uma outra modalidade de formação, um outro princípio de compreensão e constituição do ser humano.

É tendo isto em vista que se torna possível a nossa leitura de uma estória e identidade da Psicologia Brasileira, por meio do que acompanhamos na construção e nos desdobramentos dos cursos de formação em Psicologia. Nesta perspectiva, em 1962, ano de regulamentação da Psicologia, o Conselho Federal de Educação (CFE) fixa o currículo mínimo e a duração dos cursos de Psicologia com o parecer nº 403/62. E, a partir da década de 90, intensificam-se as discussões em torno da formação em Psicologia, não gratuitamente. Tal intensidade coincide com uma reformulação da Psicologia Brasileira sobre o seu lugar e função social, seu compromisso para com a sociedade brasileira, sendo inspirada diretamente pela nova constituição de 1988 e pela inserção do país a um Estado Democrático de Direito.

Em verdade, não podemos ser indiferentes ao que representou para a sociedade brasileira tal inserção; uma vez que esta implicou àquela uma reformulação de sua estrutura – sempre questionável em seus reais alcances e consolidações –, possibilitando, inquestionavelmente, um marco que apontou e abriu outros caminhos de organização social, outros paradigmas que fundamentariam o período de abertura do país, após o fim da Ditadura Militar. A Psicologia foi uma das áreas que se viu impulsionada a uma reformulação de si, tendo agora como solo isto que se abria ao país.

1.1.2 Uma marca histórica crítica: a Psicologia e a Ditadura Militar Brasileira

“Um aspecto das práticas ‘psi’ que não pode ser esquecido refere-se à participação direta de alguns de seus profissionais no aparato repressivo da ditadura militar brasileira.” (Coimbra, 2004, p.48). Aqui, inscreve-se uma marca na história da Psicologia no país. Críticas já eram feitas às suas práticas até então – que hegemonicamente se constituíam ao modo do controle e correção do sujeito, fosse nas organizações de trabalho, nas organizações educacionais ou em suas relações familiares e sociais –; compreendendo inclusive o período

anterior à sua instituição como profissão, ainda na primeira metade do século XX. Porém, a despeito destas críticas já existirem, parece ser a sua possibilidade de inserção e colaboração com o governo militar que expõe a encruzilhada em que a Psicologia, como saber, se encontra. A sua possibilidade de funcionar a serviço de práticas de tortura e violência, a sua possibilidade de instituir patologias à indivíduos que divergissem de uma dada estrutura política e social, inculcando a estes um status de periculosidade e isentando inteiramente esta mesma estrutura política e social de qualquer tipo de implicação, análise, questionamento evidencia os perigos de seu próprio discurso.

Estas não são possibilidades novas à Psicologia. Há, portanto, uma dada prática que já se fazia presente e que parece ser mesmo o solo que fundamenta e condiciona o surgimento da Psicologia como saber, como ciência, como profissão no país. A este solo é necessário retornarmos. Assim, a Psicologia emerge sempre a partir da falta ou da falha, em vias de corrigir e adequar o indivíduo inadequado, o que se mostra em sua interseção junto à Educação, ao Trabalho e na própria clínica. Nesta perspectiva, repete-se a mesma lógica em que se volta uma grande lupa ao indivíduo e seu contexto familiar, mantendo-se o mundo pedagógico, o mundo do trabalho, o mundo social sempre fora de análise, como que dado por si mesmo e livre de questionamentos. A questão recai sempre no sujeito inadequado, receptáculo e detentor de problemas, patologias, distúrbios; ou, ainda, na possibilidade de sua desestrutura familiar. Tais práticas, por sua vez, corroboram e legitimam o que já se tem instituído no próprio mundo, forçando à aceitação e enquadramento de todos; os tons da vida devem ser uniformes e consoantes, qualquer diferença que destoe um pouco além do prescrito é devidamente enquadrada.

Este modo de operar inserido no contexto da Ditadura Militar possibilitou a construção do “perfil psicológico do ‘terrorista’ brasileiro”. (Coimbra, 2004, p.48). Isto é, a inscrição dos militantes e opositores do governo a uma identidade desvirtuada, desviante, doentia. Nesta articulação em especial, além da patologia, faz-se presente, também, o mito da periculosidade – que irá se perpetuar, transformando-se, mesmo após a Ditadura. Aqui, o desviante e patológico era, em essência, uma ameaça. Ora, mas ameaça a quê? Aos valores instituídos, à própria sociedade e sua estrutura; o que, por sua vez, estava diretamente ligado à estrutura familiar, assim, as próprias famílias se veem ameaçadas. Tal articulação legitimará os discursos – e práticas - de violência do Estado, sempre com o intuito de proteger e preservar, sempre justificado pela necessidade imposta pelo perigo e pela ameaça iminente.

Assim, no período da Ditadura Militar se torna explícito até onde pode chegar este modo de operar, quais os usos que se pode fazer dele, em última instância, o que se legitima e

se desqualifica a partir de seu discurso, quais verdades são engendradas, quais realidades são construídas, quais políticas de vida são possibilitadas ou refutadas. Sim. A Psicologia, como ciência, tem um caráter legitimador, instituidor, de verdades, que pode autorizar ou não formas de existir; o que, por sua vez, atravessa a própria constituição do país.

Vemos, portanto, a assertiva de Coimbra (2004), que aponta e denuncia a participação da Psicologia na constituição e legitimação do governo militar, nas décadas de 60 e 70. Cabe apontarmos a pertinência desta história da Psicologia, que não consta em seus registros formais e oficiais – assim como o próprio período da ditadura, de modo geral, tem a sua história e os seus registros sob névoas -, a qual Coimbra busca retomar e esclarecer, indicando as implicações da mesma. Sobre esta questão histórica – com suas possibilidades de registro e perspectivas que se reproduzem, oficializando-se -, Coimbra pode ser compreendida como uma autora que busca resgatar uma outra história da Psicologia, trazendo à memória e conhecimento da sociedade fatos e acontecidos que tendem a ser obscurecidos, silenciados e negados. Ela, portanto, insere-se em um movimento cujo sentido é de “resgatar essa outra memória” (Coimbra, 2001, p. 12).

Destarte, a autora indica modos diversos desta participação se concretizar, mas que tendem a se sustentar, de um modo ou de outro, sobre uma mesma premissa, a saber, uma dada *psicologização* da vida e dos acontecimentos do mundo, que se utiliza de uma lente de aumento sobre o indivíduo, buscando nele mesmo, em sua própria interioridade, a justificativa para uma determinada realidade e para os seus comportamentos. Neste sentido, toda inconformidade, toda divergência, toda discordância é justificada a partir de certa problemática interior que, quando muito, implica o núcleo e organização familiar. Há, portanto, a “sobreimplicação” (Coimbra & Nascimento, 2007), isto é, a impossibilidade ou obscurecimento dos atravessamentos que compõem uma determinada possibilidade existencial, ou mesmo social, em última instância, que impedem a sua análise. A própria estrutura política e social se vê, então, isenta de qualquer atravessamento e implicação, o que, por sua vez, possibilita a perpetuação e reprodução desta estrutura, como necessária e inquestionável. Neste sentido, Coimbra é decisiva ao afirmar que a própria realidade social e política não pode ser vista como algo que se sustentaria por si só, de forma independente e desarticulada de um todo. Não. Há, sim, a sustentação desta por meio de saberes e práticas, tal como podemos ver em sua fala abaixo.

A permanência por tanto tempo de algumas ditaduras latino-americanas, e de outros regimes de força, só foi possível – dentre vários outros fatores – porque existiram práticas apoiando tais terrorismos de Estado em diferentes setores e áreas. Por isso, a máquina pôde se manter funcionando. A história da participação ativa de muitos desses profissionais em nosso país ainda está para ser contada. A própria história do

Brasil está repleta desses exemplos – como já afirmado anteriormente. Algo deve ser aqui colocado sobre alguns profissionais “psi” que apoiaram/respaldaram a patologização de muitos que lutaram contra a ditadura militar, em nosso país, classificando-os como “carentes”, “desestruturados” e, portanto, doentes. (Coimbra, 2001, p.16).

Mas, afinal, em que nos interessa apontar esta relação entre Psicologia e Ditadura Militar? Ao retomarmos esta marca na história da Psicologia – e do país -, possibilitamos uma clara explicitação, uma exemplificação categórica e emblemática, dos perigos dos discursos científicos – e psicológicos. Ao fazê-lo, acreditamos ser possível levantar uma reflexão das práticas em Psicologia, o que significa dizer se afastar da Psicologia instituída, já dada, e se questionar sobre este saber e fazer, encaminhando-nos a sua apropriação. Tais movimentos são condição necessária para reavivar a própria Psicologia, revolvê-la de cima a baixo, de modo a evidenciar os cuidados que seu campo inspira, e os modos de posicionamento no mesmo.

Compreendemos, assim, que o fim da Ditadura Militar e a subsequente abertura a um Estado Democrático de Direito se inscreve como uma possível – e necessária - clivagem no percurso e construção da Psicologia no país. Parece-nos que, à medida que esta outra história vem à tona, a exigência por uma apropriação ética de seu saber e prática torna-se iminente e necessária, ou, ainda, urgente. Não o fazer é estar sempre, e cada vez mais, vulnerável a determinados encaminhamentos e direcionamentos, estabelecidos e já dados no mundo; que, por sua vez, podem vir a implicar em perigosas e graves consequências, como o mostra a nossa história recente.

Neste sentido, a própria formação – também acompanhada pelas transformações que se inscrevem nas políticas educacionais no país – precisa ser revista, uma vez que a mesma se vê, principalmente no período da Ditadura Militar, engessada em um dado perfil que corrobora para acrílicas psicologizações da vida. Ratifica-se, então, a intrínseca relação que há entre a constituição do saber - e de suas práticas - a determinadas possibilidades de formação e construção de seu profissional. Tal como nos aponta Coimbra (2004) no fragmento abaixo:

Na graduação de Psicologia, produz-se uma “certa” prática “psi”. Desde seu início está impressa a marca da tradição positivista; exemplos são a hegemonia do behaviorismo e de uma psicologia social que reproduz mecanicamente conceitos e técnicas de estudo de inspiração norte-americana. É o domínio da psicologia experimental positivista, com suas características de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo. A própria psicanálise ensinada – e, em certos cursos, hegemônica – também está marcada por esse positivismo e pela “psicologização” da vida social e política. Uma “certa” clínica torna-se a grande demanda dos estudantes de psicologia, que sonham com seus consultórios privados; os psicanalistas são os seus modelos de referência. O atendimento privado predomina, em detrimento do trabalho em outros setores, o que atende às subjetividades dominantes forjadas ao longo dos anos anteriores e as fortalece. Desde sua regulamentação, em 1962, a

profissão de psicólogo marca esse profissional como aquele que “... abranda e resolve os problemas de desajustamento”. (p. 47).

1.1.3 Um novo código de ética e a abertura às práticas de si: a Psicologia brasileira e sua formação no pós-ditadura militar

Seguindo este percurso, o período de abertura, após o fim da Ditadura Militar, é marcado por fortes reformulações e discussões no país. Destarte, no ano de 1987, foi gerado o terceiro código de ética do psicólogo. Este código, por sua vez, marcava um primeiro posicionamento do Conselho Federal de Psicologia acerca da compreensão assumida sobre a ética, nunca antes tematizada explicitamente. Parece-nos que o momento vivido no país suscitava perguntas e posicionamentos, explicitações claras sobre o caráter ético subjacente ao fazer do profissional psicólogo. Portanto, a questão sobre o que significava e em que implicava um código de ética para o profissional psicólogo é, então, trazida para um âmbito aberto de tematização.

Nesta perspectiva, implementava-se uma compreensão na qual o código de ética se distinguia de um código moral, determinante e normativo, rígido, expondo-se um caráter vivo, livre e criativo nesta conduta, que, por sua vez, ia ao encontro da constituição do ser humano como um ser em relação ao mundo. E, a despeito desta compreensão, a conduta ética marcava ainda um compromisso, no qual o psicólogo deveria estar consciente de seus posicionamentos e ações, de tal modo que se implica aí uma diretriz à qual a liberdade compreensiva do psicólogo deve responder. Sendo, então, necessária a visão clara sobre as implicações de cada um destes posicionamentos, assim como o lugar em que os mesmos se sustentam. Parece-nos que a implicação a qual o psicólogo já sempre se encontra – mas que tendia a se ver obscurecida por certa possibilidade compreensiva que se pretendia neutra, imparcial, pura – é exposta e posta em xeque. De tal modo que a ética, agora, corresponde a certa tentativa por resgatar o caráter participativo, aberto e embaraçado do fazer psicológico, implicando o profissional em seu fazer. Assim, podemos ler em Amendola (2014, p.672):

Nesta perspectiva, a concepção de ética proposta pelo Conselho Federal de Psicologia referia-se à ética enquanto prática de si, portanto, uma ética que não equivale à moral. Trata-se de uma ética que tem compromisso com a sociedade, com o usuário do serviço de Psicologia e com o próprio psicólogo.

Corroborando com o movimento de tematização ética da Psicologia brasileira, foi organizado o I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos, em 1992, que gerou a Carta de Serra Negra. Podemos compreender que a especificação ética do

Psicólogo, como uma ética que é “prática de si” (ibdem), conflui junto à necessidade de rever o que fora estipulado como currículo mínimo para a formação em Psicologia e ao que viria a ser demandado como suas Diretrizes Curriculares. Isto, pois, agora os currículos serão pensados, também, à luz desta outra compreensão ética, suscitando outros posicionamentos acerca da formação de seu profissional, de modo que esta encaminhe e possibilite a prática de si deste, o que significa, ainda, certa possibilidade de transformação de si. Assim, a própria concepção de um currículo mínimo passa a ser questionada, uma vez que a formação em Psicologia já não se enquadra mais na aquisição de informações, conteúdos e determinados arcabouços teóricos e práticos, que possibilitariam o seu exercício. Trata-se, agora, de uma formação que possibilite uma condução ética apropriada, isto que foi trazido como “prática de si” (ibdem), e que exige do psicólogo uma outra forma de relação com a vida, um outro registro de visão e compreensão, em que esteja sempre em jogo certa consciência ética, sendo esta, porém, plástica, viva, visto que não engessável e cristalizável em normativas, em uma dada moralidade.

É exigida uma reconfiguração desta formação, de modo a corresponder ao que o novo código de ética demandava do profissional psicólogo. Esta reconfiguração tem seu início consolidado com a Carta de Serra Negra, em que foram estabelecidos sete princípios norteadores para a formação acadêmica (ROCHA, 1999). Tais princípios desdobram e expõem o fundamento necessário à “prática de si” (Amendola, 2014, p. 672), sendo eles:

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
- 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- 3) desenvolver o compromisso da ação profissional quotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
- 6) desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
- 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação; (Conselho Federal de Psicologia, 1992).

Vemos, então, que passará a ser exigido da formação do psicólogo, isto é, como fundamento, como base de sustentação para o ser psicólogo, a consciência política e de cidadania, o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; uma prática que se faça catalizadora de conhecimento, sendo criativa, crítica e investigativa, isto é, uma prática

que se compreenda aberta e constantemente em construção; um compromisso ético, no qual os seus fundamentos se façam sempre questão, estejam sempre vivos e críticos a si; o fortalecimento do sentido da universidade, em que se faça presente a diversidade e diálogo entre as disciplinas, assim como o envolvimento com e o retorno à sociedade; a pluralidade de saberes e práticas, tendo como base necessária e fundamental o seu esteio epistemológico, isto é, torna-se primordial a compreensão das bases epistemológicas em que se sustentam os seus diversos saberes, de modo a viabilizar práticas psicológicas articuladas e afinadas à realidade sócio-cultural e regional; uma compreensão do ser humano em sua integralidade, expondo a sua diversidade e impossível redução determinista, e compreendendo as suas condições concretas de existência; por fim, o diálogo com diversos segmentos acadêmicos, dando continuidade a um processo permanente de avaliação da formação.

Podemos dizer que os sete princípios mantêm uma diretriz clara, na qual o psicólogo passa a ser compreendido como um profissional cuja prática não se estratifica, não alcança um ponto determinado e último, mas que se mantém sempre aberta. Tal abertura, contudo, é alimentada pela realidade social, cultural e política, além da própria compreensão ampla e diversa sobre o ser humano, a sua constituição e dinâmicas de realização, assim como certa compreensão crítica sobre a vida e a cidadania. Ao psicólogo cabe, então, o poder de análise crítica e criativa, que tenha seus fundamentos éticos e epistemológicos claros para si.

Nessa mesma direção, vemos, em 1996, a instituição, pelo Ministério da Educação, da Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia. “Essa comissão tinha como principal objetivo criar um projeto de diretrizes curriculares, em substituição ao antigo currículo mínimo” (Lisboa & Barbosa, 2009, p. 723). A partir desta Comissão serão gerados debates com instituições de ensino superior e entidades profissionais, o que dará origem, em 1999, a uma minuta de resolução com as Diretrizes Curriculares para a Psicologia, sendo esta definitivamente aprovada em 2004.

Cabe ressaltar que, dada a sua especificidade, em 1998, a Psicologia é definida como uma categoria profissional da área da saúde, na Resolução nº287 do Conselho Nacional de Saúde, o que significa dizer que a Psicologia passa a responder, também, às Diretrizes Curriculares Nacionais das áreas da saúde. Tal determinação irá influenciar nos caminhos que a Psicologia viria a trilhar na constituição de suas Diretrizes Curriculares, tendo, agora, um compromisso com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Tal compromisso amarra, uma vez mais, a implicação política da Psicologia brasileira com um projeto que visa e prima pelos direitos sociais, garantidos constitucionalmente, em especial, pelo direito universal à saúde pública e de qualidade. Destarte, a Psicologia, em território nacional, ocupará um lugar

paradigmático, central, estando, simultaneamente, no campo das ciências sociais e das ciências da saúde; cabendo a ela, portanto, a compreensão de suas amarrações, conexões, ligações e interferências, conflitos, atravessamentos. O que, mais uma vez, quer dizer, necessariamente, em possibilidade de *apropriação*.

Contemporâneo a este movimento há, ainda, a instituição da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, em 1998, voltada especificamente para pensar continuamente a formação do Psicólogo Brasileiro, articulada aos mesmos princípios que atravessam o Código de Ética e as suas discussões subjacentes. Assim, ratifica-se o movimento que se abre na década de 90, em que os caminhos da Psicologia e de formação em Psicologia são revolvidos, buscando-se novas direções para a sua constituição e identidade.

Em relação a esta temática da formação em Psicologia, Figueiredo (2015), uma vez mais, aparece-nos com fortes contribuições. A este respeito, o autor nos sugere uma dupla compreensão sobre a formação do psicólogo, em que nesta estariam imbricados, mutuamente, o treinamento e a formação, de tal maneira que haveria disciplinas de treinamento e disciplinas formativas. Intencionamos nos deter, em especial, sobre estas últimas, mas cabe, ainda assim, a diferenciação que se faz entre elas, apontado as suas respectivas especificidades. Portanto, as disciplinas de treinamento sustentar-se-iam no treino, sendo que “*Treinar* vem do *trahere*, trazer para si, puxar.” (Figueiredo, 2015, p.154), ou seja, o treinamento não pode ser compreendido como mero adestramento, mas diz da possibilidade de, pelo fazer, pela prática e exercício, apropriar-se, trazendo para junto de si, assimilando, incorporando. Para que isto seja possível, Figueiredo indica a necessidade de que o currículo seja insuficiente – o que, em verdade, sempre será -, de modo a despertar e instigar o formando, fazendo-o se movimentar em busca do que lhe falta. As disciplinas formativas, por sua vez, estariam em estreita relação com um “*ser-psicólogo*” (ibidem), e referir-se-iam às disciplinas de base, de fundamento e sustentação para a constituição do psicólogo. Para Figueiredo, caso estas não estejam bem desenvolvidas, o treinamento, por melhor que seja, trará poucos ganhos ao aluno, podendo, inclusive, gerar “confusão, desamparo e incompetência” (2015, p. 156). Portanto, apesar deste eixo duplo ser fundamental à formação do psicólogo, parece haver certa hierarquia na compreensão que Figueiredo nos apresenta, na qual as disciplinas formativas, que tematizam o *ser-psicólogo*, mostram-se como necessidade primordial para a possibilidade de encaminhamento e construção do psicólogo.

Vejamos abaixo a explicitação de Figueiredo acerca das disciplinas formativas, e, por conseguinte, do *ser-psicólogo*; o que ainda nos concede um indicativo de como compreender o formar, próprio à formação. Neste fragmento vemos ser endossada a perspectiva por nós

exposta acerca do que se constitui como próprio ao psicólogo, o que dele se exige e demanda, de modo a reverberar nas suas possibilidades e caminhos de formação. Nesse sentido, a formação não se configura como a adaptação a uma determinada forma, mas, corresponde, sim, a inserção e apropriação de um determinado solo, que pode vir a sustentar o fazer psicológico. Assim, não falamos exatamente em habilidades e competências requeridas do psicólogo, mas de certa possibilidade ou modo de ser – ou, ainda, de vir a ser - crítico, reflexivo, dialógico, aberto sempre amparado em um princípio ético-político bem posicionado.

Formar é proporcionar uma forma, mas não é modelar uma forma. Ao formar estamos oferecendo um continente e uma matriz a partir dos quais algo possa vir a ser. Disciplinas formativas seriam aquelas que prioritariamente promovem a constituição de um ser-psicólogo. Ser-psicólogo é, por exemplo, saber lidar com a multiplicidade sem recorrer às mais fáceis respostas à angústia que sempre nos acomete quando nos defrontamos com o indeterminado: o dogmatismo e o ecletismo. Ser-psicólogo é, também, saber dialogar com áreas afins – disciplinas biológicas e histórico-culturais – já que de uma forma ou de outra nos compete tratar de uma unidade psico-sócio-biológica. Assim sendo, estaremos sempre remetidos à dimensão epistemológica da nossa área de conhecimento. Mas ser-psicólogo é também ocupar espaços e posições na história e na cultura de nossa sociedade e estar preparado para lidar com alteridades, o que nos remete à dimensão ética e política de nossa profissão. Em outras palavras, ser-psicólogo, independentemente das escolhas teóricas de cada um, implica em situar-se nos campos da epistemologia e da ética, não sendo jamais um feixe de habilidades técnicas. (Figueiredo, 2015, p. 151).

1.2 Do currículo mínimo às Diretrizes Curriculares: as transformações e perpetuações na formação em Psicologia

Fizemos uma breve retomada dos marcos centrais na construção e encaminhamento da formação em Psicologia, sobre como esse curso foi sendo pensado conforme a própria profissão ganhava corpo no país. Deste percurso, evidencia-se uma mudança significativa a partir da década de 90, quando a compreensão do que se fazia necessário ao profissional psicólogo passa a ser revisto desde um imperativo ético, que implica o psicólogo em sua prática, o que, por sua vez, conflui junto aos questionamentos de uma formação pautada em um currículo mínimo, abrindo espaço para que outras compreensões sobre o processo de formação do psicólogo pudessem adentrar. Por fim, estas primeiras discussões culminam nas Diretrizes Curriculares para a Graduação em Psicologia, que, agora, pretendemos tematizar, de modo a tornar clara as diferenças e proximidades das Diretrizes ao que se instituíam nos currículos mínimos.

Cabe ressaltar, uma vez mais, que a mudança dos currículos mínimos para as Diretrizes Curriculares se constituiu como uma mudança na política educacional do país, empreendida no período de abertura após a Ditadura Militar. Assim, em 1995, é promulgada a Lei 9.131, que fornecia nova redação aos arts. 5º a 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Nesta nova redação, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CSE) passa a ter a competência para deliberar sobre as propostas de diretrizes curriculares para cursos de graduação, propostas pelo Ministério da Educação. A partir disso, abrem-se as discussões nas instituições de ensino superior sobre as Diretrizes Curriculares para seus respectivos cursos de graduação.

Faz-se evidente a diferenciação que, então, propunha-se a realizar as políticas educacionais no país, empreendendo uma outra concepção sobre a sua constituição. Assim podemos constatar no relatório do Conselho Nacional de Educação:

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Assim, rigidamente concebidos na norma, os currículos mínimos profissionalizantes não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!... (Brasil, 2003, p.2)

Compreendemos, assim, que as duas propostas se diferenciam essencialmente, partindo de fundamentos distintos. Apesar de tal determinação partir do âmbito educacional, abarcando, portanto, todos os cursos de graduação, e constituindo-se, em verdade, como um movimento político de esfera nacional, que se imiscui na própria história recente do país; compreendemos haver uma afinidade nesta nova direção das políticas educacionais ao que se buscava firmar na constituição da Psicologia brasileira, e que se fez presente a partir do Código de Ética de 1987. Assim, podemos observar uma marca, que tentava romper com certa tradição de compreensão sobre as práticas em Psicologia, e, conseqüentemente, com o modo de pensar e compreender a formação em Psicologia. Ao adentrarmos nessa seara, esperamos, também, que se evidencie a dificuldade de se firmar esta ruptura, que, em última instância, é mesmo uma ruptura com uma tradição, que concerne à Psicologia e à Educação, ultrapassando-as.

Começamos buscando compreender como se constituiu o currículo mínimo em Psicologia. Sobre isto, podemos ver a seguinte assertiva do Conselho Federal de Psicologia (CFP):

Baseava-se na transmissão de conhecimentos organizados em um conjunto específico de disciplinas e praticamente não levava em conta ou não se referia ao contexto sociocultural no qual o curso era ministrado. Fruto da preocupação inicial em garantir uma identidade ao psicólogo brasileiro, buscou a uniformidade da formação em todo o território nacional. (2018, p.16).

A fala acima nos indica que, em um primeiro momento, a preocupação central era efetivar certa identidade da Psicologia no país. Esta compreensão identitária, sustentava-se na premissa de uma igualdade, de uma pretensa univocidade, garantindo, por sua vez, o direito e capacidade de exercício da profissão. De tal modo que a formação deste psicólogo, que se queria igual e uniforme em toda extensão do país, não contemplava ou abarcava qualquer diversidade, alteridade ou singularidade, mostrando-se, então, descolada do território em que se via engendrada, isto é, de seu contexto social, econômico, político e cultural; assim como se estabelecia como prática autoritária de formação. O que significa dizer que a formação do psicólogo se constituía desarticulada da própria vida, em seu modo próprio de realização – fosse por ignorar a experiência do formando ou, ainda, por negligenciar as diversidades que o próprio campo, a própria vida, apresentava-lhe.

Parece ser nesse sentido que críticas se abatem sobre a Psicologia brasileira, principalmente, ao que concerne ao seu elitismo (Conselho Federal de Psicologia, 2018, p. 17). Visto que a mesma não se mostrava comprometida com a sociedade brasileira em sua heterogeneidade, mas correspondia, sim, à uma realidade social específica, a qual os consultórios clínicos conseguiam abarcar. Ao se distanciar do próprio campo de articulação da vida e se manter atrelada a esta identidade enrijecida, a Psicologia ora esbarrava na insuficiência e incapacidade de seus saberes para compreender e se articular com o que lhe era oferecido em campo; ora incutia referenciais teóricos inadequados à situação, forçando a sua adequação, e, assim, concebendo diagnósticos e patologias impróprios a um público que lhe era estranho e desconhecido. Estranho e desconhecido, uma vez que não conseguia ser por ela contemplado, visto, compreendido; só podendo adentrar ao seu discurso como estrangeiro, como fora da norma, como patológico.

A Psicologia brasileira se manteve por 40 anos dirigida por esta pretensão a uma identidade única. Vendo-se, contudo, frente a uma realidade social que em muito lhe escapava e, ainda, diante de uma radical reestrutura política, parece que se lhe mostrou irrefutável a fragilidade de seu projeto inicial, sendo necessária sua revisão e reinvenção. Assim, as

reformulações nas políticas educacionais, que lhe impõem a necessidade de tematizar e pensar o que viria a se configurar como suas diretrizes curriculares, servem de impulso para a sua reestruturação. De certa maneira, a Psicologia busca se posicionar perante uma crise em seus fundamentos, rearticulando-se a partir de uma crítica de si.

Nessa direção, parece que a almejada identidade de uma Psicologia nacional começa a ser forjada, entretanto, não mais pelo anseio a uma uniformidade, e, sim, pela sua criticidade e compromisso para com a diversidade de seu território. Nesta perspectiva, a identidade que se quer comporta a multiplicidade, a diversidade, as variadas linguagens – é digno questionar se tal abertura se fazia presente apenas para os outros que não formandos, isto é, se a formação conseguia se querer plural e aberta à alteridade de seus próprios alunos, ou se mantinha a pretensão à igualdade de seu corpo profissional, ainda que agora desde uma outra perspectiva. Cabia, então, pensar em uma formação que comportasse esta outra identidade, o que, por sua vez, impunha uma virada paradigmática à Psicologia e seus cursos de formação. Parece que a questão não é mais o domínio de determinados conteúdos, mas a construção de profissionais que dessem voz a este olhar e posicionamentos críticos e abertos à diversidade. Mas, afinal, por que não? O que há de inadequado em apreender conteúdos? Por que não um currículo mínimo? Como pensar uma formação que não se sustente restritivamente na transmissão de conhecimento?

1.2.1 O currículo mínimo: um uniforme inadequado à Psicologia

Para este momento de nosso percurso, pretendemos uma aproximação às críticas tecidas por Paulo Freire (2018), acerca do modelo hegemônico de educação, assim, poderemos visualizar com maior clareza a compreensão que sustenta e estrutura o ensino superior, sendo, em verdade, condição de possibilidade para a construção dos currículos mínimos. Intencionamos, portanto, fazer uma aproximação entre a formação pautada em um currículo mínimo à própria compreensão de educação “bancária”, visto que: “O *Curriculum Mínimo*, que possui por base teorias da aprendizagem formais, constitui-se basicamente de processos institucionais de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos.” (Bernardes, 2012, p. 218). Bernardes nos aponta, em consonância ao exposto pelo próprio Conselho Federal de Psicologia, que este modelo de organização da formação se sustenta na transmissão e inculcação, isto é, no estabelecimento de um agente ativo sobre um passivo, onde este recebe conhecimentos, que devem ser gravados, incutidos e reproduzidos. Nesta perspectiva, faz-se necessária sempre certa mediação entre o sujeito e o

conhecimento, garantida pelo educador, detentor do conhecimento; estabelecendo, assim, uma relação de poder necessariamente hierárquica no ensino.

Pela transmissão e inculcação, temos uma distância que não se anula nem se pode superar entre o sujeito e o conhecimento. O aprender se mostra como um simples somatório, uma adição de informações, que não reage, não engendra, não cria nada. E a formação visa o alcance de um molde homogêneo, ao qual todos os formandos devem corresponder e se enquadrar, uniformizando-se. Tal caráter se justifica ao recordarmos o objetivo proposto nos currículos mínimos, como pode-se observar no fragmento a seguir do Relatório do Conselho Nacional de Educação: “Convém lembrar que a figura do currículo mínimo teve como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional.” (1997, p. 1). A preocupação com a determinação de uma identidade, a partir da uniformidade, era, então, uma questão que ultrapassava a própria Psicologia, atravessando o ensino superior de forma abrangente e geral.

Podemos ver, de forma subjacente a esta determinação e pretensão à uniformidade, a intrínseca relação que se estabelece entre a formação e o diploma profissional, isto é, o afunilamento do sentido da educação, onde esta é, agora, meio, caminho, preparo para a inserção em um mercado de trabalho, para a habilitação e atuação profissional. Como dissemos anteriormente, este é um legado que se inscreve nas políticas educacionais brasileira, contudo, não se reduz ou limita a elas. Tal legado parece se inscrever na própria história da pedagogia, na própria naturalização que há sobre a função e papel educacional, sobre o seu imperativo e necessidade. O que apontamos, contudo, é para uma possibilidade de transformação da educação que se enlaça intrinsecamente às mudanças do mercado, ou mais claramente, às variações da estrutura capitalista em que nos inscrevemos. Nesse sentido, parece haver um estreitamento dos sentidos possíveis à educação, no qual esta se restringe a um caráter utilitarista, que visa a conformação do ser humano a uma dada possibilidade de atuação profissional; isto é, a sua devida adequação a uma forma para que possa ser produtivo, proveitoso, útil a um dado sistema que tende a condicionar o mundo e a vida.

Com o seu sentido reduzido, parece-nos que as possibilidades de construção e estruturação da educação também se encontram restritas, já sendo dirigidas a um modelo específico, já tendo o seu caminho determinado. Desse modo, não nos soam estranhas as críticas as quais os currículos mínimos são vítimas, em que lhes é atribuído um caráter rígido e intransigente. Tal crítica é “historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil, objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária

originária da reforma universitária de 1968” (Catani, Oliveira & Dourado, 2001, p.77). Nesta perspectiva, o encaminhamento possível à educação se mostra análogo ao próprio método científico, mantendo-se sob uma lógica “cartorial e fragmentária” (ibdem), isto é, adotando um modelo em que a própria realidade se constitui de forma fragmentada, com domínios distintos assumidos por cada disciplina, sem uma conexão ou relação entre si. Educar significa, então, a adequada transmissão de cada disciplina, sem necessário diálogo ou conexão entre as partes, sem uma perspectiva de sua real união e articulação com o todo. Como veremos a seguir, uma tal configuração do ensino há de se mostrar como base para uma visão pouco crítica da realidade, ou, ainda, mostrar-se-á mesmo como impossibilidade de uma visão apropriada; que pressupõe essencialmente a possibilidade de uma visão complexa e múltipla da realidade, onde se possa fazer compreender a unidade articulada dos diversos atravessamentos que a constituem, e, ainda, de nossa inserção e participação neste todo. Assim, a visão disciplinar, fragmentada, mostra-se sempre artificial e insuficiente perante à vida mesmo.

Por ora, interessa-nos ver a fundo este modelo rígido, fragmentário, cartorial, intrinsecamente ligado à educação bancária, utilitarista, vulnerável aos interesses de mercado, de modo a visualizarmos o que está em jogo aí, isto é, que experiência de formação é esta. Mais uma vez, as críticas tecidas por Paulo Freire nos serão interessantes para desdobrar estes pontos, sendo importante contextualizar onde se insere o seu pensamento, na obra que aqui utilizamos: *A Pedagogia do Oprimido*.

Assim, devemos compreender que Freire, ao se deter sobre a pedagogia, em verdade, está pensando a própria condição humana, tematizando, então, o que seria mais próprio ao ser humano, retomando as suas possibilidades de realização, e, por conseguinte, a sua necessária relação com o mundo, a sua realidade social, histórica e política, e as possibilidades de realização do ser humano e do mundo. Nesse sentido, Freire se propõe a um reposicionamento epistemológico e ontológico, deslocando-se de um fundamento em que ser humano e mundo são dados à parte, separados, e apropriando-se de uma perspectiva fenomenológica, em que estes são compreendidos desde uma unidade⁵. Assim, o ser humano, para Paulo Freire, deve

⁵ O reposicionamento realizado por Freire – fortemente influenciado pelo pensamento de Jean-Paul Sartre – pretende retomar o caráter histórico e a historicidade dos seres humanos. Assim, ele descreve esta condição humana a partir da compreensão que estes seres “*estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (Freire, 2018, p.101). Ser em e ser com mostra-se como condição para a relação de unidade co-relativa com o mundo. Sendo em um mundo histórico-cultural, e sendo com os outros, em uma dada realidade social. O mundo histórico-cultural, a realidade social, assim como o ser humano, não está dado, acabado, fechado. Encontra-se inacabado e, portanto, aberta para a ação e pensamento do ser humano. Neste sentido, concerne à condição humana o poder ser mais, isto é, a possibilidade de ir além do instituído, além de si mesmos e do que se apresentou até

ser visto desde sua possibilidade de liberdade, isto é, sua vocação para ser-mais, que tende a ser coagida por certa estrutura violenta, fundamentada no duplo opressores-oprimidos – necessariamente unido -, sendo a tarefa humana a sua constante busca e luta pela libertação e a libertação dos outros.

A educação surge, então, como instrumento de opressão ou de libertação do ser humano. Devemos compreender que há, aí, um projeto e intento claros, a saber, esclarecer o modo como a realidade opressora tende a atuar sobre a liberdade do ser humano, restringindo e coagindo-a, de modo a despertar este ser humano para a sua própria liberdade, que, assumida, realizar-se-ia constantemente desde a ação, que engendraria, por sua vez, a mudança do próprio mundo. O pensamento de Paulo Freire é já a sua ação no mundo, no ético - e ideal – intento de mudá-lo, elucidando a opressora violência em que o mundo se estrutura e em que as vidas tendem a se conformar. Aqui, podemos compreender que a violência já seria uma contradição à liberdade humana, de tal modo que a liberdade dos oprimidos seria, também, a liberdade dos opressores.

Em verdade, a estrutura opressores-oprimidos não deve ser compreendida como uma oposição entre si, como polos opostos, e deve evitar, também, as personificações. A visão que os opõe tende a reproduzir e perpetuar uma mesma estrutura, em que está em jogo o ter mais – poder -, sempre posto em comparação a outro, que tenha menos – poder. Não sendo incomum a vontade do oprimido em se tornar, então, opressor, ou seja, buscando a identificação a este, e não a sua libertação. Assim, a díade deve ser vista em sua unidade, sendo menos óbvia do que poderia parecer em um primeiro momento; implicando na identificação e aderência ao que se apresenta como *opressor*, o que, em última instância, aponta para certa relação de poder. A este respeito podemos ler o fragmento abaixo:

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção da consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base das pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (Freire, 2018, p. 46).

Aqui, podemos intuir a problemática de uma estrutura de ensino sustentada na premissa da mediação – onde o conhecimento é sempre mediado por um detentor do saber a um outro que o ignora -, sendo mesmo o que possibilita a imposição de uma consciência sobre outra, de sua escolha e compreensão; obscurecendo mesmo a relação própria de cada

então. O que lhe confere um movimento sempre aberto, um estar sendo – sempre se projetando -, o que também lhe infere uma tarefa permanente. “Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.” (Freire, p. 2018, 102).

consciência com o pensamento, com o mundo, com suas escolhas e compreensões. Nesta supressão, o comportamento se torna "prescrito" (ibidem), isto é, encaminhado, determinado, ou, ainda, alienado de si. Neste sentido, Freire irá sustentar a sua crítica e sua outra possibilidade de ensino desde a necessidade de retomada desta relação imediata com o mundo, com o pensamento, com o conhecer própria a cada um, isto é, em suas palavras, o ensino como *conscientização*. É nisto que se sustenta a possibilidade de autonomia e liberdade do ser humano, sendo possível o reconhecimento, a tomada de consciência, de haver certo pertencimento a uma estrutura opressor-oprimido, podendo, então, subvertê-la; o que não significa a sua simples inversão, mas, sim, a possibilidade de, a partir do reconhecimento do lugar ocupado na relação opressor-oprimido, retirar-se deste paradigma, assumindo a sua própria relação de unidade com o mundo e com os outros. O que significa, ainda, a possibilidade de assumir uma relação imediata com o mundo, com o próprio conhecer e pensar.

A despeito de intencionarmos uma breve explicitação de onde se situa o pensamento de Paulo Freire, a aparente simplicidade que aqui se poderia intuir não condiz com a realidade. Freire pretende uma compreensão que se sustente na unidade de ser humano e mundo, afastando-se de perspectivas duais, contraditórias, dicotômicas. Mas, se esta é justamente a nossa tradição, que tende a nos orientar, podemos compreender que o pensamento de Paulo Freire busca desmistificar a realidade, desnaturalizando-a, reposicionando-a em seu modo de realização mais próprio.

Ao que concerne à pedagogia, o próprio reposicionamento do ser humano, agora em unidade ao mundo e não mais oposto a ele, já se mostra como uma ruptura com toda uma tradição e todo um modo de construção da educação, dos princípios e métodos de ensino; que, por sua vez, sustentam-se na mesma relação opressor-oprimido, isto é, em uma estrutura hierárquica de poder. Pois, agora, o ser humano não é mais depositário, recipiente a ser preenchido, como “seres da adaptação, do ajustamento” (Freire, 2018, p. 85). O modo de compreensão do ser humano implica necessariamente em um modo correspondente de compreensão da educação, é isto o que nos indica Freire no fragmento abaixo:

Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, em outros aspectos que envolvem sua falsa visão de homens. Aspectos ora explicitado, ora não, em sua prática.

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não os homens como ‘corpos conscientes’. A consciência como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a

irá ‘enchendo’ de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos.

[...]

Mas, se para a concepção ‘bancária’, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta ‘peça’ passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo dos educandos. (2018, p.87).

Educar é, portanto, disciplinar a entrada do mundo na consciência-receptáculo dos educandos, estes serão necessária resposta, molde, fruto do que lhes foi incutido; assim, o ser humano é sempre reduzido à espectador do mundo e o seu caráter essencialmente participativo, a sua condição de unidade, mantém-se obscurecido. A mesma dinâmica se replica no ensino superior, e no projeto dos currículos mínimos, onde a formação se restringe à apreensão informativa, técnica, sempre sustentada na crença de que o profissional será o resultado direto – idêntico - da entrada adequada dos conteúdos correspondentes a sua área de atuação. Subjaz, aí, a separação de ser humano e mundo, na qual o mundo já se mostra como algo dado, natural, e o ser humano como simples resposta passiva a este mundo, sem força de ação, desprovido de toda singularidade e diferença, sem mesmo ter qualquer vinculação ao mundo; sendo necessária sua melhor adaptabilidade e adequação, a absorção do que já está instituído e a aniquilação de toda distinção. Nesta formação, tornamo-nos também replicadores, reprodutores; nós somos, também, prescritos, a partir de uma consciência hospedeira.

Ao retomarmos a intenção presente nos currículos mínimos, evidencia-se o seu caráter uniformador, nivelador, assegurador; assim, o método de transmissão e inculcação de conhecimentos e valores sociais, como nos aponta Bernardes (2012), parece interessante ou apropriado a este propósito. O que se mostra pertinente – e disruptivo - no pensamento de Freire é o desvelamento da estrutura violenta que subjaz a este modelo, onde já reside uma luta de forças, de poder, sustentada na díade opressor-oprimido, de tal modo que pensar a educação é, agora, visualizar o seu intrínseco intento – independente de claro ou não - de coagir a liberdade e a diferença, de modo a possibilitar a reprodução e perpetuação da opressão, de determinadas normas já instituídas. Neste sentido, a educação tende a ser alienante e ignorante, sendo necessário repensá-la, recriá-la, a partir da superação desse paradigma. O que significa, então, pensarmos em uma formação, em uma educação, em que se intente a retomada e apropriação da relação já sempre posta com o mundo, com o próprio conhecer, constituindo-se criticamente e independente de qualquer mediação, de qualquer representação.

Assim, podemos indicar que na pretensão uniformizante da formação há a rígida perpetuação de conhecimentos já dados, já estabelecidos, que são ou aceitos socialmente, ou respondem a determinados interesses, como os de mercado, mas não apenas. A aquisição de tais conhecimentos – e conseqüente aniquilamento das “arestas” – é a essência constituidora e asseguradora do profissional. Empreende-se a formação como processo necessário, ao qual o aluno será submetido, para a devida adaptação a uma forma prescrita, seja a forma-psicólogo, forma-médico, forma-pedagogo, forma-museólogo. O que, por sua vez, já implica em uma forma de violência, que nega ou limita a liberdade e a força criativa do ser humano, perpetuando – e mesmo se sustentando – uma relação de poder de opressor-oprimido. O próprio processo de formação é reduzido em seu sentido, sendo, então, uma forma privativa de adaptação e adequação, e perpetuação de uma estrutura já dada de mundo.

Nesta relação de opressor-oprimido, o aluno a ser formado é depositário, receptáculo inerte, e o educador é detentor de saber, é agente ativo que deve incidir sobre os alunos, depositando adequadamente um dado conteúdo. Aqui, toda forma de resistência é vista como inadequação a ser corrigida, é o conhecido “aluno-problema” – retomamos a questão da psicologização do indivíduo e os perigos em que o discurso “psi” tende a incorrer em sua história –, recriam-se, portanto, as formas de violência e de reprodução dessa dinâmica de opressão.

Pretende-se, em certa medida, o distanciamento do aluno do próprio ato de conhecer e pensar, pretende-se a automatização do aluno, tornando-se, então, também replicador do discurso opressor. Não há e não se busca cultivar, possibilitar, encaminhar uma relação estabelecida entre sujeito e conhecimento; ambos são como que coisas dadas e à parte. Estabelece-se um fosso que distancia o formando do próprio conhecimento que o forma. Nessa perspectiva, o que há é a conformação do formando a um dado discurso, o qual ele deverá também reproduzir adequadamente, memorizar e repetir, dando prosseguimento à sua perpetuação, sem que isto lhe diga algo propriamente, ou, tampouco, que o conhecimento seja reinventando, recriado, pensado, incorporado, apropriado. É nesse sentido que Freire (2018) aponta para as narrativas como fundamento desta educação: o educador narra, disserta, fala sobre – o que já sempre implica certa perspectiva, certo posicionamento, que tende a se ocultar – uma realidade fragmentada, estática, enrijecida. Igualmente fundante está o imperativo da memorização, que, por sua vez, diverge da possibilidade de compreensão, da percepção e apreensão do significado daquilo que lhes é dito, isto é, ainda, da possibilidade transformadora do conhecimento. Conhecer, pensar, investigar não é, aí, ação, não é verbo, não é participação da, junto a, realidade. Aí o imperativo se torna a passividade. Assim, não

há contaminação, transformação, química. Não há vida. O que vigora é a pretensa neutralidade e imparcialidade das informações, dos fatos, da visão objetiva e científica. Subtrai-se a dimensão de contato, de afecção, de experiência e encontro. Mas, vejamos o absurdo: se até mesmo na simples adição de um mais um se faz um outro, como haveria de ser possível tamanho distanciamento e dissociação, como haveria de ser possível tamanha indiferença?

Para Freire – e nós endossamos veementemente a sua perspectiva –, neste modelo não há saber, visto que distante da dimensão mais própria e que engendra o próprio pensar. Ele nos aponta, então, para a relação entre saber e criação, onde impera a necessidade de transformação e reinvenção – isto é, apropriação. Ao se negar tal relação, o que se faz presente é tão somente a ideologia da opressão, tendo como instrumento para o seu exercício um dado e suposto saber. Aí o saber se torna meio de alienação, violência e opressão. Assim, ele assevera:

Nessa destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, o que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Freire, 2018, p. 81).

Compreendemos a problemática de tal perspectiva de educação, de forma geral e abrangente, contudo, faz-se presente a impertinência desta para algumas profissões em especial, talvez, aquelas que se configuram como ciências sociais e mesmo para as ciências da saúde, que se encontram comprometidas e embaraçadas com certa construção e organização social. Assim, podemos começar a intuir a problemática de implementarmos este modelo de educação e formação para a Psicologia, que se mantém entre as ciências sociais e as ciências da saúde; sendo, ainda, impulsionada pelas mudanças a que ela se propõe e pela nova identidade que busca para si. Pois, esta nova identidade se pretende crítica, diversa, plástica, exigindo do psicólogo uma capacidade de compreensão e interpretação das questões que se apresentam a ele, que já não pode ser assegurada ou abarcada por um dado arcabouço teórico e prático, ela exige mesmo certo *exercício de pensamento* e transformação de si. E é a esta exigência que a formação deve, agora, responder. Isto é, a formação deve encaminhar, ou, ainda, inserir o aluno em Psicologia neste caminho de pensamento e transformação – o que deve, ainda, diferenciar-se do imperativo de flexibilidade do mercado. Contudo, o que observamos é, justamente, uma formação que em sua estrutura e fundamento conduz ao

contrário do que se requisita. Daí urge a necessidade de revê-la e repensá-la. Vejamos abaixo a fala de Freire sobre os perigos e consequências de uma educação bancária, de modo que possamos transpô-las ao contexto da formação em Psicologia, reposicionando suas implicações para o próprio exercício do psicólogo.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

Na medida em que esta visão ‘bancária’ anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não criticidade, satisfaz aos interesses opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (Freire, 2018, p. 86).

Se já havíamos tematizado o perigo em que incorre a Psicologia, a partir da sua relação com a Ditadura Militar – mas, compreendendo que tal relação só se efetiva à medida que subjaz à Psicologia a possibilidade de empreender discursos que incutem patologias ao indivíduo sem tematizar a estrutura social e política, isto é, o seu mundo e condição histórica, em que estes se inscrevem -, agora, parece-nos clara a estrutura em que se enreda a formação deste profissional. Pois, temos um encaminhamento que tende a perpetuar uma dada estrutura de mundo, que privilegia alguns e oprime outros, e tal encaminhamento incide de forma prescritiva sobre o ser humano de formas deveras diversas e sutis, sendo uma tendência o deixar-se levar e conduzir irrefletidamente. Contudo, há lugares em que tal incidência se faz presente de forma mais evidente e contundente, tornando-os essencialmente lugares de violência e de opressão. A Educação e a Psicologia se constituem como dois lugares de destaque, que, aqui, se entrecruzam e nos interessam. Tal destaque se sustenta à medida que ambos, cada qual ao seu modo, podem atuar sobre o ser humano e suas relações, servindo mesmo como mediadores, conformadores, prescritivos, inculcadores; de modo a obscurecer a relação de pertinência com o mundo e perpetuar uma relação acrítica, ingênua, distante com o mesmo.

Nesta perspectiva, podemos entrever o lugar paradigmático de uma formação em Psicologia, pois, exige-se do psicólogo a apropriação crítica da realidade, a sua inserção no mundo de forma consciente, ou incorre-se o risco de perpetrar, justamente, a violência e opressão. Adotando para isso, ainda, a legitimidade de saber científico. Neste sentido, evidencia-se a necessidade de tematizarmos o nosso processo de formação.

Formar-se em Psicologia não é mais o enquadramento à determinada forma, mas, sim, a inserção em um modo de pensar, compreender, ver que é constante exercício, que não possui formato acabado, mas que se institui em certa abertura crítica e correspondência àquilo

que lhe aparece. Aqui, não há um conhecimento prévio, mas, sim, a construção desde e a partir de contato, afeto, encontro.

Para seguirmos nos desdobramentos da problemática aqui apresentada, devemos ler o fragmento abaixo, no qual Freire introduz um aspecto que muito nos interessa e ainda iremos retomar mais adiante: a palavra.

Falar de realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (Freire, 2018, p.79).

O fragmento acima nos concede uma visão crítica e apurada sobre este modo de ensino. Nesta compreensão, a realidade se mostra como algo estático, passível de ser esquadrihado para a sua apreensão e contorno. Em certa medida, este esquadrihamento e desarticulação de um todo, de certo horizonte em que estes conteúdos se sustentariam, não possibilita uma real visão ou compreensão dos mesmos – em verdade, a impossibilita. Isto é, o conteúdo apreendido se torna vazio, visto que solto no ar, sem densidade ou esteio na própria realidade. Nesta formação, o que há são dissertações, falas sobre, na qual reside ao fundo uma ânsia. Ora, mas ânsia pelo quê? De quê? Ânsia pelo nivelamento, pela formatação dos formandos a um molde único, que, por sua vez, assegura a permanência de um mesmo saber, a perpetuação de uma estrutura de poder e opressão. Aqui, vigora a violência e silenciamento de toda diversidade e multiplicidade, de toda autonomia e liberdade, de toda criticidade; o saber preposto se sobrepõe, há de se sobrepor, calando o caráter vivo, estórico e incontornável da própria realidade, assim como a possibilidade de participação e transformação da realidade.

Aqui, Paulo Freire é categórico e mordaz: “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.” (ibdem). A palavra se esvazia, isto é, perde seu vigor, perde sua vida própria, sua possibilidade de dizer e agir. Nesse sentido, a sua possibilidade de reflexão do mundo e seu intento no mundo se perde; o que significa dizer, em última instância, que a própria relação do ser humano com o mundo aparece desde a palavra. Se a palavra é vazia, isto é, mera coisa

repetida irrefletida e mecanicamente, o mesmo se dá na relação com o mundo, e o mesmo se realiza no mundo. Assim, a palavra se torna alienada e alienante; o que lhe infere certo poder.

Insinua-se, então, a possibilidade de se engendrar práticas alienadas, isto é, descoladas, desarticuladas, cegas e surdas para a realidade em que se inserem. A título de exemplo, podemos relembrar mais uma vez o passado da Psicologia e sua relação com a Ditadura Militar: ali o que vigorava era, sim, uma prática alienada e alienante. Pois, ao patologizar uma dada possibilidade de compreensão e relação política – a saber, a de oposição ao governo vigente –, constituía-se uma perspectiva a partir de retalhos da realidade, desconectados de sua totalidade, descolados da realidade territorial e política, isto é, alienada; o que, por sua vez, possibilitava um discurso alienante, que potencializava e engendrava uma dada visão obtusa, cega, validando-a, legitimando-a. Falamos, então, da possibilidade de construção de verdades, de conteúdos, de informações que são postos como coisas simplesmente dadas, que não são questionados e nem possuem vida, perspectivas, leituras possíveis.

Estas questões que concernem à relação, ou certa modulação, entre a linguagem e o modo de estar no mundo, ou de articulação junto ao mundo, em muito nos interessam, muito tem a dizer e mostrar para o nosso percurso. Contudo, ainda não é hora de adentrarmos nesta vereda. Por enquanto, permaneceremos estritamente próximos à questão da formação em Psicologia no Brasil. Assim, se compreendemos a identidade desta profissão, em âmbito nacional, a partir da ruptura com um projeto de uniformidade e a consequente busca por criticidade, diversidade e engajamento à realidade política e social do país, podemos entrever a inadequação da formação pautada em um currículo mínimo – ou, mais fundamentalmente, em uma educação bancária. Posto que esta formação já parte e se sustenta em uma compreensão absolutamente distinta, em que a realidade se mostra estática, parada, bem comportada, já conhecida e prevista; isto é, ela diz e aponta para um dado modo de relação com a vida, com o mundo, com o que aparece, no qual tudo se mostra como que subsistente por si mesmo, como que naturalmente dado, bastando a sua absorção – e, por conseguinte, o ser humano se apresenta como que passivo diante desta realidade estática. Esta ausência de criticidade, esta naturalização, é a mesma condição de possibilidade para que discursos como os do perfil do terrorista brasileiro fossem viabilizados. Paulo Freire pretende, justamente, uma retomada crítica da educação, na qual a constituição da realidade social, com os seus diversos atravessamentos, e impermutável participação humana se fizessem aparecer.

Assim, há uma compreensão prévia, um fundamento, divergente, que já de início inviabilizaria uma formação que promovesse uma visão própria, crítica e aberta, livre. Parece-nos que a possibilidade de cultivar e instigar este modo de olhar, pensar e fazer passa por algo

da mesma ordem do que Freire (2018) sinaliza ao falar da dimensão concreta da palavra. Mas, por ora, cabe-nos insistir na trilha do percurso que a Psicologia Brasileira realizou na busca por responder a esta insuficiência de sua formação - e do currículo mínimo -, e quais desafios lhes são postos atualmente. Assim, seguimos de modo a ver se a reforma no ensino foi suficiente para responder as suas questões essenciais.

1.2.2 As Diretrizes Curriculares em Psicologia: os desafios da mudança

Para falarmos na formação em Psicologia fizemos um longo percurso que implicou em pensar a especificidade da inserção da Psicologia no Brasil; algumas mudanças e desdobramentos em sua construção e relação com este território e sua história; a sua relação com as políticas educacionais do país; os próprios fundamentos da Educação e as problemáticas que aí se engendram; questões éticas e políticas que nascem da Psicologia e da Educação, assim como de seus entrecruzamentos; o direcionamento de uma dada estrutura de mundo – opressora, utilitarista e mercadológica -, a qual é preciso estar atento. Por fim, chegamos às Diretrizes Curriculares em Psicologia, como ponto final e objetivo da primeira parte de nosso percurso, uma vez que indica o atual momento estrutural dos cursos de formação em Psicologia, sendo preciso a sua análise à luz do já visto em nosso caminho, de modo a posicionar a problemática em que esta formação se inscreve, indicando suas conquistas, dificuldades e desafios.

Contudo, antes de adentrarmos nas Diretrizes Curriculares em Psicologia, deter-nos-emos um instante sobre a própria inserção das Diretrizes como política educacional no país, substituindo os antigos currículos mínimos e realizando uma transição política e estrutural no país. Assim, nesta seara, a mudança foi consubstanciada na crítica à configuração da formação em currículos mínimos, pois, esta gerava o enrijecimento da formação, e a própria possibilidade de articulação das instituições de ensino era restrita, o que, por sua vez, favorecia a influência de interesses outros, além da própria formação. O relatório de 1997 aponta abertamente para este atravessamento, indicando, como modificação nas Diretrizes Curriculares, a desvinculação entre diploma e exercício profissional. Assim, os diplomas passam a ser prova de formação, constituindo-se, portanto, como uma etapa dentro de um processo de formação, e não mais como habilitação profissional. Na habilitação profissional se fazia explícita a compreensão em que a formação seria preparo para inserção em um dado mercado, seria qualificação para este, tendo, então, que responder às demandas e exigências

realizadas por ele, isto é, especializar-se para e ao mercado. Tal compreensão, como podemos ver na fala de Manfredi abaixo, marca a história de formação no Brasil.

A história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadra-se dentro desta lógica da qualificação entendida como preparação de mão de obra especializada (ou semi-especializada), para fazer frente às demandas técnico-organizativas do mercado de trabalho formal. (Manfredi, 1998, p. 3).

Não intencionamos, aqui, aprofundarmo-nos nas discussões sobre mercado e seus atravessamentos, interesses e influências sobre as políticas de educação – ou mesmo sobre as políticas e a vida de forma mais abrangente -, dada a complexidade de tal temática, o que infligiria um grande desvio de nosso interesse central - ainda que pertinente. Contudo, faz-se premente a visão desprovida de ingenuidade e naturalidade, e que, por conseguinte, consegue compreender e identificar a presença, por vezes incisiva e determinante, do que aqui aparece como mercado; ou seja, faz-se premente uma visão crítica. Sendo assim, dizemos: mercado deve ser lido, visto, em seu sentido, isto é, como possibilidade de apreender tudo o que lhe aparece desde um potencial; um potencial de lucro, uso, utilidade e exploração. Ao pensarmos nesta estreita articulação entre educação-profissão-mercado, o ser humano aparece como mão de obra, como material e capital humano, como possibilidade produtiva; sendo a educação meio de efetivar o melhor e adequado proveito da matéria humana, direcionando-a para o uso e aproveitamento do mercado. Se pensarmos junto a Paulo Freire, poderíamos compreender tal articulação como mais uma manifestação da ideologia opressor-oprimido. Nesse sentido, o mercado e a educação são opressores da vida humana, constrangendo-a a um único sentido e possibilidade, moldando-a e adequando-a à utilidade. É importante termos em mente a crítica em que se sustenta a proposta das Diretrizes Curriculares, de modo a acompanharmos se as modificações a que ela se propôs foram ou não suficientes para ultrapassar este estrangulamento do sentido da educação, abrindo-a a outras compreensões e implicações.

A despeito das intenções nas alterações realizadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compreendemos a incisiva persistência dos interesses do mercado nos cursos de formação em nível superior. Como ainda teremos oportunidade de ver, isto que se expõe e manifesta pelo mercado – assim como a própria ideologia opressor-oprimido - pode ser compreendido como um modo de desvelamento, de aparição, do real, da vida; assim, há um sentido que sustenta e se faz condição de possibilidade para a existência do mercado. Sendo uma possibilidade daquilo que no pensamento de Heidegger (2012) foi visto e articulado, interpretado, como *Era Técnica*, e que ainda teremos oportunidade de trabalhar desde a compreensão do que em nosso trabalho se apresenta como *tempo indigente*.

Deste modo, apesar de uma proposta que visa reduzir a vulnerabilidade dos cursos de formação às investidas do mercado, haverá sempre algo como um resíduo, algo que escapa a toda reformulação, visto que o cerne da questão se encontra em algo mais fundamental e anterior. Tal assertiva não deve ser lida com desânimo, nem se deve acreditar que, aqui, promovemos alguma forma de apatia, desistência ou abatimento, como se intencionássemos desmerecer o que então se empreendeu como possibilidade e tentativa para a resolução da questão. A nossa assertiva visa tão somente fomentar outras vias de criação, que tenham claras para si as bases de sustentação da problemática. Pois, se estas bases não estão bem apropriadas, podemos incorrer no risco de perpetuar uma repetição do mesmo, apenas revestido por outras palavras, por outra vestimenta. Nesse sentido, podemos apontar para uma aparente ambiguidade na própria reformulação que passa do currículo mínimo para as Diretrizes Curriculares, como podemos acompanhar no fragmento abaixo do relatório do Conselho Nacional de Educação:

A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. Ressalta, ainda, a nova LDB, a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada. (Brasil, 1997, p.2).

A ambiguidade em questão se apresenta à medida que, simultaneamente, compreende-se a necessidade de se tornar menos vulnerável à presença do mercado na constituição e estruturação dos cursos de formação superior, e, também, quer-se uma formação congruente às “tendências contemporâneas” (ibidem), quer-se, também, flexibilidade. O que, inadvertidamente, pode terminar por responder, justamente, às demandas do mercado. Se conseguirmos compreender as transformações do mundo moderno e as exigências que tais transformações fazem ao ser humano desta época, deparar-nos-emos com a fluidez, com a dissolução de todo referencial, com a ausência atroz de qualquer ponto fixo. Isto nos é apresentado de forma clara por Byung-Chul Han (2018), ao nos falar da crise da liberdade e da adaptação do poder à própria liberdade, onde, agora, o poder “não se opõe à liberdade: pode até mesmo usá-la. [...] Hoje, o poder assume cada vez mais uma forma *permissiva*. Em sua permissividade, ou melhor, em sua *afabilidade*, o poder põe de lado sua negatividade e se passa por liberdade.” (p. 25). Ou seja, o poder é, aqui, introjetado como parte constituinte do desejo e da liberdade humana, modificando a sua estrutura tradicional e biopolítica de controle sobre os corpos, como restrição, uso e violação dos corpos. O que não reduz a sua

dominação sobre os mesmos, ao contrário, parece aumentar, tornando-se mais obscura a sua própria incidência e percepção. Byung-Chul Han articula essa configuração do poder à própria estrutura capitalista neoliberal, assim, ele nos diz: “A técnica de poder do regime neoliberal assume uma forma sutil, flexível e inteligente, escapando a qualquer visibilidade. O contexto de dominação permanece inacessível a ele. É assim que ele se sente em liberdade.” (2018, p. 26).

Estas são as tendências contemporâneas; ao ser humano no contemporâneo se faz necessário adaptar-se, acostumar-se ao instável, reconfigurar-se incessantemente – o que, por sua vez, implica também na compreensão de “formação continuada” (Brasil, 1997, p. 2), ou seja, a contínua e interminável exigência por especialização, informação, reorganização -; e, não obstante, tal configuração se confunde, agora, com o seu próprio desejo e exercício de liberdade. Há, aqui, uma proximidade e refinamento da própria estrutura de opressão visualizada por Freire.

O mercado, por sua vez, transformado desde uma configuração neoliberal, faz-se, sustenta-se, neste imperativo e nesta insegurança. Tal como nos indica Catani, Oliveira & Dourado: “O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho.” (2001, p.77). Assim, há de se considerar a necessidade de uma abertura na compreensão e possibilidades de formação – inclusive estruturais -, todavia, é necessário esclarecer o seu sentido, afinal, a que se propõe ou em que se sustenta a necessidade de se abrir as possibilidades de formação? Aqui, parece-nos que a abertura se confunde com a flexibilidade que possibilitaria à formação a melhor modelagem e adequação às exigências do próprio mercado. Não há, portanto, abertura compreensiva, que possibilitaria e abarcaria outras experiências de formação. Liberdade e flexibilidade confundem-se, mantendo-se restritas, ainda, ao sentido utilitarista, opressor e mercantil, no qual o ser humano é sempre reduzido à mão de obra, às suas capacidades produtivas. A possibilidade de pensar e construir vias para uma educação que compreendesse o ser humano para além de sua utilidade permanece obscurecida

Retomamos as tentativas de responder às questões e problemáticas que emergem a partir dos currículos mínimos e da estrutura educacional arraigada historicamente. Assim, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei nº 9.394/96), e o Ministério da Educação (MEC) determina a revisão nacional das orientações para a formação nos Cursos de Graduação. Tal reformulação seria realizada por cada curso superior,

empreendendo, então, o perfil do profissional a ser formado. O MEC apontava, ainda, a concepção de competências e habilidades como diretriz para esta reformulação (Conselho Federal de Psicologia, 2018) – concepções estas, que, por sua vez, relacionam-se diretamente à compreensão do ser humano como sujeito racional e autônomo, independente do mundo. Deste modo, a Psicologia tem direções e encaminhamentos que transbordam as suas fronteiras; ela se vê exigida a se reestruturar a partir das discussões em voga na Educação, sendo por estas atravessada. Retornamos ao ponto em que, em certa medida, parece haver uma modificação compreensiva que extrapola qualquer delimitação disciplinar, científica, mas que diz, sim, de uma modificação ou possibilidade histórica, de um determinado tempo e horizonte.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares para os cursos nacionais de graduação em Psicologia são mobilizadas pelas questões que insurgem em seu campo, tematizando a profissão e o seu profissional, com o intuito de compreender o perfil de ambos. Sendo, ainda, inspiradas por esta indicação sobre “competências e habilidades”. Assim, a partir desta delimitação, as Diretrizes Curriculares pretendem funcionar como um norte orientador, como um indicador de princípios e fundamentos a serem seguidos, em oposição à determinação positiva de conteúdos e disciplinas a serem realizados. Tal caráter fica exposto em seu Artigo 2º: “As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.” (Brasil, 2011, p. 1).

Sinteticamente, nós podemos ver abaixo a descrição que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) realiza sobre as Diretrizes – nesta explicitação, faz-se clara a permanência de certa vinculação à atuação e inserção a um mercado, ainda que, agora, tenhamos a evidência de um imperativo ético e crítico que passa a reger a formação do psicólogo.

Todas essas mudanças refletem-se nas DCN publicadas em 2004 e republicadas em 2011: ao invés de indicar disciplinas e conteúdos específicos, como fazia o Currículo Mínimo, a nova regulação, tomando como base o perfil da(o) profissional que se pretende formar, estabelece princípios e fundamentos, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidos, articulados em torno de eixos estruturantes. Reconhece o fenômeno psicológico como multideterminado e histórica e culturalmente contextualizado, a diversidade de orientações teórico-metodológicas da Psicologia e a diversidade de práticas, de processos de trabalho e de contextos de inserção profissional. [...] Acentua a necessidade do desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva, investigativa, ética e socialmente comprometida, valoriza a interdisciplinaridade, a multiprofissionalidade e a integração teórico-prática durante todo o processo de formação, além da necessidade da formação continuada. (2018, p. 17).

A despeito da avaliação favorável feita pelo Conselho Federal de Psicologia, não podemos dizer que as Diretrizes Curriculares, apesar do esforço e possíveis avanços realizados, tenham sido suficientes para a efetivação daquilo que era, então, proposto e compreendido como necessário à formação do psicólogo. Como já iniciamos a problematizar, há ambiguidades próprias de certa perpetuação do sentido educacional vigente e hegemônico, o que, por sua vez, parece repercutir na própria rearticulação dos cursos de formação em Psicologia. Assim, podemos acompanhar as discussões de Bernardes (2012), em que o mesmo, ao avaliar a implementação das Diretrizes Curriculares, aponta para a manutenção dos sentidos presentes desde o currículo mínimo, de tal modo que a mudança, por vezes, é reduzida a uma mudança de termos, das palavras utilizadas. Deste modo, podemos ler:

A partir da década de 90, surgem novos termos que, a princípio, nada têm a ver com os anteriores, da década de 60: *habilitações* são substituídas por *perfis de formação*, *currículo mínimo* por *Diretrizes Curriculares*, *campos de aplicação* por *ênfases curriculares*, *disciplinas* por *habilidades*, e *matérias* por *competências*. (Bernardes, 2012, p.223).

Cabe ressaltar que a crítica realizada por Bernardes não é ignorada pela avaliação realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, sendo considerado, então, o desafio que é a real implementação deste outro paradigma de formação em Psicologia. Podemos, aqui, refletir sobre os desafios de ruptura com uma tradição arraigada, e, nesta reflexão, podemos trazer uma pertinente ponderação do Conselho Federal de Psicologia, que nos indica a dimensão deste desafio, nela se diz:

Mesmo guardando muitas diferenças com a especialização, as ênfases curriculares, de certa forma, contrapõem-se à ideia de formação generalista, representando uma contradição interna das DCN que, como sabemos, refletiu uma tentativa para conciliar tendências e correlações de forças opostas de diferentes grupos representativos de psicóloga/os que discutiram e se posicionaram à época de sua elaboração. (2018, p. 26).

Neste fragmento, somos chamados por este caráter conciliador das Diretrizes, em que “tendências e correlações de forças opostas de diferentes grupos” (ibdem) precisaram ser administradas. Parece-nos que romper com uma tradição de formação em Psicologia implica em tocar e mexer em certas estruturas instituídas de saber e de práticas, isto é, em *forças* – tal como Figueiredo (2015) já nos havia alertado. Tais forças – e suas relações -, por sua vez, aparecem-nos como índice de uma dada estrutura opressor-oprimido, articulada ao próprio saber, ao que se firma como aquilo que há de ser perpetuado, passado, informado, incutido. Há, portanto, um aspecto eminentemente político na constituição de um currículo; e um currículo em Psicologia não se furta disso. Assim nos relata e indica Figueiredo:

Parece que neste momento nos esquecemos de que o estabelecimento de um currículo implica a definição de uma *relação de forças* entre diversas concepções do que seja fazer, pensar e ensinar psicologia. O *currículo ideal*, nesta medida, não existe; o que há são resultados provisórios do conflito entre perspectivas mais ou menos díspares. Concretamente, os currículos são soluções de compromisso que acabam refletindo o resultado de um *jogo político* que envolve as direções das faculdades, os membros do corpo docente e, às vezes, partes do corpo discente. Como em todo jogo político, não há, neste aqui, nenhuma pureza: interesses de toda ordem se misturam, deixando as convicções acadêmicas embrulhadas numa densa teia de pressões. Enfim, não há uma solução meramente acadêmica ou técnica para a definição de um currículo, solução sobre a qual poderiam entrar em acordo todos os professores e alunos de boa vontade. Isto não significa, entretanto, que este jogo político deva se dar na forma de uma guerra, sem normas nem critérios que garantam um mínimo de civilidade entre os envolvidos, e resultados que, sem serem definitivos e absolutos, sejam, ao menos, razoáveis e produtivos. Ao menos é esta a esperança que me move. (2015, p.148).

O estabelecimento de um currículo – e, também, de Diretrizes Curriculares – não se restringe a discussões epistemológicas; mas, implica, sim, jogos políticos, relações de força, interesses diversos não necessariamente claros. Assim, há algo que extrapola os limites acadêmicos ou técnicos. Nesse sentido, não há consenso. O próprio projeto que a Psicologia – assim como os seus cursos de formação, as políticas educacionais e nacionais como um todo – mostra-se como uma possibilidade que surge e se inscreve em um dado momento e território; não sendo, necessariamente, uma unanimidade ou mesmo algo permanente. E claro se faz que os novos encaminhamentos que, neste momento, iniciam-se e ganham força implicam no enfraquecimento ou contrariedade a outros caminhos já estabelecidos. Como veremos, estes caminhos já estabelecidos se afinam a certo projeto de ciência e profissão da Psicologia, no qual vigora uma compreensão utilitária de Psicologia aplicada, e que dialoga, ainda, com certa estrutura de opressão, dominação e violência.

Por ora, devemos entender que a conciliação é, em certa medida, um meio termo, uma mediação, de modo que a mudança, a ruptura, não pode ainda se dar, se efetivar. Precisamos esclarecer que a mencionada formação generalista surge como possibilidade de resposta e oposição à tendência dos currículos mínimos – e da própria estrutura educacional - de perpetrarem uma formação utilitarista, isto é, voltada para a inserção em um dado campo de atuação e a um mercado, onde a formação se reduzia e estreitava à aplicação técnica; esta era a tendência à especialização, a qual as Diretrizes intencionam se distanciar. A formação generalista pressupõe a inserção em um campo de saber e pensamento amplo, diverso, onde seja possível uma visão geral e múltipla, crítica e ética; evitando a tendência dos cursos de formação de já encaminhar a uma instrumentalização irrefletida demandada e guiada pelo mercado de trabalho. É nesse sentido que a formação generalista se opõe à especialização, que pode ser compreendida, em certa medida, como profissionalização. Assim, ganhava corpo a

pretensão de se empreender um curso de graduação, cuja formação não seria reduzida à habilitação profissional, mas que pudesse ser coerente com a diversidade e a pluralidade do processo de formação. Deste modo, podemos acompanhar o exposto pelo Conselho Federal de Psicologia (2018), ao abordar a formação generalista em Psicologia:

A característica híbrida e plural efetiva-se na formação generalista da(o) profissional de Psicologia, que contempla o caráter multifacetado da ciência psicológica, apontando uma diversidade de possibilidades tanto no que se refere às suas bases epistemológicas e metodológicas, quanto às suas áreas de atuação. (2018, p. 20).

A crítica que aparece no documento produzido pelo Conselho Federal de Psicologia (2018) – e aponta para uma ambiguidade das Diretrizes Curriculares – mostra que a proposta de uma formação generalista não pode chegar a se efetivar à medida que tem de ser administrada juntamente às “ênfases curriculares”. Pois, isto pressupunha na tentativa de conciliar interesses basilaramente distintos, o que inviabiliza a efetivação do que fora inicialmente planejado. Podemos esclarecer esta incompatibilidade de interesses ao retomarmos a compreensão, o sentido, das ênfases curriculares. Assim, lemos:

Art. 10°. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia. (Brasil, 2011, p. 4)

As ênfases curriculares estão diretamente relacionadas a um “domínio da Psicologia” (ibdem), sendo este delineado no Artigo 12 da seguinte maneira: “Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares” (Brasil, 2011, p.4). Aqui, simultaneamente se explicita a perpetuação de saberes estabelecidos em Psicologia e o encaminhamento da formação por um imperativo de “inserção profissional”; o que implica a inserção em um dado mercado profissional, e, por sua vez, já aponta à aplicação e utilidade deste fazer. Mais uma vez, vigora a setorização da Psicologia e uma apropriação especialista – ou disciplinar – da mesma, constituindo-se a partir de domínios específicos, que possibilitam a atuação, o controle e a correção. Mais uma vez, esbarramos nos riscos – já conhecidos historicamente – desta ciência.

Aqui, o que vemos é a perpetuação do já estabelecido no campo da Psicologia, de determinadas áreas de saber, e, invariavelmente, de poder, que devem permanecer como referência, domínio ou ênfase; cabendo ao aluno de Psicologia a inserção, isto é, a subjugação a um destes domínios. Há implícita aí a perpetuação de certa hierarquia na própria formação

do psicólogo, em como este saber se estrutura e organiza, uma vez que há o predomínio de determinadas áreas em detrimento a outras. O que, por sua vez, já parece ir na contramão do pretendido na reformulação da formação do psicólogo, que deveria, agora, ter condições de ser crítico a si, às suas práticas e à realidade que se lhe apresenta, conquistando, então, uma liberdade teórica e metodológica, que pudesse se adequar a cada situação. E, como bem nos aponta Bernardes: “Os sentidos produzidos até o momento, em grande parte dos cursos de Psicologia pelo País, é o de replicar o que já existe. Domínios mais consolidados de atuação é o que já está aí: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar, Psicologia Organizacional” (2012, p. 221), que, por sua vez, se funda no princípio de aplicação e utilidade da Psicologia. Retornamos, mais uma vez, a um legado carregado pela Psicologia, que se mostra como condição de possibilidade para o exercício e legitimação de práticas violentas.

Assim, a Psicologia se mantém como um campo fragmentado, sendo seccionado de acordo com uma área de atuação, isto é, de acordo com a sua aplicação. Como vimos com Paulo Freire, tal estrutura de início já inviabiliza uma visão do todo, na qual a realidade poderia vir a ser compreendida. Nesse sentido, a Psicologia se distancia da sua proposta de se estabelecer enquanto um olhar crítico às relações e instituições na sociedade brasileira, e resguarda, sim, uma atuação fragmentada e utilitarista, o que, por sua vez, comunga de certo sentido corretivo, tendendo a se perpetuar como prática alienante e alienada, opressiva e violenta. Assim, cada atuação se torna uma atuação especializada, perdendo-se de vista, mais uma vez, o esteio que se buscava anteriormente fundamentar e articular, a saber, a sua criticidade, o seu compromisso social, e a abertura à diversidade e multiplicidade. Nesta perspectiva, a própria formação mantém o seu sentido reduzido à atuação profissional, à adequação de mão de obra, que irá operar perpetuações do já estabelecido. E, ainda, o estabelecimento de uma tal estrutura de ciência e profissão exige da formação a ser ela também um processo de adaptação e ajustamento ao já estabelecido – servindo como instrumento de manutenção do mesmo -, servindo, assim, à própria estrutura de opressão. A formação mantém o seu caráter utilitarista, uniformador, nivelador, e perde de vista o seu caráter transformador.

Vemos, portanto, um movimento que busca se assegurar de seu campo, de sua própria validade e existência a partir da reafirmação do já estabelecido e propagado na Psicologia. Os motivos para tal reafirmação são muitos e variados, abarcando as relações de força e poder, os jogos políticos, interesses diversos, a influência do mercado, enfim, como disse Figueiredo: “uma densa teia de pressões” (2015, p. 149). Assim, tenta-se assegurar uma identidade – refutando toda diferença e singularidade -, que, por sua vez, é permanente, cristalizada,

uniforme e está diretamente vinculada à possibilidade de intervenção, de sua inserção prática, atuante, incisiva – e, conseqüentemente, faz-se condição necessária às formas de controle e correção. Cabe marcar, aqui, que a identidade que precisa se fazer valer para conferir à Psicologia um verdadeiro status de existência, é a identidade científica, de cunho intervencionista, isto é, a identidade utilitária. Nesta perspectiva, podemos ouvir a fala de Bernardes (2012).

Acredito que o ponto central dessa questão seja a expressão definidora de ênfases vinculada a caracterizá-las como os *domínios consolidados* da Psicologia, que são as áreas de conhecimento hegemônicas associadas diretamente aos campos de atuação que, historicamente, sustentam determinados modos do exercício profissional em Psicologia. [...] É o *modus operandi* da Psicologia aplicada: a Psicologia aplicada à escola, à organização, à clínica etc. São saberes e técnicas racionais e científicas de controle individual e social, um exemplo das racionalidades práticas... (p.221).

Vemos, então, que apesar das mudanças há a perpetuação de um “*modus operandi* da Psicologia aplicada” (ibdem), que se compreende a partir de “saberes e técnicas racionais e científicas de controle individual e social” (ibdem). A identidade que precisa ainda ser afirmada está diretamente relacionada à sua aplicação, à sua funcionalidade e eficácia, que, por sua vez, se atrelam à possibilidade, ou necessidade, de controle, seja ele social ou individual – o que responde ainda à dinâmica opressor-oprimido. Aqui, imbricam-se, atravessam-se e misturam-se ciência, controle, indivíduo, sociedade e mercado; o que torna o nosso campo de análise denso, com nuances e interesses variados. A questão que surge é, justamente, onde se situa e posiciona a Psicologia? E, então, a questão de sua identidade retorna. Parece-nos, mais uma vez, que a necessidade de sua identidade não vem desacompanhada de certa delimitação territorial, de certo domínio, de seu arcabouço teórico e prático, isto é, de seu campo de saber e atuação, o que, em última instância, realiza-se como toda briga territorial: inscreve-se em certos jogos de força e poder. Mas parece que a Psicologia repete os erros do passado, deixando-se conduzir por demandas e requisições outras; seja a de *ser* ciência, a de *saber o que faz*, ou de *adaptar-se* ao mercado de trabalho - sendo-lhe útil e, assim, garantindo o seu espaço. O que também implica no seu asseguramento como opressora na instaurada dinâmica opressor-oprimido, que se manifesta tanto em suas práticas quanto em sua relação com o saber. Tal dinâmica não isenta os cursos de formação de sua violência e opressão, pois, neste contexto, o seu exercício é mais uma vez a manutenção do estabelecido, da perpetuação das relações de domínio e poder.

A nova identidade que se buscava estabelecer impunha uma mudança de paradigma, em que não haveria mais um solo sólido ao qual caberia à Psicologia dominar, o que, por sua vez, implicaria em um deslocamento da Psicologia da própria estrutura opressor-oprimido. Ao

contrário, imputava-se a ela a necessidade de desprendimento deste pretensível campo de saber, articulando-se, agora, de modo a corresponder livremente às questões que lhe são postas, empreendendo, então, leituras críticas das mesmas – o que lhe implicaria as já ditas práticas de si. De certo modo, cabe, agora, à Psicologia o trânsito por meio de um não-lugar entre as disciplinas, entre as ciências. Cabe à Psicologia um diálogo com o pensamento. E, nesse sentido, caberia à formação a inserção do aluno neste diálogo, nesta relação – necessariamente própria – com o pensamento. Contudo, o que vemos é a impossibilidade de sustentação desta prática de formação à medida que se mantém e reproduz tanto o *modus operandi* da Psicologia aplicada, quanto a dinâmica de opressão – no ensino e na prática “psi”.

Há, portanto, algo que prende a Psicologia e a formação a um passado, a uma tradição e estrutura; são as forças, que são distintas e representativas da Psicologia, com as quais é preciso dialogar. Entendemos, então, que há uma estrutura que resiste à mudança. Aqui, lembramos o apontamento de Mészáros (2008), acerca da educação e sua necessidade de superar a lógica do capital: “[...] no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (p. 45). O que o autor nos indica é a impossibilidade de realizar uma efetiva virada no sentido que hegemonicamente rege a educação se nos mativermos restritos a aspectos “formais”; não basta uma reorganização estrutural, organizacional; e, portanto, a mudança – ou solução – se quer “essencial”. Mas, o que seria o essencial para a educação? Mészáros nos dá uma pertinente indicação ao dizer: “eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (ibidem). Ora, toda e qualquer possibilidade de virada na condução educacional precisa necessariamente estar articulada ao todo em que se constitui a sociedade, visualizando onde se inserem as práticas educacionais neste todo. Isto é, ela deve compreender e visualizar o sentido que dirige a sociedade e a educação, de modo a possibilitar um posicionamento outro. Para Mészáros – em confluência à visão aqui exposta de Paulo Freire -, historicamente a educação serviu como meio de “internalização”, isto é, como instrumento de inculcação de sentidos já dados e estabelecidos socialmente, formando os sujeitos a partir destes sentidos e possibilitando, assim, domínio e controle. Deste modo, é preciso compreender e apreender exatamente aquilo que se quer que seja inculcado, internalizado, perpetuado; de modo a visualizar a sua incidência a partir daí e poder, então, diferenciar-se.

É nesta perspectiva que as reformulações das Diretrizes em Psicologia se mostram ambíguas e insuficientes, como nos disse Bernardes (2012), elas se reduzem a mudanças de termos, com a permanência de um mesmo sentido, a saber, a Psicologia aplicada; sendo,

ainda, atravessada pelos “domínios consolidados”, e, como o próprio nome já sugere, indica a impossibilidade da Psicologia de se distanciar do domínio implícito na relação opressor-oprimido. Em certa medida, podemos dizer que o imperativo da utilidade e aplicação – o que significa dizer, também, de controle e correção –, no qual a Psicologia se estruturou ainda se faz presente, sendo-lhe necessário. Mas, afinal, o que faz com que a aplicação lhe seja necessária?

Parece que nos aproximamos novamente do indicado por Canguilhem, no início de nosso capítulo, sobre a tensão vivida pela Psicologia, em que a questão de seu conceito bota em xeque a possibilidade de existência do próprio psicólogo. Se seguirmos no texto de Canguilhem, sobre a questão da essência da Psicologia, veremos a seguinte colocação: “Ele não pode, então, procurar senão uma eficácia sempre discutível, a justificação de sua importância de especialista, importância que não desagradaria absolutamente a alguns que ela originasse no filósofo um complexo de inferioridade.” (1956, p. 1). Assim como Bernardes, Canguilhem já nos indicava a pertinência da eficácia para a circunscrição da Psicologia como ciência, o que lhe infere uma “importância”, isto é, um domínio próprio. A validade ou sua possibilidade de existência se atrela necessariamente à sua possibilidade de eficácia, de funcionalidade, de ação, de domínio – esta, por sua vez, não pode mais ser vista desarticulada de certa estruturação social de opressão, que implica mercado e capital, concedendo-lhe um espaço garantido nesta mesma estrutura. A esta estrutura, nós, psicólogos, devemos nos ater crítica e reflexivamente. Talvez, desde a tensão desta questão, possamos ouvir o alerta de Canguilhem abaixo:

É, pois, muito vulgarmente que a filosofia coloca para a psicologia a questão: dizeime em que direção tendes, para que eu saiba o que sois? Mas o filósofo pode também se dirigir ao psicólogo sob a forma – uma vez que não é costume – de um conselho de orientação, e dizer: quando se sai da Sorbonne pela rue Saint-Jaques, pode-se subir ou descer; se se sobe, aproxima-se do Pantheon, que é o conservatório de alguns grandes homens, mas se se desce dirige-se certamente para a Chefatura da polícia. (1956, p.11).

Ao falarmos em eficácia, não podemos assumir, aqui, uma visão ingênua sobre o sentido em que tal “status” se sustenta. Este caráter prático tem um valor inscrito histórica e socialmente – e tem, também, uma função e intento. Precisamos adentrar nestas falas, de modo a descortinar o âmbito de sustentação das mesmas, isto é, o sentido em que se torna possível falarmos em um caráter prático, eficaz, funcional como assegurador de uma identidade como ciência, e, ainda, de como tal característica poderia oferecer à Psicologia uma superioridade perante à Filosofia. Tal suposta superioridade se sustentaria na própria configuração como ciência e sua possível utilidade. Não podemos, então, compreender o

anseio por identidade da Psicologia à parte da compreensão sobre o lugar e domínio que as ciências e o pensamento científico ocupam no mundo moderno e sua estreita relação com o mercado; o que, por sua vez, implica na própria perpetuação da relação opressor-oprimido, que Freire (2018) nos aponta.

De modo a concluir as nossas reflexões desta primeira parte de nosso percurso, propomos um breve diálogo entre as relações de opressão e violência, apontadas por Freire, com os projetos de Psicologia – e de formação em Psicologia. Parece-nos que a Psicologia fica sempre perante a difícil decisão de romper efetivamente ou não com a dinâmica de opressão em que se estrutura o mundo e as suas relações. Em sua berlinda, a Psicologia parece ter que decidir, também, por si mesma e sua possibilidade de existir; visto que o próprio lugar de verdade e validade, ocupado pela ciência, já é uma forma de reprodução dessa relação opressor-oprimido, na qual a Psicologia tem assegurado lugar privilegiado. Caberia à Psicologia Brasileira pensar e sustentar a sua possibilidade de existência a despeito do domínio e determinação atual do paradigma opressor-oprimido, o que implica a abdicação de seu lugar e exercício de dominação neste paradigma. O que, certamente, não advém sem conflito, tensão, incômodos.

A Psicologia pode ser, então, prática de opressão e violência, como se expõe em sua própria história recente. Mas, e os cursos de formação? Não estariam reproduzindo a mesma dinâmica? Não estariam eles, também, estruturados na mesma relação? Em verdade, não precisariam eles reproduzir tal paradigma de opressão para ver assegurado o seu lugar de ciência e de privilégio?

Como pudemos ver ao longo de nosso percurso, a virada na formação em Psicologia não foi possível de se efetivar, perpetua-se um mesmo sentido, que não diverge essencialmente daquele presente nos currículos mínimos, mantendo-se atrelada a uma educação bancária e seu princípio dominador, e, por conseguinte, alienador. A Psicologia não conseguiu abdicar do domínio de seu campo de saber; não conseguiu assumir o seu lugar de transição, o seu não-lugar; e isso reverbera com consequências para os seus cursos de formação. Os cursos de formação podem servir para a construção de outros projetos de Psicologia – e de sociedade -; porém, pode ser, como o vimos, um instrumento de exercício de poder e perpetuação do já instituído; sendo, portanto, lugar de introjeção e domínio, instrumento que poda a diferença e a liberdade.

Aqui, cabe trazeremos ao diálogo uma fala de Chauí, acerca da estrutura universitária, que exemplifica claramente a violência nos cursos de formação em Psicologia – e nas formações como um todo -, assim lemos:

Ao afirmar, anteriormente, que nossas lutas e propostas de democratização não vão além do quadro liberal, isso não implicava minimizar a importância dessas lutas e propostas, sobretudo quando se considera o contexto autoritário, mas visava apenas sugerir que com elas não chegamos a analisar a violência que nós mesmos exercemos, frequentemente sem saber. Cotidianamente, como professores e pesquisadores, praticamos violência, e nossa incapacidade democrática é cada vez mais assustadora porque reforçada pela instituição universitária, interiorizada por nós. Basta tomarmos duas situações (entre inúmeras outras) para que isso se torne perceptível: a relação pedagógica, transformada em posse vitalícia do saber, e as pesquisas comprometidas com a “História do vencedor”.

Quando examinamos a relação pedagógica na universidade, não encontramos razões para regozijo. Não se trata, aqui, do autoritarismo próprio dos regulamentos universitários, pois já sabemos o que são e para que são. Trata-se do uso do saber para exercício do poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso. Longe de aceitarmos que a relação professor-aluno é assimétrica, tendemos a ocultá-la de duas maneiras: ou tentamos o “diálogo” e a “participação em classe”, fingindo não haver uma diferença real entre nós e os alunos, exatamente no momento em que estamos teleguiando a relação, ou, então, admitimos a diferença, mas não para encará-la como assimetria e sim como desigualdade justificadora do exercício de nossa autoridade. O que seria a admissão da assimetria como diferença a ser trabalhada? Seria considerar que o diálogo dos estudantes não é conosco, mas com o pensamento, que somos mediadores desse diálogo e não seu obstáculo. Se o diálogo dos estudantes for com o saber e com a cultura corporificada nas obras, e, portanto, com a práxis cultural, a relação pedagógica revelará que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que, por esse motivo, todos podem igualmente aspirar a ele, porque não pertence a ninguém. O trabalho pedagógico seria, então, trabalho no sentido pleno do conceito: movimento para suprimir o aluno como aluno, a fim de que em seu lugar surja aquele que é o igual do professor, isto é, um outro professor. Por isso o diálogo não é ponto de partida, mas de chegada, quando a assimetria foi superada e a igualdade foi instalada graças à própria assimetria. Seria preciso admitir que o lugar do professor é simbólico – e por isso sempre vazio, tanto quanto imaginário – e por isso sempre pronto a ter proprietários. (2001, p.71).

Trouxemos um longo fragmento de Chauí, pois o mesmo expõe, já em seu princípio, a dificuldade de se pensar possibilidades de reformas para além da redução à estrutura capitalista, onde democracia e liberalismo se confundem, assim como liberdade e flexibilidade. E segue, então, desdobrando este emaranhado que tentamos indicar ao longo de nosso percurso, que envolve estruturas sociais e políticas, saber e poder, práticas científicas e pedagógicas, em que se reproduz sempre uma dinâmica de violência e opressão. Chauí aponta para a violência das universidades, dos professores e pesquisadores, isto é, das práticas pedagógicas, em que subjaz certa relação de posse, de domínio e autoridade a um dado campo de saber – aparecendo-nos mesmo como condição necessária à opressão. A violência parece ser fundamento desta estrutura de ensino e desta relação com o saber. Nesse sentido, a formação em Psicologia se encontra em um lugar duplamente problemático, visto que, para além de sua possibilidade opressiva, como ciência aplicada e reguladora, faz-se presente, também, a violência pedagógica na estrutura de ensino; que precisa garantir para si alunos que reproduzam o discurso estabelecido, para se assegurar de seu lugar como ciência.

Para além de uma necessidade de revisão e retomada epistemológica, que garanta certa propriedade e clareza em suas práticas, urge a superação de sua estrutura de ensino; o que, por sua vez, coloca o próprio Psicólogo em xeque, agora, não apenas como Psicólogo, mas, também, como professor, e como perpetuador da estrutura opressor-oprimido. Como vimos, a estrutura pedagógica não está desarticulada do projeto profissional que almejamos. Assim, se buscamos a construção de profissionais críticos, apropriados de suas práticas e discursos, abertos à alteridade e dispostos a se construir eticamente desde práticas de si; precisamos sustentar uma estrutura de ensino, de formação, que comporte a radicalidade que tal transformação exige, que a possibilite; o que implica um ensino não alienante. Exigindo a sustentação de uma formação radicalmente aberta à singularidade, à construção apropriada de cada um e de sua relação com o mundo e com o pensamento.

Não basta, portanto, um discurso bem articulado das práticas “psis”, há de se pensar nas práticas pedagógicas que se engendram na formação do Psicólogo. Afinal, formamos psicólogos verdadeiramente para se inserirem propriamente no diálogo com o pensamento? Para se transformarem em sua relação consigo e com o mundo? Ou nos mantemos, como nos aponta Canguilhem, em busca da justificação de nossa importância de especialistas? Isto é, não estaríamos nos mantendo demasiadamente afeitos ao uso de poder que se pode fazer a partir do saber, mantendo-nos demasiadamente apegados aos domínios e aos espaços que estes nos forjam, de modo a sermos mais obstáculos do que mediadores do diálogo com o pensamento?

Parece-nos que à Psicologia insiste o desafio de ter de assumir o desconforto do seu não lugar nos campos de saber, não apenas ao que concerne as suas práticas, mas, também, em seus cursos de formação. Estas foram algumas reflexões que o nosso caminho nos posicionou, e que devem seguir nos orientando no anseio por uma outra possibilidade de formação em Psicologia, que se queira aberta, não violenta, que possa suportar as transformações que demanda e requer, e que tenha como fim o apropriado o diálogo com o pensamento. De modo a ser possibilitada uma virada na prática pedagógica e psicológica, onde fique clara a necessidade de uma transformação própria no modo de estar e responder ao mundo, onde possamos sustentar uma prática conscientemente ética e articulada à sociedade brasileira.

2 DO PODER APRENDER AO FAZER APRENDER: CAMINHOS DO QUERER

Em nosso capítulo anterior tivemos a oportunidade de retomar e esclarecer a imbricada realidade da formação em Psicologia no Brasil, compreendendo os campos diversos que atravessam tal questão, que transbordam as fronteiras da Psicologia e implicam as temáticas educacionais, a história do país e sua constituição social, a política, o mercado profissional, a economia, variadas relações de força e poder, assim como uma estrutura de violência e opressão que se faz necessário superar. O nosso capítulo tinha como intenção efetivamente nos introduzir neste horizonte, de tal modo que pudéssemos nos aproximar da complexidade do campo em que pretendemos adentrar e dos desafios que se lhe interpõe.

Neste emaranhado em que nos metemos, pudemos desconstruir certa ingenuidade de nossa visão sobre os processos de formação – e de construção de um determinado campo de saber –, compreendendo sua materialização dentro de jogos de forças e valores, dentro de certa tradição e cingido de valor histórico, não sendo, portanto, coisa simples, desinteressada, objetiva, natural, neutra ou imparcial. A complexidade em questão não nos indica apenas uma temática fronteiriça, onde áreas distintas se encontram e influenciam umas às outras, como um ponto em comum que pudesse ser circundado e localizado. Em verdade, a complexidade nos aponta para a recorrente insuficiência das delimitações disciplinares para a compreensão da vida e da realidade que se nos apresenta, o que já se mostra mesmo como um fenômeno de unidade, resistente ao esquadramento artificial com que tendemos, de início e na maior parte das vezes, a utilizar para a sua apreensão. O que, mais uma vez, nos aponta para os desafios de pensarmos uma formação que vise superar o estrangulamento disciplinar em que o conhecimento se encontra, e possa efetivamente sustentar ou possibilitar uma leitura crítica da realidade que se apresenta. Desvencilhando-se de certa apreensão natural, neutra e imparcial, buscamos um caminho que nos conduza a um modo de ser e se posicionar que seja mais apropriado, isto é, refletido e participativo da realidade. Longe de pretendemos uma distância segura de análise, buscamos o modo adequado de imersão, compreendendo os interesses e atravessamentos que constituem o mundo e as relações, em que já nos encontramos, pelas quais já nos deslocamos e constituímos.

Com Freire, nós já havíamos visto a impossibilidade de compreender a realidade por meio de perspectivas parciais, fragmentadas e desarticuladas, sendo necessária a reunião em um todo complexo e imbricado, no qual o ser humano tem participação essencial. Contudo, para adentrarmos nesta possibilidade compreensiva, faz-se necessário um exercício de desaprendizagem do modo habitual – corriqueiro e natural - de ver o mundo; uma

desconstrução de nossos princípios tradicionais de ensino; e, por fim, um reposicionamento do próprio modo de responder à vida, ao mundo, ao que se apresenta, isto é, uma retomada temática – e consciente - do nosso modo de ser. Ao falarmos nesta desaprendizagem, está subentendida a necessidade de repensarmos os nossos parâmetros e princípios de compreensão do ser humano e de sua relação com o mundo, desconstruindo os pressupostos em que nos sustentamos e que possibilitam a tomada do ser humano à parte, dissociado, desinteressado do mundo, onde este nada lhe diz ou em nada lhe concerne, estando como que já dado e determinado.

Veremos, então, que se faz necessário trazer à luz esta compreensão sobre o modo de ser do ser humano, em que este se dá em intrínseca unidade com o mundo, retomando, portanto, a própria constituição da realidade, o modo como ela se dá e aparece. A proposta é que, assim, possamos pensar em como seria possível uma formação que visasse e encaminhasse à lembrança e apropriação desta relação de unidade. Aqui, falamos, necessariamente, em um caminho de desconstrução da pretensa naturalidade com que tendemos a tomar ser humano e realidade, colocando em movimento o pensamento - essencial - que se volta para esta relação. A partir deste reposicionamento, parece-nos que algo no formar, e no aprender, pode concernir e se articular à própria essência do ser humano, ao seu modo de ser mais originário. Como se a formação, agora, perdesse o seu caráter tradicional de instrumentalização - isto é, de tomada daquilo que falta, que não se tem, de aquisição de informação, em nome da adequação a uma dada atividade útil -, para ser caminho que nos conduzisse de volta ao lugar em que já estamos, em que já sempre nos encontramos e realizamos, ainda que tenhamos a tendência de dele nos furtar. Tal possibilidade de apreensão, mostrar-se-á fundamental, ou, ainda, como condição necessária, para a sustentação de um pensar crítico – ou, ainda, como o próprio pensar em sua essência.

Aqui, o sentido que permeia e direciona os processos de formação há de se modificar, deslocando-se da lógica de opressão, inculcação, domínio e perpetuação do *status quo* – o que se sustenta pela tomada do ser humano como matéria a ser disposta e conformada a uma dada utilidade, e do conhecimento como algo já dado e dele desarticulado – e deve visar, agora, a apropriada retomada da relação com o mundo, o que implica invariavelmente um sentido que remonta à liberdade compreensiva e à transformação do próprio estar no mundo. Isto, por sua vez, reposiciona o nosso percurso em sintonia a algo que, em verdade, mostrar-se-á, às últimas consequências, de ordem incontornável, isto é, inapreensível. Não obstante, essencial.

Diante dos desafios que se nos apresentam, compreendemos ser fundamental o retorno e reconstrução dos processos de formação desde um outro solo. Assim, buscamos remontar a

um solo mais fundamental e originário, e que concerne a esta possibilidade onde o formar nos forma em nosso ser no mundo, nos mobilizando em nosso modo de ser e existir. Falamos, portanto, de uma dimensão vital-existencial, e do intento de abriremos um espaço possível em nossos processos de formação para que possamos nos ver despertos para esta dimensão, que, tradicionalmente tende a ser esquecida, suprimida, relegada. Queremos efetivamente nos aprofundar na possibilidade de transformação desta relação do ser humano consigo e com o que se lhe apresenta, compreendendo-a como fundamental para a construção da visão crítica e o posicionamento ético que a formação em Psicologia no Brasil agora exige de seus profissionais. Pois, tal transformação não se vê isenta de um teor político, posto ser, também e fundamentalmente, possibilidade de apropriação de um tempo histórico.

O presente capítulo pretende, portanto, um duplo reposicionamento, que concerne tanto à compreensão do ser humano, quanto de suas possibilidades de formação – estas, por sua vez, devem vir a se afinar ao que há de se desencobrir como essencial e originário a este modo de ser, o humano. Isto é, invariavelmente, certo caráter histórico que lhe é próprio.

Portanto, nos perguntaremos pelo que há de mais próprio ao ser humano, o que e como este ente é, se dá e conforma. Diante deste outro fundamento, buscaremos reconstruir uma compreensão de formação, que esteja afinada a este solo originário. Em verdade, ao falarmos em formação, já implicamos necessariamente certa compreensão do que é a vida, do que é o ser humano, do que é o mundo, apesar destas compreensões habitualmente se manterem obscurecidas, não vistas nem tematizadas, posto que tomadas como já dadas e naturais. Efetivamente, a grande virada na proposta pedagógica de Paulo Freire se sustenta no reposicionamento da constituição humana, retomando – desde um claro diálogo com Jean-Paul Sartre em sua obra *A Pedagogia do Oprimido* - a sua relação originária de unidade com o mundo; o que, por sua vez, pressupõe seres humano participativos da realidade, e não seus espectadores. A partir desta compreensão do ser humano é que Freire pode repensar a própria pedagogia. Em certa medida, retomamos aqui os passos dados por Freire – que, em verdade, mantém-se como fio condutor de nosso percurso -, porém, para fazê-lo, estabeleceremos um diálogo com os filósofos Martin Heidegger e Gilvan Fogel.

O que percebemos é que, ao pretendermos falar sobre formação em Psicologia, a presença de tais pressupostos se aviva e intensifica, requisitando a sua explicitação, a sua retomada e apropriação. Pois, a Psicologia brasileira assume para si uma inserção e atuação social que exige de seus profissionais uma outra relação com o pensar, com o ver, com o seu próprio fazer, isto é, um outro modo de ser e de estar no mundo. De tal modo que os fundamentos que balizam a sua formação e atuação devem estar suficientemente claros,

conduzindo o Psicólogo a uma prática consciente, a uma visão da complexa unidade em que já estamos sempre inscritos, sem se deixar conduzir ingenuamente por determinações que divergem de seu *locus* próprio. Em certa medida, podemos dizer que o mesmo que se exige aos profissionais psicólogos precisa se fazer presente aos próprios cursos de formação em Psicologia.

Tal necessidade nos levou ao questionamento: estaria a nossa compreensão de formação suficientemente adequada, apropriada, afinada à tarefa que os seus profissionais assumem para si? Estaríamos efetivamente formando para que os psicólogos possam se posicionar perante a imbricada multiplicidade que conforma a vida? Como vimos anteriormente, tais questões permanecem como desafio às formações em Psicologia, sendo necessário um reposicionamento do próprio paradigma educacional em que nos encontramos. O que intencionamos, aqui, é forjar um caminho possível - ainda que provisório ou incerto.

2.1 Presença e poder aprender

Assim, para pensarmos sobre os processos de formação, iniciamos o nosso capítulo com as questões: o que é aprender? O que se quer ou se pode aprender? Como o aprender pode estar imiscuído na própria realização da existência? Como costumamos, de início e na maior parte das vezes, compreender o aprender? Algumas perspectivas sobre o processo de formação já nos foram abertas pelo pensamento de Paulo Freire. O que foi visto, junto ao pensador brasileiro, permanecerá norteando o nosso caminho, ainda que, agora, mantenha-se como pano de fundo para o mesmo. Para que possamos seguir na busca por esclarecer as nossas questões, estabeleceremos inicialmente um diálogo com Heidegger e o seu texto *Língua de Tradição e Língua Técnica*. Nesta conferência, proferida em 1962 para professores das escolas profissionais na Academia de Estado para Formação Contínua, o pensador propõe uma reflexão que há de falar ao ato de ensinar e aprender. Já na advertência que antecede e abre o texto, Heidegger nos diz:

Os elementos que constituem o tema desta conferência oferecem tantos aspectos diversos que apenas numa pequena parte podem ser aqui discutidos. Esta exposição deve servir apenas como ocasião para debates. Estes, por seu lado, não devem informar mas ensinar, quer dizer fazer aprender. O bom pedagogo está mais avançado que os seus alunos somente naquilo que tem ainda mais a aprender do que eles, a saber, fazer aprender. (Aprender é colocar a nossa conduta em correspondência com aquilo que nos exorta em cada ocasião para o essencial.). (Heidegger, 1995, s/p).

O tema da conferência se faz presente por seu título, ali temos a língua de tradição e a língua técnica; três elementos que se articulam, oferecendo-nos duas possibilidades de

experiência da língua, e, também, uma multiplicidade de aspectos que nos escapam – que devem, ainda, nos dizer sobre o ensinar e o aprender. Já de início Heidegger nos indica uma diferença essencial na temática em questão, que concerne à diferença entre informar e ensinar. Este significa: fazer aprender. Temos em princípio algumas indicações que parecem divergir daquilo que comumente se compreende por ensinar. É interessante nos demormos um instante nestas indicações que Heidegger nos faz. O ato de ensinar – como vimos -, usualmente, é atrelado à informação, assim, ensinar é a adequada e correta transmissão de informações, de conhecimentos, possibilitando a instrução e a formação do aluno. Uma tal compreensão não parece divergir do que tematizamos anteriormente, sobre a educação bancária e suas narrativas.

Neste mesmo texto, Heidegger cita a compreensão de Norbert Wiener sobre o aprender – que se mostra mesmo como uma exemplificação do modo usual de compreensão -, assim, ele diz: “ ‘Aprender é fundamentalmente uma forma de retroação pela qual o modelo de comportamento é modificado pela experiência que a precede.’ ”. (Heidegger, 1995, p. 39). Aprender é uma resposta – universal – que o indivíduo dá à exposição a uma experiência determinada – ou informação adquirida. A compreensão usual pauta-se na modificação – controlada – do comportamento. Nesta perspectiva, todo processo de aprendizagem se mostra como um processo de controle e adequação do ser humano a uma dada forma previamente estabelecida, o que, mais uma vez, nos remete às práticas de alienação, dominação e opressão.

Como vimos de forma sucinta no capítulo anterior, tal compreensão converge a um modelo tradicional de ensino, sustentado por uma formação bancária, em que ser humano e mundo seriam coisas já dadas, subsistentes por si mesmas, e dissociadas. Sendo possível – e necessário – a adequada inculcação de conhecimentos determinados de antemão sobre o mundo, condicionando o aluno a uma forma também determinada. Tal inculcação, por sua vez, depende sempre do mediador, que detém o saber, a informação, o conhecimento. Os alunos são reiteradamente *informados sobre* as verdades do mundo, da vida, das ciências – não sendo eles próprios pensadores, conhecedores, descobridores. Contudo, isto – Heidegger nos diz - é exatamente o que ensinar não é. Ao menos não em sua possibilidade mais originária, mais essencial e própria ao modo de ser do ser humano.

É a partir desta negativa que Heidegger nos concede uma indicação, aparentemente pouco esclarecedora, sobre o ensinar, a saber, ensinar é *fazer aprender*. Chama-nos a atenção a flexão que ocorre na indicação que Heidegger nos entrega; nesta o ensinar se torna, se mostra, como um fazer. Isto é, na ação e atividade humana. Tal ação se dirige, contudo, a um intento: o aprender. A ação, o fazer, exigido do pedagogo aponta para certa possibilidade de

instigar em outro uma outra ação, o aprender. Daí segue a estranha formulação, onde se diz que o bom pedagogo tem ainda mais a aprender que seus alunos; ainda mais: o fazer aprender. Isto é, como fazer, como despertar, como incitar o aprender, a ação. O aprender é mesmo o elemento comum, ou, mais adequadamente, o elemento no qual o pedagogo cientemente já se encontra, e que precisa ser desperto no aluno. Curioso. Parece-nos, então, que o aprendizado não concerne à assunção de determinados conteúdos, de informações e instruções; nem mesmo parece estar referido à necessária presença do mediador, detentor do saber; mas diz, sim, de certa atividade para a qual é preciso ser desperto, para a qual é preciso acordar, de modo a colocá-la em ação, em andamento. A função do pedagogo é, então, ser despertador, incitador, ou, ainda, possibilitador, facilitador. Digamos ainda de outro modo: instrumento. Sendo a sua diferença para os alunos tão somente o seu já ter sido desperto anteriormente, já estando atento, mobilizado, ao próprio aprender – esta atividade que parece não encontrar ponto final ou de conclusão, que não cessa e nem se encerra. A diferença, portanto, não nos remete ao domínio, à posse, de um conhecimento, que no aluno inexistente ou carece.

Nesta perspectiva, lemos no texto *O que é uma coisa?*: “Ensinar é um dar, um oferecer; no ensinar não é oferecido o ensinável, mas é dada somente ao aluno a indicação de ele próprio tomar aquilo que já tem.” (Heidegger, 1987b, p. 79). O ensinar não deve ser lido como exercício de poder ou como uso de força, posto ser algo que se oferece, que se dá. O que se dá, por sua vez, não é o ensinável, o conteúdo a ser aprendido; é apenas a indicação – a lembrança, o aviso amigo – de algo que ele próprio, o aluno, já tem consigo, e que, não obstante, precisa ser tomado. Algo que já se tem: o aprender. Este verbo, esta atividade, que precisa, ainda, ser tomada.

É esta delimitação do aprender que nos interessa, agora, investigar. Afinal, como o aprender pode ser algo que já se tem? O que isto significa? Como o ser humano *tem* o aprender? O que isto evidencia acerca deste ente? Como poderíamos reposicionar o ensinar desde esta perspectiva, em que se ensina somente aquilo que o outro já tem?

A questão que permanece é: afinal, que atividade é esta, o aprender? Sabemo-la – pela indicação de Heidegger - como algo que nós já temos, e que, não obstante, parece ficar esquecida. É preciso, agora, mostrar, tornar visível, o aprender; para tal, estabeleceremos um diálogo com alguns textos em que Heidegger nos faz indicações pertinentes ao tema. Assim, ainda em *Língua de Tradição e Língua Técnica*, Heidegger encerra a advertência do seguinte modo: “Aprender é colocar a nossa conduta em correspondência com aquilo que nos exorta em cada ocasião para o essencial.” (1995, p. s/p). Mas, afinal, o que significa isso? Aprender se mostra, aqui, como a atitude – e movimento - em que nos colocamos em *co-respondência*

ao que nos anima e nos convoca para o essencial. Parece-nos ser fundamental para a nossa compreensão esclarecermos o que seria o essencial de que Heidegger nos fala e, ainda, que atitude de *co-respondência* seria esta. Entrar nesta compreensão mostrar-se-á mesmo como a abertura para a visualização do modo de ser deste ente que nós mesmos somos, de um modo de ser privilegiado, posto que radicalmente distinto.

Iniciamos pelo essencial de que Heidegger nos fala. Para compreendermos o que isto significa devemos retornar ao seu projeto de pensamento, onde veremos que, ali, o essencial é propriamente a questão sobre o sentido de ser. Em *Ser e Tempo* (2009), Heidegger se empenha no esforço por trazer esta questão à luz, questionando os preconceitos que a delegaram como coisa evidente, universal e indefinível; e que, por conseguinte, deixaram-na em um ambíguo lugar na tradição, sendo óbvia e não digna de questão, vazia, mas, simultaneamente, obscura. O que Heidegger fará em seu pensamento será, sempre e uma vez mais, retornar a esta questão, ainda que a mesma se mostre transformada pelo próprio caminho de seu pensamento. Nesta primeira fase – comumente conhecida como *Primeiro Heidegger* -, o filósofo busca elucidar que sempre nos deslocamos em certa compreensão de ser, que, por sua vez, tende a nos escapar, mantendo-se encoberta e esquecida pelos próprios preconceitos aos quais foi envolvida – e pelo próprio modo de ser do ser humano, isto é, à sua tendência por se deixar guiar e conduzir pela impessoalidade e impropriedade, pelas determinações de seu horizonte histórico. Contudo, sendo aquilo que já permeia, atravessa e sustenta tudo que é, toda compreensão e visão, que já se faz presente em toda fala e em todo ouvir, e em toda elaboração do pensamento – isto é, sendo condição de possibilidade para todo aparecer e compreender -, mostra-se, justamente, como aquilo que deve ser questionado, retomado, compreendido. Assim, Heidegger (2009) nos diz: “O que se busca no questionar de ser não é algo inteiramente desconhecido, embora seja, numa primeira aproximação, algo completamente inapreensível.” (p.41). O sentido de ser não é algo passível de determinação, não pode jamais ser tomado como um ente, sendo amarrado por um *é* – modo como tendemos, de início e na maior parte das vezes, a ver, pensar, interpretar e dizer aquilo que nos aparece. Neste sentido, ele é inapreensível e sempre há de nos escapar; o que, mais uma vez, não inviabiliza o seu questionar e o seu pensar, visto que não é, em verdade, algo inteiramente estranho a nós, incidindo diretamente em tudo que é e há. A questão sobre o sentido de ser exige, desta maneira, o caminho, o modo, adequado de questionamento; a conduta apropriada, que esteja, por assim dizer, afinada à natureza inapreensível do ser – o que nos lança em certo movimento que inspira circularidade, isto é, onde retomamos e

voltamo-nos, sempre e uma vez mais, ao local onde já nos encontramos, colocando a ele e a nós mesmos em questão.

Enganamo-nos se compreendemos, aqui, a questão do ser – ou o seu esquecimento – como tema abstrato, etéreo ou distante de nós, de nossa existência cotidiana; assim como também nos enganamos se assumimos o ser como uma qualidade substancial, apreensível e determinável – o que significa dizer que não é a sua incompatibilidade com qualquer tipo de substancialidade que impossibilitaria ou inviabilizaria a sua presença, pertinência e reflexão. A virada que o pensamento de Heidegger promove em nossa tradição de pensamento é, justamente, o reposicionamento da questão do ser, concedendo-lhe o seu lugar – já ocupado, ainda que ignorado – de presença e regência; fazendo aparecer a sua incidência. Isto é, que nós já sempre nos deslocamos, encaminhamos e somos desde, sustentados por, uma compreensão de ser, que tende a se manter obscurecida. Retomar a questão sobre o sentido de ser, mostra-se, então, como possibilidade de retomar o próprio encaminhamento do ser humano, as suas possibilidades e formas de realização e concretização; assim como a sua lida e compreensão daquilo que lhe aparece e vem ao encontro. A questão do sentido de ser mostrar-se-á, no pensamento de Heidegger, em pertinência à própria condição humana. Esta é uma das viradas fundamentais de seu pensamento. Assim, “Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (*Vorhandenheit*), no teor e recurso, no valor e validade, no existir, no ‘dá-se’.” (Heidegger, 2009, p. 42). Em certa medida, o próprio modo como nos realizamos e compreendemos já passa por certa interpretação sobre o sentido de ser, que tende a se nos manter encoberta. Em verdade, ser, aqui, nos fala enquanto condição de aparição para toda realidade possível.

O ser está em todo ente, como, então, questioná-lo? Em qual ente deveríamos ler o seu sentido? Esta é a pergunta que Heidegger se faz, e é em sua resposta que se encontra o elo que amarra o ser humano, em sua essência, à questão sobre o sentido de ser – e, por conseguinte, a toda realidade. Pois, há um ente cujo modo de ser se dá ao modo do questionar, é o ente que pode – e busca - questionar pelo sentido de ser. Este é propriamente o privilégio do ser humano perante todo e qualquer outro ente, pois, ele tem a abertura para se perguntar e investigar sobre o sentido de ser – seja o seu próprio ser, como um sendo, em aberto, ou, ainda, sobre o ser daquilo que lhe vem ao encontro, desde os entes que não possuem o mesmo primado e abertura, que são simplesmente dados no mundo, até aqueles que compartilham do mesmo modo de ser. Assim, Heidegger nos diz: “Visualizar, compreender, escolher, aceder a são atitudes constitutivas do questionar e, ao mesmo tempo, modos de ser de um determinado ente, *daquele* ente que nós mesmos, os que questionam, sempre somos.” (2009, p. 42). Este

ente, aquele que nós mesmos somos, a *presença*⁶ (*Dasein*); é a este modo privilegiado – posto que fundamentalmente diferente - de ser que Heidegger irá se dedicar – ao menos neste primeiro momento de seu caminho de pensamento -, com o intuito de retornar à questão essencial sobre o sentido de ser – que também irá se transformar, mostrando-se, então, como verdade de ser. Este ente, a *presença*, possui a diferença de em seu ser, em sendo, estar em jogo o seu próprio ser, fazendo-se primordial a relação que a *presença* estabelece com o seu próprio ser desde e a partir de seu estar em aberto. Assim, a *presença* já é ao modo de uma compreensão de ser. Tal diferença, em verdade, remete a *presença* a uma radical condição de abertura, de incompletude e indeterminação, que, por conseguinte, a lança a um necessário e impermutável ter de fazer, ter de realizar, ter de ser.

O próprio ser com o qual a *presença* já sempre se relaciona – de um modo ou de outro -, e que lhe pertence de forma impermutável, é a *existência*. A *presença* não se relaciona apenas com o ser que é seu, mas, sim, com toda e qualquer compreensão de ser que lhe apareça. Posto que “Pertence, assim, essencialmente à presença: ser em um mundo. Assim, a compreensão de ser, própria da presença, inclui, de maneira igualmente originária, a compreensão de ‘mundo’ e a compreensão do ser dos entes que se tornam acessíveis dentro do mundo” (Heidegger, 2009, p. 49). O que posiciona a *presença* em uma relação de co-originariedade e co-pertencimento ao mundo; a *presença* é, portanto, ser-no-mundo, isto é, um já ser sempre lançado para fora de si, para o mundo, onde a *presença* se realiza.

Esta determinação de ser em um mundo reposiciona a própria concepção sobre o aprender, uma vez que já não há mais a dissociação anteriormente pressuposta; uma vez que já não há mais verdades determinadas e dadas sobre o mundo, as quais o aluno deve apreender, incorporar, introjetar; assim como não há um ver imparcial e neutro. Todo ver – e aprender – emerge agora a partir desta relação originária, em que o mundo se torna algo sempre a ser compreendido a partir do sentido de ser, e que concerne diretamente à *presença*; não ficando, contudo, subjugado a ela, ou seja, não sendo possível ver tudo e qualquer coisa. Algo a ser compreendido, algo a ser lido, visto, isto é, algo que não se encontra acabado e fechado, mas que exige certa atividade humana, que exige olhos, atenção, disposição, *co-respondência*. O jogo desta livre *co-respondência*, onde não há o sobrepeso em um lado ou outro – a visão subjetiva ou o dado objetivo do mundo –, torna-se o motivo de atenção e

⁶ Compreendemos a dificuldade implicada na tradução da palavra alemã *Dasein*, de modo a manter a força indicativa que pretende dentro do pensamento de Martin Heidegger. Não obstante, optamos, aqui, pela tradução feita por Márcia Sá Cavalcante Schuback – apesar das possíveis críticas que possam ser feitas a mesma. Pois, acreditamos que a palavra *presença*, escolhida pela filósofa e tradutora, mantém vivo o convite para fazermos a experiência, cumprindo, assim, a função da palavra – e da linguagem - como fonte “que precisam sempre de novo ser buscadas, descobertas, liberadas” (Schuback, 2005, p.18).

investigação nesta possibilidade compreensiva; mostra-se mesmo como essencial no pensamento de Heidegger.

Deste modo, Heidegger nos concede, simultaneamente, um outro esteio para a compreensão deste ente,⁷ o humano, ao propor-se à explicitação de seu modo de realização mais originário como *presença*, como o ente que se realiza ao modo do questionar, buscando a explicitação de sua estrutura compreensiva; e, também, um outro esteio para a compreensão de toda realidade, remontando ao fundo que sustenta todo o real – o sentido de ser. Não se trata de mais uma fundamentação – ou história – que determina o que o ente humano é, nem mesmo uma busca por encontrar dada substância quiddativa, uma dada qualidade apreensível. Mas, sim, da retomada e explicitação de um modo de realização – aberto - que é essencialmente comum ao sentido de ser e ao ente que questiona, e que sempre se realiza em um mundo, em uma dada época, localizando-se historicamente em determinadas estruturas e tramas significativas que condicionam as formas de ser e viver, assim como as compreensões que vigoram a um tempo.

Cabe ressaltar que, nesta perspectiva, torna-se fundamental a compreensão destas tramas significativas epocais para a visualização das vidas que nelas se engendram. Assim, são estas as tramas que conformam, a uma dada época, certa compreensão de ser humano e, por conseguinte, de suas possibilidades de formação. É a elas que se deve retornar para uma leitura apropriada da vida – não obstante, no percurso de Heidegger, faz-se a aproximação entre pensar e lembrar, a lembrança nos aponta, justamente, para o ato, a atividade, de dedicarmos a nossa atenção para o passado, para a história, que insiste e perdura, condicionando-nos. Aqui, distanciamos-nos da visão tradicional, em que a realidade se apresenta como um estado já dado, determinado, enrijecido e, por conseguinte, como coisa destituída de tempo e espaço. Assim, a realidade passa a ser mobilizada em sua estrutura fenomênica, isto é, histórica, interpretativa, necessariamente articulada ao próprio pensar, ver, ler humano. O próprio ser humano, como *presença*, encontra-se, agora, mobilizado em sua dinâmica de realização, não sendo prescrito, encaminhado, moldado a determinadas formas já dadas histórica e socialmente.

Se retomamos à assertiva de Heidegger em *Língua de Tradição e Língua Técnica* – que abriu o parêntesis acima - podemos ler, então, o intrínseco pertencimento entre o aprender e a *correspondência* ao que nos apela e fala, ao que nos exorta, ao essencial. O que significa dizer que o aprender se mostra como o esforço por nos dirigirmos e retomarmos a

⁷ Ente, segundo Heidegger (2009), é tudo aquilo que é.

correspondência à questão sobre o sentido de ser – ou, ainda, à relação de sentido na qual já sempre nos encontramos e guiamos, que já perpassa e dirige toda realidade possível. Remontamos, portanto, ao modo de ser essencialmente humano como *presença* e sua intrínseca unidade com o mundo.

É nesta perspectiva que devemos entender o ensinar como um dar que só pode dar aquilo que já temos, a saber, o poder questionar sobre o sentido de ser, correspondendo ao apelo da questão, que já incide sobre nós, ainda que usualmente não estejamos atentos a ela, ainda que estejamos demasiadamente distraídos para sentir a sua convocação. Ou seja, o ensinar se vê articulado à retomada de certa relação de co-pertinência com o mundo, na qual as estruturas que nos chegam e suportam tendem a ser mobilizadas, desarranjadas, sendo destituídas de sua pretensa substancialidade, permanência, universalidade. Aprender mostra-se, então, desde a possibilidade de entrar propriamente neste caminho de questionamento, *co-respondendo* a ele, buscando-o, ouvindo-o. Entrar para dentro de onde já se está. Isso parece confuso e vicioso; de tal modo que incide a pergunta mais uma vez: como? O que significa entrar para onde já se está? O que é e como é este *co-responder*?

Deparamo-nos com uma compreensão deveras distinta daquela empreendida pela formação bancária, que, em sua diferença, pode soar confusa aos nossos ouvidos. Se havíamos indicado em nosso capítulo anterior que a formação bancária – e tradicional - se sustenta em certo princípio de transmissão e inculcação de informações, de verdade estabelecidas, onde o aluno se mostra como depositário, sempre em falta, daquilo que o professor deve lhe transmitir adequada e eficientemente; agora, esbarramos em uma possibilidade compreensiva que se mostra radicalmente divergente, e que nos remete à constituição essencial do ser humano como *co-respondente* ao sentido de ser. De conteúdos determinados e objetivos, deslocamo-nos para um âmbito aberto de pensamento, que implica não apenas ao ser humano, mas, também, o próprio sentido de ser de toda realidade, de toda vida, possível, isto é, o próprio mundo. O ente humano parece de repente ganhar certo protagonismo – ou privilégio - em uma relação que, até então, parecia-nos distante, fria e indiferente a ele. Isto fica melhor dito, melhor compreendido, se buscarmos visualizar o protagonismo como a possibilidade – necessária – de participação, que, aqui, é lembrada como essencial ao ser humano, só sendo possível a ele e a mais nenhum outro ente; o que, todavia, não quer dizer que este ente comande e coordene a participação à sua livre vontade. Assim, faz-se interessante retornarmos à palavra que na assertiva de Heidegger condiciona o aprender: a *correspondência*.

O aprender se mostra como o esforço por “colocar a nossa conduta” em *co-respondência* ao que nos apela e convoca, ao que nos exorta ao essencial; isto é, mostra-se como certa possibilidade do estar presente nesta relação com o sentido de ser, que se modula por isto que Heidegger nos indica pelo estar “em *co-respondência*”. Mas o que significa isso, a *co-respondência*? Certamente, trata-se de um modo de responder. Porém, a palavra não diz uma resposta como usualmente poderíamos apreendê-la, onde se pressupõe um locutor que nos propõe uma interrogação, a qual devemos fornecer uma resposta passível de avaliação e correção; ou, ainda, como mera possibilidade reativa a algo que nos é posto. A *co-respondência* aponta, em primeiro lugar, ao caráter de estar aberto e disposto ao questionar, sendo passível de se deixar tomar pela interrogação sobre o sentido de ser – isto é, ser suscetível ao próprio apelo de ser, ao qual se deve buscar responder, adentrando em um caminho de investigação e pensamento. Sendo assim, parece-nos que a *co-respondência* pressupõe também a necessidade de contato e proximidade, de familiaridade e convivência, isto diz, ainda, que pressupõe certa demora e habitação. Há de ter a troca e o tempo que possibilitaria o estabelecimento de uma relação mútua, recíproca, tal qual em uma conversa ou em um diálogo; onde não há propriamente a direção de um ou outro, a preponderância de um sobre o outro, mas, sim, um encaminhamento recíproco. Portanto, o modo de responder requisitaria a escuta na qual o ouvinte pode se colocar em proximidade, em sintonia, ao que já lhe fala e move; o que, por sua vez, demanda, exige, um tempo próprio. O sintonizar-se exige um tempo que não é passível de antecipação e controle, nem pode ser apreendido a partir de uma suposta linearidade e progressão. Assim, a *co-respondência* se dá ao modo de uma escuta ativa e paciente, livre, que, em escutando, em aguardando o tempo da escuta se dar, pode buscar um responder que mantenha o diálogo vivo, aberto e afinado, encaminhando-o. e que, não obstante, há de sempre se retomar – mais uma vez, circularidade.

Falamos de uma modalidade da *presença*, em que ela toma para si algo que, em verdade, já lhe pertence essencialmente, mas que tende a se manter encoberto e esquecido, a saber, o seu livre *co-responder* ao sentido de ser. A *correspondência* nos coloca, aqui, diante de um caráter intencional, que lhe é próprio. Intencionalidade como movimento pré-compreensivo, no qual já somos sempre lançados *para* uma compreensão possível, *para* um sentido possível, que se nos é apresentado e nos conduz. Assim sendo, as coisas, toda e qualquer coisa, já nos aparecem como determinadas coisas. Daí, também, a questão que vive a retornar no pensamento de Heidegger: *o que é uma coisa?* Isto é, o que faz com que uma coisa apareça como *esta* coisa? Aqui, a questão é de ordem essencial, posto que retoma o fundamento de aparição do real, que concerne e implica o próprio ser humano. Assim,

Heidegger (1987b) esforça-se por retomar e explicitar o movimento de aparição, que faz com que a coisa apareça como uma coisa – o que constitui a coisalidade da coisa. Este movimento envolve o quadro da coisa – o espaço-tempo e o modo de encontro da coisa -, a estrutura da coisa – “o facto de ser um suporte de propriedades, totalmente universal e vazio, que permite formar a unidade de uma multiplicidade” (1987b, p. 58) -, e, por fim, suscita um *modo* de questionar, a saber, um modo histórico. A intencionalidade, constitutiva da *correspondência*, é, portanto, questão essencial que precisa ser retomada – sempre uma vez mais -, impondo o movimento circular, a que já fizemos menção; e que nos coloca diante de – e em luta com - nosso ser histórico. Posto que “Perguntar historicamente significa: liberar e pôr em movimento o que repousa na questão e nela está preso.” (Heidegger, 1987b, p. 53).

Deste modo, ao falarmos do aprender como colocar a nossa conduta em *correspondência* ao que nos exorta ao essencial, falamos mesmo do movimento de retomada, lembrança e questionamento sobre o modo como as coisas se nos chegam, aparecem e convocam, lançando-nos a uma possível visão e compreensão. Neste movimento, retiramo-nos da suposta naturalidade das coisas e colocamo-nos em movimento. Assim, Heidegger (1987b) ainda nos diz:

A resposta à questão <<que é uma coisa?>> tem um outro caráter. Não é uma proposição, mas uma posição-de-fundo transformada, ou – melhor ainda e mais prudentemente – o início da transformação do modo como, até ao presente, definimos a nossa posição diante das coisas, uma transformação do questionar e do avaliar, do ver e do decidir; em poucas palavras, uma transformação do estar-aí no meio ao Ente. A determinação desta posição-de-fundo, que se modifica a si mesma no interior da relação com o Ente, é tarefa de toda uma época. Mas, para isso, exige-se que avistemos, de um modo preciso, com olhos de ver, o que acima de tudo nos tem presos e nos torna não-livres, na experiência e determinação das coisas. [...] A questão só é decidida em um litígio. (p. 55).

A posição-de-fundo, de que nos fala Heidegger, remete-nos a este caráter pré-compreensivo, pré-reflexivo, pré-predicativo, próprio à intencionalidade, que já condiciona a *correspondência*. Uma transformação desta ordem – essencial - só pode se dar em um litígio, isto é, no esforço por compreender e ver aquilo que nos prende – daquilo que já nos dirige, conduz, determina, para onde já somos de princípio lançados. Somente assim poderíamos retomar o que já nos é próprio, dispendo-nos ao nosso livre *corresponder* ao sentido de ser.

A possibilidade de não tomarmos o que já temos está, de princípio, sempre posta. É mesmo a tendência de tomarmos o mundo – e a nós mesmos – como naturalmente já dados, inferindo substancialidade às coisas e enrijecendo-as em interpretações que nos são legadas e reproduzidas; isto é, tomando-nos como que à parte e dissociados do mundo. Contudo, ao mobilizarmos este caráter de *co-respondência* ao sentido de ser, remontamos a um âmbito

aberto e por se fazer, que nos implica e convoca; e, ainda, que em seu acontecer, nos amarra e une ao mundo.

Assim, vemos ruir toda tentativa que visa a um modelo universal de formação, posto que o próprio aprender não se pauta mais em uma aquisição daquilo que não se tem – e que, por conseguinte, um outro domina e detém -, ou na adequação a uma dada forma universal e já dada. O aprender se mostra como a tomada daquilo que já se tem – isto, por sua vez, não está referenciado a nenhuma determinação positiva, mas remete, sim, a certo caráter aberto e indeterminado, que nos remete à tarefa impermutável de ter de vir a ser, ter de vir a fazer e realizar. Aquilo que se aprende, por sua vez, também não se mostra mais como um objeto, como algo dado, como um domínio determinado ou como informações e instruções específicas. Deixa de ser, portanto, algo genérico para vir a ser movimento de realização primordialmente singular, que precisa aparecer desde e a partir da *co-respondência*. Aquilo que se aprende não é mais uma coisa, substancial, mas concerne, sim, à *presença* ela mesma, concerne a certa modalidade ou possibilidade da *presença* se dar – algo próximo ao que Heidegger nos diz com “olhos de ver” (ibdem) -, que, em verdade, já nos é própria e essencial, e remonta à escuta, à espera, à *co-respondência*.

Heidegger nos diz ainda: “Aprender é um modo do apreender e do apropriar-se.” (Heidegger, 1987b, p.77). Um modo do apreender e do apropriar-se, isto, a princípio, parece pouco dizer. Contudo, tal impressão pode se transformar ao lembrarmos que:

[...] o existir humano em seu fundamento essencial nunca é apenas um objeto simplesmente presente num lugar qualquer, e certamente não é um objeto encerrado em si. Ao contrário, este existir consiste em ‘meras’ possibilidades de apreensão que apontam ao que lhe fala e o encontra e não podem ser apreendidas pela visão ou pelo tato. Todas as representações encapsuladas objetivamente de uma psique, um sujeito, uma pessoa, um eu, uma consciência, usadas até hoje na Psicologia e na Psicopatologia, devem desaparecer na visão *daseinsanalítica* em favor de uma compreensão completamente diferente. [...] O que o existir como *Da-sein* significa é um manter aberto de um âmbito de poder-apreender as significações daquilo que aparece e que se lhe fala a partir de sua clareira. O *Da-sein* humano como âmbito de poder-apreender nunca é um objeto simplesmente presente. Ao contrário, ele não é de forma alguma e, em nenhuma circunstância, algo passível de objetivação. (Heidegger, 2001, p. 33).

O apreender, ou, mais propriamente, o poder-apreender concerne à existência mesma. O existir humano originariamente se dá ao modo de suas possibilidades de apreensão, o que significa dizer que o existir é sempre um poder apreender as significações, o sentido, que se lhe abre, que lhe aparece, chama, apela, convoca, exorta a partir de sua clareira, isto é, da abertura. A existência – como nos aponta Heidegger – não deve ser compreendida como um objeto simplesmente dado, nem mesmo algo encerrado em si mesmo, como um sujeito

encapsulado. Ao contrário, mostra-se desde um estar lançado, aberto, jogado que pode ser apenas à medida que se conforma desde a percepção de algo previamente apreendido, sem, contudo, restringir-se ou deixar-se esgotar pelo apreendido. Há aí uma dobra, na qual há um sentido percebido - de tal ou qual modo -, que faz co-emergir sentido e aquele quem sente. Aqui, devemos ler sentido desde ação e como verbo, como o particípio do verbo sentir; isto é, desde a própria experiência que possibilita o sentido vir à luz e ao ser humano ser, desde certa modalidade, de certo modo como o sentido é articulado na experiência. Contudo, nem o sentido de ser nem o humano se reduzem ao anteriormente aparecido. O que há de se sobrepor é o próprio caráter de possibilidade, de sempre poder, a sua abertura e indeterminação, que o faz – sempre e uma vez mais – vir a ser a partir de e em um apreender.

O aprender originário, portanto, mostra-se como um modo especial desta apreensão - que já é a própria existência - se dar. O modo, a modalidade, nos parece estar em consonância com o apropriar-se, a que Heidegger nos fala. Apropriar é, por sua vez, tornar próprio, trazer para perto, para junto ao coração. O aprender, portanto, implica em certa apropriação do que se apreende, ou seja, em tornar próprio, único, o que se apreende; o que implica em certa modalidade existencial. Há, aqui, alguma vizinhança ao tomar aquilo que já se tem, de que falamos anteriormente. O apropriar é, também, um modo desta tomada se dar. O aprender é, portanto, um modo do tomar, que não se configura – originariamente – como a tomada de posse que possibilita a disposição do tomado ao seu bel querer. Não. O tomar refere-se a “...um tomar muito peculiar, um tomar no qual aquele que toma, toma, no fundo, aquilo que já tem.” (Heidegger, 1987b, p. 79). Rondamos e retornamos ao mesmo ponto, e o sentido de apropriação ou tomada da existência - como um *co-responder* ao sentido de ser - para a compreensão do aprender originário parece se fazer presente. Falamos, em verdade, que o aprender concerne à possibilidade de apropriação da existência, de tomada de seu poder *corresponder* ao sentido de ser, e daquilo que já lhe fala e posiciona. Falamos ainda que o apropriar é a possibilidade de trazer para junto, de tornar próprio – ou de tomar aquilo que já se tem. O que infere a esta *correspondência* um caráter ou modo singular, ainda que não encapsulado e fechado em si. Mas insiste a questão: o que ou como exatamente deveria ser trazido para perto? Como tornar próprio e tomar o que já se tem?

Devemos então ouvir mais uma vez a indicações de Heidegger, onde ele nos diz: “O aprender originário é aquele tomar em que tomamos conhecimento daquilo que, em geral, uma coisa é em cada caso...” (Heidegger, 1987b, p. 79). O aprender originário nos remete a um conhecer que remonta a certa compreensão prévia, antecipada, que tende a encaminhar o próprio aparecer de algo como algo, e que se diferencia a cada aparecer. Isto é, aquilo que

torna possível algo ser visível, compreensível, como aquilo que é. É isto que deve ser tomado, é disto que se deve tomar conhecimento, é nisto que sustenta o próprio conhecer em sua essência. Isto é, mais uma vez, o próprio sentido de ser. De modos distintos, Heidegger nos conduz a uma mesma direção, onde o aprender originário amarra-se, necessariamente, ao sentido de ser e à possibilidade do ser humano se reconhecer em relação com este sentido direcionador, possibilitador, de tudo que há e é. O que, por sua vez, mostra-se já em relação ao mundo. Aqui, uma vez mais, remontamos a um fenômeno de unidade, de co-pertinência e entrelaçamento de ser humano e mundo.

Parece-nos que Heidegger nos indica como essencial a possibilidade de apreensão dos sentidos direcionadores – históricos -, condicionantes, que já reinam em tudo que se faz aparecer, contudo, tal apreensão há de se dar desde um próprio, desde a apropriada participação. Assim, ele nos diz: “este <tomar conhecimento> é a essência autêntica do conhecer.” (Heidegger, 1987b, p. 79). Aqui, ratifica-se e adensa-se a fala que nos diz ser o aprender a tomada de algo que, em verdade, já se tem, posto que retoma a existência ela mesma e o seu modo de realização. Neste sentido, o aprender deixa de ser algo vinculado às escolas e à formalidade disciplinar, mas implica, sim, a essência da própria existência.

De certa maneira, colocamos agora o aprender em uma perspectiva na qual se deve ser desperto para uma busca, para um caminho de questionamento e interrogação, que pode nos lançar novamente – transformados - nesta *co-respondência* ao sentido de ser. Ao adentrarmos nesse caminho, parece-nos que, talvez, se torne possível certo apropriar-se. Assim, parece que já nos distanciamos da compreensão utilitarista da educação, sempre direcionada por determinados interesses de mercado, de capital, e que tende a reduzir o próprio ser humano à matéria humana. Abre-se, concomitantemente, uma possibilidade em que, desde o aprender, podemos vir a ser co-participativos no mundo, na realidade que se nos apresenta, e, também, em nossa constituição, na formação de nós mesmos. O que significa dizer que, aqui, o ensinar não se coaduna mais com a administração e disciplinamento da vida.

Diante desta outra possibilidade de compreensão sobre o ensinar e o aprender, parece-nos que o questionar – ou o estranhar – mostra-se como uma atitude fundamental para que possamos nos reposicionar, tomando aquilo que, em verdade, já temos e somos. Porém, poder-se-ia objetar que há muito já se questiona – inclusive, diz ser toda a nossa tradição sustentada na dúvida e desconfiança. Assim, já teríamos há muito resolvido a questão de que Heidegger nos fala. Em verdade, nunca estaríamos tão bem encaminhados, haja vista que já sempre partimos da dúvida. Contudo, duvidar não é ainda questionar. A diferença talvez se fundamente no querer. Quem questiona quer saber; é justamente o querer que emerge como

sentido direcionador para o questionar e o saber. O querer, por sua vez, não pode ser confundido com um desejar ou aspirar; a este respeito Heidegger nos indica uma distinção de força, que posiciona o querer em uma outra dimensão, que impõe uma decisão, uma resolução, uma inteira entrega. A este respeito ainda haveremos de nos deter mais profundamente. Por ora, interessa-nos a indicação que Heidegger nos faz, onde o querer saber se articula ao poder aprender. Assim, ele nos diz:

Saber, porém, significa: poder manter-se na verdade. Essa é a manifestação do ente, suportá-la. Possuir simples conhecimentos, por mais amplos que sejam, não é saber. Mesmo em se tratando de conhecimentos ‘ligados à vida’, posto que modelados pela mais imperiosa necessidade, ainda assim sua posse não é saber. Quem traz consigo tais conhecimentos e ainda se exercitou em algumas técnicas de uso prático, ficará, sem embargo, desarmado diante da realidade real, que sempre difere do que o cidadão comum entende por proximidade da vida e da realidade, e será necessariamente um tabaréu. E por que? Porque não possui saber, pois saber significa: *poder aprender*.

O poder-aprender supõe o poder-investigar. Investigar é o querer-saber esclarecido acima: a re-solução de abrir-se a um poder-suportar a manifestação do ente. Visto que se trata para nós da investigação da primeira questão em dignidade, tanto o querer como o saber são de índole *particularmente originária*. (Heidegger, 1987a, p. 51).

Poder aprender, querer saber e poder investigar parecem se pertencer mutuamente; estes se articulam em um poder-suportar a manifestação dos entes, em um poder manter-se na verdade. Aqui, falamos de algo essencial, originário; e, nesse sentido, em muito diverge de um simples tomar conhecimento – como determinações já dadas e narrativas sobre a realidade. Pois, ao falarmos em manifestação dos entes, em verdade – em seu sentido originário -, falamos no âmbito originário de livre *co-respondência* ao sentido de ser, de que viemos tratando até então. Heidegger não nos fala abertamente da dificuldade e envergadura da assunção desta *co-respondência* – ou da tomada daquilo que já temos -, porém, ele a insinua. Assim, utiliza-se de termos como suportar, re-solução e abrir-se. Parece-nos que a tomada não é coisa simples e passível de nossa escolha – tal qual eu tomo a minha cabeça entre minhas mãos. Ao contrário, a tomada exige um querer, uma decisão, que é também, uma entrega, disposição e abertura para; e, em entregando-se, em dedicando-se, em buscando há de se suportar, aguentar, fazendo-se caminho para a verdade, para a manifestação dos entes. Tudo aqui inspira movimento, atividade, exercício constante. Isto pode nos parecer de veras estranho. Afinal, para que tudo isso? Isso é necessário, realmente? Àquele que busca saber, é o necessário. Pois, saber não é o mesmo que deter alguns conhecimentos; estes se mostram insuficientes diante da “realidade real”, fazendo de nós simples tabaréus, isto é, inocentes e inexperientes, ingênuos.

Uma tal compreensão, onde o aprender agora se vê dirigido necessariamente desde um querer, um querer saber que nos move e lança em ação, nos é interessante, em especial, por divergir da compreensão que rege os nossos processos de formação e ensino tradicionais. Nestes, temos a subjugação dos corpos, das vidas, do ser humano à uma forma que lhes é imposta, às narrativas que lhes são transmitidas, ou seja, nesta perspectiva o querer é algo que não pode vir a aparecer, e a ação se submete à adequação, restringindo-se e aprisionando-se a uma forma determinada. Agora, se pensamos o poder aprender desde o querer saber, parece-nos que o que impera é, justamente, a necessidade de participação, de envolvimento, de ação e mobilização daquele que aprende para a realização e aparição de um caminho que lhe será próprio – e, em certa medida, sempre provisório, isto diz: insuficiente, temporário.

Se retornarmos à questão que nos conduziu até aqui, a formação que agora passa a ser necessária ao psicólogo no Brasil, podemos começar a intuir a problemática dos psicólogos simplesmente “tomarem conhecimento” sobre a vida, ao invés de propriamente quererem saber, conhecer, ver a realidade que se lhes aparece e impõe. Parece-nos que o psicólogo que detém alguns conhecimentos e pratica algumas técnicas se verá sempre desarmado, despreparado e impotente diante da realidade que lhe advém, posto que esta é, por natureza, de ordem inapreensível, incontornável e incontrolável; e concerne à manifestação e aparecer dos entes, sempre regida – de um jeito ou de outro - pelo sentido de ser. Dar a conhecer algo de ordem inapreensível, este é o problema com que se depara o psicólogo em formação; e é desta problemática que as formações devem, agora, se ocupar, compreendendo a radicalidade da questão. Assim, a questão de que aqui tratamos não se mostra passível de simples solução, não sendo abarcável por uma reforma de currículo ou pela adaptação do conteúdo, que, em última análise, responderá ainda a um modelo impróprio, onde a formação uma vez mais se reduzirá à tomada de conhecimentos e técnicas. Ainda que, agora, estas sejam mais amplas e flexíveis, dando maior margem de manobra àquele que se forma – o que, em verdade, só se mostra como mais uma forma de incidência do próprio sentido orientador de nossa época, em que o ser humano há de se mostrar ainda mais disponível e destinado ao uso da técnica moderna.

Há de se repensar o sentido da formação a partir do seu *locus* originário, onde o aprender e o saber se fundam na própria existência humana – sempre posta em um mundo, em uma trama de sentidos -, implicando, agora, uma dimensão que poderíamos chamar de existencial, e, por conseguinte, distanciando-se do próprio sentido orientador que a formação tende a ter, de início e maior parte das vezes, no mundo moderno. Se Heidegger sutilmente já nos indicou a dificuldade de tal assunção para cada um de nós, em sua própria existência,

podemos imaginar a dimensão que tal dificuldade assume ao falarmos sobre a formação em Psicologia, que implica uma institucionalização, estrutura e realidade política-administrativa de ensino. Apesar da dificuldade que se empreende, aqui, compreendemos a pertinência de insistirmos em nossa questão, de modo a trazer à lembrança, ainda uma outra vez, a pertinência do aprender originário à construção do profissional psicólogo, de seu fazer e pensar. O que significa dizer que compreendemos mesmo a necessidade de apropriação da existência, da tomada do que já se tem, a tomada participativa na própria realidade, como parte constituinte e necessária ao ser psicólogo; posto que, desde esta modalidade existencial, onde se pôde retomar a relação originária e co-participativa com o mundo, poderá vir a nascer um compreender, ver e pensar próprios e articulados, sintonizados, ao que aparece. O que nos aparece como condição para um pensamento crítico que será requisitado ao psicólogo. Nisto já se faz ouvir uma relação com o pensar que se mostra aberta àquilo que vem ao encontro, não ficando subjugada a interpretações apriorísticas, enrijecidas, cristalizadas – mas que nos lança em um movimento que precisa e quer descobrir, que busca investigar para ver, saber, compreender. Isto, contudo, sem se mostrar vulnerável à uma subjetividade acrítica, a-histórica, ou à ausência de critérios claros e posicionamentos éticos bem apropriados. Pois, mantém como seu fio condutor a compreensão de um sentido orientador, que permeia tudo que se apresenta, e o imperativo de se manter afinado, sintonizado, àquilo que se lhe mostra. Deste modo, começamos a elucidar o solo, como condição de possibilidade, em que a formação do psicólogo no Brasil deve se sustentar.

Cabe-nos, contudo, esclarecer ainda que modo de realização é este, a existência, como ele pode – e deve - se atrelar e amarrar à realidade; impondo ao ser humano uma outra conduta com o seu próprio fazer, ver e pensar, impondo-lhe uma responsabilidade inalienável para com toda vida.

2.2 Existência, realidade, linguagem

Agora, é preciso que se explicita, que se faça claro, o modo de ser da *Presença* como existência; afinal, que modo é este, a existência? A intenção de responder tal questão há de evidenciar a intrínseca relação do existir humano à realidade, a toda realidade possível; o que, por sua vez, concerne diretamente à linguagem. Tal amarração se mostrará pertinente ao nosso caminho de formação como psicólogo, a partir da apropriação da existência. Precisamos compreender o que é isto que precisa ser apropriado, para que precisa ser apropriado e como pode ser apropriado. Esta última questão concerne diretamente às

graduações em Psicologia, ao ensino da Psicologia, onde ensinar já não se mostra restrito à aquisição de teorias e técnicas Psicológicas, mas, implica - também e essencialmente - um fazer aprender, onde retomamos aquilo que já temos, isto é, a existência ela mesma; uma vez que tal possibilidade de retomada implica em uma dada relação com o que se lhe apresenta, com o próprio mundo, isto é, ainda com a *co-respondência* ao sentido de ser.

Para este momento de nosso percurso, manteremos o nosso diálogo com Heidegger como pano de fundo e assumiremos a compreensão de Fogel (2015) sobre a existência humana. Em verdade, Fogel, como pensador que busca uma leitura de Heidegger e Nietzsche – cumprindo a sua busca em meio a um caminho e linguagens próprias – mostra-se afim ao pensamento de Heidegger, que nos orientou até então; contudo, Fogel dedica-se a pensar o movimento de apropriação e realização existencial, desde a existência mesma, ou desde a experiência - o que poderíamos chamar de uma “ontologia-vital ou existencial” (Fogel, 2015, p. 29) –, onde se busca a descrição e exposição de certa tipificação existencial, que só pode se dar e se mostrar desde *um*, desde uma determinada vida, modo ou possibilidade existencial; desde um sentido orientador. Aqui, o abismo se mostra como condição inerente à existência, que a posiciona em um âmbito de radical diferença, no qual cada existir abre, inaugura, um mundo possível de sentido. Tal caminho de pensamento diferencia-se do projeto de Heidegger, que se esforça, inicialmente - no dito *Primeiro Heidegger* -, pela elaboração de uma ontologia fundamental, expondo propriamente as estruturas da *Presença* – o ente que nós mesmos somos – e segue, posteriormente, no dito *Segundo Heidegger*, a uma compreensão dos fundamentos de nossa época histórica como originariamente co-pertencente à história do ser e ao destino do ente que nós mesmos somos. Ou seja, há um encaminhamento da estrutura da *Presença* ao seu pertencer e acontecer histórico, onde se evidencia que ser é tempo. Talvez a diferença resida nessa inclinação – que, apesar de comum, diferencia-se em cada pensador – por buscar um enraizamento na existência ela mesma ou nos fundamentos, nos existenciais, que a constituem como tal.

Se Heidegger e Fogel não se encontram em horizontes compreensivos distintos, se, em verdade, compartilham da mesma compreensão originária acerca do modo de realização do ente humano; por outro lado, o caminho de tematização já não se mostra o mesmo. Fogel, nesse sentido, nos indica elementos distintos daqueles indicados por Heidegger, ao afundar em certos tipos existenciais que explicitam, trazem à luz, fazem aparecer o originário ao humano. Em Fogel, parece-nos que a compreensão de que só é possível pensar a condição humana a partir do realizado, do sentido enviado e consumado, desde a exposição de um

verbo, se intensifica ao ponto de, agora, ser imprescindível a vida que fez tal sentido aparecer, que foi conduzida e conformada por uma possibilidade de ser.

É nesta perspectiva que Fogel nos diz que ser é verbo, é ação, atividade; a existência, portanto, é sempre um verbo se fazendo, de um jeito ou de outro. Verbo, por sua vez, é experiência. Experiência, palavra que retorna constantemente no projeto de pensamento de Fogel, palavra que expõe o nó que faz, conforma, vida e realidade. Experiência, Fogel nos diz, é *páthos*, ser afetado por, tomado, tocado por um sentido ou possibilidade possível. Aí, inicia-se, dá-se - assim, gratuitamente - vida. Deste modo, a vida não pode ser pensada abstrata e distantemente, mas, sim, desde e a partir de um modo possível, de um modo de ser tocado e tomado por uma possibilidade vital, que se faz, então, necessária ao existir - que guia e conforma a realização da vida. É a manifestação dessa possibilidade, para qual já se está previamente inclinado, para a qual - não sabemos como ou por quê, e aí, gratuidade, abissalidade - já se foi desperto, na qual já nos encontramos, que faz, que conforma, que é a própria existência. Antes deste afeto, nada há. Por isso, faz-se imprescindível partir desde o afeto. Antes disso, buraco, vazio, ou, ainda, abertura, liberdade - a formulação para a liberdade em Fogel emerge desde a sua apropriação de Kierkegaard, e nos diz liberdade é possibilidade para possibilidade -; são alguns dos termos que Fogel nos apresenta para falar deste nada. O círculo mostra-se como a estrutura ou a forma deste buraco em que já sempre estamos, mas que nunca alcançamos. Assim, faz-se necessário retomar o acontecimento, o ato, o instante fundador, o arcaico e originário, que se mostra necessariamente desde experiência, que está sempre se dando, a cada vez, a cada acontecer. A experiência aparece como o nó articulador, unificador, de homem e realidade. É a este nó que Fogel retorna, buscando elucidar o caráter participativo - não independente - do ser humano em toda realidade possível; isto é, em verdade, a co-participação e co-pertencimento entre ser humano e realidade.

Talvez, aqui, possamos ouvir alguns ecos Nietzscheanos. Mas, seja como for, Fogel se mostra como um pensador particularmente interessante para o que nos propomos, pois expõe a formação - ou conformação - da vida a um sentido, a um envio e destino, desde a experiência como princípio realizador. Mais uma vez, cabe lembrar que buscamos remontar uma outra compreensão sobre o processo de formação, que não se veja enrijecido e estrangulado pelo sentido direcionador de nossa época, que conforma toda possibilidade ao imperativo da utilidade e que funciona como instrumento de perpetuação do paradigma de opressão, desde uma estrutura bancária de ensino. Neste intento, aproximamo-nos de uma outra compreensão da própria existência, da vida, para que possamos contemplar uma visão

mais ampla, abrangente, e também mais afinada à existência humana. Contudo, fazemos tais movimentos para que possamos, em seguida, nos debruçar sobre a formação que se requisita ao psicólogo brasileiro – que lhe implica e embaraça em uma relação crítica e apropriada com o mundo, exigindo-lhe uma transformação de seu modo de estar e ser no mundo, isto é, uma transformação de sua existência. Assim, diante da perspectiva que se abre junto a Fogel, onde vemos ratificada a compreensão onde a formação se vê atrelada a certa modalidade existencial, buscamos elucidar que modalidade é esta que conforma o ser psicólogo. Assim, o nosso interesse é nos aproximarmos do sentido de ser psicólogo. Afinal, que afeto e quais verbos conformariam essa existência?

Já antecipamos sucintamente o caminho de pensamento de Fogel, assim como alguns elementos trabalhados pelo filósofo que nos interessa; cabe, agora, adentrarmos propriamente neste diálogo. Assim, Fogel (2015), nos diz:

Interesse (“inter-esse”), falando ser entre, no *meio*, está falando de um modo de ser que já é sempre desde dentro (*inter*) de um modo possível de ser (*esse*) ou um *verbo*, isto é, possibilidade, isto é, um sentido-antecipador-realizador de toda e qualquer realidade possível. Tal interesse ou verbo, por ser de constituição própria de vida, é espontaneamente ação, atividade, movimento de auto-exposição, enfim, *vida*. Tal interesse perfaz, portanto, o *médium*-, o *elemento-vida*, no qual sempre já se está jogado ou inserido. O modo de ser inserção (“ser-no-mundo”!) é, pois, *interessado*. Recapitulando: interesse, em falando um possível verbo, é igualmente um afeto, uma possibilidade de e para possibilidade, na qual, a partir da qual, faz-se, ao mesmo tempo, homem e realidade, melhor, na qual, a partir da qual se põe, instaura-se, abre-se o movimento *história* (suceder, acontecer, devir –*Geschichte*), como o fazer-se e realizar-se da forma (gênese ontológica), do ato homem-realidade. (p.30).

Junto a Heidegger nós já havíamos tematizado o existir como um poder-apreender; ser meras possibilidades de apreensão, que apontam ao que lhe fala e o encontra, é próximo ao que Fogel nos propõe por interesse; ou seja, interesse nada mais é do que já estar sempre em meio a algo, que o posiciona e localiza, que lhe diz, toca e move – colocando em andamento o acontecer histórico, próprio à vida e realidade. Isto é o essencial – o elemento - à vida, estas simples possibilidades que conduzem, conformam, dão contorno à existência. Contudo, a possibilidade, ou o sentido-orientador, condutor, regente precisa vir à luz, expor-se, desde e como ação, atividade, realização humana. O ser humano aparece, então, como médium, como canal, que se deixa usar pelo sentido orientador, possibilitando o seu surgimento, colocando-o em movimento de aparição – em fazendo-o, faz-se também, essencial e co-originariamente, o ser humano. Por isto, vida e realidade precisam ser verbo. É como verbo que sentido e vida podem vir à luz, aparecer, se fazer. Mais uma vez dizemos: sentido deve ser lido como participio do verbo sentir – aí, novamente, afeto, experiência! E, assim sendo, faz-se o movimento história, o acontecer próprio a este ato homem-realidade.

Compreender vida como algo interessado significa vê-la como algo posicionado, inclinado, de um jeito ou de outro, para uma possibilidade ou para outra. Não há a vida abstrata, desinteressada, desarticulada; tal qual uma coisa determinada. Aqui, ressoa ainda mais a compreensão de afeto; já se está sempre disposto, afetado, por uma tal possibilidade de vida, por um tal sentido, um tal verbo, por um modo de viver. A existência, portanto, não é coisa a ser decidida racional e friamente, não é coisa calculada e objetiva; posto que até mesmo estas possibilidades já falam desde um afeto, desde uma disposição ou interesse que as conduz e dirige. O mesmo se diz sobre realidade; deve-se compreender realidade também desde verbo, não havendo aí nada de substancial e objetivamente dado, mas se constituindo necessariamente como e a partir, na e pela história.

Vinculado a essa estrutura, a esse nó, homem-realidade, Fogel nos fala em história, como o movimento de realização, do próprio acontecer, da “forma” vida; que é o ato de unidade, de intrínseco pertencimento, homem-realidade. Isto nos interessa, esta “forma” vida, e sua realização como história; ou, ainda, a própria história como o nó, o articulador e condicionante necessário. Retomar a questão sobre como realizarmos esta forma, o movimento desta forma, a própria história, pode nos indicar um caminho para a questão que buscamos aqui compreender, a saber, a formação do psicólogo. Em verdade, este é o ponto de abertura e liberdade que precisa ser retomado, a saber, a história por se fazer, que se realiza desde determinados modos possíveis, implicando-nos, demandando-nos. Sendo, então, a formação propriamente um movimento de história realizando-se como história.

Assim, parecendo encaminhar-se por um caminho vizinho ao que já havíamos trilhado, Fogel assevera:

Antecipando e jogando um problema a ser explicitado, diz-se: este sentido que se interpõe, que é interesse, é igualmente e ao mesmo tempo (no mesmo ato!) *interpretação*. Interpretação e/ou *apropriação*, isto é, dinâmica de se apropriar ou de trazer o interpretado para o domínio, o âmbito ou horizonte de um *próprio*, a saber, o interesse ou o verbo em questão. (2015, p.30).

Voltamos, mais uma vez, à questão da apropriação. Contudo, aqui, a questão já se mostra transformada desde o horizonte de tematização de Fogel. Assim, temos que apropriar é, também e ainda, interpretar; sendo uma dinâmica – não algo dado -, trata-se de certo movimento e ação cambiante de trazer o interpretado para o âmbito de um próprio. O que isso significa? Ora, apropriar está nos dizendo da possibilidade – assim, sendo, da ação, do verbo – de trazer o interpretado, o sentido-orientador no qual já se encontra de princípio, pelo qual já se é conduzido e dirigido, para o domínio de um próprio – para o cuidado, para a visão protetora, de *um próprio*, de uma possibilidade que dentre as demais se diferencia e se faz

uma, única, singular, necessária. Diante do exposto, ficamos inclinados a crer que há certo pertencimento entre o movimento de história, como realização da vida, e o próprio interpretar e/ou apropriar, onde o movimento de apropriação também haveria de se dar ao modo de realização de história. Por ora, contudo, sigamos junto a Fogel e vejamos como ele explica o jogado na citação anterior.

Realidade, em sendo abertura (liberdade) e possibilidade, em sendo verbo, em sendo sentido-antecipador-instaurador, em sendo interesse, que se mostra como interpretação-apropriação, em sendo gênese, realização ou auto-exposição de possibilidade, de verbo, de sentido, de interesse, enfim, em sendo todo este enredado ou rede, mostrando-se como a articulação simultânea desses momentos, mostra-se, aparece, caracteriza-se igualmente como estória ou devir, isto é, toda esta estrutura é o que é, aparece tal como aparece, porque é tempo se fazendo tempo ou o tempo em sua auto-exposição que perfaz *vida, gênese*. (2015, p. 32).

Retornamos ao ponto em que ser é tempo, porém, agora transformado pela articulação desenvolvida por Fogel. As falas dizem o mesmo, contudo, por meio da fala de Fogel explicita-se, diz-se, o mesmo de outra forma, de tal modo que se torna visível que a dinâmica de realização de vida e realidade, de ser humano e mundo, é, em verdade, fundamental e essencialmente *estórica* – nesse sentido, a possibilidade de apropriação há de passar por certa apreensão, tomada, desta estória, ou, ainda, da possibilidade de se tomar parte do acontecer estórico em que já se está, que nós mesmos já somos, adentrando, afundando, nesta dinâmica de realização. Não se trata, aqui, de certa compreensão cronológica e historiográfica – que sempre e uma vez mais remete às ciências históricas, aos dados e medidas do tempo histórico -, mas, sim, do acontecer, do devir, isto é, do movimento de realização, de tempo se fazendo tempo, temporalizando – também o apropriar-se se dá nesta dinâmica temporal. Por isso, falamos em *estória* – parafraseando Guimarães Rosa – para designar o tempo próprio da vida em seu acontecer; são as *acontecências*. Nada grande e universal, posto que a “A estória não quer ser História. A estória, em rigor, deve ser contra a História. A estória, às vezes, quer-se um pouco parecida à anedota. A anedota, pela etimologia e para a finalidade, requer fechado ineditismo.” (Rosa, 1969, p.3). A *estória* é única, não é passível de generalização, abstração. Ela é contra à História à medida que quebra toda pretensão de universal, absoluto e domínio da História, e implica mesmo a necessidade imperativa de realização, de movimento, de experiência e, assim sendo, de diferenciação. Falamos de coisas de naturezas essencialmente distintas. O nó vida-realidade, por sua vez, é coisa *estórica*; é justamente este ineditismo que lhe é próprio – como possibilidade -; assim como o tempo para realizar-se, manifestar-se – como verbo em ação. Cabe esclarecer ainda *como* estória, que modo é esse, o *estórico*. Assim, Fogel nos diz:

Assim sendo, num sentido muito amplo, pode-se, precisa-se dizer que vida, realidade ou jogo de realização de realidade, tem ou é a forma do drama (ação), isto é, do “romance”, da narrativa, em suma, da estória. Um homem, p. ex., tal como o personagem na obra, no drama, na ação estórica ou na narrativa, se faz no movimento do fazer-se de estória, isto é, nas acontecências, ou seja, no *argumento*, na tessitura ou urdidura, no entretenimento da estória, enfim, no enredo. Sim, a estória é a *substância* da vida e de toda realidade possível, seu único e real *argumento*, sua única e real argumentação ou *lógica*. (2015, p. 32).

Estória é a forma drama, forma narrativa, forma romance, são os acontecimentos que geram, que conformam, moldam e enredam, dão cunhagem, a uma vida, a uma realidade possível. É o enredo que se cria no tempo que dá substância à vida e à realidade. Toda vida e realidade depende necessariamente das ações, dos verbos – que nascem desde um sentido-antecipador-instaurador -, que aparecem, que se fazem e se amarram temporalmente. Se usarmos tal compreensão para pensar a formação em Psicologia, podemos nos aproximar, mais uma vez, da compreensão em que a Psicologia é, também, um enredo, uma estória, na qual o psicólogo passa a participar, na qual ele é inserido, fazendo, então, parte da mesma, construindo-a e construindo-se desde a participação e construção desse enredo, das acontecências dessa narrativa. Nesta perspectiva, a própria ideia de uma formação e do campo de saber em que se insere ganham vida, isto é, são postas em aberto, ficam como que expostas e vulneráveis à própria construção, ao próprio fazer no tempo, ao ter de ser feito e realizado – o que, em verdade, já sempre se faz presente, a despeito de se manter obscurecido. Assim, retiramo-nos da compreensão habitual, em que as coisas nos aparecem e chegam prontas, como que já dadas em si mesmas, fechadas e à parte de nós; uma tal estrutura se mostra de forma a-histórica, e só pode nos exigir a adaptação ao que está instituído. O que significa dizer que ao retomarmos uma possibilidade compreensiva estórica da própria constituição de um campo de saber e de seus processos de formação, implicamos necessariamente a experiência, sempre viva e aberta, daqueles que temporalmente tomam parte deste enredo, onde podemos pensar as narrativas que virão a engendrar e dar corpo a um tal saber. Todavia, cabe ressaltar que ao falarmos neste acontecer do tempo como estória, em enredo e narrativa, não coadunamos de uma compreensão ou pretensão a linearidade – sempre vizinha à visão causal – e progressão, ou evolução. Não. O acontecer estórico pressupõe, necessariamente, certa abertura que lhe impossibilita uma apreensão lógica-causal; isto é, certa abertura ao inesperado, ao surpreendente, disruptivo - próprios ao acontecer -; ou, ainda, abertura e assentimento ao mistério – como aquilo que nos escapa e se sobrepõe como inapreensível.

Deste modo, podemos pensar a graduação, a formação em Psicologia, como a inserção – sempre participativa - nesta estória. Assim, torna-se impreterível que se compreenda em que narrativa se entra – isto diz: tradição e história -, e *como* se participa da mesma. Como se

tomará parte nesse enredo. Tal imperativo nos coloca em um movimento circular de realização, onde sempre temos de retomar o ponto em que nos encontramos, voltando o olhar e a atenção para o prévio, o que nos antecede e move, de modo a nos posicionarmos diante do mesmo. Neste movimento de realização, de atividade e transformações, é que será possível algo como a construção do ser psicólogo.

Pensando o movimento de apropriação como interpretação de um próprio, a partir de algo que se traz para perto, para o âmbito ou espaço do coração, podemos dizer que a inserção em tal estória é propriamente movimento de apropriação. Isto é, como movimento e ação de interpretação a partir do próprio. Assim, faz-se, dá-se, a possibilidade de diferenciação, isto é, a partir de um mesmo em que se encontra, acontecer, dar-se, diferença. Não se tornando mera reprodução de uma narrativa já dada, que haveria de perpetuar, mas, sim, a sua tomada participativa, que, assim sendo, se diferencia, se torna singular e própria.

Afastamo-nos da compreensão em que, para ser psicólogo, basta a aquisição de um diploma ao final do curso de graduação. O diploma torna-se, então, papel que possibilita burocraticamente o início de uma estória, o início de um percurso, de um enredo, no qual deve-se exercitar, realizar, a atividade, a ação, de ser psicólogo. Isto, por sua vez, significa, também, apropriar-se da narrativa da Psicologia, interpretá-la, trazendo o interpretado para próximo, para um próprio – o que implica em movimento, em tempo, em realização de estória. Contudo, ressoa ainda a questão, como? Como apropriar-se? Como participar desta estória tornando-a própria? Ou, ainda, o que significaria isto? Em certa medida, parece-nos que ambas as estórias precisariam amarrar-se, reunir-se, formando uma só estória – o que não significa concordância, nivelamento, adequação; pois, nesta amarração, impera a tomada participativa. Mas sigamos o nosso percurso, e vejamos o que ele tem a nos dizer.

Seguindo no diálogo com Fogel, ele nos faz uma pertinente pontuação, na qual, no acontecer desta rede que conforma o nó vida-realidade, faz-se presente um aspecto condicionante, a saber, a nossa relação com a linguagem. Assim, o filósofo nos diz que o verbo ser – o verbo dos verbos – decai, restringindo-se ao uso conectivo, que une sujeito e predicado. Tal configuração da linguagem pressupõe dois núcleos já dados e separados entre si: de um lado o sujeito, do outro, o predicado. Sendo o predicado o que caracteriza o sujeito, tal qual uma coisa que se soma, se acopla ou anexa ao sujeito formado e já dado. Uma tal configuração, que se mostra mesmo como a usual e hodierna, faz-nos como que insensíveis ao nó vida-realidade, obscurecendo sua unidade, seu pertencimento ao tempo e a intrincada rede que o conforma. Ser psicólogo, nesta perspectiva, mostrar-se-ia desde a possibilidade de junção, de soma, de duas coisas já dadas e separadas entre si, de duas substâncias

desarticuladas; ou, ainda, mais um adjetivo, eventual e fortuito, mais uma dentre outras inúmeras possibilidades. Tal qual o exemplo do pescador que o filósofo nos apresenta:

Ao dizer “Pedro é pescador”, na verdade, sub-pensa-se, ‘imagina-se’ *dois* sujeitos e um conectivo, uma cópula para reuni-los, a saber, o “é”. Há, de um lado, o sujeito Pedro, isto é, Pedro pré-existe, sub-existe ao pescar e é o sujeito, a causa dessa ação. O decisivo é que Pedro é pré-dado, pré-existente, isto é, ele é substância ou sujeito (“sub-jectum”). O mesmo se dá, por outro lado, com pescador. Também pensa-se, imagina-se pescador como algo pronto, feito, acabado, *antes* ou *depois* do pescar – em todo e qualquer caso, *fora* do pescar. Ser, sob a forma do “é”, aparece para juntar ou conectar estes dois sujeitos ou substâncias. (Fogel, 2015, p. 34).

Mas, se não isso, o que, então? Fogel nos indica que esta estrutura da linguagem, comum, corriqueira, habitual e natural, é, em verdade, decadente, o que significa dizer: atrasada. Atrasada, posto que fora do ritmo de realização de estória, de vida. Na perspectiva da vida, o que há é tão só verbo, sem separação de sujeito e predicado, o que há é a unidade do verbo, no exemplo de Fogel, o que há é pescar. É desde a ação, a atividade, o verbo pescar que pode vir a aparecer, a ser, a existir Pedro. O sujeito Pedro, a essência Pedro que sub-existe nele mesmo, isto é o que não existe; antes há apenas “possibilidade para possibilidade”, abertura, liberdade, nada. Em não havendo, em não sendo, nada, insurge a necessidade, lança-se, joga-se, para o existir, para o fazer, para o esforço de ação e atividade do existir, da exposição e realização do verbo, isto é, estória, tempo. Não obstante, parece que insistimos em nos guiar e conduzir por essa compreensão decadente, atrasada, da linguagem.

Se nos apropriarmos desta outra perspectiva para a formação em Psicologia, o que aconteceria? Ora, a Psicologia deixaria de ser uma coisa já dada e existente, à parte do sujeito, também já constituído que se torna, então, psicólogo. A formação não seria mais a possibilidade, sempre lógica e abstrata, em que podemos ser algo desde a adequação a uma forma determinada – a forma ideal e universal, a categoria psicólogo -, garantido tal qual status pelo título, pelo nome-substantivo. Ser psicólogo precisaria advir na ação, na atividade, que libera uma tal possibilidade de ser, isto é, a partir da estória que realiza o verbo – não o psicologizar, mas algum verbo, que ainda não chegamos a descobrir – e precisaria, sempre uma vez mais, vir a descobrir-se, a fazer-se, a realizar-se. Ficando, portanto, sempre a depender do verbo que a faria nascer uma vez mais, da ação que viria lhe manifestar e liberar. A formação, portanto, precisa ser o lugar em que se desperte, em que faça despertar, para esta ação, para a estória e o tempo deste verbo, para o que está ainda por ser realizado; e não mais encaixe, correspondência, a uma forma determinada e propagada. Este é o novo – ainda que velho – sentido para a formação. Aqui, o próprio fazer ou profissão em que se insere é

mobilizado e aberto, exposto, ao movimento-estória de realização, sendo ele também algo que precisa vir a aparecer.

Fogel já nos insinua algo de pertinente ao nosso caminho de pensamento, e às questões que levantamos sobre como, afinal, poderíamos nos apropriar, como participar, e, ainda, como fazer despertar para a participação. Em certa medida, Fogel nos fala em um caráter da linguagem, a decadência, em que se pressupõe a separação sujeito e predicado; tal compreensão já conduz a nossa própria possibilidade compreensivo-interpretativa, o nosso ver e fazer, em que sub-existe um sujeito e a atividade que ele exerce, que se lhe soma como mais um atributo possível; aqui, faz-se opaco o caráter essencial de vida-realidade como um aparecer, um ter de vir à luz. Esta possibilidade da linguagem não é, portanto, inocente. Parece-nos haver algo de pertinente à linguagem e ao modo de compreensão, ao próprio pensar e existir, do ser humano. Há algo na linguagem que conduz e dirige o modo de realização e compreensão humano, isto é, que conduz o modo da *estória* se dar. Nessa condução, curiosamente, a *estória* encaminha-se sem compreender-se como *estória*. Oculta-se o seu modo de realização, temporal, o seu próprio. E impera a vigência de sujeito é predicado, isto é, a a-história, o fora do tempo de realização e atividade, o fora de experiência, onde tudo aparece desde categorias já dadas, hermeticamente fechadas, encapsuladas, substantivadas e identitárias, exigindo-nos o seu consumo, absorção ou adequação. Assim, mostra-nos Fogel:

O fato é que, na vigência do sujeito, melhor, na vigência de ser como cópula ou conectivo, não se tem mais olhos para *estória*, isto é, para devir ou *acontecências*. Em outros, termos, não se tem mais a *experiência* da verdade, não mais se fala a partir da vigência da experiência da verdade. Não se *participa* mais da verdade, *isto é*, da *estória* de ser ou de devir, acontecimento – pura e simplesmente *estória* como o *elemento* da vida, do homem e de todo real possível. Verdade, aqui, vê-se, está falando *alétheia*, ou seja, com todo rigor, desvelamento de possibilidade, desocultação ou liberação de realidade da liberdade. É, sim, sob o fundo da vigência do S é P ou de ser como cópula, que se pode definir verdade como adequação, correspondência. Mas isso já é outra musa, outro soneto. (2015, p. 36).

Na experiência de S é P, compreende-se o ser humano como coisa dada, como uma substância já pronta, deslocando-se do próprio tempo próprio ao ser, do tempo e experiência de realização, isto é, do verbo e ação, obscurecendo-os. Isto, por sua vez, significa que não há mais a experiência de verdade – que é histórica -, não se participa mais da verdade, como desvelamento, desocultação e liberação para. Esta também passa a ser uma coisa dada, fechada e distante de mim. Nesta perspectiva, podemos pensar que a formação, como usualmente a compreendemos, tende a se guiar, justamente, por esta visão de S é P, que já pressupõe uma dada interpretação do ser humano a ser formado, da verdade e realidade a ser aprendida; onde o sujeito a ser formado deve corresponder e adequar-se às verdades já dadas,

à realidade já determinada de antemão, à uma forma dada, estabelecida, predicada. Parece mesmo que uma tal possibilidade da linguagem antecede, sustenta e pressupõe tal possibilidade normativa, onde é suprimida toda experiência estórica, o próprio tempo de formação, o próprio ritmo de realização da vida, isto é, ainda, a experiência de verdade. Contudo, como podemos pensar uma formação que abdique de tais pressupostos? O que significaria isso?

De certo modo, parece-nos que buscamos, aqui, retomar este caráter próprio da vida e da realidade de ser estória, de ser desde experiência, de ser temporal; o que implica diretamente a própria realização do ser humano para pensarmos os processos de formação. Ou seja, abrimos este movimento de realização, buscando visualizar o seu processo, o seu modo próprio de acontecer e se dar. O que significa, também, a retomada da “experiência de verdade”, afastando-se de uma perspectiva de adequação e correspondência, e aproximando-se da dinâmica de desocultação, de desvelamento, de aparição do real, de estória, de um vir a ser e tornar-se. O que diz: tempo se fazendo tempo. Aqui, faz-se ouvir a fala de João Ubaldo Ribeiro, na abertura de seu livro *Viva O Povo Brasileiro*, onde se lê: “O segredo da Verdade é o seguinte: não existem fatos, só existem histórias.” (Ribeiro, 1984, s/p).

Ratifica-se a compreensão em que a verdade não se mostra como algo dado, como A verdade, mas, sim, desde estória, desde processo de realização e desocultação, desde a exposição de verbo, de ação; sendo fundamentalmente plural e singular! É interessante observar que, na formulação de Fogel, verdade como desocultação se faz, se mostra, como “desvelamento de possibilidade”, como “liberação de realidade da liberdade”. Parece-nos, portanto, que, na experiência de verdade, desvela-se, aparece, também e essencialmente, a própria indeterminação e abertura que sustenta todo aparecer, a realidade da liberdade. O que significa dizer que a mesma não se esgota em um dado número de desvelamentos; mas concerne, sim, ao próprio movimento essencial e originário, que está remetido à indeterminação que o impulsiona e lança em um ter de aparecer.

Assim, a própria concepção em que o processo de formação seria a absorção e aquisição de determinadas verdades estabelecidas, de determinadas narrativas do mundo, parece não mais se sustentar, mostrando-se demasiadamente reduzido, um tanto claustrofóbico e asfixiante. Verdade, aqui, passa necessariamente pela experiência; não estando dada de antemão, mas implicando uma dimensão sempre aberta e singular, própria, neste processo de formação, demandando aquele que se forma e o próprio saber.

Destarte, buscamos abrir espaço, agora, para um processo que precisa ser e sustentar a liberação, a aparição, de possibilidade, remontando à indeterminação em que nos sustentamos.

Somente assim estaríamos afinados, ritmados, às acontecências, ao estórico próprio à vida. O próprio profissional que se forma já não corresponde mais a uma forma verdadeira e ideal, mostrando-se, portanto, a partir e pela desocultação, no seu movimento de liberação e aparição – isto é, desde a experiência de verdade. Formação em Psicologia, agora, fala-nos em liberação para essênciação, para realização, para uma possibilidade.

Tal perspectiva nos lembra a pretensão da Psicologia Brasileira de, agora, estar afinada e crítica à própria realidade histórico-social em que se insere – quebrando a compreensão rígida e ingênua de uma realidade dada em si mesma, isto é, a-histórica. Ou seja, a nossa possibilidade intencionada nada tem de objetivo, factual e pragmático, não concerne à simples aquisição de conteúdos e técnicas. Ao contrário, concerne, sim, às estórias, ao próprio acontecer e aparecer, o que mobiliza o próprio sem fundo em que estas se sustentam – e, portanto, a necessária inserção e participação nas mesmas. Assim, a formação requisita uma abertura a tais acontecências! Ou, ainda, um querer saber, que é, também, um poder manter-se na verdade – verdade que é, mais uma vez, a própria realização de estória, de tempo. Falamos, portanto, de uma disposição necessária para acompanhar, ver e compreender o próprio tecido e ritmo que compõe e constitui o nó vida-realidade, inserindo-se, embrenhando-se, no mesmo. Isto mobiliza, necessariamente, certa experiência de tempo que nos concerne em nosso próprio acontecer e formar.

Aqui, falamos, portanto, de uma outra compreensão de verdade, que pode ser traduzida desde a palavra grega *alétheia*. *Alétheia* diz o não oculto, o não velado. Uma tal compreensão nos fala, também, de linguagem; ou, ainda, de certa experiência de linguagem. Assim, não concerne à linguagem decaída, à linguagem do *Sujeito é Predicado*. Mas, sim, à linguagem em sua essência, que, em verdade, fala e aponta à essência do ser humano, como fundo, como possibilidade de toda realidade, uma vez que concerne ao próprio jogo de desvelamento e aparição. Cabe-nos mostrar, portanto, como linguagem, essência humana e verdade se articulam e se amarram. Retomemos, portanto, o nosso diálogo com Fogel.

Este subitamente dar-se ou acontecer de sentido indica que sendo *é* ou faz-se como afeto. Isso quer dizer: pelo sentido (lógos, mundo, interesse, perspectiva) sempre já se é, sempre já se está tocado, tomado. Atravessado ou varado. A partir daí e assim acontece fala, discurso – aparição, mostração, iluminação de tudo quanto é e há. Sentido, arcaico-originário, é afeto, afecção. (Fogel, 2015, p.50).

Já vimos que o ser humano é sempre a partir e na experiência, em um ser tocado e tomado por sentido, assim sendo, ele já é sempre a partir de e por um afeto. E é a partir de afeto que acontece, então, fala, discurso, como próprio aparecer, iluminar, mostrar. Indiretamente, Fogel nos diz que é a partir de fala – de linguagem – que se faz todo aparecer,

todo real, toda vida possível. A fala, por sua vez, dá-se desde o nó, que une e amarra ser humano e sentido, o nó: experiência, afeto, afecção, *páthos*. Assim, o percebido é reunido e aparece na fala, no dizer. A essência da linguagem, a língua em sua essência, mostra, faz aparecer, desvela, ilumina. A linguagem decadente, a fórmula S é P, por sua vez, “não mais evoca, *chama*, ou seja, não mais *mostra*, torna presente ou visível e assim *funda* coisa alguma” (Fogel, 2017, p. 10).

Fogel nos indica, então, a pertinência, a intrínseca amarração, entre realidade e linguagem, onde o real se funda no próprio aparecer da linguagem – poder-se-ia dizer que ela toma lugar no tempo-aparecer de estória, nas acontecimentos? -. Aqui, a compreensão de Fogel se mostra enraizada na leitura que Heidegger nos concede sobre a linguagem, a língua de tradição que dá nome ao texto que abriu o nosso capítulo. Língua de tradição, língua originária, é a *saga* do dizer, isto é, o percurso, o caminho, de mostração e realização, aparição e desvelamento – o que diz, também, tempo, realização de estória. É um imbricado nó que mobiliza experiência, afeto, pensamento; desde este nó, sendo tocado e mobilizado, pode vir a nascer um dizer, uma fala. O dizer, aqui, amarra-se ao próprio acontecer, ao tempo que se urde e faz estória; concernindo propriamente à formação, à construção e realização do ser humano. Neste sentido, a *saga* do dizer, como viagem e travessia, também apresenta seu tempo próprio de realização e aparição. O próprio termo *sagan* nos remete a isto. É interessante observarmos que a linguagem decaída, retida na estrutura de *Sujeito é Predicado*, parece estar desprovida – ou restrita, reduzida – de seu tempo de realização e aparição, posto ser forma que antecipa e entrega a realidade de modo já dado e pronto, acabado e opaco, isto é, fora do tempo de realização, de experiência, de forma a-histórica. Talvez este distanciamento da experiência, da estória, seja condição para que a linguagem já não mostre mais, já não desvele e faça aparecer – e também já não funde nada. O que, por sua vez, toca e afeta o próprio ser e estar do ser humano, o seu habitar.

Nesta *saga*, como caminho, viagem, percurso, já sempre se faz presente o não dito, aquilo que se retrai e escapa a toda tentativa de exposição. Neste âmbito compreensivo, não devemos compreender a linguagem como restrita ao seu sentido de comunicação; não devemos compreender a linguagem como restrita à palavra. Aqui, o silêncio também fala, também mostra – por vezes, mais do que o incessante falar e explicar. Assim, retomamos a fala de Heidegger sobre a essência da linguagem, onde este nos diz:

Mas falar é essencialmente dizer. Quem quer que seja pode falar sem cessar e a sua palavra não dizer nada. Um silêncio, pelo contrário, pode dizer muita coisa. Mas o que significa dizer? Sabê-lo-emos se prestarmos atenção ao termo. *Sagan* significa mostrar. E que significa mostrar? Significa fazer ver e entender qualquer coisa, levar

uma coisa a aparecer. O não dito é o ainda não mostrado, o ainda não chegado ao aparecer. Mas graças ao dizer, o ente-presente ascende à aparência (i.e., ao aparecer): está presente e como; e no dizer vem também à aparência o ausente como tal. Todavia, o homem não pode verdadeiramente dizer, isto é, mostrar e fazer aparecer senão aquilo que se mostra a ele de si próprio, que aquilo que de si próprio aparece se manifesta e se dirige a ele. (Heidegger, 1995, p.34)

Muito pode-se falar sem que esta fala diga algo, sem que ela possa mostrar, fazer ver. Curiosa é a assertiva de Heidegger e a mesma pode nos soar estranha. Contudo, é, em verdade, o que mais se dá. O uso e abuso da língua, onde impera o domínio linguístico, a oratória, a verbosidade, que engana e ilude, fazendo parecer que algo é dito, quando o que se dá a acontecer é a confusão e a ambiguidade. Um silêncio, um não-dito, por sua vez, pode dar a ouvir, pode dar a dizer, a visualizar – ousamos dizer que no silêncio se abre o tempo-espaço necessário para um possível dizer e aparecer. É esta essência da linguagem como mostradora de realidade, de vida, que tende a se obscurecer e subverter, de tal modo que a linguagem passa a ser algo do qual o ser humano faz uso, de que ele dispõe, tendo que responder, agora, aos critérios e exigências de sua utilidade e funcionalidade. Assim, a linguagem se restringe à informação, à adequada e imediata transmissão de conteúdos e narrativas; tendo que ser, portanto, unívoca, correta, exata – e, também, imediata, instantânea, veloz.

Mostrar significa: fazer ver. Isto é, a partir da ação, trazer à presença, deixar que algo venha à luz, toque e se faça visível. Contudo, o ser humano só pode mostrar aquilo que já lhe apareceu, aquilo que já se lhe mostrou como visível, aquilo pelo qual ele já fora tocado e tomado por anteriormente. O ser humano só pode dizer aquilo que já o dirige e conduz, isto é, sentido, mundo, *lógos*.

Nesta perspectiva originária da linguagem, o dizer é fundador de realidade. Desvelamento, realidade e linguagem se pertencem e convocam mutuamente. E o ser humano aparece como lugar e hora desta amarração, desta articulação, ou, ainda, como cuidador, como aquele que pode zelar por esta amarração, visto que é o ente disposto a, aberto para, esta relação, realizando-se nela e a partir dela - estoricamente. O existir humano se dá, então, ao modo desta mútua correspondência, que tende a ser esquecida, mas que, não obstante, caracteriza o seu próprio, a sua essência. É nesse sentido que se deve ouvir a fala que diz ser a linguagem a casa do ser. É na e pela linguagem que ser se manifesta. A linguagem, por sua vez, não é possibilidade para todo e qualquer ente. A linguagem é possível a um único ente: o ente cujo modo de ser se dá em sendo aberto ao sentido de ser. Assim, “A linguagem é a casa do ser. Nesta habitação do ser mora o homem.” (Heidegger, 2005, p.8). O ser humano habita, é, nesta morada do ser, na linguagem. O ser humano vem a ser humano, vem a ser o que é, desde a linguagem.

Parece-nos, portanto, que encontramos agora uma indicação para a questão que vínhamos perseguindo, a saber, sobre a possibilidade de apropriação, sobre como apropriar aquilo que já se tem. Parece-nos que tal possibilidade passa alguma coisa pela linguagem, e pela possibilidade de retomada da experiência da linguagem em sua essência, isto é, o distanciamento da estrutura *Sujeito é Predicado* e o retorno à fenomenalidade, ao desvelamento, ao tempo de aparição de toda realidade, de toda vida, desde a linguagem, o que, por sua vez, quer dizer ainda: o habitar humano.

Parece-nos que se esclarece então o motivo de, em um texto para pedagogos, Heidegger nos falar em língua de tradição e língua técnica. Esta, reduzida à utilidade da informação, apenas nos comunica um mundo que se faz deveras distante – em verdade, o tempo da informação mostra-se radicalmente distinto do tempo das acontecimentos, e tende a nos sobrecarregar, sem espaço para que o tempo de afeto, compreensão, estória possa se dar –, retornamos à estrutura das narrativas alienadas e alienantes. Aquela, contudo, remete à experiência mais originária do humano de ser em *co-respondência* ao mundo, de ser co-partícipe em todo aparecer. Quando falamos, portanto, na retomada daquilo que nós mesmos já somos, pressupomos uma outra relação com a linguagem, pressupomos mesmo uma outra forma do habitar humano se dar, onde o seu caráter estórico possa se fazer presente, o que implica certa relação especial com o próprio tempo. Assim, se estamos, aqui, pensando uma outra possibilidade de formação para os psicólogos brasileiros, onde esteja implicada uma modificação de sua relação com o mundo, onde, como vimos, se faz necessária a apropriação do mesmo, a tomada daquilo que já se tem – a sua relação de correspondência ao sentido, a sua participação necessária em toda realidade, em todo aparecer, a sua relação de unidade com o mundo –, parece-nos que passamos, então, pela necessidade de pensarmos uma outra relação com a linguagem. Nesta outra relação, afastamo-nos da estrutura *S é P*, que suprime todo tempo de realização, afastamo-nos da compreensão onde o mundo se mostra sempre já dado, à parte, dissociado, do ser humano, e afastamo-nos das narrativas, das verdades já estabelecidas, e que nos são legadas, transmitidas, incutidas, que já se encontram prontas e disponíveis. Devemos, portanto, buscar, nos dispormos a retomar, uma experiência mais originária com a linguagem, onde se faz presente um dizer, isto é, um mostrar, um fazer aparecer, uma verdade – em certa medida, parece que falamos mesmo da possibilidade de participação na realidade, agora, compreendendo a linguagem como pertinente à própria experiência de participação.

Aqui, devemos cuidar para que não nos enganemos, pois, dizer que o ser humano é o ente para quem a linguagem aparece como possível, não quer dizer que o ser humano seja

senhor e detentor da linguagem; nem mesmo que esta seja mais uma dentre as capacidades que possui. O que dizemos, em verdade, é que o ser humano pode vir a ser o que é na e pela linguagem, como manifestação do sentido de ser. Desta forma, o ser humano tem a sua essência confiada à linguagem. Deste modo, a apropriação desta relação não é, não pode ser, o mesmo que tomar posse da linguagem; mas, concerne, sim, à possibilidade de retomada da vida da linguagem, de sua escuta, isto é, concerne à possibilidade de colocar, novamente, a nossa conduta, a nossa atenção, os nossos ouvidos em direção a esta relação. O que implica a participação, a co-participação e co-respondência, do ser humano, isto é, a habitação de sua morada.

Contudo, como dissemos anteriormente, esta relação originária e essencial tende a se manter obscurecida, esquecida, decaída. De tal modo que a relação com a linguagem se restringe à primazia da informação, e o ser humano passa a ser seu senhor e detentor. Ao dizermos isto, já subentendemos e sub-dizemos que não é toda linguagem que mostra, que diz, que realiza a linguagem em sua essência. Em verdade, esta possibilidade de realização se mostra cada vez mais distante ao ser humano de nossa época. Que fala poderia, então, realizar a linguagem em sua essência? A este respeito, Heidegger nos diz: “Os pensadores e os poetas são os guardiães desta habitação. A guarda que exercem é o ato de consumir a manifestação do ser, na medida em que a levam à linguagem e nela a conservam.” (2005, p. 8). A linguagem cumpre a sua essência ao levar à cumulação – isto diz o consumir -, à plenitude, a manifestação do ser na própria linguagem, preservando-a. É no cuidado e resguardo, da relação, dos poetas e pensadores que tal possibilidade pode advir, se realizar, se concretizar. Esta é a essência da palavra poética; não sendo, aqui, refém de uma dada forma, de uma estrutura de versos – isto responde, ainda, à lógica e à gramática, sendo sempre uma interpretação tardia da linguagem -, mas concernindo, sim, à manifestação, a sua possibilidade e força de mostração, revelação e, também, de conservação – o que nos fala, ainda, de tempo e estória. O que se conserva? O próprio princípio de realidade, a saber, o ser, sentido, mundo. A este respeito, Fogel nos diz:

Palavra poética, de *poiésis*, é a palavra que realmente diz, *mostra, faz visível* alguma coisa. É isso mesmo a sua característica como princípio de realidade, ou seja, uma dinâmica desde a qual e como a qual realidade se realiza, se faz realidade, ou seja, aparece, se mostra ou se faz visível, como dissemos. (Fogel, 2017, p. 17).

Ao nos propormos a uma aproximação da essência da linguagem, vemos, então, a compreensão de *poiésis*, ou da palavra poética, que, em verdade, mostra-se comum a poetas e pensadores. De certo modo, vemos a familiaridade entre o poetar e o pensar, ambos encaminhados por uma relação própria com a linguagem – o que quer dizer, também, uma

forma de habitação própria desta morada, ou, ainda, o próprio fazer da linguagem a morada, habitando-a -, como manifestação do ser. O que acreditamos e apostamos, aqui, é que tal relação própria com a linguagem, que concerne a poetas e pensadores, concerne também e necessariamente ao psicólogo - ao menos na perspectiva que viemos debatendo ao longo de nosso percurso. Sim, pois, no fazer do psicólogo é demandada a transposição desta estrutura determinada, decaída, atrasada de *Sujeito é Predicado*, que antecipa e determina toda realidade, para a retomada e lembrança da palavra poética, como dinâmica e movimento que possibilitaria um aparecer e compreender. Há uma vizinhança entre poetas, pensadores e psicólogos, que parece se fundar no tempo de ou para um fazer aparecer, no tempo de desvelamento e mostraçãõ de verdade. Isto diz, ainda, de certa relação com a linguagem em que esta se faz morada, habitação. Sim, o fazer do psicólogo pertence a esta habitação, à possibilidade de sua lembrança e sustentação na relação, no encontro, com o outro.

Retornamos, assim, à verdade como *alétheia*, como desocultação e desvelamento. Damos voltas e chegamos a pontos comuns. Retornamos, também, ao saber em sua essência, ao poder-aprender, onde vimos que “Saber, porém, significa: poder manter-se na verdade. Essa é a manifestação do ente, suportá-la.” (Heidegger, 1987a, p.51). Encontramos, assim, um comum-pertencer entre verdade, saber, aprender, linguagem, essência humana, realidade, estória. Tal não deve parecer estranho a nós, visto que, desde o princípio, tratamos de um único e mesmo nó, uma unidade, um único e mesmo acontecimento. Isto Fogel já havia nos indicado e dito. Assim, vemos tão somente a exposição deste nó. Nesta exposição, chegamos a certas possibilidades de realização da existência – o pensar e o poetizar - que parecem resguardar a essência da linguagem e, conseqüente e necessariamente, do próprio ser humano e do sentido de ser. Destarte, Heidegger nos diz: “A libertação da linguagem dos grilhões da gramática e a abertura de um espaço essencial mais original está reservado como tarefa para o pensar e o poetizar.” (2005, p.9). Em que interessa tal indicação ao nosso percurso? Ora, viemos percorrendo este caminho de tematizar a existência, a realidade e a linguagem na busca por indicações que nos falem sobre a possibilidade de apropriação, de tomada do que já se tem, de onde já se está; assim, a questão era: como apropriar-se? De certo modo, a possibilidade de apropriação passa por esta dupla condição, a saber: de liberação da linguagem dos grilhões da gramática – da estrutura *Sujeito é Predicado* – e pela abertura de um espaço essencial mais original. Em verdade, esta dupla condição se pertence mutuamente e se convoca, andando lado a lado. Mas é interessante observarmos que a possibilidade de apropriação concerne a certa experiência de liberação e de abertura, onde se faz possível certa experiência de espaço e da linguagem em sua essência; ambos nos remetem a um âmbito de oscilação e movimento, como que deslocando-se de um espaço retido e determinado, para um espaço que permite e, em certa medida, demanda que se faça a sua experiência.

Esbarramos, enfim, em uma indicação, que nos fala e aponta a certo modo de habitar, que concerne à linguagem e à manifestação do ser, à verdade e à estória. Tudo isto encontra-se no nó que é pensar e poetizar. Diante disto, dissemos ainda: isto concerne também a nós, Psicólogos! Nos concerne por dizer de nosso fazer. Nos concerne, também, por se mostrar como caminho de aprendizado e formação. É este o caminho que seguimos agora, é com poetas e pensadores que intencionamos aprender – isto é, colocarmo-nos a caminho de tomar o que já temos.

2.3 Pensar e poetizar: primeiramente, amar

Nesta última parte de nosso capítulo, propomo-nos a tomar uma primeira lição de poetas e pensadores. Para tanto, iremos nos voltar a este modo de relação com a linguagem e com a verdade, com a manifestação dos entes, isto é, a este modo de habitação que lhes é própria. Neste movimento, buscamos visualizar o modo fundamental que sustenta este habitar, no intuito de, assim, podermos nos pôr a caminho para a devida apropriação que o nosso formar - agora reposicionado desde o fundamento mais originário ao ser humano - nos exige.

Sabemos que poetas e pensadores são propriamente aqueles que guardam a morada do ser, a linguagem, consumando-a, levando-a a sua cumulação e preservação desde a sua manifestação, desde o seu descobrimento. Poetas e pensadores têm como tarefa o cuidado e a liberação da linguagem em sua essência, o que diz, ainda, a própria manifestação do ser – o que deve nos remeter a um tempo estórico. Eles são, portanto, aqueles que sabem, posto que suportam tal manifestação. Assim, talvez, eles possam nos aparecer, também, como aqueles que podem nos fazer aprender, o que diz: colocar a nossa conduta em co-responsabilidade à manifestação do ser; de modo a tomarmos e apreendermos o que nós mesmos já temos, apropriando-nos do que já somos. Para respondermos à questão que viemos perseguindo – como realizar tal tomada -, precisamos retornar à fala de poetas e pensadores, dispondo-nos a ouvi-la, dispondo-nos a seguir o espaço que nos abrem.

Aqui, retomamos uma indicação que fizemos brevemente ao longo de nosso percurso sobre o querer. Anteriormente, fizemos uma sucinta diferenciação entre o questionar e o duvidar, onde o questionar - como modalidade fundamental do próprio ser humano - seria dirigido por um querer. Assim, dissemos que aquele que questiona *quer* saber. Nesta perspectiva, o querer mostrar-se-ia como fundamento, como direcionador, do próprio saber. A este querer, seria imperativa a decisão e entrega, distanciando-se de certa compreensão comum do ansiar. Retornamos a esta assertiva no intuito de, agora, demorarmo-nos sobre este

querer, posto que este se mostra como indicação fundamental para o modo de habitar próprio a poetas e pensadores.

Neste momento de nosso percurso, estabelecemos como fio condutor um diálogo com o texto de Heidegger intitulado *Para quê poetas?*. O texto se desenrola na busca por responder à questão que lhe dá nome. A questão, contudo, no título se encontra incompleta; completando-se com a delimitação da hora, da época, em que nos encontramos: o tempo indigente. Sendo assim, a questão norteadora se formula do seguinte modo: “... e para quê poetas em tempo indigente?” (Heidegger, 2014, p.309). A questão, Heidegger a retira da poesia de Hölderlin. Em seu desenvolvimento, a poesia nos aparece desde uma época determinada; perante esta, a poesia tem um lugar, um papel, uma tarefa a desempenhar. Neste texto, Heidegger parte da questão posta por Hölderlin, mas segue em diálogo com a poesia de Rainer Maria Rilke, como possível poeta da época indigente. É no diálogo com a sua poesia que será posicionado o lugar da poesia na história do mundo e no destino da humanidade. Poesia e história se articulam, então. Poesia e humanidade se pertencem intimamente. Esta dupla amarração nos interessa, assim como a sua tarefa. Podemos dizer que todo o nosso percurso se dirige no intuito de retomar e lembrar tal tarefa, de modo a colocarmos-nos, nós psicólogos, em diálogo com a mesma, à sua escuta e disposição, permitindo-nos deixar tocar e guiar, isto é, também, deixando-nos *formar*. Mas a este ponto ainda haveremos de chegar.

2.3.1 O querer em tempo indigente

Pensemos, então, no querer como fundamento para a poesia e para o pensamento, e, por conseguinte, como algo essencial para a nossa formação e realização como psicólogos. Em um primeiro momento, a nossa assertiva pode soar estranha e mesmo perigosa. Em uma época em que o querer se mostra como regente absoluto de toda vida, desconhecendo freio, limite ou barreira, em que o lema *querer é poder* assombra o existir humano, falarmos em querer pode soar, mais uma vez, que corroboramos dessa visão demasiado curta sobre a realização e as possibilidades humanas.

É verdade que o tempo indigente, de que nos fala Heidegger, é conformado, justamente, pelo privilégio e determinação da faculdade da Vontade, como a mais alta faculdade do ser humano. Uma tal configuração só se torna possível no horizonte metafísico de esquecimento do ser, constituindo mesmo parte da história do ser.

Precisamos, assim, afastar a visão de nossa época sobre o querer, que se dá como um desejo voluntarioso e a uma ação arbitrária e individual, que dispõe toda realidade de acordo

com o anseio humano. O que significa dizer que precisamos diferenciar a época que conforma o querer à vontade e arbítrio humano daquele querer que conduz ao pensar e o poetar; este seria, em verdade, o querer mais originário, mais afinado ao modo de ser do ser humano – aquele que dirige o próprio questionar -, e, por conseguinte, que já não poderia corresponder ao modelo em que o ser humano seria tomado de forma independente e autossuficiente, como posicionador do real e da vida.

O tempo de que falamos – nós já o dissemos - é o da indigência. Mas, afinal, o que significa isso? Para compreendermos a indigência que marca e encaminha a nossa época atual, entramos no texto de Heidegger, onde este nos diz:

O tempo permanece indigente, não apenas porque Deus está morto, mas também porque os mortais já não conhecem nem dominam a sua própria mortalidade. Os mortais ainda não estão em posse da sua essência. A morte retira-se para o enigmático. O segredo da dor permanece velado. O amor não se aprendeu. Mas há mortais. Há-os na medida em que há linguagem. (2014, p. 315).

A indigência se mostra, simultaneamente, como a morte e obscurecimento de todo sagrado, de toda transcendência, e pelos mortais não estarem em posse de sua própria mortalidade, isto diz, de seu limite intransponível, e, ainda, de sua própria confiança e pertencimento ao tempo, de sua própria temporalidade como modo essencial de realização; realização esta que sempre há de encaminhar ao seu fim e cumulação. A indigência se dá pelo encobrimento e distanciamento de sua própria essência. Falamos anteriormente desta essência, como o livre *co-responder* ao sentido de ser - desde sua abertura e disposição para um ser tocado, tomado, pela questão de seu sentido; sendo, portanto, desde um movimento para fora de si, em comunhão e unidade ao mundo. Contudo, Heidegger - através da poesia de Rilke e afinando-se à sua linguagem - nos fala desta essência desde a morte, a dor e o amor. Estas compreensões não devem ser tomadas como coisas distintas. É justamente pela morte, pela dor e pelo amor pertencerem à essência humana que se torna possível a esta o livre *co-responder* ao aberto. É sendo mortal, isto é, sabendo-se finito e confiado ao tempo, tendo como única certeza a possibilidade de já não mais ser; na dor, isto é, na diferença radical, sendo lançado a um ter de ser, estando sempre em aberto; e no amor, isto é, tocável, tomável, afetável que o ser humano pode ser aberto ao sentido de ser. E é no obscurecimento, ou velamento, deste caráter essencial – e vulnerável - que o tempo se faz um tempo indigente, sem abrigo, de miséria. Nas palavras de Heidegger, é na impossibilidade de tal caráter se desencobrir e aparecer que o tempo se faz indigente. “O tempo é indigente porque lhe falta o não-estar-encoberto da essência da dor, da morte e do amor. A própria indigência é indigente

porque se esconde o domínio essencial no qual a dor, a morte e o amor se pertencem mutuamente.” (Heidegger, 2014, p. 316).

A despeito da distância que o ser humano mantém de sua própria essência, ainda assim, há mortais; ainda assim, a sua essência se faz presente. Há mortais, pois há linguagem. A linguagem aparece – mais uma vez – como índice que posiciona ao ser humano a sua própria essência; talvez seja, justamente, por fazê-lo que a linguagem se realiza como morada do ser. A distância mostra-se, agora, como a maior das indigências, pois obscurece a indigência, a vulnerabilidade, primeira e primordial. Aqui algo já se diz sobre o próprio querer. Pois o querer do tempo indigente sempre parte de certa premissa do poder humano, da capacidade de deliberação e de realização daquilo que se quer, de se conseguir aquilo que eu, dentro de minha subjetividade, independente e à parte do mundo, dispondo tão somente de minhas capacidades, desejo, cobiço e anseio; o que pressupõe a própria possibilidade de apreensão do mundo como objeto, isto é, de sua objetividade, como algo determinado, circunscrito e disponível a mim ou manuseável por mim. Nesta perspectiva, faz-se invisível o caráter de dependência, o caráter *co-respondente*, do existir humano; assim como se obscurece todo limite do agir humano; e ignora-se a absoluta gratuidade do aparecer e daquilo que move o próprio ser humano. Tudo passa a ser definido pelo querer como arbítrio. Isto, justamente, é a maior das indigências: a cegueira que se crê potente e capaz de tudo alcançar, cujo querer se torna imposição, onde toda ação passa a ser requisição determinante e autoritária, e fecha-se a abertura própria ao movimento de realização. Isto é, o tempo indigente se configura pelo encobrimento de toda possibilidade de indigência. Tal circunstância toca e afeta a existência humana em suas possibilidades de ser. É neste sentido que Heidegger irá nos dizer da exposição do ser humano nesta época pela revolta - na inconformidade e na ânsia, a partir da vingança e do desejo de correção da própria vida, pelo ressentimento e pela violência. Assim como o mundo se reduzirá a simples objeto, sujeito aos mandos do ser humano, perdendo a sua possibilidade significativa, tornando-se algo que se contrapõe ao ser humano, que não lhe pertence ou lhe diz nada, mas que deve sempre corresponder e adequar-se ao antecipado e esperado.

Faz-se, então, uma relação esvaziada de sentido, pobre, ou, ainda, uma relação reduzida a um único sentido possível. O mundo perde, portanto, a sua força significativa, enrijece-se, desertifica-se, tornando-se coisa dada – morta? Fora do tempo? -; e a possibilidade essencial de habitação humana, a sua plasticidade, temporalidade, vivacidade e multiplicidade se obscurece. O mundo não é mais morada ou abrigo, que toca e afeta, conformando e sustentando, o existir humano. O existir perde suas raízes; e a existência deve

se sustentar nela própria. O ser humano se torna senhor independente, responsável inteiramente por tudo que é e há. Toda a realidade, toda a vida, parte, então, dele próprio. Poderíamos, aqui, inferir a imagem do ser humano como que curvado sobre si mesmo: fechado em sua subjetividade, em seu próprio jugo e poder. A negação de toda vulnerabilidade e dependência, em sua promessa de libertação e salvaguarda, desampara e desespera.

Em tal querer, o homem moderno ex-põe-se como aquele que se revolta, em todas as relações, com tudo o que existe, e portanto também na relação consigo próprio, como o que se impõe como produtor, organizando este levantar-se em revolta com vista à dominação incondicional. A totalidade da existência [*Bestand*] objetiva, que é como o mundo aparece, é dependente do parecer e da ordem da elaboração impositiva, sendo assim submetida ao mando desta. (Heidegger, 2014, p. 332).

2.3.2 Poetas em tempo indigente

No tempo de indigência mantém-se determinada compreensão do ser humano e do próprio mundo, de toda realidade, na qual o ser humano seria posicionador do mundo, este estaria subjugado ao seu querer, às suas ordens, reduzindo-se à objeto de manipulação e controle humano. Contudo, não é esta a compreensão mais originária do modo de ser do ser humano, nem mesmo do mundo e da relação de co-originariedade que estes mantêm entre si. Rilke, como poeta, compreende isso. Assim, em sua poesia, faz-se presente a indigência primeira e essencial do ser humano. Em sua linguagem, tal indigência aparece desde o risco, ou, ainda, desde o caráter de ser aquele quem arrisca. O ser humano aparece como o arriscado – aquele que já é sempre no risco? –, diferenciando-se das plantas e dos animais; contudo, a sua poesia fala ainda daqueles que seriam os mortais dos mortais, aqueles que arriscariam ainda mais, atrevendo-se a chegar ao abismo, ao sem fundo, à ausência de todo fundamento, ao Nada. Esta é uma possibilidade ao humano, ao ente que já é sempre arriscado – desprotegido, aberto, jogado, largado, indigente. Estes, que arriscam ainda mais e podem chegar ao abismo, são absolutamente necessários à nossa história, ao destino de nossa época. São eles os poetas e os pensadores. Aqui, a questão posta no texto de Heidegger parece encontrar alguma direção: os poetas em tempo indigente arriscariam ainda mais, chegariam ao abismo – essencial ao existir humano e que se mantém encoberto. Os poetas seriam, assim, descobridores, desveladores, lembrando ainda o mais essencial ao humano. E para quê mesmo isso?

Permanece como tônica nos textos de Heidegger o alerta ao perigo de nossa época, a época da técnica, o tempo indigente. O perigo faz-se por ser a nossa época aquela do

esquecimento da verdade de ser, de nosso caráter essencialmente participativo e histórico – isto é, do cuidado inerente a todo aparecer, com toda vida, e de nossa confiança ao tempo. O esquecimento seria mesmo o maior dos perigos, aquele que nos ameaça em nossa essência, e que conduz e reduz toda vida a um mesmo destino: a exploração técnica. O apelo do desvelamento técnico e exploratório aponta à crença de que seria possível nos vermos livres de nossa própria essência, de que haveria salvaguarda ou abrigo na manipulação dos entes. Como se, assim, ver-nos-íamos desobrigados de nossa vulnerabilidade e limite, do risco, isto diz, ainda, de nossa própria mortalidade, e da tarefa que ela nos impõe. Parece-nos então que, nesta crença e anseio, cresce uma ânsia voraz, que precisa correr de ponto a ponto do que lhe falta e escapa, do que lhe descobriria a sua essência, tentando contê-los. Assim, o tempo indigente se apresenta desde uma incessante correria, que não pode jamais parar, se deter ou se demorar.

É interessante a leitura que Hannah Arendt nos concede ao se deter sobre o querer e a Vontade, no segundo volume de sua obra *A Vida do Espírito*, onde a pensadora nos indica ser “o futuro como projeto da vontade que nega o que é dado” (2000, p.213). O futuro, como projeto da vontade, nos fala em um já estar sempre lançado para fora de onde se encontra, por isto é negação do dado. Nesta perspectiva, a vontade é contrária e oposta à lembrança, encontrando-se remetida à compreensão do tempo como “progresso”, isto é, a um tempo retilíneo e progressivo, onde subjaz a pretensão de evolução, e de um sempre querer mais, de um sempre ir além. Por fim, de um estar em lugar nenhum.

Retomando o percurso de Heidegger, o apelo técnico nos convoca de tal modo, que já não o percebemos ou conseguimos compreender a sua incidência, tornando-se hegemônico e único. O domínio técnico, por sua vez, só pode conduzir ao esgotamento de toda vida – não apenas humana -, posto que a vida se mostra como reserva de energia – sem fundo -, a ser incessantemente disposta e utilizada. Aqui, impera o eu quero e o eu posso. Diante disto, uma encruzilhada. Para onde seguiremos?

Não obstante o enorme perigo presente, iminente – e não o vemos a cada dia em nossas vidas cotidianas? -, o ser humano permanece, de início e na maior parte das vezes, cego ao apelo sedutor da técnica, que incide de formas várias e, por vezes, sutil na relação do ser humano com tudo que é e há. O nosso tempo de indigência surge como um momento histórico, mostra-se como constitutivo do destino da própria história do ser, como diz Heidegger a “meia-noite desta noite” (2014 p. 311). O que há de advir desta noite? O que será desse destino?

Faz-se necessária a viragem, a virada, um outro início⁸. Se e como ela se dará, isso nós não sabemos. Contudo, há aqueles que, podendo chegar ao abismo, podem cuidar desta viragem. Abismo não é, então, desesperança, niilismo, o fim, mas, sim, a necessidade e possibilidade de virada na era do mundo; mostra-se como próprio ao humano, e, talvez, como aquilo que pode salvar. Cabe àqueles que arriscam mais, os mortais dos mortais, poetas e pensadores, a guarda do essencial, a guarda atenta e o cuidado desta virada.

Talvez a era do mundo se torne completamente um tempo indigente. Por outro lado, pode ser que não, talvez ainda não, sempre ainda não, apesar da miséria incomensurável, apesar de todos os sofrimentos, apesar do sofrimento sem nome, apesar da propagação da ausência de paz, apesar da confusão crescente. [...] Ora essa viragem apenas se dará quando os mortais encontrarem a sua própria essência. Pertence à sua essência o facto de serem eles, e não os celestes, a chegar primeiro no abismo. Eles permanecem, se pensarmos na sua essência, mais próximos da ausência, porque se encontram tocados pelo estar-presente, como desde há muito o ser é chamado. Mas porque o estar-presente simultaneamente se encobre, é ele próprio ausência. (Heidegger, 2014, p. 311).

Para a virada se faz necessário que os mortais encontrem a sua essência e a tomem, a sua essência é a própria chegada ao abismo, à ausência, ao Nada – que se nos chega como mortais que somos. A essência nos diz, ainda, à sua *correspondência* ao sentido de ser, que em cada estar-presente resguarda em si a ausência, o não-presente, o velado, o ainda não. Mas, em tempo em que todo o risco se vê escamoteado pelo poderio humano, em que tempo e estória são suprimidos pela correria que busca a antecipação e controle, a segurança, onde se encobre toda ausência, a pergunta insiste: como realizar tal viragem? Mais uma vez, recebemos uma indicação da fundamental e desafiante tarefa de poetas e pensadores.

2.3.3 O querer maior: amar

No intuito de apresentarmos o texto de Heidegger e diferenciar o querer da época indigente ao querer que fundamenta o fazer de poetas e pensadores, detivemo-nos na

⁸ Aqui, fazemos referência a conceitos do pensamento de Heidegger, que nos falam da possibilidade de transição do ser humano do encaminhamento da época indigente - a partir da vontade de vontade - para um outro início. Isto é, a misteriosa possibilidade de diferenciação e contraste – que tem de se fazer na retomada do início originário da história do ser. Em uma tal possibilidade, o pensamento vira, muda, se transforma. Aqui, dá-se o acontecimento apropriativo. Isto pode ser sucintamente compreendido a partir dos seguintes fragmentos: “No extremo fim da metafísica: pensar – consciência na certeza do saber incondicionado e do apoderamento da segurança. No outro início: a insistência paciente em meio à clareira do acontecimento apropriativo. Clareira como proteção – abrigo da *ver-dade*.” (Heidegger, 2013, p. 58). “De tempos em tempos, uma vez que o domínio incondicionado da vontade de vontade impele seus realizadores a agir contra si mesmos, na medida em que eles desentranham os sinais do inalterável por meio de seu encobrimento, precisa se preparar na essência do próprio ser a virada, na qual o acontecimento apropriativo velado abandona o acontecimento desapropriativo do ente pela verdade do ser e libera a assunção em meio ao acontecimento apropriativo da fundação da verdade do ser.” (Heidegger, 2013, p. 87).

compreensão sobre a essência do ser humano, no próprio tempo indigente e na possível virada deste tempo. De certo modo, antecipamos timidamente o lugar de poetas e pensadores, como aqueles que são os mortais dos mortais, que se aproximam ainda mais do abismo, e, em fazendo-o, guardam a essência humana, recordam a própria morte, a dor e o amor. A diferença fundamental, aqui, é a própria compreensão de que os poetas fazem da indigência a sua própria morada, eles a habitam. A indigência, vale lembrar uma vez mais, se faz presente na própria linguagem, afinal, há mortais, pois há linguagem. O querer do tempo indigente, por sua vez, se dá ao modo de ter para si obscurecida toda indigência, o próprio risco em que o ser humano já sempre é. Em tempo de indigência, nega-se, ignora-se, e não se afina ao mais essencial, originário, ao ser humano; é mesmo a ânsia por superar tal essência, toda e qualquer vulnerabilidade. Permanece, contudo, obscuro ainda o querer de poetas e pensadores, afinal, em que ele se fundamenta? Vimos, por ora, apenas aquilo que ele não é. Assim, seguimos nas indicações de Heidegger, sobre os querereres, ele nos diz:

Quem arrisca mais do que o fundamento, atreve-se a chegar aonde se carece de qualquer fundamento, ao abismo. Se o homem é o arriscado, aqueles que, por vezes, ainda arriscam mais, têm também de querer mais. Haverá, porém, um aumento deste querer para além do incondicionado do impor-se propositado? Não há. Então, aqueles que, por vezes, mais arriscam só poderão ter um querer maior se o seu querer, na sua essência, for outro. Então, querer e querer não seriam o mesmo. Estes, que a partir da essência do querer têm um querer maior, mantêm uma maior conformidade face à vontade enquanto ser do ente. Correspondem mais ao ser que se manifesta como vontade. Têm um querer maior na medida em que são volitivos. (2014, p. 341).

A pergunta acima sobre o querer diz: haverá um aumento deste querer para além da imposição, do desafio, de um antecipadamente preposto, determinado, esperado? Isto é, há um aumento deste querer que se mostra desde a elaboração, manipulação e controle humano, que sempre posiciona o mundo como simples objeto de uso e exploração? Há um querer maior da Vontade? A isto se diz: não há. Só haverá um querer maior, se o querer for outro; outro, diferente da antecipação desafiadora, que exige e força a correspondência de um dado anseio; diferente da elaboração e dominação técnica. Ou seja, um querer que não passe pela articulação de uma razão autônoma, posicionadora e controladora de mundo. O querer precisa ser de outra ordem. Mas que ordem seria essa?

Este querer “mantêm uma maior conformidade ao ser que se manifesta face à vontade enquanto ser do ente. Correspondem mais ao ser que se manifesta como vontade.” (ibdem). Esta é a primeira indicação que nos chega, e que já tem muito a nos dizer. Este querer está afinado, congruente, ao ser, ao sentido que se manifesta. Mais uma vez, temos de certo modo uma indicação deste caráter descobridor de poetas e pensadores, que sempre retornam ao

princípio fundamental de toda vida, de toda realidade, a saber, o aberto, e, assim, repositam-se em sua relação co-originária, participativa, com o próprio aparecer.

Contudo, a indicação nos fala ainda da vontade, e talvez algo possa parecer confuso, exigindo um esclarecimento. A vontade, aqui, nos fala do momento da história do ser como vontade de vontade, isto é, nos fala de sua manifestação na época moderna. Em momento posterior, Heidegger dirá: “O ser do ente é a vontade. A vontade é a reunião, contendo-se a si mesma, de todo e qualquer *ens* para si mesmo. Todo ente é, enquanto ente, na vontade.” (1987a, p. 319). Neste sentido, o querer, aqui, encontra-se afinado à própria manifestação do ser como vontade; esta, por sua vez, é a reunião, a unidade já sempre presente entre ser e ente. A vontade mostra-se, então, como aquilo que anima, que concede sentido, vida, ser na época moderna. Por isso Heidegger dirá mais: a vontade inicia, principia, tudo; em enviando cada ente a si mesmo, ao seu ser. Contudo, diante disto, poetas e pensadores se diferenciam como aqueles que correspondem mais ao ser que chega como vontade. Isto, todavia, não significa que eles sejam determinados, encaminhados, dirigidos pela vontade. Não. À medida que correspondem mais, são, justamente, aqueles que podem vir a ter uma relação mais livre com a vontade, não sendo irrefletidamente tomados e guiados por ela, mas tomando parte de sua possibilidade de ser correspondente, participativo.

Para explicitar a vontade neste querer originário, recorreremos a outro texto de Heidegger, em que este nos diz: “Quem quer, quem empenha toda a sua existência numa vontade, esse está abertamente re-solvido. [...] O estar abertamente re-solvido não consiste simplesmente em decidir-se a agir, mas é o princípio decisivo do agir, que antecipa e atravessa toda ação.” (Heidegger, 1987a, p. 50). Este querer resolve toda a existência, à medida que é o próprio necessário, o sentido que precisa vir a ser. Assim, direciona todo o existir a uma vontade, estando, portanto, aberto à manifestação do ser. A vontade não é um simples anseio posicionado por mim, mas é aquilo pelo qual preciso me realizar. Aqui, toda e qualquer ação já precisa nascer dessa vontade. Dá-se, então, uma inversão da compreensão usual, pois, a ação é entregue à vontade que envia, que encaminha e direciona – ao sentido que precisa ser. A resolução, por sua vez, mostra-se como uma abertura, isto é, tem para si aberto um mundo de sentidos, que o direciona, toca e fala; é descoberta a existência humana “à iluminação do Ser” (ibidem). Mais uma vez, reúne; integrando ser humano e mundo; fazendo da relação co-originária algo vivo, animado, aberto.

Segue ainda a explicitação de Heidegger, que se mostra assaz pertinente à diferença dos querereres que viemos percorrendo: “A re-ferência ao Ser, porém, é o deixar. Que todo querer se deva fundar num deixar, é algo, que causa estranheza ao intelecto.” (1987a, p. 51).

O querer, aqui, se funda em um deixar; isto causa estranheza ao intelecto, à compreensão do ser humano a partir da autonomia da razão, da possibilidade de ser humano que explora e dispõe o real, esquadrinhando-o, intervindo e manipulando ao seu bel-prazer. Ao intelecto não é possível deixar algo que se quer; ao contrário, é preciso mantê-lo sob estreita vigilância, de modo a assegurar-se de seu encaminhamento, de modo a controlá-lo, garantindo que o esperado venha a acontecer. Porém, a referência, a proximidade, ao Ser pressupõe um deixar, isto é, uma entrega, ou, ainda, uma abertura. É a estranha formulação onde se diz: é preciso “querer-não-querer” (Arendt, 2000, p. 316). Isto é, é preciso retirar-se do movimento do querer, que não pode se contentar com a sua atividade, mas que já sempre se desloca para um futuro, para uma novidade e para um querer fazer, para um querer produzir um efeito – o que diz, ainda, de um querer que tudo passe. O querer, aqui, fala do ininterrupto deslocamento de atividade para atividade, nos fala, portanto, da inquietação, onde não há demora, parada, ou, ainda, a possibilidade de não fazer nada. No querer-não-querer, todavia, subjaz certa experiência de retomada do tempo e de lembrança, como possibilidade do pensamento se virar para o ser e corresponder a ele. Aqui, o pensamento não responde à ordem da atividade ou da passividade, nem mesmo corresponde à lógica da causalidade.

No querer-não-querer faz-se, dá-se, um deixar-ser. Isto é, a lembrança e retomada do espaço ou abertura para que o ser se dê, se mostre, se manifeste. Neste querer-não-querer encerra-se uma luta que é, também, uma luta histórica, um certo posicionamento à nossa época histórica, à medida que concerne à possibilidade de uma outra correspondência à vontade que tudo dirige e encaminha. E, assim, a sustentação de um outro espaço de realização, aparição, de vida e realidade.

Temos, agora, esclarecida a fundamental diferença deste querer de poetas e pensadores, ele se funda em um deixar. Não há, portanto, exercício de força, não há exigência, elaboração, intervenção. Há uma outra modalidade de ação, que também não deve ser vista como um *laissez-faire*. Já foi dito anteriormente, este querer quer ainda mais. Porém, o advérbio de intensidade, *mais*, posiciona-o em uma outra ordem, em outra estirpe, de querer. Este, por sua vez, não se sustenta na revolta que quer tudo dominar. Para compreendermos melhor, vamos a outro texto de Heidegger. Segue abaixo o fragmento:

Filosofia significa: “o amor à sabedoria”. [...] Neste caso, a palavra nos diz “amor” é a vontade de que o amado *seja*, na medida em que ele encontra o caminho para a sua essência e se essencie nesse caminho. Uma tal vontade não deseja nem exige. Dignificando, ela deixa que o que é digno de amor “venha a ser” como o amado, sem, não obstante, criá-lo. O digno de amor denomina a palavra “sabedoria”. [...]

A “vontade” não é um egoísmo e um esforço seguros de si; “vontade” significa aqui a paixão, a tonalidade afetiva fundamental que persiste em sua determinação do padecimento da indigência do ab-ismo. (Heidegger, 2010, p. 62).

Compreendemos, então, este querer desde a paixão, como a tonalidade afetiva fundamental, como o afeto direcionador e conformador da ação. Como tonalidade afetiva *fundamental*, já devemos aí compreender que se trata de algo radical. E, assim sendo, remetemos para a possibilidade de suspensão da naturalidade do mundo, e da própria existência, de modo que se nos abre à experiência do mundo, como mundo. Isto é, de nosso caráter histórico! Uma tal experiência nos fala, também, da possibilidade de apropriação de nosso mundo histórico de sentido.

Assim, nesta paixão, neste amor, que se dirige desde uma vontade - agora, apropriada -, o que se faz presente não é o querer egoísta, nem mesmo o querer que explora e elabora em vias de obscurecer toda vulnerabilidade humana. O que significa dizer que já não operamos mais no registro do ressentimento e da revolta, na ânsia por fazer desaparecer toda indigência, na crença de que, assim, encontraríamos felicidade, paz, o paraíso perdido. Não falamos mais da incessante atividade, que sempre nos remete a um ainda não, a um futuro que nunca chega a se realizar, e onde não se pode encontrar contentamento ou satisfação. Ao contrário, a paixão nos fala e aponta a um modo que comporta certa ambiguidade, certa tensão entre opostos. Assim, a paixão pode ser uma determinação que padece e insiste. Mostra, assim, como uma força, uma resolução, uma determinação, e, não obstante, é, também, um padecer, um sofrer, um ter de suportar. A força, portanto, não fala de supremacia ou de violência; a força se faz forte em seu suportar. É, precisa ser, vulnerável. É preciso querer esta vulnerabilidade e a sua gratuidade, é preciso deixar, conceder, permitir - somente assim se pode chegar à indigência do abismo. É preciso amá-la, persistindo, suportando, entregando-se à manifestação, à cumulação, à essenciação do amado; concedendo, permitindo, que ele venha a ser, que ele se exponha e apareça. E isso é o máximo que se quer! Nada além daquilo que as coisas podem oferecer, daquilo que já lhes é próprio. Sem buscar oportunidade e ocasião. Falamos mesmo da paixão que quer a co-participação, o co-nascimento - onde se participa, mas não intervém -, na manifestação do ser, no simples aparecer das coisas como coisas, na própria realização de estória. Aqui, não impera nem opera o intelecto, a razão humana. A lógica, o registro, é de outra ordem. É da ordem dos afetos, ou, ainda - como dirá Heidegger em seu diálogo com a poesia de Rilke -, é a lógica do coração.

Heidegger e Fogel se detêm na palavra alemã *Mögen*, para dizer o amor, no sentido de afeição. Assim, Heidegger diz: “Esta é a afeição (*Mögen*) que inicia, aquela que, reunindo

tudo em si mesma, envia, deste modo, cada ente a si mesmo.” (2014, p. 319). E Fogel nos diz, fazendo menção à Heidegger: “*Mögen* diz querer e amar (gostar) no mesmo sentido que também nós empregamos, às vezes, os verbos querer e amar (gostar) em sentidos correspondentes de apegar-se, tomar apego, afeiçoar-se.” (2017, p. 19). O amar, gostar, querer se dá ao modo de uma afeição. Contudo, é um modo curioso de afeiçoar-se, posto que não prende, mas inicia, principia, encaminha na e pela reunião; isto é, que une novamente, que reúne e passa a comungar da coisa, do amado, afeiçoado, querido, concedendo-lhe, permitindo-lhe, doando-lhe o seu caminho, a sua própria realização, ao seu tempo. Portanto, “Participamos, pois, de seu ser ou modo de ser e, assim, co-nascemos com ela.” (Fogel, 2017, p. 20).

A afeição, o amor, aqui, movimentam, geram movimento de realização, de consumação e essenciação, isto diz, tempo fazendo-se tempo. Neste sentido, Fogel nos diz ainda: “Querer, do latim *quaero*, significa buscar, procurar, andar à cata ou em busca de e, nessa direção aspirar *a* e desejar.” (2017, p. 20). Contudo, na visão originária, não devemos cair na armadilha de enxergar, aqui, uma ação voluntariosa de uma consciência ou sujeito autônomo, onde o querer se torna mando e elaboração impositiva. A busca, o querer, mostra-se como movimento de entrega, doação, abandono, e também atividade, verbo, ação, esforço, dedicação; onde faz-se, realiza-se, co-originariamente, aquele quem busca e o buscado; nesta perspectiva, o buscado ou querido pode vir a ser, não conforme o meu desejo, mas ao seu modo próprio, e é no realizar desta possibilidade que aquele quem ama pode também vir a ser, por isto se trata de uma co-nascença. Há, aqui, uma curiosa inversão do modo tradicional de compreensão, posto que é na realização do outro que eu posso vir a me realizar. Tal perspectiva subverte a visão subjetivista, intimista, onde haveria um eu a se formar de forma autônoma e independente. Aqui, reside a efetiva reunião, a co-dependência, ou o sentido de participação, que lança na busca, na procura; assim como em seu tempo próprio de realização. Nada há de posto e pronto anteriormente à ação, aqui, tudo se faz, há de se fazer e aparecer, formar, desde a atividade, desde verbo, desde tempo se fazendo tempo. Isto, por sua vez, faz-se como o próprio do pensar e do poetar. Assim, devemos ouvir a fala de (Fogel, 2015, p. 44):

Pensar não é, pois, representar, mas pôr-se ou ater-se oportuna ou adequadamente junto à(s) coisa(s), ao ente, ao que se dá ou aparece na, desde a abertura ou realidade da liberdade. Este ‘isso’ é constitutivo ou, melhor, *um* e o *mesmo* com o ver-aparecer no *ato*-perceber, um *acontecimento*-pensar.

Fizemos esta abertura em nosso texto com o intuito de tematizar o fundamento do fazer poético e pensante, chegamos, então, ao querer que nasce da paixão, do amor, como sua

tonalidade afetiva fundamental, e que o lança em um movimento que busca e procura, persegue, a sua realização, e, não obstante, se dá ao modo de um deixar – um deixar que a coisa se dê, se mostre, que concede o tempo e espaço de essenciação e manifestação. Um tal querer parece ser constituinte da própria relação com a linguagem que poetas e pensadores estabelecem, isto é, constituinte da palavra poética, como um mostrar e fazer aparecer. Posto que neste desvelar, faz-se necessário, justamente, este querer que quer o aparecer, o realizar, tendo que se conformar ao modo de um deixar, de um padecer e suportar, sendo uma permissão e concessão. Assim, faz-se como um querer-não-querer.

Falamos que esta seria a primeira lição que tomaríamos dos poetas, o que significa dizer que para a nossa formação como psicólogos seria primeiramente necessária a possibilidade de sermos afetados, tomados, tocados por este verbo: amar. A partir do amor, deste querer, seria possível despertar ao movimento que quer ver e participar dos apareceres, das manifestações, da realização de estória; o que significa suportar, persistir, ou, ainda, cuidar e deixar. A partir de um tal afeto, iniciamos, também, o nosso movimento de realização, a busca, o desenrolar de nossa estória, como psicólogos.

Esta primeira lição nos fala do imperativo de virarmos a uma outra disposição, a um outro registro, que diverge fundamentalmente da lógica técnica, utilitarista, dominadora – que, por sua vez, tende a atravessar a história da Psicologia e sua constituição como ciência e profissão, e que, ainda, concerne ao nosso tempo histórico, ao tempo indigente. O que significa dizer que a formação em Psicologia necessita ela também partir deste outro registro, o do coração, e desde aí querer fazer despertar, acordar, tocar para este modo, para este tom, que há de conformar a nossa relação e nosso estar no mundo. Assim, o próprio espaço de formação haveria de ser um espaço que quer a realização, o aparecer, de estória, a partir de um deixar. E, a partir deste tom, buscar despertar. Porém, para a nossa formação permanece o desafio: como fazer tocar? Como virar a este outro registro, o do coração, e fazê-lo despertar?

Aqui, inicia-se efetivamente o desdobramento que buscamos realizar em nossa tese, visto que é no contato, no se deixar tocar, pela indigência, que o nosso querer – já enquadrado na forma da imposição propositada, como vontade de vontade – pode ser abalado, tocado, e, assim, posto em movimento, transformado. É a partir da retomada, portanto, de nossa própria vulnerabilidade e indigência primeira que poderia vir a nascer um tal querer essencial, correspondente então à lógica do coração, ao amor que deixa o amado ser. A essência indigente, nós já o dissemos anteriormente, é resguardada e recordada por poetas e pensadores, e se faz presente desde a linguagem originária.

Neste sentido, retomamos a tarefa fundamental de poetas e pensadores em nossa época, são eles que propriamente lembram e guardam a nossa essência indigente; são eles que, por meio do dizer poético-pensante podem nos tocar e fazer despertar para a nossa essência, para o essencial, pondo-nos em movimento. Aqui, opera-se uma resistência ao domínio técnico. Aqui, suporta-se a possibilidade de uma conduta humana que se mostre afinada, articulada, ao próprio acontecer estórico que lhe conforma. A linguagem poética apresenta, em seu fundamento, um caráter de formação, que, não obstante, não se dirige à adaptação e correspondência a um modelo prévio, nem mesmo se restringe à inculcação de verdades determinadas. Mas que, em verdade, retorna ao que já é próprio, ou, ainda, àquilo que nós mesmos já somos, àquilo que já temos – e que nos lança e coloca em ação, em busca e procura, que nos remete ao nosso pertencimento ao tempo. Falamos em um caráter de formação anterior a qualquer profissionalização, e que concerne à existência, à retomada do caráter de livre *co-respondência*, de liberdade e co-participação. Buscamos, portanto, uma possível realização, consumação, da tarefa da poesia em tempos indigentes na formação de psicólogos brasileiros; compreendendo, então, que há, também, certa irmandade em suas tarefas. Ou seja, falamos, de modos distintos, no interesse, na compreensão mobilizadora fundamental, de retomar a liberdade de realização humana em nossa época, resguardando, salvaguardando, a sua essência - isto diz, ainda, a retomada do acontecer estórico próprio ao nó vida-realidade -; assim como a própria possibilidade de visada crítica sobre esta mesma época - cada qual ao seu modo. Pois, compreendemos que desde o compromisso que estes profissionais psicólogos assumem, em território nacional, pode-se vir a estabelecer uma proximidade, ou vizinhança, a esta guarda e cuidado, que concerne ao próprio acontecer humano e sua história. Isto é, compreendemos, aqui, a sua tomada participativa no acontecer histórico-social brasileiro, um modo possível desta tarefa se dar, se realizar.

Nesta perspectiva, o dizer poético nos aparece como uma possibilidade de formação, de encaminhamento – posto que pode sensibilizar, despertar, e expor-nos a nossa indigência e vulnerabilidade, à nossa mortalidade e à nossa essência - para nós, psicólogos. Contudo, tal possibilidade mostra-se, agora, arriscada, ou provisória, como dissemos anteriormente, posto que aberta. Ao falarmos de amor, querer, gostar deixamos aparecer a disposição que haveria de movimentar tal formação, tendo de ser desperta. O despertar de tal disposição, poderia nos colocar a caminho de nosso fazer.

Ao longo deste capítulo, dirigimo-nos no esforço por deixar aparecer o fundamento do aprender, articulado a uma compreensão mais originária do ser humano. Assim, o aprender se mostrou como um modo de tomar aquilo que já se tem, o nosso já ser *co-respondente* ao

sentido de ser, o que se mostrou também como movimento de apropriação e interpretação, que nos reposiciona em nossa relação de co-pertinência ao mundo. Seguimos, buscando elucidar o fundamento do ensinar – como um fazer aprender, ou um dar aquilo que já se tem. Pudemos também retomar que modo é este de ser, a existência, que nos conduziu ao emaranhado nó vida-realidade, fazendo aparecer o seu pertencimento ao tempo e o seu acontecer estórico - o que mobilizou um caráter também estórico ao processo de formação. Aqui, descobrimos uma pertinência da linguagem ao modo de compreensão dessa rede, que conforma a vida-realidade, de modo que pudemos retomar a nossa relação com a linguagem, o nosso pertencimento a mesma. O que nos encaminhou para o início de nosso diálogo com os poetas, onde pudemos evidenciar a disposição afetiva – a lógica do coração, o amar ou querer-não-querer – que há de atravessar e conformar a nossa formação.

Deste modo, podemos, agora, visualizar a formação em Psicologia como um ter de despertar para o afeto mobilizador, fundamental, para a paixão ou amor, que quer ao modo de um deixar ser. A partir deste querer, já nos encaminhamos, somos mobilizados, para um formar, para a exposição e realização de um verbo.

Parece-nos, aqui, que o que pode vir a unir o fazer de psicólogos, pensadores e poetas é o amor que quer um aparecer, que quer, e por isso, deixa vir a ser a realização de vida-realidade. O que significa dizer que há, aí, a lembrança e retomada de um tempo estórico, que concerne à realização humana – e que conforma a própria realidade -, remontando à indigência que tende a ser escamoteada e obscurecida no mundo de tempo indigente. Um tal querer implica a mobilização de estruturas que tendem a ser tomada substancialmente, isto é, como determinantes, já dadas, a-históricas e atemporais. O que, por sua vez, suscita um âmbito de necessária participação humana em todo acontecer. Neste sentido, assim como pensadores e poetas, psicólogos também querem um fazer despertar – ainda que o façam de outros modos. Sendo-lhes necessário o já estar desperto – ou, ainda, o constante exercício de desadormecer.

Não falamos primeiramente, portanto, da apreensão de técnicas, mas, sim, do despertar de certa disposição vital-existencial que transforma o nosso próprio estar no mundo. Nesta transformação, somos mobilizados a um âmbito de indigência – porém, aquela que já nos concerne essencialmente -, neste contato, somos convidados a tomar parte em algo em que, na verdade, já sempre nos encontramos, a saber, o nosso caráter co-participativo em todo acontecer e aparecer. Assim, não apenas assumimos um lugar que nos é próprio, como, desde o nosso fazer, podemos vir a sustentar uma tal possibilidade de transformação e retomada estórica.

É, assim, desde um despertar para a lógica do coração, para um querer maior, que a nossa formação deve ser pensada. Uma tal virada pode vir a chegar se nos dispusermos a uma outra relação com a linguagem. Em certa medida, esta outra relação também há de ser a nossa, necessária ao nosso fazer. Nós dissemos, tal ser afetado e tocado pode nos chegar desde a linguagem, desde a linguagem de poetas e pensadores. Seguiremos, então, no próximo capítulo buscando entrar nesta outra relação de linguagem.

3 CAMINHOS PARA UM DIÁLOGO COM A POESIA

Todo e qualquer ente, os objetos da consciência, as coisas do coração, os homens que arriscam mais e que se impõem mais, todos os seres se encontram, consoante a sua natureza, como entes, no recinto da linguagem. Por isso, se em algum lado o retorno da região dos objetos e da sua representação para o íntimo do espaço do coração for exequível, *então sê-lo-á apenas neste recinto.*

Heidegger, 2014, p. 356

Visualizamos, ao longo de nosso percurso, a necessidade de uma outra compreensão de formação para nós, psicólogos brasileiros. Nesta outra compreensão, mantínhamos alguns pontos norteadores, dentre eles, o entendimento de ser a formação bancária - técnica-conteudista - insuficiente para a construção do profissional psicólogo brasileiro. Em verdade, uma tal formação se mostrava inadequada ao mesmo, uma vez que funciona como instrumento de alienação e opressão, perpetuando um determinado estado das coisas, da realidade e da vida. Em contrapartida, ao psicólogo lhe era exigida, agora, uma prática crítica, imiscuída em seu tecido social, esclarecida do contexto histórico em que se inscreve, sendo conduzida por um princípio ético-político de seu fazer e um compromisso para com a sociedade brasileira, mantendo-se articulada aos seus fundamentos epistemológicos, e sendo, ainda, criativa, não se estratificando, sedimentando e enrijecendo, mas se mantendo viva e aberta aos desafios e realidades distintas que se lhe apresentam.

Nesta perspectiva, mostrou-se fundamental a apropriação da realidade em que o psicólogo brasileiro se insere e atua, o que lhe infere, em verdade, certa transformação compreensiva e, portanto, certa modulação existencial. A formação de que falamos, aqui, implica uma perspectiva radical em suas possibilidades de transformação, o que, invariavelmente, diferencia-se do sentido comum com que tomamos os processos de formação – sempre articulados ao mercado de trabalho e ao imperativo de formatação do ser humano a dada utilidade, isto é, à sua possibilidade restritiva de vir a ser matéria humana à serviço da manutenção de certo status quo. Fez-se necessário que remontássemos a esse âmbito radical – e essencial – do formar, de modo que pudéssemos reposicionar o nosso olhar sobre a formação do psicólogo.

Para a execução deste movimento de nossa tese, assumimos um diálogo com os filósofos Martin Heidegger e Gilvan Fogel, com o intuito de, primeiramente, relembrarmos o

modo de realização mais originário do ser humano. Desde este desencobrimento, podemos seguir para deixar aparecer o aprender, em seu sentido mais originário, como próprio ao ser humano e sua realização – isto é, como possibilidade de se tomar o que já se tem, o seu *co-responder* ao sentido de ser, como possibilidade de apropriação de nossa relação co-originária com o mundo. Isto, que agora nos chega de forma deveras simplista, em verdade, mobiliza-nos radicalmente no que há de mais íntimo, e não é exatamente passível de reduções e simplificações – mantendo mesmo sempre certo âmbito incontornável e inapreensível. O que, por sua vez, nos desafia a reinventar a nossa fala. Buscamos em nosso percurso ir desfiando o sentido de uma tal apropriação, de maneira a deixar aparecer as suas nuances. Sobre isto, dissemos que este apropriar seria um trazer para o âmbito de um próprio, para junto ao coração; dissemos, também, que é sempre certo exercício de interpretação que se movimenta no tempo. Ao fazê-lo, somos convidados a uma outra lógica, a um outro registro, que nos abre para uma experiência – que mobiliza tempo e linguagem, *presença* e *estória*. De modo a elucidarmos que outro registro seria este, falamos do querer e do amar, como a tonalidade afetiva mobilizadora, como abertura e disposição, como um suportar que quer e, portanto, deixa ser, aparecer, realizar.

Aqui, desestabilizamos estruturas determinadas, nas quais tendemos a nos sustentar, em que assumimos o ser humano e o mundo como coisas, dissociadas entre si e subsistentes por si mesmas. E remontamos ao que poderíamos chamar de âmbito existencial da formação, que pressupõe certo movimento de realização, isto é, tempo e *estória*. Contudo, um tal âmbito já sempre mobiliza a própria estrutura de mundo, estando necessariamente articulada a ela. Nesta perspectiva, vemos ser comovida a abertura fundamental em que já se sustenta todo aparecer, toda vida-realidade. O que, por sua vez, nos reposiciona em um movimento *estórico* de sua realização. Remontamos à *estória* como modo essencial de realização do nó vida-realidade, como realização de um verbo que precisa vir a aparecer. Neste horizonte, a formação ganha uma dimensão temporal da qual a mesma tende a ser desprovida – ou, mais propriamente, que se dá de maneira reduzida, desde a medida abstrata dos tempos de uma graduação, por exemplo. E, ainda, somos reposicionamos em uma dimensão essencialmente participativa, de tal modo que parecemos nos afastar da apreensão que vê a construção profissional como correspondência e adequação a uma dada categoria já dada.

Assim, em nosso esforço por pensarmos a formação em Psicologia, chegamos ao desafio que, agora, se lhe apresenta. A grande questão para aquele que se propõe a ensinar se tornou: *como fazer aprender? Como fazer despertar para um tal caminho, para uma tal tomada?* – sendo mesmo a questão que se impõe aos cursos de formação em Psicologia. Não

sendo mais uma questão de como incutir, como fazer a passagem, a mediação adequada, dos conteúdos já dados. Mas, sim, como fazer despertar para uma tal ação, para um tal fazer, o do psicólogo.

Vimos, então, que primeiramente seria necessário despertar a um querer, ao amor, a esta outra lógica, a esta atmosfera e disposição afetiva – que pode advir desde a linguagem, desde a indignância que se faz pressentir na fala de poetas e pensadores. Uma tal necessidade, agora, se articula junto ao visto, em que o ser psicólogo passa a se constituir desde e a partir da conformação a um verbo, o que o reposiciona como um acontecer estórico, e não sendo nada substancial que se acrescentaria a um sujeito já dado e constituído. Formamos um nó, onde a estória advém, nasce, emerge desde e a partir do afeto, de um querer, um amar. Este querer, por sua vez, quer o aparecer e realizar, o desenrolar e desfiar de estória.

Na busca por retornar a esse modo de realização – já estranho ao modo habitual de compreensão -, elucidamos como pertinente para encaminhamento do ser humano a sua relação com a linguagem, como âmbito onde se faz pressentir a indignância que nos é própria, em que se faz sensibilizar e fazer nascer um outro querer, maior, de outra ordem. É a partir deste ponto que seguimos o presente capítulo, buscando adentrar na possibilidade de transformação a partir de uma outra relação com a linguagem. Esta outra relação com a linguagem, por sua vez, pode advir desde o contato e afeto, contágio, com a linguagem em sua essência, com a língua de tradição – sendo o seu essencial o dizer, o fazer mostrar e, assim, chamar, evocar, tocar. Neste sentido, falamos de uma experiência com uma linguagem que não a habitual, que não a comum e corriqueira, já desgastada e embotada pelo uso. O que significa dizer que buscamos uma relação com a linguagem, onde a linguagem em questão também já emerge desde uma outra lógica, um outro registro, uma outra atmosfera - que diverge da perspectiva que tudo dispõe, que vê em tudo oportunidade e uso, que precisa corresponder ao imediatismo, à eficiência e univocidade, suscitando, então, um outro tempo. Vemos, portanto, que há uma mútua convocação entre esta possibilidade de relação com a linguagem e a disposição de que falamos, o amor.

Iniciamos, assim, o nosso terceiro capítulo desde a assertiva de Heidegger, onde se diz que a transformação – que, em verdade, é retorno – ao íntimo espaço do coração, espaço em que o ser humano se volta para o que deve ser amado, ao próprio habitar de sua relação co-originária junto ao mundo, só poderá se realizar neste recinto, na linguagem. Todo acontecer só há, só pode se dar, na linguagem. Sendo esta transformação o que nos aparece como fundamento essencial àquilo que se exige na formação em Psicologia no Brasil; buscamos adentrar na experiência que se elucida pela assertiva de Heidegger, de modo a compreender

como a linguagem – ou uma dada experiência de linguagem - poderia ser índice para pensarmos a própria formação. O que significa dizer que buscaremos, ao longo de nosso capítulo, percorrer e explicitar tal experiência: a de ser encaminhado e transformado desde a linguagem. Neste sentido, buscamos fundamentar tal possibilidade. De modo que a formação em psicologia encontre para si também o solo que a possibilitaria fazer cumprir a sua difícil tarefa.

De formas variadas nos chega a indicação de ser a relação com a linguagem pertinente ao movimento de apropriação e posicionamento do ser humano. Cabe-nos, agora, traçar um caminho que exponha tal caráter formador e apropriador da linguagem, que, como psicólogos, nos interessa – e, talvez, há de nos interessar duplamente, falando-nos em nossa formação, e, ainda, em nosso fazer. Para tanto, devemos dizer que não seremos exatamente fiéis a nenhum de nossos interlocutores – dentre eles, Paulo Freire, Gilvan Fogel e Martin Heidegger. Buscaremos uma apropriação em nossa elucidação, em nosso pronunciamento, de modo a trazer à luz o que é por nós visualizado e experimentado.

Perpassando este caminho, esperamos poder construir o solo que nos possibilitará chegar até a força da linguagem poética; e, então, desde aí, podermos enveredar em um diálogo com os poetas. Assim, buscaremos ouvir o que eles nos dizem sobre a poesia, como compreendem a experiência com a poesia, como ela se articula individual e socialmente; e como, afinal, tal experiência concerne à formação dos psicólogos brasileiros, como ela poderia encaminhar a uma transformação no modo de estar e responder ao mundo, que se coaduna à possibilidade de apreensão crítica e posicionamento refletido no mesmo. Aqui, empreenderemos um diálogo com alguns poetas, em especial, com Guimarães Rosa e Wislawa Szymborska, porém, traremos alguns fragmentos pontuais de Flaubert, que sintetizam e explicitam os pontos a serem desenvolvidos. Sigamos, portanto, com o nosso caminho.

3.1 Diálogo: o compromisso amoroso na pronúncia do mundo

Ainda no primeiro capítulo, trouxemos uma fala de Paulo Freire, onde o mesmo nos disse sobre o ensino desde o exercício de narrativas, de dissertações, sobre a realidade. Nesta fala, Freire assevera sobre a palavra: “A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.” (2018, p.79).

Falamos naquela ocasião que a sua assertiva nos interessava e que haveria de chegar o momento de trabalharmos a partir da mesma. É, portanto, chegada a prenunciada hora.

Naquela assertiva de Freire aparece uma essencial diferença entre a palavra preenchida de sua concretude e a palavra oca, vazia. Esta diferença aguça os nossos ouvidos, nos fazendo acreditar que há aí algo mais a dizer. Parece-nos que Freire descobre como que uma dupla possibilidade da linguagem, a de alienar ou de apropriar o ser humano em sua relação com o mundo. Tais possibilidades se fundam em as palavras estarem ou não preenchidas. Mas, afinal, preenchidas de quê? O que seria o teor concreto das palavras de que ele nos fala? Qual seria o risco do esvaziamento das palavras?

Arriscamos dizer que o preenchimento que precisa advir, para Freire, é humano. As palavras precisam ser preenchidas de presença, de pensamento, de interesse, de visão humana. Assim, a própria essência humana se dá no dizer, no pronunciar, o mundo. Cabe ressaltar que Freire não nos fala sobre um dizer como expressão de uma interioridade, mas, sim, de um dizer em que o que é dito é o mundo. As palavras vazias, ocas, alienam o ser humano de sua condição mais própria; fundam-se em dicotomias que retiram o ser humano de sua relação de unidade com o mundo, de seu caráter ativo, reflexivo e participativo, de seu poder dizer, criar e recriar. Este pronunciar não é algo estático, mas uma condição que eternamente há de se repetir, isto é, que concerne à dialética da existência humana. Assim, há sempre um retorno de cada dito, onde se sustenta a possibilidade de um novo questionamento e, por conseguinte, de um novo dizer. Evidencia-se, aqui, certo caráter temporal dessa relação do ser humano com o mundo, constituindo-se, portanto, de forma aberta e histórica. Assim podemos constatar na fala abaixo de Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (2018, p. 108).

O dizer, aqui, está – precisa estar – articulado à ação, ao desejo de mudar e redizer o mundo; e, simultaneamente, tem de ser refletido – condição de possibilidade para o diálogo, que será imprescindível no pensamento de Freire. As narrativas, que expõem um mundo estático e já dado, que insistem em representá-lo, por sua vez, obscurecem este caráter humano, à medida que possibilitam certo falatório, certa verborragia desapropriada, que não possui intento nem reflexão – por isso sem concretude -; não visam uma ação, uma transformação e aparição do mundo, nem mesmo se encontram abertas à problematização e à sua reconstrução. Ao contrário, insistem em apresentá-lo como coisa estática, fechada, pronta

e acabada, e, por isso, distante. Assim, obscurecem o caráter participativo do ser humano na realidade e operam sob a égide da dominação e opressão.

Diante desta determinação essencial da palavra, Freire indica o diálogo como caminho fundamental ao ser humano; sendo por meio do diálogo que o ser humano poderia se humanizar, desde o comprometimento com a pronúncia do mundo. Deste modo, o diálogo é “uma exigência existencial” (Freire, 2018, p.109). Parece-nos, contudo, que o primordial no diálogo é mesmo o seu caráter de encontro, isto é, o diálogo se mostra como possibilidade de encontro entre os seres humanos – de pronunciamentos distintos sobre o mundo. No encontro há, portanto, um refletir e agir solidarizado, compartilhado, onde se torna possível aos seres humanos um deslocamento de suas próprias perspectivas, a disposição de abrir-se ao outro, ao que lhe é diferente, e, assim, de ser transformado pelo encontro. Aqui, não ressoa na fala de Freire um antagonismo pela diferença, mas, sim, o mútuo despojamento de suas próprias verdades de mundo, em vias de encontrar – ou, ainda, criar – um novo pronunciamento comum, onde impere a colaboração. Não falamos da oposição de perspectivas, onde para que uma possa existir é preciso aniquilar a outra. Não, no diálogo há um comum interesse, que possibilita o encontro transformador, sendo necessária a solidariedade - entrega? disponibilidade? vulnerabilidade? - com a perspectiva que se lhe apresenta. Este comum interesse seria mesmo o transformar e humanizar do mundo. Não há, portanto, a imposição ou a opressão de um sobre o outro. Mas o entrelaçamento, o entrecruzamento, a interpenetração que pode transfigurar cada uma das partes; uma vez que o mundo não detém em si uma verdade única e atemporal, mas é constituído de multiplicidade, de alteridades, sempre marcadas por seu caráter temporal e histórico. Assim, Freire (2018), nos diz:

E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem buscar a verdade, mas a impor a sua.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista de outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (p. 109).

O diálogo é primordialmente criação! A criação, por sua vez, se dá em vias de um outro pronunciar de mundo – sempre efêmero dentro da própria dialética do mundo -, e, assim, de sua conquista. A conquista, aqui, não significa domínio, mas, sim, apropriação, cujo intento e interesse retorna sempre e uma vez mais à liberdade dos seres humanos –

fundamento do próprio pensar de Freire. Nesta perspectiva, a relação entre os seres humanos se constitui desde um espaço comum, que concerne à relação destes com o mundo e a um intento, a uma compreensão comum que se busca, a liberdade humana. Aqui temos, portanto, um deslocamento da lógica em que se pretende a inculcação, o consumo, de narrativas irrefletidamente – e, por conseguinte, o domínio sob aquele que recebe tais narrativas. Encontramos, então, um fim comum que os une – a apropriação do mundo para, e somente para, a libertação dos seres humanos.

Assim, Freire propõe uma superação do paradigma de opressão, que coloca os seres humanos em oposição entre si. Tal superação implica a própria prática pedagógica, não sendo mais possível a dicotomia educadores/educandos. Há, sim, um mesmo ato: educar-aprendendo, aprender-educando; que vai além das identidades, e não encontra um ponto final, que se mantém aberto e sempre direcionado a um mesmo interesse, a saber, a leitura do mundo como possibilidade mesmo de libertação.

Para Freire, portanto, fica clara a força da relação que a linguagem, a palavra, o dizer têm para a própria relação do ser humano com o mundo. É por meio da palavra, do poder dizer, que o ser humano pode se apropriar de sua relação com o mundo – transformando-o, revelando-o, criando-o; e, assim, libertar-se, superando o paradigma de opressão em que se encontra. É desde a linguagem que o mundo pode retomar a sua abertura, desnaturalizando-se, deixando de ser coisa cristalizada e enrijecida, para ganhar dinamismo, vida, desde a relação com o ser humano, desde a sua possibilidade de ser pronunciado e criado! É no pronunciar, é na linguagem, que o mundo pode reconquistar, também, o seu caráter de habitação.

Apropriar-se do mundo é, portanto, também e fundamentalmente, apropriar-se de seu próprio dizer – é humanizar-se. Nesta perspectiva, nós já somos sempre um diálogo com o mundo – ainda que de forma não esclarecida – e precisamos vir a ser, vir a nos colocar, neste diálogo, assumindo o nosso caráter pronunciator. A relação de ensino-aprendizagem é, portanto, mais uma oportunidade – para educadores e educandos – de se colocar neste diálogo, de rever e recriar este diálogo, desde o encontro de seus pronunciamentos de mundo, e, assim, de poderem rever, também, os lugares que tendem a ocupar na estrutura já dada do mundo. Cabe ao educador – de forma análoga ao que vimos no capítulo anterior – a sustentação do poder pronunciator dos educandos, desde o despojamento e a curiosidade. Despojamento para poder rever suas próprias posições e leituras; e curiosidade para vir a conhecer aquelas que ainda serão criadas, aquelas que ele próprio desconhece. Isto sempre com o intuito de promover a liberdade humana.

Para tal sustentação, Freire nos indica ser impreterível a sua fundamentação desde o amor, desde o amor pelo mundo e pelos homens. Parece mesmo que os caminhos de repetem, ainda que de forma distinta, e deparamo-nos, uma vez mais, com a necessidade de modificarmos a lógica de opressão, uso e violência em que tendemos, de início e na maior parte das vezes, a estar. É necessário compreendermos o amor para Freire desde a sua própria linguagem, desde o seu próprio mundo de pensamento. O amor, então, aparece como fundamento do diálogo, sendo, também, diálogo; o que significa dizer que o amor não se dá ao modo da dominação – claro fica, então, que o diálogo aparece em Freire como possibilidade de superação da lógica de opressão e dominação. Assim, o amor se mostra desde o comprometimento com a libertação do ser humano da lógica de opressão; afastando-se da perspectiva piegas, o amor é um ato de valentia – parafraseando Guimarães Rosa: “amor é coragens” (1988, p.70) -, que faz advir liberdades, que gera movimento, ação, de *essenciação*. Novamente, cabe frisarmos que o amor, aqui, nos aponta para um outro sentido direcionador, para um outro fundamento, a partir do qual o diálogo, o encontro, entre os seres humanos, e os seus pronunciamentos haveria de se dar; e que *quer* o realizar, o desvelar, o aparecer, o dizer.

Quando retornamos à compreensão vista desde a linguagem de Heidegger, torna-se difícil não visualizar aí certa irmandade; haja vista estar pressuposto no deixar ser do querer Heideggeriano a liberdade como fundamento, como acontecer e essenciar próprio da coisa amada. Cabe resguardar a diferença própria de cada projeto de pensamento, não propomos aqui um descabido nivelamento. Contudo, cabe-nos visualizar o que há de originário – visto em Heidegger – que se repete em Freire, transfigurado desde o seu próprio projeto e horizonte de pensamento. Tal originariedade nos lança ao imperativo de buscarmos uma outra atmosfera, uma outra disposição, que haveria de nos mover e guiar. Nesta outra atmosfera, o que se mostra como regência é, justamente, a liberação de vida, de existências, de estória, isto é, onde se quer a *essenciação*, o acontecer, a realização da própria vida. Isto, há de ser a marca dos cursos de formação, ou, ainda, sua condição necessária. E há, também, de se perpetuar pelo profissional que se forma, por seu fazer, ver, pensar.

Assim, Freire nos fala também da necessária humildade. “Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.” (Freire, 2018, p.111). A humildade: o despojamento, o retirar-se da relação de domínio e dominação, o assumir da incontornável insuficiência humana, da própria indigência, dos próprios limites. Colocar-se perante a vida, o mundo, o outro como aprendiz que se é. “A autossuficiência é incompatível com o diálogo.”

(Freire, 2018, p.112). É preciso reconhecer-se em comunhão e colaboração com os outros – não em oposição, nem mesmo em superioridade.

Por fim, Freire nos fala também da necessária fé nos homens, “no seu poder de fazer e de refazer” (2018, p.112). A fé aparece como *a priori* ao diálogo, sustentando-se na verdadeira crença no poder dos homens de serem livres, de despertarem para o seu caráter mais próprio, de criadores e recriadores da vida, saindo, portanto, de sua condição alienada.

O intuito de nosso capítulo, nós já o dissemos, é elucidarmos alguns indicativos que nos chegam sobre a possibilidade de transformação e formação desde a linguagem, de modo a podermos, ao fim, visualizar ao que concerne a nós, psicólogos, e à nossa própria formação. Assim, passamos, primeiramente, por Paulo Freire, que nos indicou a pertinência de assumirmos o nosso caráter de dizer, de pronunciar, o mundo, o que significa, em última instância, a retomada de nossa relação primordial com o mundo, com o pensar e com a própria vida, retirando-a do lugar enrijecido e cristalizado em que tende, de início e na maior parte das vezes, a estar. Nesta apropriação, assumimo-nos como dialógicos, sempre em diálogo aberto, com o mundo e com os outros. A própria formação aparece, então, como entrada apropriada, adequada, consciente neste diálogo, como condição de possibilidade para a apropriação do pronunciar – desde a reflexão e a ação interessada. Para tanto, contudo, é necessária, mais uma vez, certa disposição que supere o paradigma de opressão, é ela: o amor. Junto ao amor se faz igualmente presente a humildade e a fé – e, por que não, coragens? - Mais uma vez, faz-se presente a necessidade de mudança de uma dada lógica das relações, de certo modo de estar no mundo – é a dita lógica do coração. Indissociadamente, dá-se uma outra relação com a linguagem. Cabe lembrarmos, então, que a linguagem nos aparece, aqui, em uma perspectiva determinante para a própria vida humana, tendo o poder de alienar ou de apropriar o ser humano. De tal modo que não nos deve soar estranho a sua necessária amarração a um modo de estar no mundo.

A despeito das diferenças entre o pensamento de Freire e o que vimos com Heidegger e Fogel, parece-nos que há uma compreensão comum sobre a força da linguagem, assim como há certa irmandade na compreensão sobre o que a configura como alienante ou como apropriadora. Falamos, de formas distintas, na possibilidade de se perceber co-partícipe em todo aparecer, em toda realidade; o que significa dizer que a vida, a realidade, o mundo se mostra sempre como algo que precisa ser lido, e o grande desafio é, então, como ler propriamente? Como adentrar e assumir tal tarefa, a de ler? As indicações de Freire nos são de extrema relevância, pois confirmam a necessidade de uma outra atmosfera, de uma outra lógica – desde o diálogo e o amor, a fé e a humildade. Parece-nos, então, que falamos de um

mesmo, a saber, o abrir-se e dispor-se a um outro modo de encontro com o que nos chega; o que transpassa desde a nossa relação com a linguagem até o nosso modo de lidar com os outros e com o mundo.

Agora, retomaremos ao nosso diálogo com Heidegger, voltando-nos, contudo, especificamente para a linguagem. Buscamos trazer à luz as indicações que nos chegam de seu caráter encaminhador, direcionador, do próprio acontecer humano. Ao fazê-lo, acreditamos que outros elementos poderão nos aparecer e nos encaminhar em nosso percurso de pensamento sobre a formação em Psicologia.

3.2 A linguagem, ela fala!

“Para pensar a linguagem é preciso penetrar na fala da linguagem a fim de conseguirmos morar na linguagem, isto é, na sua fala e não na nossa.” (Heidegger, 2011c, p.9). Pensar a linguagem é a tarefa na qual temos de insistir, persistir, caso intentemos seguir no caminho de compreensão de suas possibilidades formadoras ao ser humano – e, por conseguinte, ao psicólogo. Contudo, aqui, deparamo-nos com algumas dificuldades fundamentais, visto o que se nos exige para pensar a linguagem; visto o perigo em que incorremos para realizar o nosso intento.

Assim, justifica-se que iniciemos esta parte de nosso percurso com o aviso de Heidegger, em que este nos indica o necessário para pensar a linguagem – veja, pensar a linguagem já não é falar sobre a linguagem, já não é buscar uma representação ou conceito que lhe dê contornos e lhe defina, que lhe antecipe e lhe nos entregue. Nesse sentido, pensar é penetrar, entrar, saltar para dentro da fala da linguagem – aqui, está subentendido: a linguagem fala! -, desde esta entrada, faz-se, pode-se fazer, uma morada, um habitar, um estar na fala da linguagem, não na nossa; mais uma vez a diferença é marcada: a fala não é a nossa. E é neste se deixar estar, neste morar e demorar-se na fala da linguagem, em que pode vir a nascer – no tempo certo - um pensar que pense a linguagem – isto é, um pensar que a pense desde ela mesma. Mas, afinal, o que significa isso? Significa: não representar; não a pensar desde a mediação de um conceito que a antecipe e determine – daí o imperativo, a necessidade inseparável, de uma outra relação, de uma outra disposição e modo de estar no mundo. Na representação ainda não chegamos a pensar, o que diz: não chegamos a fazer a sua experiência. Apenas tomamos conhecimento, o que, mais uma vez, não significa ainda conhecer. Mas, afinal, por que não representar? Por que não tomar conhecimento da linguagem?

Para responder tais questões, podemos retomar o visto junto a Freire, onde ele nos alerta para o perigo alienante das narrativas, das falas que pretendem dizer uma verdade do mundo. Contudo, se estamos buscando investigar o poder direcionador e possivelmente transformador e formador da linguagem, talvez, a sua representação guarde um perigo ainda maior, que concerne ao nosso existir e estar no mundo, ao nosso próprio destino histórico.

É nesta consideração que Heidegger busca construir um outro caminho de pensamento, não representacional. Se voltarmos para a assertiva do filósofo, podemos observar ali que as suas indicações não são propositivas, não nos afirmam e atestam um caminho dado e objetivo a seguir, ele não nos concede um método assegurador. Não. As suas indicações são apenas o necessário para buscar despertar em nós o tino para uma outra relação com o pensamento – e com a linguagem. Deste modo, as indicações de Heidegger podem se fazer passar, muitas das vezes, por obscuras ou incompreensíveis, estranhas aos nossos ouvidos - demasiadamente habituados aos conceitos, que nos antecipam e entregam as coisas, e que, por conseguinte, dispensam-nos de sua experiência, contato, proximidade, dispensando-nos mesmo da tarefa de buscar o pensado e trazê-lo para o espaço de uma proximidade.

A estranheza da fala de Heidegger nos exige a entrada em um caminho de pensamento. Veja, este caminho não é coisa pronta, dada; exige-nos tempo, dedicação, persistência, ação. E por isso não significa repetir os passos dados por Heidegger – isto seria ainda uma má compreensão do que o filósofo busca haurir. O caminho, em verdade, se faz na própria caminhada; e, assim, é aventura e busca. É esta a outra possibilidade do pensar que Heidegger intenta retomar e reavivar – implicando em uma outra modalidade existencial. Assim, pensar não é representar ou operar, nem mesmo concerne à intelectualidade. Assim, lemos: “O pensamento não é nenhum meio para o conhecimento. O pensamento abre sulcos no agro do ser.” (Heidegger, 2011b, p. 133). E, ainda, é nesse sentido que Heidegger assevera em resposta à carta recebida sobre a conferência *A Coisa*:

Aqui, tudo é caminho de um co-responder que escuta e questiona. Todo caminho corre o perigo de desencaminhar-se. Para percorrer tais caminhos é preciso exercitar o passo. Exercício pede trabalho, trabalho de mãos. Permaneça no caminho da autêntica necessidade e aprenda, nesse estar errante a caminho, o trabalho do pensamento, um trabalho de mãos. (2012a, p.163).

Trabalho de mãos, é o que ele nos diz acerca do pensamento. Um estar errante a caminho, que exige exercício, trabalho, dedicação. Sendo preciso exercitar o passo, a caminhada, o ritmo. Sem garantia ou segurança de sucesso. O pensamento, aqui, já se mostra transformado em sua compreensão habitual. Pensar concerne à existência integralmente, não

se restringindo a exercício intelectual – e, por isso, abre sulcos, caminhos e pontos de parada, no campo do ser. É trabalho, labor, caminhada; que exige tempo de escuta, e que é, ao mesmo tempo, um estar em perigo. É ao passo de tais indicações que devemos buscar pensar a linguagem, compreendendo que o que se empreende aqui é apenas caminho que busca escutar, colocar-se em *co-respondência* para uma escuta.

Perceberemos, então, que a nossa temática há de se movimentar em círculos. Iniciamos falando de linguagem, seguimos para o pensar e, agora, retornamos à linguagem desde a escuta. O pensar é caminho que se faz desde a escuta. Assim, Heidegger o diz: “Caracterizar o pensamento como escuta é algo que soa muito estranho e também não chega a atingir a clareza aqui necessária. Mas justamente o que constitui o próprio da escuta é de só receber definição e clareza daquilo que pelo consentimento apresenta um sentido.” (2011b, p. 139). Curiosa formulação esta. Mas, afinal, o que no caminho do pensamento se dá a escutar? Heidegger já nos dissera previamente, escuta-se a fala da linguagem – não a nossa. Voltamos, então, para o ponto em que a linguagem fala. Mas, aqui, ele nos diz mais, o próprio da escuta é aquilo que “pelo consentimento apresenta um sentido” (ibidem). O que consente é, justamente, a linguagem. Desde o consentimento da linguagem pode se apresentar, se dar a escutar, um sentido. E o ser humano, o que é no meio disso tudo? O que faz?

Já havíamos no capítulo anterior apontado a inversão que Heidegger faz, ao retirar a linguagem do âmbito do domínio e das capacidades humanas. Assim, não é o ser humano quem tem linguagem, como mais uma dentre as suas faculdades. Não. É a linguagem que tem o ser humano. É ela quem o encaminha, direciona e decide. É a ela que ele pertence. Nesta perspectiva, cabe ao ser humano a escuta e o cuidado ao apelo da linguagem; cabe a ele o dispor-se como canal, como médium, da linguagem; deixando-se usar por ela, ser transpassado, varado, atravessado. Isto, pois, é ele o ente marcado pela diferença, que o joga neste ser convocado, aberto, suscetível à linguagem. Assim, para a pergunta *o que faz o ser humano?* devemos retomar uma outra compreensão, onde o fazer jamais poderá ser a produção de um efeito, um operar e orquestrar desde a vontade humana. Não. Falamos em verdade que: “Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-se e sintonizando-se com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula” (2011b, p.121). Ora, nesta compreensão do fazer já se faz presente certo caráter transformador, deslocador, do fazer; onde pelo próprio fazer podemos receber – que é simultaneamente um acolher e um ser avassalado – o que nos vem ao encontro; nisto, harmonizamo-nos, sintonizamo-nos, somos arrastados e rearticulados. É isto - um tal poder - o que buscamos investigar e fazer aparecer. De algum modo é isto o que começa agora a se esclarecer.

O primeiro indício que temos para seguir o nosso caminho é: precisa-se entrar na fala da linguagem; é preciso se deixar tocar pelo poder e domínio de sua fala para desde aí, a partir daí, nascer um pensar. Aproximamo-nos de um nó em que se articula linguagem, pensamento e presença humana. De certo modo falamos que a linguagem nos exige um modo de pensar e de estar – e, em verdade, já é sempre assim -, contudo, tal convocação da linguagem tende a se manter obscurecida para nós, visto que, de início e na maior parte das vezes, tomamo-la como coisa nossa, como propriedade, ou, ainda, como expressão de nossos sentimentos interiores, como possível instrumento de mediação e comunicação. Assim, fechamo-nos ao seu apelo. A questão que levantamos agora é: como retornar à esfera de poder da linguagem? Como retornar ao lugar que, em verdade, já sempre estamos? Como escutar e co-responder ao apelo da linguagem?

Cabe lembrar mais uma vez que a nossa resposta a esta questão já será o indício que vínhamos buscando para pensar propriamente a formação em Psicologia. Compreendendo, agora, a necessidade de construção de um outro pensar, um outro modo de posicionar-se, do psicólogo brasileiro. Isto diz mesmo de certa modalidade existencial que corresponda ao que se impõe neste fazer do psicólogo; que, por sua vez, há de se fundar em uma outra relação com a linguagem. Seguiremos, portanto, com a indicação abaixo de Heidegger:

[...] na linguagem, assumida como saga de um dizer, vigora algo como um caminho. O que é um caminho? Caminho é o que se deixa alcançar. A saga do dizer é o que, sendo escutado, nos deixa alcançar a fala da linguagem. O caminho para a fala vigora na própria linguagem. No sentido da fala, o caminho para a linguagem é a linguagem enquanto uma saga do dizer. O próprio da linguagem abriga-se, portanto, no caminho, com o qual a saga do dizer deixa aqueles que a escutam alcançar a linguagem. Só podemos ser esses que escutam à medida que pertencemos ao dizer e sua saga. O deixar alcançar, isto é, o caminho para a fala, vem precisamente de um deixar pertencer à saga do dizer. (2011a, p. 205).

Do fragmento acima, a primeira coisa que nos chama atenção é a compreensão que se impõe da linguagem, sendo esta agora a saga do dizer. Como devemos compreender tal assertiva? Em verdade, a saga do dizer é a formulação para dizer tudo aquilo que dissemos anteriormente, a saber, é o colocar-se à escuta da fala da linguagem e, desde aí, seguindo os indícios que a linguagem dá, seguir um caminho. Um caminho de pensamento? Sim, também. Mas, antes de tudo, um caminho para ser. Um sentido para seguir e se afinar, sintonizar, harmonizar. O caminho, este se dá pela própria linguagem, como saga. É desde a linguagem que pode aparecer algo como um caminho para o ser humano seguir, para ele ser e se guiar, se orientar. A compreensão da linguagem como saga do dizer, nos impõe certo sentido de aventura, da necessidade de se percorrer e se fazer um tal caminho, um tal percurso. A linguagem afina-se, então, à experiência, realizar e acontecer humanos, isto diz, ainda, à sua

realização estórica. Faz-se aparecer um nó, uma amarração, entre ser humano e linguagem. Se é à linguagem que o ser humano pertence, por outro lado, é necessariamente desde o ser humano que a linguagem vem à fala, aparece, se dá a acontecer.

“Saga, *sagan* significa mostrar: deixar aparecer, liberar clareando-encobrimdo, ou seja, pro-piciando o que chamamos de mundo.” (Heidegger, 2011b, p.157). Saga como um deixar aparecer diz, ainda, cuidado, participação, ser co-partícipe no aparecer do real; à medida que é desde este estar na saga do dizer, co-respondendo ao caminho que se lhe abre, que se faz aparecer isto que chamamos de mundo. Como alcançar isto, a saga do dizer? Como colocar-se a caminho de escuta? Desde um deixar pertencer à saga, desde entrega, assentimento, desde um querer. Talvez possamos chegar a tal deixar pertencer ao dispormo-nos a fazer uma experiência com a linguagem, visto que:

Fazer uma experiência com a linguagem significa portanto: deixarmo-nos tocar propriamente pela reivindicação da linguagem, a ela nos entregando e com ela nos harmonizando. Se é verdade que o homem, quer o saiba ou não, encontra na linguagem a morada própria de sua presença, então uma experiência que façamos com a linguagem haverá de nos tocar na articulação mais íntima de nossa presença. Nós, nós que falamos a linguagem, podemos nos transformar com essas experiências, da noite para o dia ou com o tempo. (Heidegger, 2011b, p.121).

Fazer uma experiência com a linguagem, o que isto quer dizer? A despeito de indicarmos a nossa pertença à linguagem, tal formulação insiste em soar estranha aos ouvidos. Aqui, devemos lembrar o dito anteriormente, sobre compreendermos o sentido como verbo, desde o participio do verbo sentir – isto é, passando, necessariamente, pela experiência humana. Retornamos a esta formulação, pois a mesma pode auxiliar a compreensão do que falamos como experiência com a linguagem – *lógos*, em verdade, é palavra que pode dizer tanto sentido quanto linguagem, daí já se deixa insinuar a sua vizinhança. Vejamos, então, que retornamos a um mesmo ser transpassado, a um mesmo nó ou dobra, que une e amarra ser humano e realidade. Agora, porém, desde a linguagem. Nós já somos sempre encaminhados pela linguagem, a ela pertencemos; o que não quer dizer ainda que façamos a sua experiência. Isto é, que sejamos propriamente, que deixamo-nos ser, tocados e mobilizados pela linguagem. Usualmente, assumimos a linguagem como símbolo que nos entrega as coisas; como unidade de representação do e mediação com o mundo; assim, o seu sentido há de ser eficiente, o que diz ainda, unívoco, evitando múltiplas ou falsas interpretações, e, também, acelerando, otimizando, o tempo das coisas. Aqui, impera a objetividade e determinação da linguagem, que serve às narrativas sobre o mundo. Fazer uma experiência com a linguagem, por sua vez, exige o despojamento de uma tal objetividade e asseguramento; remontando, então, ao âmbito oscilante, vivo, arriscado, inapreensível que nos exige integralmente, que nos exige em nossa própria existência, demandando tempo e disposição, convocando a um

percorrer, a um *fazer*. Uma tal experiência nos conecta novamente ao modo originário, próprio, do ser humano de ser, isto é, nos dispõe e lembra a co-responder e co-participar do aparecer do real. Nos faz despertar para a indeterminação e abertura que sustenta a nós mesmos e ao mundo. Isto pode vir a nos transformar. *Como? Quando?* A isto não há resposta. Sustenta-se, contudo, o caráter de *poder*, a abertura para a possibilidade.

Retornamos ao ponto onde a linguagem se mostra com um potencial transformador, con-formador, avassalador para o ser humano, sendo aquilo que pode nos comover, tocando-nos em nossa articulação mais íntima. Como se dá tal transformação? Isto não o sabemos, nem podemos chegar a saber, isto já sempre nos escapa e ultrapassa. Assim, a nossa experiência com a linguagem nunca é algo que possa se deixar instrumentalizar, jamais se reduz a uma dada técnica. O que, não obstante, não diminui o seu caráter transformador e realizador, aquilo que ela pode vir a fazer conosco. Ao contrário, parece que agora, enfim, nos aproximamos de algo que possa essencialmente nos conduzir a um caminho de formação. Esta não mais compreendida desde uma aquisição de informações, técnicas e instrumentos. Não mais como a adoção de um molde ou modelo uniforme. Mas, sim, uma formação que nos mobilize em nosso estar no mundo, em nosso modo de co-responder ao que se nos apresenta, e que resguarda – precisa resguardar – a diferença de cada um na construção de seu caminho, no seu próprio pronunciar e participar no mundo, o que implica a própria estória, o próprio acontecer como estória; onde, agora, a Psicologia possa efetivamente se realizar dentro de sua proposta plural, e, não obstante, crítica, ética, engajada. Assim, a formação precisa ser espaço que possibilite – o que significa dizer, que sustente a possibilidade de – fazermos uma experiência de linguagem. Desde uma tal experiência, poder-se-ia ser tocado, tomado, transformado de modo a, assim, retornamos para a nossa relação co-participativa com o mundo, co-respondente à linguagem e à aparição do real, colocando-nos a caminho de uma relação pensante, crítica, apropriada com o que nos vem ao encontro. Isto, por sua vez, implica certa retomada de nosso acontecer estórico. Mantendo-se sempre como fundo de sustentação a linguagem, visto que:

Enquanto saga do dizer que en-caminha mundo, a linguagem é a relação de todas as relações. [...] Mantendo-se resguardada em si mesma a saga do dizer a quadratura de mundo, a linguagem nos intima e se lança para nós, nós que como mortais pertencemos à quadratura, nós que podemos falar à medida que correspondemos à linguagem. (Heidegger, 2011b, p.170).

Contudo, sustentar uma tal possibilidade de formação significa buscar uma outra relação com a linguagem, em que a mesma não esteja reduzida ao seu uso habitual, de comunicação e informação. Haveríamos, então, de mobilizar e retornar a uma compreensão onde a linguagem em sua essência se faça presente, estando resguardada.

A linguagem nos intima, reivindica. A linguagem nos apela, chama e convoca. Mas, a quê? Para quê? Ao escutar e dizer a sua fala; em fazendo-o, o ser humano encontra a sua morada – como mortal na quadratura do mundo, isto diz, como co-participante na sustentação e aparição do mundo - e a linguagem vem à fala, se mostra, aparece – consumando mundo. E como haveria a nossa formação de sustentar tal possibilidade? Como sustentar uma tal experiência com a linguagem? Aqui, Heidegger nos dá uma decisiva indicação, na qual haveríamos de buscar a vizinhança da poesia, posto ser “o que se impõe pela própria tentativa de preparar a possibilidade de uma experiência pensante com a linguagem, uma vez que esta parte da imposição de que a poesia e o pensamento estabelecem uma vizinhança.” (2011b, p. 143). Se o pensamento se dá em íntima relação à linguagem, também a poesia o faz, porém, de forma diversa e privilegiada.

Anteriormente, mencionamos que os poetas aparecem no pensamento de Heidegger como protetores, pastores, do ser; eles o são desde a sua relação com a linguagem. Não gratuitamente, a linguagem originária, arcaica, de tradição é resguardada como linguagem poética. A poesia é um modo privilegiado de estar na saga do dizer. Há, por assim dizer, uma esfera de poder da poesia, a qual acreditamos ser necessário adentrar, habitar, se aproximar, isto é, se relacionar, deixando-se tocar. Assim, temos o ponto central de nossa tese apresentado, o caminho que buscamos construir como possibilidade para o nosso encaminhamento e nossa formação como psicólogos. O que significa dizer que a poesia nos aparece como caminho possível para termos a nossa relação com a linguagem tocada, mobilizada, e, por conseguinte, termos o nosso modo de estar no mundo e nosso pensar também mobilizados por uma tal experiência. Assim, teríamos em nossos cursos de formação a possibilidade de um outro dizer, um outro pronunciar, que poderia advir, criativa e criticamente, desde a abertura a uma experiência com a linguagem poética.

Se com Paulo Freire vimos uma possibilidade de formação desde o diálogo e o amor, sendo necessária a nossa inserção em um diálogo com o mundo, para, assim, podermos pronunciar-lo, reinventá-lo, criá-lo, mobilizando, para tanto, a nossa relação com a linguagem; agora, aprofundamo-nos nesta outra relação com a linguagem. Deste modo, entramos em uma perspectiva em que, para um tal pronunciar, para a entrada em um diálogo, faz-se necessária a sustentação de um âmbito de experiência com a linguagem – como mobilizadora de nosso estar no mundo, de nossa existência e, por fim, de nosso pensar e dizer o mundo. Assim, afastar-nos-íamos das narrativas, do pensamento representacional, das determinações cristalizadas do mundo; reivindicando a mobilização do mundo desde a nossa participação no mesmo. Para tanto, temos uma indicação de caminho – vizinho ao pensamento -, porém, resguardado, ainda, do poder disciplinador e categorial do pensamento moderno, a saber, a

linguagem poética. Sendo este um espaço onde a linguagem originária se mantém viva; onde, talvez, possamos sustentar a força transformadora e mobilizadora da linguagem. Seguimos para o nosso próximo tópico, onde visamos mostrar a esfera de poder da poesia.

3.3 Entrar na esfera de poder da poesia

“Pode ser que um dia nos vejamos, então, obrigados a sair de nossa trivialidade cotidiana e a entrar para o poder da poesia, e que nunca mais voltemos àquela trivialidade, tal como éramos quando a deixamos.” (Heidegger, 2004, p. 30). Na assertiva que inicia esta parte de nosso percurso, Heidegger nos oferece uma distinção entre a nossa trivialidade cotidiana e o poder da poesia. Cabe explicar, então, que a trivialidade cotidiana não tem em si nenhuma valoração moral; em verdade, mostra-se mesmo como o lugar onde já sempre estamos, sendo em absoluto necessário para que possamos nos locomover e ser. A trivialidade é a própria estrutura de sentidos sedimentados, que nos concede certa familiaridade, certa possibilidade de reconhecimento e naturalidade para com as coisas. Isto é necessário ao existir humano. Contudo, o existir não pode jamais se reduzir a tal familiaridade. Ao fundo há de ressoar sempre o seu caráter mais próprio de poder ser, isto é, a abertura fundamental que o lança em um jogo de livre correspondência com o sentido de ser. Logo, tal estrutura sedimentada de sentido há de se mostrar insuficiente para abarcar a totalidade dos entes que nos vem ao encontro; sendo, às últimas consequências, sempre uma construção histórica, datada e circunscrita por uma dada época. A despeito de sua insuficiência, faz-se premente o seu caráter quase sedutor, à maneira que tende a nos manter enredados em uma aparente substancialidade e concretude. Assim, faz-se óbvio que uma cadeira é uma cadeira, que há abelhas no mundo e que o ser humano é um animal racional, provido de linguagem, por exemplo. Tais sedimentações de sentido nos suportam, nos dão chão, e, assim sendo, tendemos a manter a nossa visão já sempre enviesada por tais sentidos e compreensões, de tal modo que sequer percebemos a sua incidência sobre nós. Não obstante, isto se mostra – diante do poder da poesia – como uma trivialidade cotidiana. E, assim, podemos compreender a assertiva que nos fala de um retorno à trivialidade, porém, transformados, onde a mesma jamais nos pareça do mesmo modo, isto é, desprovida de sua aparente totalidade e determinação, de seu poder prescritivo.

Entrar no poder da poesia – isso nós já o dissemos, demanda entrega, salto, disposição para fazer uma tal experiência – mostra-se como possibilidade de transformação desse nosso estar, dessa modalidade de nossa relação com o mundo, com as coisas, conosco mesmo, isto é, com os sentidos que já tendem, de início e na maior parte das vezes, a nos direcionar e

encaminhar. Falamos, portanto, da própria estrutura de mundo que habitamos, e a possibilidade de revolucioná-la – à medida que a desloca e transforma – desde o poder da poesia. Mas, afinal, o que há de acontecer conosco ao adentrarmos em tal esfera de poder?

Seguiremos, aqui, as indicações que Heidegger nos faz ao dedicar-se à leitura dos hinos de Hölderlin. Desde a sua leitura, Heidegger nos concede uma interpretação do próprio poder da poesia que há de nos interessar para a elaboração de nosso percurso. Assim, logo de início, Heidegger nos fala que desde a poesia há de se instaurar uma luta, a luta para travessá-la, percorrê-la – isto, mais uma vez, diz: fazer uma experiência. A luta desta travessia é uma luta com nós mesmos. Mas, como?

A luta pela poesia no poema é a luta contra nós próprios, na medida em que, na trivialidade quotidiana do ser-aí, estamos expulsos da poesia, estamos sentados na praia cegos, coxos e surdos e não vemos nem ouvimos nem sentimos a ondulação do mar. No entanto, a luta contra nós próprios não significa de modo algum um olhar absorto sobre nós próprios, curioso e analisador da alma, nem uma repreensão - moral- contrita, antes tal luta contra nós é o trabalho de travessia do poema. (Heidegger, 2004, p. 30).

Parece-nos, então, que precisamos nos afastar de uma dada esfera trivial de apatia e indiferença, de insensibilidade, para com as coisas; onde, de início e na maior parte das vezes, aquilo que nos vem ao encontro nada nos diz, não nos toca nem comove. É mesmo como se não dispuséssemos de olhos para ver. É nesse sentido que devemos compreender que a própria linguagem cotidiana já não mostra mais, de tal modo que as coisas aparecem sempre desgastadas, embotadas, pelo seu uso rotineiro – o que diz, ainda, pela sua utilidade.

Portanto, a luta concerne, primeiramente, à busca por se retirar dessa letargia – e, em certa medida, por se afastar também do poder prescritivo das determinações do mundo, da naturalidade com que as coisas já nos são confiadas pela linguagem - para, assim, entrarmos no trabalho de travessia do poema, isto é, de sua experiência. Faz-se interessante observar que Heidegger é cuidadoso ao dizer que tal luta não concerne a apreensão de uma dada interioridade, de um retorno para si mesmo – que, em última instância, está remetido ao sujeito cognoscente e autônomo -; e, portanto, não concerne a uma moral sobre o ser humano. Se ousamos arriscar algo, diríamos, inclusive, que para a experiência da poesia, para a entrada nesta luta, faz-se preciso certo despojamento deste lugar de sujeito autônomo e independente, soberano de si e do mundo.

Como vimos no item anterior, faz-se necessária certa entrega e vulnerabilidade para se deixar tocar e tomar, sendo, então, avassalado, atravessado pelo dizer da poesia. A luta, talvez, concirna muito mais a um conseguir permitir-se tal despojamento e disponibilidade; abdicando, assim, de uma posição dominadora, asseguradora, apressada e manipuladora daquilo que nos vem ao encontro.

Se a linguagem cotidiana se dá ao modo de nos conceder certa familiaridade para com as coisas, o que lhe desgasta ao ponto de seu poder já não se deixar ouvir e sentir por nós; por outro lado, a linguagem poética há de ser radicalmente distinta para que o seu poder se faça sentir. O que se daria na linguagem poética para que o seu chamado e apelo se mantenham vivos, sendo, assim, um possível despertar ao ser humano? Heidegger nos diz – e isso nós já vimos – que a poesia é essencialmente um dizer, um mostrar, um fazer aparecer. Contudo, aqui surge uma ressalva. Tal mostrar não se dá ao modo de uma entrega total e absoluta, mas, sim, ao modo de uma “indicação particular” (2004, p. 37).

Assim, Heidegger nos diz: “Poetizar: um dizer no sentido de uma revelação indicadora.” (ibdem). A revelação, o aparecer, se dá ao modo de uma indicação. Mas, o que isso significa? Ora, a indicação dá indícios, acenos, ela aponta, apenas. Aqui, o dizer exige que se lhe sigam os passos, os indícios que são concedidos. Assim sendo, demanda uma escuta especial, atenciosa, cuidadosa, paciente. Implica, também, caminhada, aventura, risco, tempo e estória. O dizer poético não se dá ao modo de uma proposição ou determinação. Não há nada entregue e pronto. O dizer poético é, portanto, um dizer exigente, demandante. O seu acesso só pode se dar como travessia e, assim, ainda, uma luta – aqui não devemos cometer o equívoco de empreender um sentido bélico ou violento à luta; esta aponta tão somente o caráter de esforço, persistência e risco da travessia, e, talvez, de ruptura, rasgo.

Empreendemos, aqui, certa visão sobre a relação que cada um de nós há de estabelecer com a poesia ao adentrar em sua esfera de poder – claro fica que, desta relação, não podemos depreender seu encaminhamento ou ponto de chegada. Assim, dissemos que a poesia transforma a nossa relação cotidiana com as coisas, com o mundo e conosco – o que diz: com o próprio sentido de ser. E passamos pela disponibilidade necessária – a entrega e a luta - e pelo particular que se dá nesta esfera de poder – o seu dizer indicativo, que nos chama e convoca, lançando-nos em um caminho de travessia. Até aqui parece que só tratamos daquilo que concerne à existência individual de cada um, porém – sem negar ou diminuir tal dimensão -, a poesia concerne e se articula, em verdade, ao destino histórico de um povo. O que se mostra deveras interessante nesta obra de Heidegger – e que em muito nos interessa – é a amarração da poesia com a uma dimensão política da vida – em seu sentido originário de *polis*. “*Polis* quer dizer a localidade, a dimensão (Da), em que, como tal, a existência (Dasein) expande seu acontecer histórico. A *polis* é o lugar histórico, o espaço *no qual, a partir* do qual e para o qual acontece a história.” (Heidegger, 1987a, p. 175).

O que significa dizer que a poesia não se dá de modo desinteressado, nem mesmo incólume, como se planasse sobre a terra e nada dissesse sobre os assuntos mundanos. Ao contrário, a poesia aparecerá como lugar privilegiado, sóbrio e crítico de tematização – e cuidado – de um sentido comum que encaminha e direciona o destino histórico de seu povo,

no qual a existência humana pode se dar. A poesia constitui a *polis*, como lugar a partir do qual, no qual, o sentido histórico de um povo se dá, se constitui, se sustenta. É esta relação que buscaremos, agora, mostrar.

3.3.1 Poesia: o destinar de um povo

Lembremos, aqui, que em nosso texto-guia, Heidegger está em diálogo com a poesia de Hölderlin, o que confere à sua linguagem e construção certa modalidade que busca se aproximar do dito poético de Hölderlin – assim como o vimos fazer com a poesia de Rilke. Deste modo, seguiremos com algumas indicações cuja linguagem pode nos soar estranha em um primeiro momento, visto a sua origem. De modo a situarmos de onde surge a fala do filósofo, trazemos o fragmento de Hölderlin que origina os desdobramentos a seguir.

Nós devemos, porém, estar sob as tempestades de Deus
 Ó poetas! de cabeça descoberta
 Agarrar o raio do pai com a própria mão
 E oferecer ao povo, envolta na canção,
 A dádiva celestial. (Apud Heidegger, 2004, p. 37).

O poeta é este de cabeça descoberta, exposta, aberta às tempestades e aos raios de Deus. Buscamos, aqui, afastar uma leitura de cunho teológico e, para tanto, compreenderemos Deus no sentido daquilo que dirige, direciona, encaminha, destina; como aquilo que ultrapassa e transcende o ser humano, já sempre se fazendo presente. Se retornarmos para a linguagem empreendida por Heidegger, Deus se aproxima de certos aspectos próprios à compreensão de ser de que tratamos em nosso capítulo anterior. Assim parece se confirmar no fragmento a seguir: “O poeta não dá seguimento às suas vivências interiores, mas está colocado <sob as tempestades de Deus> - <de cabeça descoberta>, colocado à sua mercê sem qualquer proteção e afastado de si próprio. O ser-aí não é outra coisa senão o *estar colocado à mercê do poder esmagador do ser.*” (Heidegger, 2004, p. 38). O poeta - este desprotegido ao poder do ser – não poetiza suas vivências interiores; o poeta não se faz poeta desde um retorno para si mesmo, desde qualquer forma de movimento solipsista, individual ou egoísta. O poeta está aberto para o poder do ser, é desde esta exposição que nasce o seu dizer. E, nesse sentido, o poeta realiza o seu ser-aí desde o seu modo próprio, essencial, de ser; a saber, como à mercê, no assentimento e na desproteção, do poder do ser. Contudo, tal modo de ser do poeta também não se constitui por motivos egoístas, não se dá por simples intento e interesse próprio. Não. O modo de ser do poeta, a sua exposição ao poder do ser, dá-se para que ele possa “agarrar” (ibdem), capturar, captar o raio, aquilo que já dirige e direciona, e oferecer ao povo, envolto na canção, isto é, no próprio dizer poético. No dizer poético faz-se presente,

então, o poder direcionador do ser. Entretanto, não devemos crer que o mesmo possa se dar de forma propositiva, objetiva, pragmática. Como dissemos, o dizer poético se dá ao modo da indicação, envolta em palavras. Assim, o dizer poético indica, acena, desde as palavras, ao poder do ser, entregando-o ao povo. Mas, em fazendo isto, o que faz a poesia? Afinal, para que entregar o poder do ser ao povo?

Em fazendo isto, a poesia coloca “o ser-aí do povo ao alcance destes acenos” (Heidegger, 2004, p. 39). O que significa dizer que os poetas se tornam como mensageiros dos deuses – ou, ainda, do poder do ser -, eles trazem a mensagem, desde que a podem escutar e transmitir, dizê-la. Assim, os poetas nos aproximam daquilo que nos é mais próximo, daquilo que reina em tudo que é e existe, daquilo que já sempre se faz presente, e, ainda assim, nos escapa. Os poetas nos colocam novamente em proximidade, em conexão, com o que há de mais próprio e essencial ao ser humano; desde que podem colocar tal dimensão ao nosso alcance. E isto se articula, também, à história de um povo, uma vez que constitui o nosso modo de ser o já sermos junto aos outros, o ser-aí, em um mundo, isto é, em uma dimensão essencialmente comum. Assim, Heidegger assevera:

A poesia é dádiva, é fundação causadora do que é permanente. O poeta é o fundador do ser. Assim, o que chamamos de real no nosso dia-a-dia acaba por ser o irreal. Pelo facto do aceno dos deuses ser, por assim dizer, incorporado pelo poeta nos alicerces da língua de um povo, talvez sem o povo ter, à partida, disso consciência, institui-se o ser na existência histórica dos povos, insere-se neste ser uma instrução e um ser-se instruído e deposita-se nele. A poesia enquanto expressão de vivências interiores? Quão longe disso! Poesia – aguentar os acenos dos deuses – instituição do Ser. (ibdem).

Desde a fala de Heidegger, podemos compreender que, em dizendo os acenos dos deuses, os poetas inscrevem o dito na língua de um povo, isto é, também, em sua história, em seu caminho e destino, em seu encaminhar-se. Faz-se interessante observar a força da língua na constituição histórica, no encaminhamento deste sentido comum que conforma um povo. Nesse sentido, o poeta é participativo desta história, ocupando um lugar privilegiado em seu encaminhamento, sendo mesmo um de seus alicerces – não o único. O poeta é, assim, criador, fundador! O seu dizer já nos coloca, necessariamente, em conexão, em íntima relação, com o mundo.

Claro fica que história, destino de um povo, ser-aí e língua se pertencem e convocam mutuamente. E, assim sendo, a poesia ocupa um lugar privilegiado nesta relação. O que significa que, aqui, compreendemos a poesia não como mais um artefato humano, mas concernindo essencialmente ao existir humano e ao destino histórico de um povo. Assim, poético é “Aquilo que sustenta de raiz a estrutura do ser do Homem enquanto ser-aí histórico

no meio da totalidade do ente.” (Heidegger, 2004, p. 42). O poeta participa como criador e fundador deste *aí*, no qual o ser humano já sempre está lançado, no qual ele se dá e vem a ser. Em verdade, Heidegger irá radicalizar este comum pertencimento entre poesia e acontecer histórico, indicando que a poesia e o poético são idênticos ao “acontecer fundamental do ser-aí histórico do Homem” (Heidegger, 2004, p. 46). Mas, como? O que haveria no dizer poético para que este se equipare ao nosso ser-aí histórico?

Seguindo o texto de Heidegger, temos indicações de que a poesia nos coloca diante de um dizer múltiplo, sem um sentido unívoco, simples, objetivo. Ao contrário, somos lançados em meio a um turbilhão, isto é, “Somos arrastados para o interior de um diálogo que traz à baila a língua” (Heidegger, 2004, p. 50). O turbilhão nos convoca a adentrar em seu movimento e, desde aí, retornar à tarefa própria do dizer e nomear, do próprio diálogo. Entramos em seu movimento ao nos colocarmos a andar, ao nos retirarmos de nossa cômoda posição de simples espectadores, a receber tudo imediatamente pronto, e buscamos nos afinar ao ritmo, ao tempo, de e para um dizer, um aparecer. Buscamos, assim, o nosso próprio ser partícipe. Parece-nos, então, que a poesia vai ao encontro de nosso ser-aí histórico à medida que remonta à estrutura interpretativa – hermenêutica – própria a este modo de ser; isto é, à medida que retorna à tarefa própria do dizer, sendo co-partícipe da realidade, do mundo, e, por conseguinte, do acontecer histórico. Parece-nos, então, que a poesia é propriamente um tal acontecer histórico, uma vez que pode realizá-lo, colocá-lo em movimento. Neste sentido, a poesia mostra-se também como um despertar histórico, o que quer dizer um despertar para o aberto que nos lança a um mundo de sentido historicamente sedimentado - e ao inalienável dever de o ler, ver, interpretar. Isto significa, ainda, que a poesia nos remete à própria condição e relação temporal que nos é própria. Assim, Heidegger nos diz:

O tempo das datas da curta existência de um indivíduo é comensurável. Podemos calcular este tempo e encaixá-lo entre a data de nascimento e a data do óbito. Mas o tempo dos anos dos povos está-nos oculto. Mas se alguém se abalança para fora do próprio tempo e da sua actualidade, se tem, tal como o poeta, de se abalançar para fora e chegar ao ar livre, terá de alhear-se, por outro lado, daqueles a que pertence no tempo da sua vida. Nunca conhece os seus e, por sua vez, é um escândalo para eles. Questionando o verdadeiro tempo para o seu próprio tempo, ele coloca-se fora do tempo do seu hoje.

Não conhecemos o nosso tempo histórico propriamente dito. A hora mundial do nosso povo está-nos oculta. Não sabemos quem somos quando perguntamos pelo nosso ser verdadeiramente temporal. (2004, p. 54-55).

O tempo, aqui, nos lança para uma outra dimensão e compreensão, onde não fazemos menção à cronologia. O tempo não é aquele a que mencionamos usualmente, ao fazermos uso do relógio e do calendário; não é o tempo de que dispomos para realizar atividades diversas, e

que tende sempre a nos faltar; nem mesmo se refere ao tempo da existência humana. O tempo, aqui, fala de uma dimensão que transcende e ultrapassa o ser humano, e, não obstante, o acolhe e sustenta, ou, ainda, transpassa-o. O tempo de que se faz menção é o tempo do acontecer histórico, e, assim sendo, é um tempo que se nos mantém oculto, que há sempre de se retrair ao nosso olhar.

Para nos aproximarmos deste outro tempo é preciso – mais uma vez -, um movimento de descentralização, de afastamento, da experiência individual, fechada em si, de modo a alcançar uma visão mais abrangente, além da retidão da objetividade dos fatos atuais. Este, Heidegger nos diz, é o “*tempo originário dos povos*” (ibidem), este tempo é incomensurável. E quem poderia fazer um tal movimento? O poeta, sendo estranho ao seu próprio tempo, à sua época – não porque o desconheça, mas, antes, porque não retido a ele -, encontra-se fora do tempo, na busca por trazer e fazer aparecer – mensageiro, novamente - um outro tempo; uma vez que pode capturar os raios dos deuses, ou o poder do ser; e revesti-lo em palavras, cantá-lo, poetizá-lo.

Vemos, aqui, que o poeta assume um papel que em muito ultrapassa a compreensão hodierna da estética ou das belas artes; mas que implica, sim, certa dimensão política e historial, dado que concerne ao tempo e acontecer histórico, e, também, ao sentido comum de um povo. Desde a fala do poeta, podemos, então, nos colocar em diálogo com “o tempo mundial dos povos e a nossa hora mundial” (ibidem). A fala poética se mostra como caminho para uma outra relação com o tempo, com a história, com a *polis*. Não precisamos mencionar que isto implica invariavelmente em uma transformação da própria existência; contudo, tal caráter não fica retido à experiência individual, mas transcende-a, concernindo à dimensão comum, ao nosso próprio habitar, ao mundo em que somos e o seu próprio tempo.

Estes tempos dos criadores sobressaem do mero encadeamento dos dias apressados e absorvidos pelas superficialidades dos afazeres do dia-a-dia e, mesmo assim, não são uma transgressão da normalidade rígida e intemporal mas sim tempos que se abatem sobre a Terra seguindo o seu próprio fluir e as suas próprias leis. (Heidegger, 2004, p. 56).

Devemos, aqui, fazer um adendo; pois, Heidegger nos fala de uma poesia de radical originalidade – a poesia de Hölderlin -, não obstante, estamos assumindo tal caráter como possibilidade à linguagem poética de modo abrangente. Cada poesia resguarda, ainda assim, a sua singularidade; porém, o traço essencial há de permanecer, ainda que transformado desde a singularidade da fala poética.

Retornamos, portanto, ao ponto onde a fala poética aparece desde um potencial transformador, reposicionador, de nossa relação com a nossa existência mesma e, também, de

nossa relação com o mundo, com a nossa hora mundial, de nosso acontecer e encaminhar histórico. Nesta transformação, nós somos convocados pelo poder da linguagem poética a participar, a ouvir e ler, interpretar, o seu dizer – que, por sua vez, já nasce desde a escuta, desde a exposição, ao sentido que reina e dirige esta Terra; isto é, desde a busca por ouvir, deixar-se tocar, por um outro tempo, o tempo do próprio acontecer histórico – que não pode ser retido pelo tempo reduzido de nossos afazeres, de nossas tarefas cotidianas, sempre atrelada a certo imediatismo; este tempo mensurável de nossos afazeres tende a obscurecer esta outra dimensão do tempo, que poetas resguardam e retomam. Isto significa, então, que a fala poética nos convoca e nos chama a entrar em um diálogo com o mundo e com a própria vida – neste diálogo, abrimos um espectro de possibilidades ao nosso modo de *co-responder* ao que se nos apresenta e fala.

O dizer poético aparece, assim, como ponte, que nos liga e permite atravessar para uma outra perspectiva da vida e do mundo; perspectiva esta que ultrapassa a objetividade e concretude imediatista, reduzida, de um momento presente que pesa sobre nós, como um agora sem fim; que não se articula a um passado que insiste, perdura e se presentifica, abrindo um porvir, que nos lança, projeta e convoca, direcionando-nos. Assim, a linguagem poética nos articula a um outro tempo, um tempo estóricico – se retomarmos o visto junto a Fogel no capítulo anterior -, e, portanto, vivo, próprio às *acontecências*; onde se faz premente o lastro, a tradição, que os condicionam, que os conformam, e, concomitantemente, faz-se possível a compreensão – e participação, isto é, o cuidado – de (no) porvir, daquilo que se projeta.

A própria poesia é apenas um acontecimento peculiar no meio do acontecer da linguagem, em cujo poder o Homem se encontra enquanto ser histórico. A poesia é a estrutura fundamental do ser-aí histórico, e tal significa agora: a língua enquanto tal constitui a essência originária do ser histórico do Homem. Não podemos começar por definir a essência do ser do Homem e, a seguir, acessória e posteriormente, atribuir-lhe a língua como acrescento, pois a própria língua é a essência originária do seu ser. Agora, já se nos torna mais fácil compreender a questão sobre a nossa identidade, somos remetidos para nos aventurarmos no diálogo da poesia. A poesia e a língua, aqui, não são duas coisas distintas, visto que ambas são a mesma estrutura fundamental do ser histórico. (Heidegger, 2004, p. 70).

Claro fica no fragmento acima que a essência do ser humano articula-se necessariamente à linguagem, fundando-se nesta. Claro fica, portanto, o poder desta sobre nós. A poesia, por sua vez, mostra-se como um acontecer peculiar e fundamental, que se equipara à própria língua. Ambas, língua e poesia, são a mesma estrutura fundamental do ser histórico; ambas o sustentam. Assim, se retornamos à questão sobre nossa identidade, sobre quem nós, seres humanos, somos, deveremos retornar à nossa relação essencial com a língua e com a poesia. Tal relação se dá ao modo de um diálogo; nós mesmos somos à medida que

somos um diálogo com a língua; ou, ainda, com a poesia. Retomar – como nos diz Freire – a nossa humanidade, implicaria invariavelmente a inserção em um caminho e aventura de diálogo. Porém, agora, um tal diálogo precisa se dar com a poesia. Isto, por sua vez, mostra-se como amarração fundamental para a apropriação de nosso ser-aí histórico, e, por conseguinte, de nossa transformação existencial e inalienável participação em nosso destino histórico, no mundo.

De certo modo, passamos por algo próximo ao visto junto a Freire, onde o diálogo se mostra como exigência existencial e caminho para o pronunciamento -participativo - do mundo. Contudo, aqui, tal diálogo precisa passar necessariamente pela poesia, por este acontecimento peculiar e privilegiado da linguagem – esta força que realiza, fundamenta, possibilita todo aparecer, toda realidade; que, por fim, é mundo. Aqui, temos uma indicação da relação que podemos sustentar em nossa formação, como psicólogos. Para pensarmos uma formação que possibilite uma apropriação de nossa relação com o mundo, que pressupõe sempre certa modalidade existencial e transformação de certa lógica, atmosfera ou disposição, devemos nos colocar em diálogo com a poesia; devemos nos inserir neste diálogo, compreendendo-o mesmo como retomada de um diálogo que nós mesmos já somos, a saber, um diálogo com a linguagem.

Aqui, então, o diálogo assume um lugar de destaque, sendo, entretanto, necessária a sua devida compreensão. Assim, Heidegger – ainda junto a Hölderlin – nos diz: “*Somos um diálogo. O que isto quer dizer? Que a língua constitui, define o nosso ser. Podemos afirmá-lo. Mas, ao mesmo tempo, isto transporta-nos para a esfera de suprema perigosidade da língua.*” (2004, p. 71). Somos um diálogo, isto podemos afirmar. Mas somos um diálogo desde que somos encaminhados, direcionados, destinados pela linguagem; desde que a ela pertencemos, ouvindo o seu apelo, correspondendo aos seus acenos. Neste sentido, o diálogo parece se sustentar e fundamentar essencialmente pela linguagem, por certa estrutura da linguagem, que nos convoca a participar dialogando. Portanto, é assim que segue o texto:

Somos um diálogo. Como se relaciona o diálogo com a língua? A língua acontece no diálogo, e este acontecimento é, propriamente, o seu Ser. Nós somos um acontecimento linguístico, e este acontecimento é temporal, mas não o é apenas no sentido exterior de decorrer no tempo, de ser mensurável, respectivamente, segundo os critérios de início, duração e termo; antes, o acontecimento linguístico é o início e a causa do verdadeiro tempo histórico do Homem. (2004, p.72).

Em verdade, a língua acontece no diálogo – desde o diálogo que nós mesmos já somos -; ou seja, desde que ouvimos e correspondemos ao apelo da linguagem, desde que dizemos e nos realizamos como diálogo, a língua acontece. Portanto, língua e diálogo se pertencem

mutuamente, estão intrinsecamente amarrados, articulados. E nós constituímos este nó, por isso somos um acontecimento linguístico. É neste acontecimento que nos realizamos como seres humanos. E é, também, neste acontecer que nasce o tempo histórico. É por isso que Heidegger assevera ser o acontecimento linguístico “o início e a causa do verdadeiro tempo histórico do Homem.” (ibdem). De algum modo, retomamos a compreensão onde pela linguagem se faz pressentir, se apresenta, certa experiência de tempo, que é propriamente estórica.

Aqui, o diálogo se fundamenta necessariamente em um poder escutar, em poder ouvir o apelo da linguagem que nos chega e encaminha; e, em ouvindo, podemos corresponder a um tal apelo. Poder ser um diálogo mostra-se, então, como fundamento de todas as relações. É justamente por já sermos ao modo do diálogo, e de já sempre podermos ouvir o apelo da linguagem, que o diálogo entre as pessoas pode acontecer; à medida que temos uma dimensão comum que possibilita, que condiciona, um diálogo. É assim que podemos nos pôr a ouvir o outro, desde este solo comum a que pertencemos e a que correspondemos, é, pois, por já sermos confiados à linguagem originariamente.

Nesse sentido, poderíamos, então, indagar o quanto a nossa escuta de uns aos outros não é atravessada por um sempre possível encurtamento de nosso estar aberto aos apelos da linguagem; constringindo as nossas possibilidades de compreensão desde uma inadequada apreensão unívoca da linguagem, onde a própria experiência de tempo é suprimida; ou, ainda, desde uma redução e enclausuramento da linguagem à vivência e interioridade individual. Parece-nos, portanto, que a abertura ao diálogo com o outro haveria de passar, anteriormente, pela experiência de abertura compreensiva – de se deixar tocar, contaminar, dominar - que a escuta da linguagem nos impõe. Assim, parece Heidegger confirmar a nossa indagação: “Só podemos ouvir uns dos outros se qualquer um for, antes disso, colocado na proximidade e à distância da essência das coisas. Isso, contudo, acontece pela língua, não enquanto meio de comunicação, mas sim enquanto instauração originária do ser.” (2004, p. 75).

Tal indicação parece ratificar a necessidade de compreendermos a poesia - ou, ainda, o diálogo com a poesia – como caminho possível para nossa própria formação; sendo, então, espaço de sustentação de uma possível experiência de linguagem, de um ter de atravessar o dito, colocando-se em diálogo com o mesmo, o que implica em participação e cuidado; onde pode se fazer experimentar um outro modo de pensar, de ver e compreender, sustentado, ainda, por uma outra experiência de tempo. Aqui, abre-se um espaço de transformação existencial, de mobilização de nosso ser no mundo, despertando-nos para o nosso ser-aí histórico e para o sentido comum de um povo. Parece-nos, então, ser mesmo o fundamento

que buscávamos para a nossa formação como psicólogos, que se quer, agora, crítica, implicada, ética, apropriada, consciente.

Assim, podemos ainda compreender que, desde um diálogo com a poesia, seja possível criarmos um espaço de escuta ao outro – seja em sala de aula ou, ainda, em nossa própria prática profissional, como psicólogos! -. Tal possibilidade de escuta se fundamenta, então, na experiência com a linguagem, onde podemos nos despojar dos encurtamentos e cristalizações com os quais tendemos, de início e na maior parte das vezes, a nos guiar. Abrindo-nos a uma dimensão mais ampla e aberta da escuta; e, por conseguinte, da possibilidade de se colocar em diálogo com o outro desde um encontro com o mesmo, se deixando – por assim dizer - tocar e tomar pela sua fala, pelo sentido próprio que a sustenta. Sendo, ainda, um outro fundamento para sustentarmos os nossos pronunciamentos do mundo, o nosso diálogo com o mundo.

Buscamos, até o momento, elucidar elementos próprios à linguagem que poderiam nos conduzir a um caminho de formação como psicólogos; assim, reposicionamos a própria compreensão do diálogo, desde a experiência com a linguagem; assumindo, para tanto, um caminho de diálogo com a poesia para a sustentação de uma tal relação com a linguagem – que há de transformar a nossa relação com o mundo e seu encaminhamento histórico, a nossa relação conosco mesmo e com aqueles que nos vem ao encontro. A linguagem poética mostrou-se, portanto, como espaço privilegiado para uma transformação de nosso estar no mundo, de nossas existências e de nosso acontecer estórico. Precisamos, agora, propriamente colocarmo-nos em diálogo com o dizer poético, com a sua linguagem, de modo a realizar e deixar aparecer o que aqui dizemos e alegamos: que a poesia é caminho de pensamento e de transformação de nosso estar e ver o mundo. Deste modo, seguiremos agora com este diálogo, buscando deixar aparecer que o visto até então não se resume a especulação, mas que se faz presente, sim, pelos próprios poetas.

3.4 Um diálogo com os poetas

Pode-se julgar a qualidade de um livro pelo vigor dos socos que ele nos deu e pela extensão com que em seguida nos recuperamos. Como todos os grandes mestres eles são excessivos! Vão até o último limite da idéia. [...] Ora, neste encantador país da França, o público só admite a poesia disfarçada. Se lhe dão crua, ele fica repugnado. [...] Isto é Arte! Saber criar o embrulho!

Flaubert, 2005, p. 120

Para seguirmos em nosso percurso, nos colocaremos em diálogo com os poetas. Primeiramente, buscaremos a fala destes poetas sobre aquilo que concerne ao seu próprio ofício, isto é, onde os mesmos nos falem de poesia, sobre a arte da escrita e do dizer. Aqui, encontramos uma grande multiplicidade de interlocutores. Nesta multiplicidade, deparamo-nos com as incontáveis possibilidades de apropriação e linguagem de cada artista; tal diversidade nos é cara e interessante, e concederá um caráter mais fluído à construção desta parte de nosso percurso, de modo que faremos menção a vozes e projetos distintos; contudo, buscaremos mostrar principalmente as aproximações que constituem um tal dizer e fazer, a poesia, de modo a se nos descobrir algo de sua experiência. Diante do exposto, compreendemos ser necessário um dado recorte daqueles que irão compor o nosso diálogo. Portanto, destacaremos dois poetas com os quais dialogaremos; compreendendo em suas falas pertinentes indicadores para a visualização do poder da poesia, são eles: João Guimarães Rosa e Wislawa Szymborska.

Contudo, faremos ainda pequenas amarrações desde alguns breves comentários tecidos por Gustave Flaubert em suas correspondências; sendo este como que uma síntese do trabalho em cada parte a seguir. Foi, portanto, com este último poeta que abrimos a parte final de nosso capítulo. O que buscamos elucidar desde a sua fala?

No fragmento selecionado vemos a exposição de uma compreensão um tanto visceral da arte, onde se diz de certa força da mesma, uma força que nos arrebatava e derruba tal qual um soco. Isto é, a poesia, aqui, não é matéria de entretenimento ou de apreciação estética, não é algo pelo qual se passe incólume. Não. A poesia bate, causa desconforto e dor, sendo necessário, então, a nossa subsequente recuperação, que demanda, exige, tempo. Nesta recuperação, será que retornamos ao que éramos anteriormente? O que se opera neste tempo? Isto Flaubert não nos diz. Mas claro fica que a poesia nos retira de um dado conformismo e conveniência, de certa estrutura familiar e confortável, deslocando a nossa visão e fazendo-nos deparar com o que antes não se via ou não se queria ver, mostrando-nos que a vida, talvez, não corresponda ao que dela pensávamos.

Assim, a boa arte se faz desde o excesso destes socos – exigindo, então, maior tempo de recuperação -; e, também, de seu revestimento, de seu disfarce. Ou seja, a poesia, aqui, apesar de sua força, não se mostra como algo objetivo, óbvio, explícito; nela se faz necessário certo embrulho, de tal modo que o que se experimenta – os socos, a sua força violenta de deslocamento e ruptura -, advém sem que se perceba, sem que se saiba ou possa pressentir.

Flaubert nos fala de uma força de ação que nos pega desprevenidos, que chega sorrateira e nos descobre inesperadamente, nos surpreendendo; tal força, por sua vez, implica, comove, a nossa existência. Ora, e não foi exatamente isto que buscamos tematizar ao nos colocarmos neste caminho de compreensão sobre as possibilidades de mobilização, transformação e formação da linguagem? Contudo, agora entrevemos tal possibilidade desde uma outra perspectiva: vital-visceral, e não mais desde a própria essência da linguagem e seu modo de nos exigir e convocar. Flaubert nos fala de modo simples que a boa arte precisa nos tocar, nos mobilizar, e até mesmo nos bater; o como não lhe aparece como questão – ao menos não neste fragmento -, mas há de ser desdobrado, também desde o seu próprio mundo de pensamento.

Mas sigamos, agora, em nosso percurso, e iniciemos o nosso diálogo com Guimarães Rosa, deixemo-nos, então, ser mobilizados, deslocados, pelo seu dizer.

3.4.1 A vida é também para ser lida

Para mim, o mais elevado na Arte (e o mais difícil) não é nem fazer rir, nem fazer chorar, nem despertar o cio ou o furor, mas agir segundo a natureza, isto é, *fazer sonhar*. As mais belas obras trazem esse traço. São de aspecto sereno e incompreensíveis. Quanto ao procedimento, são imóveis como as falésias, ondulantes como o Oceano, cheias de folhagens, de verduras e de murmúrios como os bosques, tristes como os desertos, azuis como o céu. Homero, Rabelais, Michelângelo, Shakespeare, Goethe me parecem *impiedosos*. É algo sem fundo, infinito, múltiplo. Por pequenas aberturas, percebemos precipícios; há negro lá em baixo, vertigem. E no entanto alguma coisa de singularmente doce plana sobre o conjunto! É o brilho da luz, o sorriso do sol, e é calmo! e é forte, possui estandartes como o *boi* de Leoconte.

Flaubert, 2005, p. 126

Falamos que iniciariamos o nosso diálogo com Guimarães Rosa e, não obstante, eis Flaubert aqui novamente. Chegaremos ainda a trabalhar a fala de Flaubert, por ora cabe apenas justificarmos a sua presença logo em nosso início. Veremos, então, que a fala de Flaubert há de sintetizar – ao seu modo – algumas das indicações que veremos junto a

Guimarães Rosa; tal síntese se faz presente por esta formulação da natureza, e que pode se fazer presente pela arte, a saber, “*fazer sonhar*” (ibdem). Há algo na poesia de Guimarães Rosa – e, por sua vez, em sua própria compreensão sobre o seu ofício de escritor – que se afina a um fazer sonhar. Isto há de habitar certa vizinhança destes curiosos espaços descritos por Flaubert, mas a isto ainda haveremos de chegar.

Assim, começaremos por fazer uma delimitação de nosso diálogo com Guimarães Rosa, onde nos propomos a adentrar em um de seus textos, a saber, o prefácio de seu livro *Tutaméia – Terceiras Estórias*, intitulado *Aletria e Hermenêutica*. A este texto fizemos uma breve referência em nosso capítulo anterior, quando falamos de estória. Agora, contudo, o nosso diálogo tem outro propósito, para além de uma menção assim fortuita. Acreditamos haver algo no texto de Guimarães Rosa que há de nos falar sobre o poder da poesia, daquilo que por ela se nos abre e nos faz.

Cabe, primeiramente, pensarmos no estranho título que dá nome ao texto – e, ainda, inaugura o livro. Estranho é o nome dado por Guimarães Rosa, ao lançar mão de duas palavras, unidas por um conectivo, de tal modo que estas devem se articular de alguma maneira que ainda nos escapa. Vejamos, então, o que nos diz cada uma destas palavras. Pela etimologia, aletria diz: “s. do ar” (Machado, 1967, p. 188). Contudo, vulgarmente a conhecemos, também, como uma espécie de massa de fios muito finos. Em que estaria pensando Guimarães Rosa ao nomear o seu texto com tal palavra? No substantivo que determina aquilo que é próprio do ar? Ou na massa fininha de utilidades variadas? Ou, ainda, em ambas?

Se aletria já nos indica possibilidades de compreensão diversas, hermenêutica, por sua vez, não se mostra de modo diferente. Sendo historicamente a arte de interpretação de textos sacros, a palavra deriva de uma longa tradição de pensamento, imbricando-se às teorias do conhecimento, e podendo – se seguirmos a apropriação que Heidegger faz da mesma – chegar à uma leitura desde o mito de Hermes, onde hermenêutica derivaria justamente do mensageiro dos deuses, sendo, portanto, a mensagem que se traz e se faz ouvir. Mais uma vez retorna a questão: em que estaria Guimarães Rosa pensando ao se propor o uso de tal palavra?

Deixemos as questões de seu título em aberto e entremos um pouco no texto. Vejamos se assim algo se nos esclarece. Assim, Guimarães Rosa inicia o texto com a frase já citada anteriormente: “A estória não quer ser história. A estória, em rigor, deve ser contra a História. A estória, às vezes, quer-se um pouco parecida à anedota.” (1969, p.3). E segue: “A anedota, pela etimologia e para a finalidade, requer fechado ineditismo. Uma anedota é como um fósforo: riscado, deflagrado, foi-se a serventia.” (ibdem). Já havíamos falado sobre a estória e

suas especificidades, devemos, pois, recordar de seu caráter singular, sem pretensões de universalidade ou totalidade, de tal modo que se dá afinada, amarrada, ao tempo próprio da vida e de suas acontecimentos. A estória é propriamente tais acontecimentos da vida; a própria vida se fazendo vida. Assim, ela se mostra contra a História, contra o poder generalista, massificador e nivelador das determinações universais.

Não obstante, a estória quer-se, ainda, um tanto parecida à anedota. A anedota pode ser compreendida como uma pequena narrativa, de cunho humorístico e surpreendente, porém, de pouca importância. Contudo, Guimarães Rosa não se resigna a uma tal compreensão e nos diz que esta requer para si fechado ineditismo. Ou seja, a anedota não é coisa que possa ser contada e recontada; ela demanda como que uma primeira e única escuta. Assim sendo, a anedota é como fósforo “riscado, deflagrada, foi-se a serventia” (ibidem). Contudo, esta pode vir a servir, ainda, a outros propósitos, a saber, “nos tratos da poesia e da transcendência” (ibidem). E parece-nos ser isso mesmo que Guimarães Rosa faz. Lembremos, então, que o texto de que tratamos aqui é prefácio do livro *Tutaméia – Terceiras Estórias*. O nome do livro já o diz: são as estórias terceiras, aquelas tutaméias, pequenas, de pouca valia; isto é, são mesmo como anedotas. O que significa dizer que as anedotas são aqui matéria de poesia, compondo mesmo o livro que se nos apresenta. Porém, Guimarães Rosa dissera ainda da transcendência. Ora, como seria isso?

No terreno do humour, imenso em confins vários, pressentem-se mui hábeis pontos e caminhos. E que, na prática da arte, comicidade e humorismo atuem como catalizadores ou sensibilizadores ao alegórico espiritual e ao não-prosaico, é verdade que se confere de modo grande. [...] Não é chiste rasa coisa ordinária; tanto seja porque escanha os planos da lógica, propondo-nos realidade superior e dimensões para mágicos novos sistemas de pensamento. (ibidem).

Aqui, algo próximo à fala de Flaubert parece se insinuar. Vejamos. A transcendência se insinua como este “alegórico espiritual” e “não-prosaico” (ibidem), como estes caminhos e pontos que se deixam pressentir, e que, por sua vez, “escanha os planos da lógica”, nos possibilitando realidade superior, com outras possibilidades de pensamento – para além da lógica. O que significa dizer que há algo próprio à anedota – e à estória – que tende a desfazer o modo habitual de pensarmos, vermos, compreendermos; nos deslocando de nossos parâmetros e nos abrindo para outras possibilidades não antes consideradas, expondo-nos, então, para um caráter surpreendente, incontornável, inusitado. Tal caráter é próprio à arte, à comicidade, ao humorismo, que nos sensibilizam e nos fazem despertar para esta dimensão maior. Nas palavras de Flaubert, estas nos fazem sonhar, o que é, ainda, um retorno à natureza, ao propriamente humano. Há, portanto, uma quebra da rigidez lógica, que tudo

determina, antecipa e controla; abrindo-nos para uma esfera surpreendente, aberta, inesperada da própria vida – e que tende a romper com o já dado e determinado. É desta matéria que se faz a poesia, servindo-nos como sensibilizadora e catalizadora desta outra relação com a vida, desta retomada estórica, que aqui tanto nos interessa para a nossa formação como psicólogos. Sim, nós, como psicólogos, precisamos estar abertos, dispostos, a este fazer sonhar; ou, ainda, precisamos estar afinados ao modo próprio da vida se dar – estóricamente -, despojando-nos do rigor dos planos da lógica, abrindo-nos a novos e diversos sistemas de pensamento, próprios a realidades outras.

Das anedotas, Guimarães Rosa circunscreve aquelas que apresentam tal caráter – não sendo todas as que nos abrem realidades superiores, ou mágicos sistemas de pensamento -, seriam, então, as “anedotas de abstração” (ibdem). Pois, estas são as que “mais direto colindem com o não-senso, a ele afins; e o não-senso, crê-se, reflete por um triz a coerência do mistério geral, que nos envolve e cria.” (ibdem). Parece-nos, assim, que para tais anedotas nos abrirem a um outro mundo de visão e compreensão, para que elas possam nos sensibilizar e vir a catalisar, despertar, uma abertura para a vida para além dos limites da lógica, ela precisa se avizinhar ao não-senso. Mas, e o que seria, afinal, o não-senso? Ora, aqui Guimarães Rosa se mostra assaz generoso, e nos fala francamente ser o não-senso algo próximo - a um triz - do mistério geral – mais claramente, ele reflete, faz aparecer, um triz de sua coerência geral, isto é, de sua absoluta pertinência. Este mistério “nos envolve e cria” (ibdem), porém, não se mostra como algo passível de apreensão ou compreensão. Ele nos fala, então, de uma dimensão da vida que em muito nos escapa, e, não obstante, nos envolve e cria, isto é, nos suporta, nos funda, nos encaminha, nos fala e concerne essencialmente; sendo assim, uma dimensão que não se pode depreender ou ver, e que ainda assim incide sobre nós, fazendo-se pressentir. É interessante observarmos esta formulação, na qual há algo que ultrapassa todo o poder humano e, ainda assim, que condiciona toda possibilidade e vida humana; que possui uma presença irrefutável, porém, invisível. Uma tal dimensão, como ele nos indica, está para além do senso, isto é, para além do sensato, do comum, do prudente – algo lá parecido com a lógica. Somente se faz possível nos aproximarmos, ainda que de um triz desta dimensão, caso entremos em contato com o não-senso; isto é, caso sejamos capazes de nos desvencilhar da visão comum com que o mundo tende a, de início e na maior parte das vezes, se nos apresentar. E como poderíamos realizar um tal movimento? Retornamos, então, à anedota, ao humour, à arte, à poesia. Estes se apresentam como caminho possível, como inserção ou despertador, incitador; uma vez que são mesmo surpreendentes, arrojados, desconcertantes.

E segue o texto de Guimarães Rosa: “A vida é também para ser lida. Não literalmente, mas em seu supra-senso. E a gente, por enquanto, só a lê por tortas linhas.” (1969, p. 4). A sequência do texto já nos diz que uma tal abertura a outros pensamentos e realidades não é coisa fortuita ou fútil. Não. Tal abertura se afina integralmente à vida, à tessitura própria da vida. Esta, essencialmente, demanda, exige, requisita a sua leitura. O que significa isso? Ora, Guimarães Rosa nos fala de uma estrutura da vida em que nada há de objetivo e já dado; onde tudo se faz desde uma dada leitura, uma dada interpretação, uma dada relação e cuidado - isto parece se aproximar da relação de co-pertinência e co-participação do ser humano, de que falamos ao longo de nosso percurso. Sendo assim, é uma leitura que não se quer literal, isto é, que não está pronta, que não pode ser absoluta, nem mesmo unívoca; onde os sentidos já estariam dados e acabados; e imperaria o rigor da adequada correspondência entre os termos. Não, a leitura de que se fala mostra-se de uma ordem completamente distinta, e Guimarães Rosa a indica como sendo desde, a partir do, “supra-senso”. Isto diz precisamente para além do comum; diferenciando-se do sentido ordinário e corriqueiro. O poeta está a nos dizer, então, que a vida não é coisa banal e simples; não é coisa que se possa determinar e abarcar; ao contrário, ela se mostra como algo que nos exige uma outra relação, que retorne sempre ao seu fundo de indeterminação, abertura, mistério. O que, por sua vez, posiciona a sua leitura em um espaço em que somos impelidos a participar, indo além do já lido e visto, do óbvio e determinado; isto é, que requisita de nós um certo poder sonhar.

Parece-nos ser justamente na marcação desta diferença que o poeta nos fala em seguida que por enquanto - isto é, agora, nesta hora, neste momento histórico, até o presente momento, não para sempre - nós só a lemos por tortas linhas. Isto é, que ainda insistimos em empreender leituras literais, onde cada coisa tem um sentido dado em si mesmo, onde as coisas *são*, sendo dotadas de uma concretude absoluta, subsistindo por si mesmas, fechando-se para nós, voltando-se contra nós. Ainda não conseguimos nos abrir para esta outra dimensão que a vida nos exige, que lhe é própria, e diz de um mistério que em muito nos ultrapassa, que aponta e indica o sem fundo em que as coisas se sustentam; e que, por conseguinte, nos lança, nos joga, em meio ao imperativo de ter de depreender *uma* leitura. Isto é, que nos exige a participação e compreensão de um jogo que está em aberto, se dando, se mostrando; onde as coisas se movimentam e giram, e nós temos que adentrar, buscando acompanhar seu ritmo. Aqui, nada há de estático, nada há de parado. Nessa dança em que somos lançados, jamais enxergamos o conjunto em sua totalidade. Apenas podemos chegar a intuí-lo desde que nele nos encontramos, nos movemos, participamos, sentimos.

Guimarães Rosa nos faz retornar ao Nada, que sustém toda vida. Essa presença invisível, incognoscível; esse mistério que nos supera e escapa. Ele nos lembra, então, que a vida é maior do que nós mesmos, do que nossa possibilidade de compreensão. Para chegarmos perto de intuí-la, precisamos nos abrir ao não-senso, precisamos seguir o caminho do supra-senso, precisamos sonhar, imaginar, ir ao “alegórico espiritual”, rir. Isto significa nos distanciarmos da rigidez, do ser sisudo e casmurro, do modo de lida pragmático e objetivo, curto, concreto, lógico.

Parece-nos que aqui podemos retomar a fala de Flaubert e traçar alguns paralelos, onde ele nos diz: “É algo sem fundo, infinito, múltiplo. Por pequenas aberturas, percebemos precipícios; há negro lá em baixo, vertigem. E no entanto alguma coisa de singularmente doce plana sobre o conjunto! É o brilho da luz, o sorriso do sol, e é calmo! e é forte” (Flaubert, 2005, p. 126). Ambos os poetas parecem fazer menção a esta outra dimensão, maior, da vida; a esta dimensão que é misteriosa, infinita, múltipla, indeterminada; e, não obstante, que mantém em si certa fluidez, certa coerência e tranquilidade. Pouco podemos pressentir dessa dimensão, mas o pouco que podemos, mais uma vez, mostra-se desde a arte. E isto é transformador, revelador, transfigurador e avassalador!

Desde essa entrada no texto de Guimarães Rosa, podemos asseverar que o mesmo seguirá na tentativa de expor, de mostrar e contar uma grande variedade de situações, de anedotas, de estórias em que se faz presente a tentativa de dizer o indizível, de mostrar o nada, de fazer aparecer o incognoscível; onde antes, ao invés de afirmar positivamente algo, faz-se “operações de subtração” ou “por extração” (Rosa, 1969, p. 5), isto é, o dizer parte de certa negatividade. À exemplo, temos: “O nada é uma faca sem lâmina, da qual se tirou o cabo...” (ibdem). Mas não só de extração segue o seu método, como que também de um desvio da perspectiva esperada. Assim se vê no exemplo a seguir: “O TERRENO. Diante de uma casa em demolição, o menino observa: - ‘Olha, pai! Estão construindo um terreno!’” (Rosa, 1969, p.8). Aqui, faz-se abertura para conceder um outro olhar, que dá outra vida, outro sentido, ao que se apresenta.

Assim, faz-se, em seu método, a vivificação do nada! A sua ênfase e retomada como parâmetro primeiro para o dizer! Seja diretamente perseguindo-o, desde um mostrar negativo, isto é, desde a possibilidade de deixar algo aparecer a partir daquilo que dele se retira, daquilo que nele se ausenta; ou, ainda, pela retomada do âmbito aberto, do jogo de desvelamento, que concede um ver e aparecer, desde o deslocamento do sentido habitual, familiar. É, portanto, desde esta perspectiva que talvez devamos ouvir a fala que encerra o prefácio, em que Guimarães Rosa nos alerta ainda sobre o livro que está porvir: “O livro pode valer pelo muito

que nele não deveu caber.” (1969, p.12). O que significa dizer que o livro está para além do próprio livro! Estranha formulação a que fazemos, e parece mesmo que vamos além do dito por Guimarães Rosa. Mas vejamos se é este mesmo o caso. O livro não é fato, não é coisa fechada e absoluta, já dada. Não. O livro é abertura, introdução, início, indício. É a fresta que se entreabre, nos convidando a adentrar e ver; que nos incita a ler – jamais literalmente, mas indo a outros sistemas de pensamento, à realidade superior! Desde aquilo que não coube no livro, nós podemos adentrar; é desde a ausência, desde a negatividade, que há abertura e participação humana.

Daí podemos, agora, ensaiar um retorno ao título do prefácio: *Aletria e Hermenêutica*. Dizíamos então que aletria diz: do ar. Curiosamente, ao final de seu prefácio, Guimarães Rosa também nos diz: “O ar é o que não se vê, fora e dentro das pessoas.” (1969, p.12). O ar é o que em existindo, ainda assim, não se vê: mistério para além dos domínios da lógica – contradição? -. Quando pensamos nesse algo que advém do ar e vive no ar, parece-nos que falamos de algo que não se deixa aprisionar ou depreender, que não é passível de medição ou controle, delimitação, assim, não posso localizar o seu ponto de origem e nem posso segurá-lo em minhas mãos. Contudo, quando falamos no ar e naquilo que é próprio a ele, não posso negar a sua presença – fora e dentro das pessoas. Desse modo, em um dia de calor intenso, em que uma tempestade se mostra iminente, posso senti-lo em toda a sua densidade e imobilidade, até quase sufocar. Posso, ainda, ter o alívio de o sentir me refrescando, ao entrar pela janela. Ou, antes, ter meu peito aliviado diante de um grande suspiro que me escapa. Posso contemplá-lo, também, crispando a água do mar e dando movimento às ondas. Em todas essas situações, não posso negar a constante presença do ar. Ainda que não possa vê-lo diretamente, nem mesmo saiba dizer o que seja exatamente. E qualquer determinação científica se mostrará insuficiente para contemplar a multiplicidade de modos com que ele incide e se mostra, com que ele suporta toda vida. O ar se mostra um pouco como o nada, que em sua indeterminação e ausência põe muita coisa a andar, ou, antes, faz da vida, vida. O que significa dizer que aletria, aqui, se mostra como palavra para dizer este mistério geral, que nos enlaça e cria; este nada, que não se pode ver, mas que, ainda assim, incide sobre nós; insiste, freando toda tentativa de contorno e determinação da vida, escanchando com os planos da lógica, abrindo novos pensamentos, outras realidades, ruindo com o senso e com a literalidade.

Se pensarmos na massa fininha, que também pode significar aletria, chama-nos a atenção a sua maleabilidade para se conformar a formas várias; onde seu uso se multiplica, servindo a fins diversos. Em verdade, não precisamos optar, aqui, por um dentre os sentidos

apontados. Certo se faz que em matéria de poesia o espaço de oscilação da palavra se mantém resguardado, como meio de convidar à experiência da mesma. E, assim, se pensarmos no que concede a possibilidade de transformação da massa, retornamos, ainda, à abertura, à incompletude, que possibilita que dela se aproprie e se molde, sendo sempre coisa a se fazer, a vir a aparecer e se realizar. A massa, simples, coisa banal, que ganha relevo quando nos damos conta do que dela se pode fazer, do que a partir dela pode se abrir.

E o outro termo que compõe o título? Afinal, como compreender, neste contexto, a hermenêutica? Ora, nós a podemos compreender desde a leitura da vida, desde a leitura ao modo que a vida lhe exige, a saber, a leitura do seu supra-senso. Hermenêutica, aqui, não deve ser vista como mais um dentre aqueles que compõem o campo das metodologias. A hermenêutica, aqui, parece se afinar à mensagem que se ouve e traz – à mensagem dos deuses, ou do grande mistério que se deixa entrever -, e, por conseguinte, nos remete a uma relação de abertura e busca. Abertura como postura de despojamento da literalidade, do anseio por tudo apreender e determinar, como assentimento ao mistério. Busca por se colocar a caminho de escuta; busca por outros sistemas de pensamento, por realidade superior, que se coadunem, que se afinem, que estejam coerentes à vida.

A hermenêutica é o próprio ter de ler a vida em seu supra-senso. Aletria, por sua vez, retorna – de um jeito ou de outro – à indeterminação, à abertura, ao nada que tudo envolve; ao mistério que não se vê, para o qual não existe contorno, e que, não obstante, insiste, estando sempre presente. Como tais palavras poderiam se articular? Ora, parece-nos, em verdade, ser inegável a sua irmandade. A leitura da vida – em seu essencial supra-senso – é exigida, demandada, desde este espaço aberto e indeterminado, que posiciona as coisas para além do alcance da lógica, coerência ou literalidade. De tal modo que “Tudo portanto, o que em compreensão vale é que as coisas não são em si tão simples, se bem que ilusórias.” (Rosa, 1969, p. 7).

Mas, afinal, fizemos uma tal abertura em nosso texto e nos colocamos a dialogar com o prefácio de Guimarães Rosa, e para que mesmo o fizemos? O que nos vale, aqui, é justamente a compreensão que o poeta nos apresenta da vida em seu imperativo de leitura, e, ainda, a compreensão da arte – assim como o humor – de sensibilizador ou catalizador de realidade superior e mágicos novos sistemas de pensamento; o que significa dizer que a poesia nos advém como instrumento, como meio ou caminho de nos abirmos a outras leituras; como possibilidade de nos afastarmos de certa pretensão literal e vislumbrarmos, entrevermos, o mistério, a multiplicidade inalcançável da própria vida; como possibilidade de retomada de nossa leitura, de nossa tarefa de ter de ler a vida.

Tais indicações parecem ir ao encontro do que tecemos em nosso capítulo, onde a linguagem ocuparia um lugar privilegiado nos processos de transformação e formação humana; sendo a linguagem poética o espaço onde tal caráter da língua pode resistir e insistir. Assim, se faz presente pela fala de Guimarães Rosa; assim trata o poeta no prefácio de seu livro. É nesse sentido que valem as suas estórias, como possibilidade de realização de um tal poder. Seguiremos agora em nosso diálogo com os poetas, buscando adentrar mais propriamente nesta forma de arte; para tanto, seguiremos com o texto de Wislawa Szymborska *O Poeta e O Mundo*.

3.4.2 A tarefa dos poetas

"O artista deve elevar tudo; ele é como uma bomba, há nele um grande tubo que desce até as entranhas das coisas, em suas camadas profundas. Ele aspira e faz jorrar ao sol em feixes gigantes o que era comum sob a terra e que não se via." (Flaubert, 2005, p.113).

Escolhemos como texto que irá finalizar o nosso capítulo o discurso proferido pela poetisa polonesa, Wislawa Szymborska, em ocasião de seu prêmio Nobel no ano de 1996, intitulado *O Poeta e O Mundo*. Já de princípio se faz interessante nos determos sobre o título de seu discurso, onde a poetisa pretende falar sobre poesia. Desde o título se esclarece que falar de poesia implica uma necessária relação com o mundo – uma vez mais, poesia não é nada que sobrevoa a terra, que esteja à parte, em uma esfera distinta e distante. A poesia precisa se fazer em um mundo, sendo pertinente a este. Esta amarração lhe é fundamental, não sendo jamais reduzida ao sentimento interior de um indivíduo. É isto que Szymborska há de nos mostrar, e que já se prenuncia em seu título. Não gratuitamente, a poetisa inicia o discurso falando-nos, justamente, sobre ser poeta no mundo moderno, na contemporaneidade. Ao fazê-lo, Szymborska nos insinua um mundo marcado por certa tônica, que, poder-se-ia dizer, ser utilitarista; uma tal marca delega aos poetas um estranho lugar, que, em verdade, mostra-se um pouco como um não-lugar, deixando-os como que fora do seu tempo; cingindo-lhes de certa estranheza e não pertencimento em seu estar no mundo – uma tal circunstância, segundo a poetisa, só poderia ser experimentada também pelos filósofos. Estes, contudo, contam com certos adornos que lhe favorecem, podendo lançar mão de títulos acadêmicos que lhe permitem ser professores de filosofia.

Apesar de Szymborska nos dizer da proximidade da filosofia – e compreendemos mesmo que esta vizinhança em muito extrapola o indicado pela poetiza, concernindo mesmo à vizinhança entre pensamento e poesia, pela qual passamos brevemente em nosso percurso -,

não obstante, compreendemos ser uma tal estranheza própria também a nós, psicólogos. Isto, ao menos se seguirmos à risca a nova compreensão que se apresenta à Psicologia brasileira, que lhe implica, justamente, a habitação desta estranha vizinhança entre pensamento e poesia. Contudo, contamos com uma tradição – ainda que questionável – no campo das ciências, o que nos concede uma possibilidade – tentadora, como vimos com Canguilhem – de resguardo de nossa estranheza, de nosso não-lugar em meio às disciplinas modernas. Isto, todavia, mostrou-se como um desvio de nossa tarefa; e, ainda, como um desvio de nosso ser mais próprio, de nossa possibilidade – necessária – de apropriação daquilo que nós mesmos já somos, uma vez que se nos oculta o nosso ser indigente. Assim, se a poetisa nos concede algumas imagens para justificar a estranheza de ser poeta em tempos modernos, nós poderíamos citar algumas que nos colocam de forma equânime em desconforto. Em certa medida, poderíamos parafrasear a fala de Szymborska e dizer: “Burocratas e desconhecidos dividindo o mesmo ônibus reagem com leve estranheza e inquietação ao descobrir que estão lidando com” (2016b, p. 321) um psicólogo.

Fizemos um pequeno adendo de modo a indicar que, talvez, o texto de Szymborska nos fale ainda além do imaginado inicialmente. Podemos, agora, retomar o nosso fio. Pois, dizíamos do início do texto de Szymborska e de sua amarração necessária ao mundo. Falamos, então, da estranheza de ser poeta nos tempos atuais. Dentre as estranhezas, Szymborska nos fala em especial sobre o próprio processo de se tornar poeta. Ora, para ser poeta não há cursos de formação, graduações, não há provas, exames, trabalhos, avaliação, não há diploma ou certificado! Nada, absolutamente nada que diga, que ateste e certifique de que aquele cidadão é um poeta! Que embaraço...

Apesar de Szymborska não se demorar em tal aspecto, ele aqui nos interessa, exigindo algumas observações. Pois, o que fica como que subentendido na fala de Szymborska é que o mundo se estrutura de forma onde a própria formação fica a depender de certa estrutura pragmática e burocrática, onde o aluno deve se colocar sob o domínio, correspondendo ao estabelecido; e a experiência, o fazer efetivo, fica delegado a segundo plano, é coisa de menor importância, contando que se tenha diploma que ateste e autorize a atuação profissional. Assim, “para fazer um poeta não bastam folhas de papel nem mesmo com os mais belos poemas” (2016b, p. 322). Ora, a crítica velada de Szymborska vai ao encontro de nossa própria problemática ao tematizarmos os cursos de formação em Psicologia; onde os cursos insistem em se mostrar insuficientes quando consideramos aquilo que se exige do psicólogo brasileiro. Aqui, intencionamos retomar um outro caráter de formação, que consiga ir além da limitação formal em que os cursos de formação tendem a se encontrar atualmente. Desse

modo, há algo próprio à formação do poeta que poderia ser por nós resgatado como elemento essencial ao nosso próprio formar e tornar-se psicólogo, e que concerne à experiência mesma de formação, de tornar-se desde um fazer, desde a realização de certa estória.

Seguimos, então, com o texto de Szymborska, onde ela adentra no processo de criação do poeta e nos fala, então, de inspiração, este “estranho estado de espírito” (2016b, p. 323), que “não é privilégio exclusivo dos poetas ou dos artistas em geral. Existe, existiu e sempre existirá um grupo de pessoas a quem a inspiração visita. São todos aqueles que escolhem conscientemente seu trabalho e o fazem com amor e imaginação.” (2016b, p. 324). Mais uma vez retornamos ao amor, a esta palavra que nos aparece sempre para dizer um tal estado, ânimo, disposição, um tal afeto, *pathos*, que nos abre a um outro modo de estar no mundo, a uma outra relação para com aquilo que nos vem ao encontro, a uma outra lida e um outro fazer. Contudo, aqui, o amor vem acompanhado deste ato, o imaginar – isto diz, ainda, de um sonhar, de um criar. Isto é, a imaginação nos aponta e fala àquilo que extrapola toda objetividade, todo peso determinista e absoluto sobre as coisas, sobre a própria vida; conseguindo, podendo, ir e ver além; abrindo-se à força criadora, própria à indeterminação primeira. Diante disto:

Seu trabalho pode ser uma constante aventura desde que consigam ver nele sempre novos desafios. Apesar das dificuldades e fracassos, sua curiosidade não arrefece. A cada problema resolvido segue-se um enxame de novas perguntas. A inspiração, seja ela o que for, nasce de um incessante ‘não sei’. (ibdem).

Assim, desde uma tal disposição, um tal afeto, e uma tal abertura, o próprio fazer se reposiciona, tornando-se, então, uma aventura, que constantemente nos instiga, nos chama e convoca. Ao final, Szymborska é clara ao indicar o solo em que uma tal relação poderia se sustentar: o não saber. O que significa dizer, ainda, a compreensão de nosso constitutivo limite e insuficiência diante da vida; da indeterminação primeira e fundamental; da temporalidade das coisas; do mistério que tudo envolve e suporta; por último, de nosso caráter mais próprio de poder aprender – de ter sempre de aprender. O não saber de que fala Szymborska nos aponta, fundamentalmente, para a abertura própria que possibilita todo aparecer, toda realidade e vida. É desde a sua retomada que se faz possível algo como a inspiração – isto é, algo como a criação, como um fazer para além da reprodução do já feito.

Apesar de considerar a inspiração como algo possível ao ser humano de modo geral, ainda assim, Szymborska reconhece estar o poeta em posição privilegiada, talvez, justamente, por não pertencer inteiramente à estrutura burocrática, utilitarista e pragmática de mundo que tende, de início e na maior parte das vezes, a condicionar o nosso modo de estar no mundo, o

nosso modo de ser, a nossa relação com as coisas e com a própria vida. Assim, a poetisa nos diz:

Não há muitas pessoas assim. A maioria dos habitantes da Terra trabalha para se sustentar, trabalha porque precisa. Não são eles que escolhem o trabalho por paixão, são as circunstâncias da vida que o escolhem por eles. Um trabalho detestado, um trabalho monótono, valorizado somente porque nem mesmo este tipo está disponível para todos, esse é um dos maiores infortúnios humanos. E não há indício de que os próximos séculos trarão mudança para melhor. (ibdem).

Szyborska retorna, então, criticamente à nossa estrutura de mundo, aos “habitantes da Terra” (ibdem). Nesta realidade, o trabalho é necessidade, é imperativo; não podendo ser escolhido – isto é, querido, amado, desde um ser desperto por um tal afeto, por um tal verbo; o trabalho se torna coisa tediosa, coisa odiada. Isto, Szyborska assevera, “é um dos maiores infortúnios humanos” (ibdem). Como? Por quê? O que há nessa realidade para levar a poetisa a uma assertiva tão grave? Aqui, faz-se ouvir alguns ecos de nosso percurso, onde tratamos de certas determinações onde a formação humana se vê constringida, restrita, reduzida à formação profissional, como meio de inserção no mercado de trabalho. Isto é, onde a experiência humana, o fazer humano, passa a ser compreendido como matéria humana, mão de obra. Em uma tal realidade, obscurece-se o caráter de relação, afetivo, do ser humano com o seu próprio fazer; impera uma compreensão instrumental, maquinizada, automática deste fazer, onde o mesmo já está sempre à serviço do mercado de trabalho. Portanto, quando Szyborska nos fala de um dos maiores infortúnios humanos, não nos parece que a poetisa esteja sendo leviana ou imponderada. Ao contrário, a mesma se mostra extremamente consciente e lúcida em seu dizer. Pois, este nos fala de um estreitamento da compreensão humana sobre si, de uma redução que se opera no mundo contemporâneo, em que o ser humano se mostra alienado de seu próprio fazer. O infortúnio, a infelicidade e o perigo, dá-se, justamente, à medida que uma outra possibilidade – desde o amor e a imaginação, desde a inspiração – se obscurece; constringindo-se ao ponto de os poetas se tornarem um “grupo selecionado dos escolhidos da sorte” (ibdem). Não gratuitamente retornamos ao fazer dos poetas para pensarmos uma outra possibilidade de formação em Psicologia.

Claro fica, então, que o texto de Szyborska se aprofunda nesta relação de poetas com o mundo; pensando-a desde o seu modo de inserção e relação com o mundo e suas determinações. Nesta relação, os poetas se mostram como que destacados, desgarrados, à margem; o que lhes concede uma posição privilegiada para *ver* o mundo. Mais uma vez, cabe ratificar a intrínseca relação que a poesia estabelece com o seu tempo e com o destino de um povo, estando articulada à Terra.

Seguindo o seu percurso, Szymborska faz uma pertinente marcação, onde ratifica a decisiva diferença e importância do não saber. Em sua fala se faz presente, então, uma indicação onde se articula, se amarra, o saber à violência e opressão. Deste modo, ela nos diz:

Diversos torturadores, ditadores, fanáticos, demagogos lutando pelo poder com a ajuda de quaisquer palavras de ordem bradadas bem alto também gostam de seu trabalho e também o executam com fervorosa inventividade. Sim, mas eles “sabem”. Sabem, e aquilo que sabem lhes basta de uma vez por todas. Não querem saber de nada mais, pois isso poderia diminuir a força de seus argumentos. E todo conhecimento que não gera em si novas perguntas logo se torna morto, perde a temperatura que sustém a vida. Nos casos mais extremos, que conhecemos bem da história antiga e contemporânea, pode até ser um perigo mortal para as sociedades. (ibdem).

A referência à violência e opressão se faz clara no texto, assim como a sua articulação ao saber, isto é, ao já saber, ao ter verdades dadas e imutáveis – que, em verdade, se mostram à serviço do domínio de certa posição, que concerne tão somente àquele que sabe. Assim, todo outro saber, todo novo dizer, mostra-se como ameaça; ameaça ao domínio, ao poder, que se exerce. Isto, por sua vez, se mostra exatamente oposto ao que a vida exige. A vida exige sempre novas perguntas, novas questões – e não era mesmo o caráter próprio ao ser humano ser aquele que pode questionar, que é ao modo do questionamento? -, o que retorna sempre e uma vez mais ao não saber, à abertura, à indeterminação, ao mistério. Todo conhecimento próprio à vida, é sempre um conhecer que aparece em um dado momento, é transitório, parcial, é estórico, é tão somente uma leitura; caso contrário, ele morre, “perde a temperatura que sustém a vida” (ibdem).

“Por isso valorizo tanto estas duas pequenas palavras: ‘não sei’. Pequenas, mas de asas poderosas que expandem nossa vida por espaços contidos em nós mesmos e espaços nos quais está suspensa nossa minúscula Terra.” (2016b, p. 325). A grande questão para Szymborska é o não saber, isto é, a abertura compreensiva e a disposição para vir a saber. Isto se mostra como uma força, uma força que pode nos conduzir por espaços antes não vistos, espaços desconhecidos, que, em verdade, nos mobiliza e transforma, visto que faz expandir a nossa vida, a nossa relação com as coisas, o nosso olhar. Passamos a nos dispor, então, a ver as coisas para além da objetividade com que, de início e na maior parte das vezes, estas nos chegam. Abrem-se, então, outros sistemas de pensamento e realidades superiores! O não saber se mostra, então, como tessitura fundamental e necessária ao ser poeta.

Também o poeta, se é um poeta de verdade, deve repetir constantemente para si mesmo: “não sei”. Cada poema seu é uma tentativa de resposta, mas assim que ele coloca o ponto final, já o espreita a dúvida, já começa a se dar conta de que aquela é uma resposta temporária e totalmente insuficiente. (ibdem).

Ao dizermos que o não saber sustenta o fazer dos poetas, em verdade, retomamos o âmbito de abertura, já trabalhado anteriormente, em que os poetas se apresentam como fundadores, uma vez que participam do dizer do mundo, do dizer que condiciona o aparecer das coisas, de toda realidade. Assim, os poetas são aqueles que estão abertos, desprotegidos, ao poder, ao apelo, do ser. Nesta exposição, eles precisam arriscar um dizer, ainda que o mesmo seja sempre insuficiente diante de uma realidade incontornável, surpreendente, espantosa, misteriosa.

Nesta perspectiva, Szymborska nos aponta para uma dimensão do mundo, da vida, da realidade que nos fala, justamente, da abertura, do mistério, de algo que não está suscetível a qualquer forma de contorno ou domínio. E, assim sendo, mostra-se como algo extraordinário. Neste sentido, pouco importa o que pensamos do mundo, porém, há algo que se mostra como inegável, uma única certeza possível e incontestável: o mundo é espantoso!

O mundo, o que quer que dele pensemos, amedrontados por sua vastidão e nosso próprio desamparo diante dele ou amargurados por sua indiferença aos sofrimentos individuais – das pessoas, dos animais e até mesmo das plantas (pois como ter certeza de que as plantas não sofrem?); o que quer que pensemos de seus espaços transpassados por raios de estrelas, estrelas ao redor das quais se começou a descobrir planetas (já mortos? Ainda mortos? – não sabemos); o que quer que pensemos desse teatro incomensurável para o qual temos uma entrada reservada, mas cuja validade é risivelmente curta, limitada por duas datas irrevogáveis; o que quer que ainda pensemos sobre este mundo – ele é espantoso. (Szymborska, 2016b, p. 326).

Szymborska nos fala do espanto como postura fundamental diante do mundo, diante da grandiosidade com que ele se nos apresenta. Curiosamente, a poetisa nos diz que o espanto pode ser compreendido como uma quebra de expectativa, onde algo comum, corriqueiro, familiar não se apresenta. Diante disto, nos espantamos. Contudo, não é deste espanto de que nos fala Szymborska. O espanto de que ela nos fala, e que se apresenta como postura fundamental diante do mundo – e da vida -, “existe por si só”. O que isso significa? Ora, parece-nos que uma tal assertiva retorna justamente ao que há de mais essencial que o mundo nos apresenta. Nesta perspectiva, o mundo nos é sempre espantoso. Aqui, não há nada de óbvio ou banal, nada fortuito e insignificante. Não. Szymborska retoma uma relação essencial com o mundo, na qual não há nada de dado, onde tudo se mostra como, desde, um aparecer. Todavia, tal dimensão - a poetisa nos diz - corriqueiramente é esquecida, e o mundo é dito como óbvio e dado em si mesmo; as coisas nos chegam como que familiares e já conhecidas, e não despertam nenhum estranhamento, a vida se torna então coisa banal.

Porém, no termo “espantoso” se esconde uma armadilha lógica. Espantamo-nos, afinal, com o que diverge de alguma norma conhecida e comumente aceita, de

alguma obviedade à qual nos acostumamos. Mas a questão é que não há um mundo óbvio. Nosso espanto existe por si só e não resulta de nenhuma comparação com coisa alguma. (ibdem).

Aí, mais uma vez, Szymborska nos fala da especificidade e pertinência da poesia. Pois, a poesia jamais pode se dar desde uma relação comum, familiar, com o mundo. Não. Na poesia o espanto – o não saber – é postura fundamental e necessária; o que, por sua vez, retorna à vida do mundo, à vivacidade das realidades das coisas. E, por conseguinte, há algo de fundamentalmente diferente na poesia, em relação ao modo comum, corriqueiro, com que tendemos a tomar o mundo e a vida. O que divergiria? Ora, já falamos da retomada do não saber, passando pelo amor e pela imaginação, contudo, Szymborska nos diz algo mais, ela nos fala sobre a linguagem.

É fato que na linguagem coloquial, na qual não se pondera sobre cada palavra, todos usamos termos como “o mundo comum”, “a vida comum”, “a ordem comum das coisas” ... Entretanto, na linguagem da poesia, na qual se pesa cada palavra, nada é comum ou normal. Nenhuma pedra e sobre ela nenhuma nuvem. Nenhum dia e depois dele nenhuma noite. E acima de tudo nenhuma existência do que quer que seja neste mundo. Pelo visto os poetas sempre vão ter muito que fazer. (ibdem).

Na linguagem da poesia cada palavra é pesada, ponderada, medida – ou, ainda, preenchida. A relação com o dizer é radicalmente diferente, e não se dá de forma leviana, desinteressada, despropositada. Assim, nada se dá de forma normal e corriqueira, não há nada dado, representado, simbolizado; retoma-se o caráter mostrador, desvelador, instaurador da linguagem. Retoma-se – ou resguarda-se - a vida da linguagem. Neste âmbito de relação com a linguagem, nada é gratuito ou banal – muito menos, nenhuma existência! Diante desta constatação, Szymborska conclui o seu discurso com a assertiva da tarefa –infundável- dos poetas. A tarefa dos poetas: dizer o mundo, dizer a vida, fazendo entrever, pressentir, o mistério que nos envolve; abrindo caminhos de pensamento, sensibilizando para o espanto inerente de tudo que há e existe; lembrarmo-nos de que há muito mais e além. Aqui, somos lembrados da fala de Flaubert, que abriu o nosso tópico. Ali, ele já nos antecipara, o artista é aquele que deve mostrar, fazer ver, o que antes não se via, o que já se fazia presente, mas que, ainda assim, não era visto. Parece-nos que os poetas, aqui, entram em comum acordo sobre a sua tarefa.

Cabe, portanto, marcarmos e justificarmos uma vez mais o nosso diálogo com os poetas como caminho para uma outra relação com o mundo, como possibilidade de transformação existencial, como um possível despertar para a escuta ou leitura da vida, como inserção e apropriação no diálogo que nós mesmos já somos. Tudo isto em vias de podermos entrar no movimento, na estória, de nos formar psicólogos. Para isto, não empreendemos uma

forma idealizada a qual devemos nos enquadrar, não determinamos conhecimentos, técnicas e informações básicas que devemos deter – ainda que não ignoremos o espaço que cabe a elas. Para isto, mobilizamos a existência mesma, de cada um de nós, inteiramente; de modo que ela possa se dirigir no sentido de pensar criticamente o seu tempo, de aprender a ver as vidas que se lhe apresentam e se conformam a este tempo, de compreender os sentidos que lhes atravessam e direcionam, possibilitando uma prática apropriada e consciente, o que quer dizer, também, livre, esclarecida para si. Neste sentido, a formação é algo que envolve certa disposição e abertura – como repetimos diversas vezes ao longo de nosso percurso -, que, como vimos, podem vir a ser despertadas desde a experiência – o contato, o ser afetado e tomado - com a linguagem poética. Neste contato, formamo-nos; contudo, nesta formação somos conduzidos, cada vez mais, a um livre pensar, que mobiliza um caráter sensível de nossa relação com o mundo – a experiência mesma -, não se aprisionando ao mundo da lógica ou da intelectualidade, e que concerne à escuta da linguagem; neste processo de formação, um tempo particular é mobilizado, é posto em andamento. Assim, parece-nos que os nossos cursos de formação ocupariam um lugar bastante distinto do habitual. Sendo necessária uma mudança no próprio paradigma de formação, onde o que esteja em questão não seja apenas uma instrumentalização, o preparo para um dado exercício – usualmente atrelado ao paradigma de opressão -, ou a produção de mão de obra; mas, sim, um espaço de transformação e apropriação existencial; de retomada de nosso caráter co-participativo no mundo; de uma construção e inserção histórica; onde estejamos pensando apropriadamente um certo modo de estar no mundo.

De modo a concluirmos o nosso capítulo, trouxemos uma das poesias de Szymborska, onde a mesma nos dá indicações sobre este modo de estar no mundo, próprio aos poetas, e que também precisa ser desperto em nós, algo que se deixa traduzir como uma “participação perplexa” (Szymborska, 2016a, p.255). No poema se faz presente o modo distraído, descuidado, com que costumamos estar no mundo; e nos alerta para a exigência do mistério do “savoir-vivre” – algo lá próximo à coerência geral – que recai sobre nós. É desde o silêncio sobre um tal mistério que nós somos demandados a participar de forma perplexa, isto é, tomados de espanto – de um espanto que nos faz hesitar e parar, que nos retém em um pensar -, desde a estranheza diante do extraordinário que se apresenta.

Desatenção

Ontem me comportei mal no universo,
Vivi o dia inteiro sem indagar nada,
sem estranhar nada.

Executei as tarefas diárias
como se isso fosse tudo o que devia fazer.

Inspirar, expirar, um passo, outro passo, obrigações,
mas sem um pensamento que fosse
além de sair de casa e voltar para casa.

O mundo podia ter sido percebido como um mundo louco,
E eu o tomei somente para uso habitual.
Nenhum – como – e por quê? –
e como foi que apareceu –
e de que lhe servem tantas minúcias buliçosas.

Fiquei como um prego mal pregado na parede
ou
(aqui uma comparação que me faltou).

Uma depois da outra ocorreram mudanças
mesmo no estrito espaço de um pestanejar.

Sobre uma mesa mais nova, por uma mão um dia mais nova,
o pão ontem foi cortado de um modo diferente.

Nuvens como nunca, uma chuva como nunca,
pois caíram gotas diferentes.

A Terra girou em torno de seu eixo,
mas num espaço já abandonado para sempre.

Isso durou umas boas 24 horas.
1440 minutos de chances.
86 400 segundos para intuições.

O *savoir-vivre* cósmico,
embora se cale sobre nós,
ainda assim nos exige algo:
alguma atenção, umas frases de Pascal
e uma participação perplexa nesse jogo
de regras desconhecidas. (Ibdem).

4 SENTIR-PENSAR, FAZER PSICOLOGIA: COISA DE OLHOS, TEMPO E CORAÇÃO

Propomo-nos, agora, a fazer uma experiência, desde a inserção no diálogo com a linguagem poética que nos é apresentada no conto de Isabel Allende, intitulado *Um caminho para o Norte*. Na experiência que fazemos com o texto, buscamos deixar aparecer o próprio diálogo e os caminhos de pensamento que o mesmo nos abre. Aqui, o diálogo é condução, é um deixar-se conduzir pelos caminhos indicados pela linguagem de Allende. Aonde tais caminhos nos levam? Certamente não há determinação prévia. O caminho há de se abrir e se mostrar em nosso esforço por corresponder às indicações vistas e sentidas em meio ao texto. Aonde ele nos leva não parece ser, portanto, o mais importante. Antes do ponto de chegada, nos concerne a própria disposição por realizar o percurso, a viagem.

Assim, exemplificamos a nossa tese, deixando-a aparecer. O que significa dizer que aquilo que buscamos haurir em nossos capítulos anteriores era mesmo a preparação e justificação que nos possibilitaria chegar ao momento no qual nos encontramos. Onde poderemos explicitar a viagem, a travessia, pela linguagem poética. Mostrando, então, as paragens, as aberturas, as rupturas e a conformação do próprio pensar – e ser – em meio ao percurso realizado e o tempo que ele nos suscita.

Neste exercício, apropriamo-nos do pensado e visto, incorporando-o, então, ao nosso próprio fazer. O que significa dizer que, em nosso contato com o texto, em que somos transformados, mobilizados, demandados; no diálogo em que estabelecemos com o texto, efetivamente, não somos agentes passivos – em verdade, como já dissemos anteriormente, uma tal distinção entre ativo-passivo é inadequada, imprópria, atrasada. Assim, em nossa apropriação, o dito há de se transformar, vindo a ganhar uma outra forma, que, conseqüentemente, há de nos dizer e falar como psicólogos. Ou seja, trazemos a fala poética para o campo de um próprio.

Além de buscarmos expor como a experiência, o contato, o diálogo com a linguagem poética pode nos abrir caminhos e tempos outros de pensamento, o que significa, também, uma possibilidade de formação para um modo de ver e compreender; acreditamos que poderemos pensar o próprio fazer do psicólogo, elucidando aquilo que se nos apresenta como fundamental a este fazer e que concerne mesmo a um modo de ser, a uma modalidade existencial, a um determinado modo de estar e responder ao mundo.

4.1 Eva Luna, uma contadora de invisíveis

No momento em que nos preparamos para iniciar o nosso diálogo, adverte-nos a necessidade de indicarmos o contexto no qual o conto se inscreve. Efetivamente, ignorar um tal contexto nos pareceria leviano, ainda mais após termos visto que a obra poética já sempre nos coloca em um mundo determinado, já estando articulada ao mesmo. Assim, devemos posicionar, situar, o conto de Isabel Allende. Em certa medida, isto também há de revelar o motivo de nossa escolha pelo conto.

O conto em questão compõe o livro *Contos de Eva Luna*, sendo Eva Luna a voz que nos narra, que nos conta e dirige pelas viagens das várias estórias que formam o livro. Eva Luna, em verdade, tem sua estória própria, narrada em livro que carrega o seu nome. Ali nos é contado o seu próprio percurso até vir a ser a contadora de estórias que se nos apresenta, agora. Assim, antes de adentrarmos nos universos – nos mágicos sistemas de pensamento – que cada estória nos abre, temos um breve relato de Rolf Carlé – personagem que atravessa e compõe a estória de Eva -, uma memória que nos apresenta a ela, Eva Luna. Ali, ele nos diz: “Pensas em palavras, para ti a linguagem é um fio inesgotável que teces como se a vida se fizesse ao contá-la.” (Allende, 1991, p.11). Um total pertencimento de Eva à linguagem se deixa aparecer; a vida, aqui, se faz, precisa se fazer, nesse desenrolar da linguagem, nesse desfiar de cada estória que se cria e que se conta. A vida que nasce é a de Eva, mas, também, aquela que surge a cada estória.

Eva Luna é uma mulher da América Latina, d’algum lugar que não se diz – um mágico lugar que não se localiza e, talvez por isso mesmo, nos identifica tão facilmente. Na ausência de localização determinada, advém-nos certa compreensão de haver um sentido comum, partilhado, por nós, povos da América Latina – seria, então, algo em nossa história que nos colocaria em um mesmo horizonte? -. Efetivamente, há um contexto social que se faz premente nos contos de Allende – e que marca a própria estória de Eva Luna -, ao qual não podemos ficar indiferentes. Afinal, como dissemos anteriormente, a poesia nos coloca em contato com a história de um povo; nos lança, necessariamente, para o mundo, abrindo-o aos nossos olhos.

Assim, a estória de Eva Luna e as narrativas que cria são permeadas por uma sensibilidade marcante, tendo sempre como pano de fundo uma realidade pungente e concreta; o que parece nos revelar algo sobre este sentido comum, que une – mas não nivela - os países da América Latina. Algo como que uma ambiguidade une uma força viva, farta e envolvente a uma violência, brutalidade e escassez. Tal ambiguidade confere às estórias algo

de fantástico e irreal, onde o absurdo se torna matéria do próprio cotidiano, da própria vida – como que, para poder suportar a brutalidade, fizesse-se necessário ver, sentir, o mágico que há em todas as coisas, aquilo que pode ir além da brutalidade que se quer impor. De modo a elucidar o que aqui buscamos descrever, trazemos o fragmento que abre a estória de Eva Luna.

Chamo-me Eva, que quer dizer vida, segundo um livro que minha mãe consultou para escolher meu nome. Nasci no quarto dos fundos de uma casa sombria e cresci entre móveis antigos, livros de latim e múmias humanas, embora isso não me tenha tornado melancólica, pois vim ao mundo tendo na memória um hálito de selva. Meu pai, um índio de olhos amarelos, provinha de um lugar onde se unem cem rios, tinha cheiro de floresta e nunca olhava o céu de frente, porque se criara debaixo da copa das árvores e a luz lhe parecia indecente. Consuelo, minha mãe, passou a infância em uma região encantada, onde durante séculos os aventureiros têm procurado a cidade de ouro puro, vista pelos conquistadores quando assomaram aos abismos da própria ambição. Ela ficou marcada pela paisagem e, de alguma forma, conseguiu transmitir-me essa impressão. (Allende, 1987, p. 7).

Eva, que quer dizer vida – ao menos segundo um livro -, nasce em meio à austeridade, numa aparente e sombria ausência de vida. Contudo, veremos, a menina parece presentificar o sentido do nome que lhe é dado, não sendo melancólica, mas trazendo, sim, vida àqueles que cruzam o seu caminho; e, também, criando, fazendo aparecer, mais vida pelas estórias que narra e cria. A vida, que parece vir em oposição à descrição de seu local de infância, aparece como o hálito de selva que Eva carrega em sua memória. Filha de índio, ela carrega consigo algo do estranhamento de seu pai, que pode perceber a indecência das luzes - elas, que tudo mostram e desnudam. Pai este que Eva não vem a conhecer. Filha também de Consuelo, que crescera em região encantada, quando ainda menina, de cabelos vermelhos e revoltos – que lhe denunciavam uma ascendência estrangeira àquela terra -, e que viriam a ser insistentemente disciplinados pelos padres que tentavam lhe educar aos moldes cristãos. A região encantada - e, talvez justamente por o ser - é vítima da cobiça de conquistadores e aventureiros, que assomam ao abismo da própria ambição.

Abundância, magia, encanto são acompanhados pela ambição e pelo desejo de conquistar e explorar. O que se mostra diferente, livre, revoltado ou subversivo, precisa ser controlado, disciplinado, subjugado. Talvez estas sejam algumas marcas da América Latina e de sua história de colônia. Região a ser eternamente espaço de exploração, motivo para enriquecimento e acumulação; região a ser dominada e tomada, onde o povo ora sucumbe ora luta pelo fim de sua expropriação. O que significa dizer que a América Latina ainda busca a sua liberdade, uma ruptura com a estrutura de opressão a qual foi submetida, que possa lhe possibilitar a tomada de sua própria história.

Nesse contexto, a escrita se torna arma, instrumento, de subversão, que visa fazer despertar, fazer ver e sentir a opressão em que já se está. A opressão conta com variados modos de inserção, que tendem ora a naturalizar o estado das coisas, ora nos fazer buscar, querer, o inculcado pelo opressor, ou seja, deslocando a nossa identidade à imagem do opressor, atrelando-a a ele. Sem excluir, é claro, o óbvio uso de violência e sufocamento de toda perspectiva divergente do opressor. Um tal estado de coisas nos coloca em um estranho lugar, onde a compreensão de nossas questões históricas, políticas e sociais tendem a se obscurecer.

Fazemos esse adendo, pois este é um contexto que claramente sustém a estória de Eva Luna – que se envolve com a luta revolucionária, e, em um determinado momento faz uso de sua escrita para denunciar o governo autoritário que, mais uma vez, se instaura no país. Contudo, não apenas por isso. Se fizermos uma breve análise do que podemos chamar de literatura brasileira, encontraremos o que podemos compreender como uma marca que a distingue e identifica, a saber, uma preocupação com as questões sociais do país, com a violência, as injustiças, desigualdades e disparidades que o conforma. Isto é, a compreensão de que, como nos diz Darcy Ribeiro, “O Brasil tem sido, ao longo dos séculos, um terrível moinho de gastar gentes” (2015, p.20). Assim, podemos citar brevemente a literatura de João Ubaldo Ribeiro, Zélia Gatai, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Hilda Hilst, Castro Alves, Lima Barreto, Lygia Fagundes Telles, Nelson Rodrigues, João Cabral de Melo Neto, Raquel de Queiroz, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Daniel Galera, dentre outros. Nessa perspectiva, a literatura em solo nacional parece apresentar um teor evidentemente subversivo, incitador, despertador e denunciador – visando, cada qual ao seu modo, a assunção da liberdade e identidade para além do instituído no paradigma de opressão.

Considerando um tal teor da literatura, podemos asseverar que Allende corresponde a esta tradição, que se faz presente no Brasil, mas, também, na América Latina. De tal modo que as estórias que Eva Luna nos conta são características, emblemáticas, deste contexto em que se inserem os países colonizados. E, nesse sentido, instrumento que dá voz às vidas, aos modos de vida, invisíveis, posto que invisibilizados. Aqui, faz-se pertinente a lembrança de algo proficuamente trabalhado por Santos (2019), onde o mesmo nos fala de uma linha abissal, que separa, divide e diferencia os modos de vida, as sociabilidades, metropolitanas daquelas coloniais. Aquelas, correspondem às vidas dos que historicamente ocuparam um lugar de domínio e opressão; enquanto os coloniais seriam, justamente, aqueles dominados e expropriados, desautorizados e deslegitimados, e, portanto, invisibilizados. Na perspectiva apresentada, Boaventura Souza Santos compreende a opressão desde uma tríade - articulada

indissociadamente - constituída por colonialismo, patriarcado e capitalismo. A questão pontuada pelo autor é que tal linha tende a ser ignorada, obscurecendo-se as diferenças intrínsecas às vidas que se engendram em um contexto ou em outro – o que gera um perigoso e inapropriado nivelamento. Neste obscurecimento, as sociabilidades coloniais são expropriadas de suas relações consigo mesmas e com o próprio pensar, da ontologia à epistemologia, de tal modo que suas singularidades – de pensamento, vida, cultura, política, econômica, social - são suprimidas, pelo que Boaventura Souza Santos denomina, as perspectivas do Norte.

É interessante observar que a reformulação da Psicologia brasileira – e de seus cursos de formação –, à luz da constituição de 1988, se mostra afinada à compreensão que Boaventura nos apresenta, posto ser o ponto central de sua análise e reconstrução a necessidade de articulação ao tecido sócio-histórico-político em que esta se encontra. Fazendo-se primordial a tematização das estruturas que condicionam a sociedade brasileira. O que significa, às últimas consequências, que a Psicologia brasileira não poderia mais importar e absorver um pensamento “metropolitano”, tomando-o como universal e neutro, podendo ser aplicado a toda e qualquer realidade que se lhe apresentava. Sendo-lhe necessário engendrar o seu próprio pensar e fazer.

A linha abissal, de que nos fala Boaventura Souza Santos, delega tudo aquilo que não é abarcado pelas experiências do Norte a um campo de invisibilidade; isto é, ela cria zonas de não-ser. A linha em questão é denominada como abissal pelo autor, pois, a diferença em questão é de uma ordem não abarcada pelo horizonte do Norte, que não pode ser efetivamente vista desde esta perspectiva. Nesta diferença, jaz uma violência radical.

Nessa longa história de expropriação e silenciamento, deparamo-nos com a ausência de instrumentos na nossa tradição – cingida pela dominação do Norte, que determina o que é válido ou não no campo do conhecimento – para compreender uma tal realidade abissal. Sendo necessário, então, buscarmos haurir – e retomar – outros instrumentos. Nesta perspectiva, mais uma vez, aparece-nos a relevância dos registros estóricos que a literatura nos possibilita. Sendo mesmo este o contexto em que compreendemos a estória de Eva Luna, como mulher que nasce dessa invisibilidade do Sul; e que se torna contadora de outras estórias invisíveis, fazendo-as aparecer.

4.1.1 O caminho para o Norte e a paciência amorosa de Jesús Dionisio

Há algo desse contexto de Eva Luna e de suas estórias que se presentifica de forma pungente no conto por nós escolhido. Fazendo-se premente a necessidade de sua explicitação. Contudo, devemos primeiro adentrar no conto, posteriormente, retomaremos tal discussão – em verdade, o esforço por nos afinarmos à experiência de tempo da estória, de seu próprio desfiar e desenrolar, mostra-se também pertinente para a experiência de pensamento e diálogo que aqui nos propomos.

O nome do conto, nós já o dissemos, é: *Um caminho para o Norte*. Em um primeiro momento, aparece-nos quase que imediatamente esta indicação de um sentido que se segue, de uma direção para onde se caminha, o Norte. Este título há de dizer da própria estória que se segue. Efetivamente, o conto se inicia com uma caminhada, com um longo percurso percorrido por avô e neta. Não obstante, a direção de sua caminhada não aparece descrita em momento algum. Faz-se necessário que aguardemos.

Claveles Picero e seu avô, Jesús Dionísio Picero, levaram trinta e oito dias para percorrer os duzentos e setenta quilômetros entre sua aldeia e a capital. Atravessaram a pé as planícies, onde a umidade macerava a vegetação num caldo eterno de lodo e suor, subiram e desceram morros, entre iguanas imóveis e palmeiras vergadas, atravessaram as plantações de café, fugindo dos capatazes, lagartos e cobras, por debaixo das folhas de tabaco, entre mosquitos fosforescentes e mariposas siderais. Iam a caminho da cidade, ladeando a estrada, em algumas ocasiões tendo de fazer grandes desvios para evitar os acampamentos dos soldados. Às vezes, os caminhoneiros abrandavam a marcha ao passar a seu lado, atraídos pelas costas de rainha mestiça e o grande cabelo negro da jovem, mas o olhar do velho dissuadia-os se tinham qualquer intenção de molestá-la. O avô e a neta não tinham dinheiro e não sabiam mendigar. Quando acabaram as provisões que levavam numa cesta, continuaram em frente à custa de muita coragem. De noite embrulhavam-se nas suas mantas e dormiam sob as árvores com uma ave-maria nos lábios e a alma posta no menino, para não pensar em pumas e em animais peçonhentos. [...] Entraram na capital pela Estrada dos Espanhóis, perguntando a quem encontravam nas ruas onde poderiam falar com o secretário do Bem-Estar Social. Os ossos de Jesús Dionísio estalavam, as cores do vestido de Claveles haviam desbotado, e ela tinha a expressão enfeitiçada de uma sonâmbula. Um século de fadiga derramara-se sobre o esplendor dos seus vinte anos. (Allende, 1991, p. 159).

Somos introduzidos à estória de Claveles e Jesús Dionísio assim, desde a longa e exaustiva caminhada de sua aldeia até a capital, na busca pelo secretário do Bem-Estar Social. Primeiramente, o que nos chega é a curiosa descrição que Eva nos concede do percurso realizado. Nele, compreendemo-nos em meio a planícies e morros, habitados por bichos, ora peçonhentos, ora extraordinários, por plantações de café, vegetações diversas e acampamentos de soldados; onde cada encontro parece se mostrar como um perigo em potencial, exigindo a fuga ou o desvio. Sentimos o ar denso de umidade, próprio ao clima tropical dos países da América do Sul, e compartilhamos momentaneamente do calor que transforma tudo em suor.

Já nesse fragmento, algumas coisas se deixam compreender, avô e neta não possuem dinheiro – de tal modo que a viagem é feita a pé, em penúria e à risco. Mas também não sabem mendigar; sendo necessária a persistência à base da coragem e da fé, com “a alma posta no menino” (ibdem), isto é, inteiramente dedicados, voltados, ao menino. Sabemos, então, que a trajetória tem algo a ver com este menino que, por enquanto, ainda não sabemos quem é, sendo necessário aguardar a hora de sua apresentação. Nesta jornada, os efeitos se fazem sentir no corpo cansado do velho e na modificação da jovem – que parece ter algo de sua juventude perturbado, fazendo-se sentir o peso da fadiga de um século.

Desta imagem, modificar-se-á o contexto e o tempo, e os personagens passarão a nos ser apresentados. Por ora, sigamos aos mesmos. Primeiramente, Eva nos apresenta à Jesús Dionísio:

Jesús Dionísio era o artesão mais conhecido da província; na sua longa vida ganhara prestígio do qual não se gabava, porque considerava o talento como dom a serviço de Deus e do qual era o único administrador. Tinha começado como oleiro e ainda fazia potes de barro, mas sua fama vinha de santos de madeira e pequenas esculturas em garrafas, que os camponeses compravam para os altares domésticos ou vendiam aos turistas da capital. Era trabalho lento, coisas de olho, tempo e coração, como o homem explicava aos garotos que se juntavam à sua volta para vê-lo trabalhar. Introduzia com pinças os palitos pintados nas garrafas, com um pingo de cola nas partes que se deviam juntar, e esperava com paciência que secassem antes de pôr a peça seguinte. [...] Não sabia ler nem assinar o nome, porque, quando era menino, não havia escola por aquelas bandas, mas podia copiar do livro de missa algumas frases em latim para decorar os pedestais dos santos. Dizia que seus pais lhe tinham ensinado a respeitar as leis da Igreja e as pessoas, o que era mais valioso do que ter instrução. Como a arte não lhe bastava para manter a casa, tinha de aumentar o orçamento criando galos de raça, vivos para a luta. Dedicava muitos cuidados a cada galo, alimentava-os no bico com papa de cereais esmagados e sangue fresco, que conseguia no matadouro, tinha de lhes tirar as pulgas com as mãos, arejar-lhes as penas, polir-lhes as esporas e treiná-los diariamente para que não fraquejassem na hora de coloca-los à prova. Às vezes ia a outras povoações para vê-los lutar, mas nunca apostava, porque, para ele, todo dinheiro ganho sem suor e trabalho era coisa do diabo. (Allende, 1991, p. 160).

A imagem que nos chega é já a de um ancião, que viveu longa vida. De seu percurso, sabemos ainda pouco, apenas que Jesús Dionísio não conta com instrução além dos ensinamentos que seus pais puderam lhe passar. Destes ensinamentos, o principal concerne em respeitar os ensinamentos da Igreja e as pessoas; e isto lhe basta, excedendo a qualquer outro saber. Daí já se deixa entrever algo de Jesús Dionísio, de seu modo de lidar com a vida, sendo o respeito, aqui, a experiência de assentimento e acolhimento do limite que se lhe impõe. Seja pelo que lhe transcende, lhe sobrevém e escapa, ou pelo que lhe aparece como estranho, diferente, desconhecido. Um tal respeito atravessa também a sua relação com o seu ofício de artesão, isto é, a sua compreensão do que chama de “talento”. Isto nada diz de um mérito individual, de sua vontade própria. O talento que vem a lhe conformar a vida é

gratuidade, presente, dom a serviço de algo além de si próprio. A todo instante Jesús Dionísio inspira uma humildade honrada, e, não obstante, cheia de brios, segura de si. O que significa dizer que não há aí falsa modéstia. A humildade concerne à possibilidade de assentimento do limite que lhe é próprio, fazendo do limite o máximo que se pode fazer, dedicando-se inteiramente na realização do pouco que lhe é próprio, da parte que lhe cabe. A humildade diz do não querer o que não lhe coube; sem ressentimento, mas, com orgulho, justamente, por aquilo que lhe foi concedido, permitido, fazer. É assim que Jesús Dionísio não é qualquer artesão, e, sim, o mais conhecido da província, ganhando prestígio e fama pela região. Na particularidade de seu ofício, Jesús o explica aos meninos que se acercam dele, “Era trabalho lento, coisas de olho, tempo e coração” (ibidem). A chave do segredo de Jesús Dionísio é esta paciência, que se faz pressentir desde a sua simples e misteriosa formulação. Como compreender uma fala como esta? Parece-nos que à explicação de Jesús Dionísio só se torna possível alcançar desde um outro caminho de pensamento. Isto é, jamais alcançaremos a que se nos refere o velho se nos mantivermos presos às representações, às compreensões intelectuais e racionais. É preciso ascendermos a uma outra lógica – à lógica do coração -, e desde aí fazermos a experiência, deixarmo-nos ser atravessados por um tal fazer, para, então, podermos nos aproximar e permitir que uma experiência nos toque, comova e venha à fala. Tentemos, portanto, fazer uma tal transposição.

Primeiramente, parece-nos claro que Jesús Dionísio nos fala de um fazer que se realiza, que nasce, desde a experiência; não sendo, portanto, nenhuma atividade intelectual, que advenha de uma antecipação e planejamento prévio do que virá a ser realizado. Nesse sentido, o fazer se aproxima de uma outra relação com o tempo – talvez, aí a pertinência da lentidão e da paciência de que ele nos fala. Nesta relação, podemos dizer que o tempo mostrar-se-á desde a coisa ela mesma, desde o fazer, desde o seu aparecer. Aqui, o tempo não se antecipa, não se planeja. Não sendo previamente estabelecido de acordo com os critérios daquele que faz a atividade, do sujeito da ação, impondo-se ao que vem a ser realizado - como comumente compreendemos. Assim, há o imperativo da mútua realização, o que exige uma necessária ligação, afinação, conexão, com aquilo que há de vir à luz, com o que há de aparecer, e, conseqüentemente, com o seu tempo próprio de manifestação. Cada coisa tem o seu tempo. Isto é algo que o tempo do relógio e do calendário, o tempo da utilidade e da instrumentalidade, o tempo que pode ser medido abstratamente por uma medida universal, desconhece. Aí impera uma medida única, na qual a vida precisa se encaixar, se adequar.

Contudo, não é deste tempo que o artesão nos fala. Ele nos fala da possibilidade que aguarda – e guarda – o tempo próprio para que algo se realize, apareça, isto é, ainda, o tempo

da experiência, da viagem e percurso necessário para um fazer, isto é, estória. É desde esta outra experiência de tempo que temos olhos e coração demandados. Pois, acompanhar um tal aparecer, permitindo, concedendo-lhe e suportando o espaço para vir à luz, para se realizar, exige a dedicação, a entrega, o cuidado que nasce desde o coração. É a efetiva experiência de irmandade, de mútuo nascimento e pertencimento, que exige e comove uma vida inteira a um tal fazer-aparecer. Os olhos, por sua vez, precisam estar atentos para ver, para deixar ver-aparecer o que precisa vir à luz. Quando Jesús Dionísio nos fala de olhos e coração, somos transportados inteiramente para uma outra dimensão do pensar – e do fazer -, onde o que impera ao pensar, o que lhe abre caminho, passa a ser um sentir – diferentemente do pensamento que lida sempre com cálculos, com possibilidades previamente conhecidas, determinadas e antecipadas, por representações da realidade -, assim, nasce, pode nascer, um “sentir-pensar” (Rosa, 1965, s/p)⁹. Isto é, um pensar que se vê sempre amarrado a um sentido – como participio do verbo sentir, o que nos fala da consumação desde um aparecer, desde a realização de um verbo -, onde um demanda mutuamente ao outro, abrindo – deixando ser e aparecer - caminhos de pensamento. Nestes encaminhamentos, o pensar jamais pode se restringir aos limites da lógica, do racional, do cálculo. Não. Ele se vê necessariamente amarrado a algo da ordem do irracional, do ilógico, do inapreensível, isto é, também, algo propriamente humano, vivo e que concerne à experiência; e, assim, encontra-se sempre em aberto, sempre sensível ao que lhe desperta, toca e move, ao que lhe aparece. Isto quer dizer que o pensar e o fazer, agora, nascem amarrados necessariamente à estória, afinando-se e constituindo-se desde e a partir do tempo se fazendo tempo, sendo eles mesmos ao modo estórico.

Curiosamente, parece ser justamente esse caráter do fazer que nós, modernos, tendemos sempre a querer pular, escapar, nos desvencilhar. Isto em vista da terra segura e prometida, onde poderíamos passar incólumes, de mãos limpas, mentes tranquilas e corações leves. Sem qualquer tipo de incômodo, risco, insegurança ou dispêndio – seja ele qual for, afetivo, físico, intelectual, existencial, emocional, temporal. Onde não nos veríamos demandados a participar, a ver e ler, a nos posicionarmos e nos relacionarmos com algo que sempre há de nos escapar em sua inteireza, e que sempre há de nos convocar uma vez mais ao

⁹ O termo referido se encontra em entrevista de Guimarães Rosa ao seu tradutor alemão, Günter Lorenz, ao falar sobre uma possível “brasilidade”. Esta, por sua vez, consistiria nesta estranha formulação com que trabalhamos aqui. Aí, ele nos diz: “Para nosso caráter, nossa maneira de pensar, de viver e de sentir: ‘brasilidade’ é talvez um sentir-pensar. Sim, creio que se pode dizer isto. [...] Para compreender a ‘brasilidade’ é importante antes de tudo aprender a reconhecer que a sabedoria é algo distinto da lógica. A sabedoria é saber e prudência que nascem do coração. Minhas personagens, que são sempre um pouco de mim mesmo, um pouco muito, não devem ser, não podem ser intelectuais, pois, isso diminuiria sua humanidade.” (Rosa, 1965, s/p).

trabalho e esforço, não encontrando ponto final. Neste âmbito de um tal pensar e fazer somos expostos em nossa inalienável, impermutável, tarefa; isto diz, ainda, em nossa própria indigência e em nossos limites.

Contudo, o que Jesús Dionísio nos diz – e nos aparece também pela formulação de Guimarães Rosa – é que uma tal relação com o fazer faz nascer uma sabedoria própria, singular, que concerne de forma justa e adequada a este modo particular de estar presente e atento, dedicado, inteiro e entregue em seu ofício, em sua arte – com aquilo que precisa vir a aparecer e nascer. Isto, por sua vez, concerne à própria humanidade.

Algo aqui nos faz lembrar do visto junto à Szymborska, onde a poetisa nos fala da possibilidade - propriamente humana – de realizar um trabalho desde a inspiração e do não saber, precisando, portanto, ascender a um querer saber, que se mostrará sempre provisório. E nos remete, ainda, ao nosso percurso caminhado, onde buscamos pensar propriamente a relação que o psicólogo brasileiro precisa vir a estabelecer com o seu fazer, agora que este não está mais dado de antemão, exigindo-lhe uma capacidade compreensiva que se mantenha sempre aberta e disposta àquilo que se lhe apresenta. Nestas perspectivas, que aqui se encontram, seja a da experiência de Jesús Dionísio, seja pela fala de Szymborska, ou ainda pela indicação de Guimarães Rosa, parece-nos clara a retomada de um elemento, que tende a ser obscurecido no mundo moderno – pela primazia da razão e direcionamento técnico, pelo imperativo metodológico, que, de início e na maior parte das vezes, nos conduz. Não obstante, tal elemento se mostra essencial ao fazer. Podendo se nos apresentar como um indicativo, como um caminho possível - ainda que provisório - ou, mais adequadamente, como modo ou modalidade para um fazer. O que significa dizer que, aqui, anterior ao *que* se faz, faz-se questão essencial *o modo como* se faz! Tal elemento concerne à relação própria, íntima, próxima que o ser humano estabelece com o seu fazer – onde, em verdade, já se faz pressentir certa irmandade, desde que um só pode vir a se realizar, só pode vir a aparecer, a se mostrar e existir pelo outro, junto ao outro, indissociadamente. Neste sentido, o fazer não é algo que venha a se somar, não é uma técnica adquirida, mas implica, sim, certa incorporação, certa transformação, assimilação, atravessamento. Isto é, experiência. Nesta perspectiva, cada fazer tem seu saber próprio, único, particular – o que ainda não compete a uma interioridade que jamais pode se fazer transmitir -, ainda que vinculado a certa coletividade, conformado por certo sentido comum e partilhado sobre o mesmo.

É um curioso equilíbrio este, que se desloca entre o comum – um sentido orientador, direcionador, encaminhador – e aquilo que se realiza desde a experiência, desde esta dimensão própria que concerne à relação que cada um estabelece com este sentido, ou, mais

precisamente, que concerne ao modo como cada um será atravessado, avassalado, tocado, tomado – e desde aí, articulado, conduzido – por um tal sentido, fazendo, realizando, estória. Aqui, não negamos nem nos propomos a sobrepesar nenhum dos lados, posto que os compreendemos em total harmonia, em total pertencimento, em unidade. Contudo, compreendemos, sim, que esta dimensão própria tende a ser esquecida, relegada e renegada; em nome de certa neutralidade, imparcialidade ou, ainda, de certa eficiência, eficácia e segurança, desde uma prescrição e instrumentalização universal e impessoal. Mas, o que percebemos é, justamente, que a negação de uma tal dimensão se mostra como condição de possibilidade para práticas alienadas e alienantes, em última instância, violentas e deslocadas da realidade. O que se faz preciso não é banir a experiência – que, em verdade, já está sempre presente – mas, sim, a sua assunção e cuidado, isto é, a tomada para si, a sua devida apropriação e incorporação para a consumação de uma estória.

Faz-se interessante observar que uma tal possibilidade, que aqui podemos compreender como um sentir-pensar, concerne – pelo menos segundo Guimarães Rosa – à brasilidade. Isto é, concerne a algo próprio a nós, brasileiros. Curiosamente, a valorização e retomada de um saber que nasce desde a experiência – e que, sendo assim, rompe com qualquer hierarquia em relação aos fazeres, ou seja, onde não há uma diferenciação qualitativa entre o pescar, o ensinar, o cozinhar, o pesquisar ou qualquer outro fazer – é tema que retorna em nossa literatura – não sendo, contudo, exclusividade da mesma.

Feitas estas observações, devemos retornar ao que Eva nos diz sobre Jesús Dionísio. Se ele nos falou como artesão sobre as coisas de olho, tempo e coração, parece-nos que o seu cuidado com os galos que cria não se dá de modo muito diferente. Sendo um ofício que Jesús assume pela necessidade, pela impossibilidade de ganhar a vida apenas com a sua arte, este não lhe demanda menor dedicação. Estando atento à cada necessidade, ao que cada uma de suas artes lhe exige e requisita, Jesús se entrega à realização de cada uma delas, parecendo manter a mesma orientação de seguir com olho, tempo e coração, com a paciência, a lentidão e o cuidado que o trabalho por fazer demanda e exige. O tempo, aqui, não é seu, mas, sim, o de cada galo – tal qual era o de seus calvários, de seus artesanatos. Jesús Dionísio entrega um ensinamento para nós, homens e mulheres que tendemos sempre a compreender o tempo como propriedade, como coisa da qual podemos sempre dispor, e, sendo assim, coisa que podemos planejar, esquadrinhar e organizar como melhor entendermos. Aqui, Jesús nos fala do tempo dos acontecimentos, do tempo como necessário para que cada coisa venha a aparecer, venha a se realizar, isto é, de certo modo, o tempo para o nascimento, crescimento e

amadurecimento de cada coisa; isto é, o tempo próprio à vida, que lhe conforma, é estória se fazendo estória. Nada parecido com o tempo de relógios, calendários e agendas.

Entremeada à apresentação que Eva nos faz de Jesús, advém-nos, também, uma compreensão da realidade em que ele se encontra. A realidade de uma aldeia pobre da América Latina, onde o Estado parece não alcançar ou não existir, uma realidade que nos remete invariavelmente para a desigualdade do nosso mundo. Assim, Eva nos fala da ausência de escola, da Igreja como estrutura organizadora do povoado – e nem mesmo ela se encontra instaurada por inteiro ali –, de uma vida simples, dura, precária, mas que, ainda assim, persiste e insiste. E assim seguirá todo o conto, sempre nos sendo apresentadas as vidas e estórias atreladas ao seu contexto, nos sendo apresentada, então, uma realidade abissal, à medida que nos fala de uma conjuntura que tende a ser invisibilizada. Deste modo, à apresentação de Jesús Dionísio, segue a introdução de sua família:

Picero teve treze filhos com sua mulher, Amparo Medina, dos quais cinco sobreviveram às pestes e acidentes da infância. Quando o casal pensava que as crianças já tinham acabado, porque todos os rapazes eram adultos e haviam saído de casa, o mais novo voltou, em licença do serviço militar, trazendo um volume embrulhado em trapos que pôs sobre os joelhos de Amparo. Ao abri-lo, viram que se tratava de uma menina recém-nascida, meio agonizante por falta de leite materno e pelas sacudidelas da viagem.

- De onde tirou isto, meu filho? – perguntou Jesús Dionísio Picero.

- À primeira vista é do meu sangue – respondeu o jovem, sem se atrever a enfrentar o olhar do pai, apertando a boina do uniforme entre os dedos suados.

- E, se não é perguntar muito, onde é que a mãe se meteu?

- Não sei. Deixou a menina na porta do quartel com um papel dizendo que sou eu o pai. O sargento mandou-me entrega-la nas freiras, diz que não há maneira de provar que é minha. Mas me dá pena, não quero que seja órfã...

- Onde é que se viu uma mãe abandonar uma cria recém-parida?

- São coisas da cidade.

- Pois deve ser. E como se chama a pobrezinha?

- Batize-a como quiser, pai, mas, se me perguntar, eu gostaria de que fosse Claveles, que era a flor preferida da mãe dela.

Jesús Dionísio foi buscar a cabra para ordenha-la, enquanto Amparo limpava o bebê com óleo e rezava à Virgem da Gruta, pedindo-lhe que lhe desse forças para tomar conta de outro menino. Logo que viu a criança em boas mãos, o filho mais novo despediu-se agradecido, pôs a bolsa no ombro e regressou ao quartel para cumprir o castigo. (Allende, 1991, p. 161).

O fragmento acima nos fala de uma estrutura de vida precária, dura, preenchida por privações, de tal modo que a família, tendo tido treze filhos, conseguiu com que cinco sobrevivessem a todas as intempéries a que foram submetidos. Efetivamente, viver mostra-se como uma luta pela sobrevivência. Uma tal informação, posta assim, pode nos abrir aos olhos a fragilidade da vida humana, que pode se perder fortuitamente. Mas, mais do que isso, parece se impor uma realidade onde as vidas pouco valem, em que a perda de uma criança pode ser algo natural. Aqui, deve-se entender que uma tal naturalidade não concerne necessariamente à

ação individual dos personagens envolvidos, mas, antes, à própria realidade que os suporta. Uma tal realidade parece distante dos valores e direitos humanos preconizados contemporaneamente, colocando-os em xeque. Afinal, qual é o real alcance dos direitos preconizados? A que humanos e a que realidades e conjunturas existenciais eles se referem? As questões que nos são suscitadas não nos servem como motivo de descrédito e deslegitimação de tais direitos; antes, como indagação e retomada dos mesmos. Posto que parece nos revelar que tais valores não são, em verdade, para todos; que há aquelas vidas que valem menos e, assim sendo, estão passíveis de serem descartadas. Deste modo, não se faz necessário assisti-las. Pois, a descrição que Eva nos faz diz mesmo de um abandono, de um povo que está esquecido, que está por si mesmo e só pode contar com a ajuda de Deus e da Virgem, posto que nesta terra não há quem venha em auxílio ou socorro. E tudo se dá à luta, coragem e risco. Esta é ainda a realidade abissal de que Boaventura Souza Santos nos fala. Não há real distinção aqui, se não a linguagem, o modo como cada um nos apresenta uma tal realidade de desigualdade. De certo modo, na linguagem poética de Allende, a realidade não nos é apresentada; nós a experimentamos, sentimos, somos atravessados por ela, desde um incômodo, um mal-estar que não pode ser bem posicionado. Diante de tal realidade, faz-se pertinente o compromisso político-social que a Psicologia brasileira passa a assumir para si, tendo como um de seus pilares a atuação que vise a redução/supressão das desigualdades estruturais de nossa sociedade. Ela mesmo, a Psicologia, precisa ser, agora, instrumento de luta e combate à desigualdade.

Retornando ao texto, é interessante observarmos, também, certas características no modo como Jesús Dionisio se apresenta e posiciona. Ele nos apresenta certa segurança ou confiança naquilo que vê e pensa, nos seus valores e crenças, demonstrando uma compreensão clara sobre as coisas. Isto é, as coisas parecem ter seu lugar e sentido esclarecidos. Neste contexto, a possibilidade de uma mãe abandonar um filho parece fora de lugar, parece impensável e estranha. Assim, o estranhamento passa a ser justificado pela diferença da vida na cidade, dos valores e compreensões que vigoram na cidade, a vida metropolitana, e que, por sua vez, não são como no povoado, no interior, ali na região e junto à família Picero.

Esforçamo-nos por não tomar essa diferença desde uma perspectiva moral. É preciso afastarmo-nos desta tendência simplista, a qual podemos incorrer facilmente – ainda mais no caso em questão. Se assumirmos uma postura moralizante, repetiremos o discurso vigente, que tende a sobrecarregar exclusivamente de responsabilidade a mulher sobre os cuidados de criação dos filhos – isentando parceiros, sociedade, Estado. Neste sentido, buscamos um outro

caminho compreensivo, onde intentamos nos aproximar do que significaria para uma mulher sozinha, no contexto do conto, criar uma criança. Aqui, intuímos as dificuldades por vir, o futuro incerto, o temor de ver-se, talvez, sem o suficiente para si mesma, quem dirá para si e mais um? Poderíamos, ainda, imaginar as implicações da chegada de uma filha para a estrutura e rede – possivelmente já precárias e frágeis – desta mulher. Talvez, poder-se-ia dizer que inferimos coisas demasiadas ao texto. Porém, diante disto, afirmamos: somente vamos ao encontro da realidade, tal como ela nos é apresentada no conto. Assim, lembramos ainda da voz de nossa narradora, Eva Luna, que foi criada às escondidas na casa do patrão de sua mãe, à risco da perda do seu emprego, caso fosse descoberta a presença da filha. Diante de tal lembrança, ratifica-se a pertinência de nossas conjecturas.

Fizemos um adendo diante do estranhamento de Jesús Dionisio, da subsequente explicitação da diferença no modo de relacionar-se com o que se apresenta. Diante desta diferença, dissemos que Jesús se apresenta seguro, confiante; e, por outro lado, imaginamos a realidade da mãe, da mulher da cidade, onde se evidenciou certa vulnerabilidade, fragilidade e temor. Efetivamente, ambas as realidades são vulneráveis, precárias, limítrofes. Contudo, diferenciam-se nesta possibilidade entre crer e temer. Este tema retornará posteriormente, lá, talvez, poderemos nos aprofundar nele.

Retomemos o conto. Ele, que havia se iniciado com a caminhada de avô e neta, agora nos fala da ocasião de nascimento e chegada de Claveles, e, simultaneamente, se nos abre uma família composta por avô, avó e Claveles. Assim segue a narrativa:

Claveles cresceu em casa dos avós. Era uma menina teimosa e rebelde, difícil de dominar com argumentos ou com o exercício da autoridade, mas que sucumbia imediatamente quando lhe tocavam os sentimentos. Levantava-se ao amanhecer e caminhava cinco quilômetros até um alpendre no meio das pastagens, onde uma professora juntava os meninos da região para lhes dar instrução. Ajudava a avó nas tarefas de casa e o avô na oficina, ia ao morro buscar argila e lavava-lhe os pincéis, mas nunca se interessou por outros aspectos de sua arte. Quando Claveles tinha nove anos, Amparo Medina, que definhara, reduzindo-se ao tamanho de uma criança, apareceu fria na cama, extenuada por tantas maternidades e tantos anos de trabalho. O marido trocou o melhor galo por algumas tábuas e fez um caixão decorado com cenas bíblicas. A neta vestiu-a para o funeral com o hábito de Santa Benedita, túnica branca e cordão azul na cintura, o mesmo que ela usara na primeira comunhão, e que ficou justo no corpo mirrado da anciã. [...]

O velho santeiro e a neta ficaram sozinhos em casa. Em sinal de luto, pintaram uma grande cruz na porta e ambos usaram, durante anos, uma faixa negra costurada na manga. O avô substituiu a mulher nos pormenores práticos da vida, mas nada voltou a ser como antes. A ausência de amparo Medina invadiu-o por dentro, como doença antiga, sentiu que o sangue se lhe tornava água, que as recordações se lhe escureciam, que os ossos se lhe tornavam algodão, que o espírito se lhe enchia de dúvidas. Pela primeira vez em sua existência revoltou-se contra o destino, perguntando-se por que razão a tinham levado sem ele. A partir de então já não pôde fazer presépios; das suas mãos apenas saíam calvários e santos mártires, todos

vestidos de luto, em que Claveles punha letreiros com mensagens patéticas da Divina Providência ditados pelo avô. (Allende, 1991, p.162).

A descrição de Claveles é curta. Claveles é criada pelos avós, na simplicidade e dificuldade que já nos foram apresentadas. Menina rebelde e teimosa, que só se deixa tocar e mobilizar pelos sentimentos, nada que lhe tente dominar ou subjugar lhe convence. E, não obstante, cumpre uma vida de tarefas por realizar. Para Claveles também não há escola. Há alpendre e quilômetros de distância, onde ela recebe instrução. E, depois das instruções e lições, a menina segue a ajudar avó e avô nas suas respectivas atividades. Nenhuma destas tarefas lhe diz, fala ou convoca. Ainda criança, Claveles perde a avó, que mirrara depois de tanto trabalhar, até exaurir e sumir. A morte de Amparo Medina aparece para expor, novamente, uma realidade de violência e exclusão, evidenciando as tantas vidas que se gastam e exaurem num trabalho sem fim em vias de sobreviver. De certo modo, a descrição sucinta de Claveles parece indicar como que um caminho estreito que há de se repetir, mais uma vida a se gastar e definhar em tanto trabalhar, mais uma vida que se mantém na sobrevida.

Depois da morte da avó, nada volta a ser como antes. Se a vida descrita até então já era de restrição e dificuldade, desde a morte da avó, a situação se torna ainda mais precária. E, ao que parece, a precariedade não advém da ausência da avó para cumprir as tarefas e cuidados da casa – isto também, mas é tão somente um agravante, não sendo o primordial. Nos aspectos práticos era possível substituir Amparo Medina. Mas há uma dimensão outra em que ela se mostra insubstituível. E que dimensão seria esta? O que parece se modificar radicalmente na atmosfera da casa é o ânimo e a crença na vida, que, até então, apesar de todo esforço, de toda dificuldade, mantinha-se de pé e seguia adiante. Com a morte de Amparo Medina, a família enluta. E é o espírito do velho Jesús que se quebra. Se até então tudo tivera o seu devido lugar e toda vida pudera ser compreendida desde a vontade divina, agora, não. Se para tudo havia a coragem e disposição para a luta, agora, não mais. Jesús Dionísio se revolta pela primeira vez contra o destino, e a ausência de Amparo lhe consome, lhe invade e enfraquece, corroendo-o internamente. Seu espírito se enche de dúvidas e seu corpo enfraquece. A crença e segurança que lhe conformavam a vida dão lugar, então, à dúvidas e revolta.

Em momento algum o texto nos fala em amor, contudo, entendemos que é isto que se faz presente aqui: a perda do amor. A perda de sua companheira de vida, daquela que, talvez, pudesse lhe dar a experimentar algo além da dor concreta e pesada da vida, que lhe fizesse aliviar o fardo de uma vida severina. Diante de tanta penúria, de tanta indignação, o que mais poderia salvar? Vir a aliviar a dor? O que mais daria a intuir algo como uma redenção? Sem o

amor, sem esse sentido sustentador - que lhe transcendia para além das restrições que insistiam em querer se impor -, Jesús já não suporta mais. Daí que, agora, o santeiro só pode fazer calvários e santos mártires, somente dor, morte, sofrimento lhe sai das mãos – e do coração.

Se antes vimos a disciplina de Jesús, a organização, a disposição e a dedicação para com aquilo que entregava o seu coração, para com aquilo que se propunha realizar, agora vemos o total abandono de tudo isso. O que conduzirá os Picero à miséria.

A Jesús Dionísio Picero tornou-se quase impossível vender os seus trabalhos, mas continuou a fabricá-los, porque naquele ofício as horas passavam-se sem cansaço, como se fosse sempre cedo. No entanto, nem o trabalho nem a presença da neta puderam aliviá-lo, e começou a beber às escondidas, para que ninguém notasse essa vergonha. Bêbado, chamava pela mulher e, às vezes, conseguia vê-la junto ao fogão na cozinha. Sem os cuidados diligentes de Amparo Medina, a casa foi-se deteriorando, as galinhas adoeceram, tiveram de vender a cabra, a horta secou e, em breve, eram a família mais pobre dos arredores. Pouco depois, Claveles foi trabalhar numa povoação vizinha. Aos quatorze anos, seu corpo já tinha alcançado forma e tamanho definitivos, e, como não tinha a pele acobreada da família, Jesús Dionísio Picero concluiu que a mãe devia ser branca, o que explicava o fato insólito de ter sido abandonada na porta de um quartel. (Allende, 1991, p. 163).

Nada lhe alivia a dor, nem o trabalho nem a neta. E, então, é interessante observarmos que a sua relação com o próprio fazer se transfigura, o que afeta, curiosamente, também algo que concerne à relação com o tempo. Anteriormente, vimos que o trabalho de Jesús lhe exigia uma relação especial com o tempo, que, em verdade, dizia respeito ao tempo para a própria coisa – fosse arte ou galo – se dar, se fazer e aparecer. Aí, imperava a paciência, a lentidão, a calma atenta que aguardava o tempo do outro, sintonizando-se a ele e ajustando-se a ele, acompanhando-o em seu próprio ritmo. Contudo, aqui, parece que o que está em questão não é mais o fazer aparecer – ou, ainda, o fazer que é um deixar aparecer -, não é mais o surgimento de arte ou galo de briga. A atividade passa a ser modo, artifício, para fazer o tempo passar sem sentir. De repente parece que esbarramos em um tempo que pesa sobre Jesús, que lhe oprime, deprime e cansa. Tudo o que se faz sentir é o peso de um tempo estagnado – sem perspectiva ou projeto? Sem estória? Reduzido? Encurtado? Sem vida, ânimo ou páthos que o coloque em movimento? Sem o amor, sua força mobilizadora, seu humor fundamental, que lhe anime e dirija? -, de tal modo que aquela disposição para ver e cuidar do tempo de um surgimento, de um aparecer, de uma criação já não o atravessa, já não se mostra possível. Pois a vida perdeu qualquer beleza, encanto, transcendência, júbilo, graça aos olhos de Jesús.

Assim, Jesús bebe escondido, e tudo ao redor, pouco a pouco, definha. Os anos passam, e a criança se torna moça formada, Claveles começa a trabalhar. A situação dos

Picero perdura. Jesús permanece preso às lembranças de Amparo, sem encontrar motivo que o anime novamente. A situação parece de difícil reversão. E, talvez, reversão não haja. Mas há, sim, recomeço, renascimento, a emergência de uma outra estória.

Ao fim de um ano e meio Claveles Picero regressou a casa com manchas no rosto e barriga proeminente. Encontrou o avô sem outra companhia que uma matilha de cães esfomeados e um par de galos miseráveis, soltos pelo pátio, falando sozinho, de olhar perdido, com sinais de não se lavar há muito tempo. Em torno, a maior das desordens. Tinha abandonado o seu pedaço da terra e passava as horas fabricando santos com aplicação demente, mas do seu antigo talento já restava muito pouco. Suas esculturas eram seres disformes e lúgubres, impróprios para a devoção ou a venda, que se amontoavam pelos cantos da casa, como pilhas de lenha. Jesús Dionisio Picero tinha mudado tanto, que nem tentou fazer para a neta o discurso sobre o pecado de pôr filhos no mundo sem pai conhecido; na verdade, pareceu não notar os sinais da gravidez; limitou-se a abraça-la, tremendo todo e chamando-lhe Amparo. (Allende, 1991, p. 164).

Aí se anuncia a possibilidade de retomada, de refazimento, da vida, desde a gravidez de Claveles, desde o nascimento de uma nova criança na família. As mudanças que se realizaram desde a morte de Amparo Medina foram muitas e profundas, parece que pouco restou daquele Jesús Dionisio que conhecíamos. A sua transformação se dá a perceber pelo abandono e desordem da casa, dos animais e de si mesmo; assim como pela decrepitude de sua arte. Não há mais ordem nem forma possível a ser dada por Jesús Dionisio, que possa vir a nascer e encontrar caminho, passagem, por ele. Toda forma ou ordenação só podem advir desde um sentido direcionador, conformador, que, agora, se faz ausente. O sentido, aquilo que sustenta toda ação de Jesús, o amor à Amparo, o amor pela vida com Amparo. Sem o amor – mais uma vez, essa estranha força, que insiste em retornar em nosso caminho -, Jesús fica como que perdido, solto, vazio. Sem força, energia ou ânimo para a realização cuidadosa e atenciosa de seu fazer, de sua arte, de seus animais, e, também, da própria neta. Assim, o velho se deixa abater. Mas Claveles retorna, e não só. As manchas no rosto e a barriga anunciam a chegada do filho, que chegará ao mundo pelas mãos do avô. Sim, Jesús pode ser uma vez mais caminho ou instrumento de nascimento, de aparição, de vida! Daí a possibilidade de reencontro, de retomada, de Jesús consigo mesmo, com o sentido que lhe conforma e anima, com a própria estória que precisa vir a aparecer. Agora, transformado; jamais idêntico, como inócua repetição. Mas, sim, adequado, afinado, ao bisneto que lhe chega.

-Olhe bem para mim, avô, sou Claveles. Venho para ficar, porque aqui há muito que fazer – disse a jovem e foi acender o fogão para ferver sopa e aquecer água para dar banho no velho.

Durante os meses que se seguiram Jesús Dionisio pareceu ressuscitar do luto, deixou a bebida, tornou a cultivar a horta, a ocupar-se dos galos e a limpar a igreja. Ainda lhe falava a recordação da mulher e, de vez em quando, confundia a neta com a

mulher, mas voltou a ter a capacidade de rir. A companhia de Claveles e a ilusão de que logo teria outra criança em casa devolveram-lhe o amor pelas cores e, pouco a pouco, deixou de besuntar seus santos com tinta preta, vestindo-os com roupagem mais adequada ao altar. O menino de Claveles saiu do ventre da mãe um dia às seis da tarde e caiu nas mãos calejadas de seu bisavô, que tinha longa experiência desses trabalhos, porque ajudara a nascerem seus treze filhos.

-Vai chamar-se Juan – decidiu o improvisado parteiro logo que cortou o cordão umbilical e envolveu seu descendente com um pano.

- Por que Juan? Não há nenhum Juan na família, avô.

-Porque Juan era o melhor amigo de Jesús, e este será o meu melhor amigo. [...]

Duas semanas depois do nascimento de seu bisneto, Jesús Dionisio começou a cortar madeira para um presépio, o primeiro que fazia depois da morte de Amparo Medina. (Allende, 1991, p. 164).

Do retorno de Claveles e da chegada prometida do bisneto, inicia-se a convalescença do velho artesão. Ressuscitando aos poucos, saindo do luto e voltando aos cuidados diligentes de outrora. Retorna-lhe, então, o amor; e o riso mostra-se uma vez mais possível. Ratifica-se, assim, a compreensão onde o amor mostrar-se-á como o fundamento necessário à sua vida, como seu sentido conformador. Daí, também, o peso que lhe oprimia a vida se desvanece, suficientemente para que haja novamente o humor, o riso, a graça e o chiste. Vejamos, então, que o humor só é possível àquele que não se vê coagido, persuadido e oprimido pelo peso e aparente concretude das coisas; onde a vida não se mostra como coisa reta e objetiva, que só há de inspirar casmurrice e sisudez. Retoma-se, aqui, o fio da estória, que é a própria vida se fazendo vida. A estória continua, agora, com Juan.

Assim, a sua convalescença se conclui com o nascimento de Juan, este que será o melhor amigo de Jesús. Amizade que fala-nos, ainda, do amor, como sua sustentação e fundação. Chega-nos a compreensão de que a vida, aqui, não pode ser ato solipsista, não pode ser um voltar para si mesmo e fechar-se aí. É sempre algo que se dirige para um fora, que precisa nascer para fora de si, desde um afeto, desde um ser movido, comovido. Assim é com Jesús; sendo Juan aquele quem o convoca e chama a vir para fora e realizar-se, dar-se, fazer-se uma vez mais. Não nos parece gratuito, portanto, que duas semanas após o nascimento de Juan, Jesús faça o primeiro presépio desde a morte de Amparo Medina. Se antes era ela por quem Jesús podia vir a ser, pela vida ou estória partilhada com ela; agora, é por Juan e pela sua estória que precisa vir a ser. E isto se faz sentir em sua arte. Animado por um tal amor, Jesús pode vir a realizar novamente a sua arte como outrora.

Interessante se faz observar que o imperativo para um fazer não é, não pode ser, a produtividade ou utilidade, mas, sim, o amor, o afeto que o mobiliza e conduz! Uma tal caracterização soa deveras estranha a nós, mulheres e homens modernos, que tendemos a ver como primordial a realização do trabalho pelo trabalho, onde a produtividade deve imperar não importa como ou por qual motivo. Aqui, Jesús nos mostra que o trabalho, o fazer, não se

vê desarticulado da existência como um todo; não compondo, portanto, um compartimento em separado - o trabalho há de estar amarrado à estória própria. E, ainda, que a própria vida jamais pode se ver reduzida ao trabalho que se realiza, independente do lugar que este pode vir a ocupar em um dado existir. No caso de Jesús, vimos claramente como o mesmo tinha gosto pelo seu fazer, como ele se dedicava e se entregava inteiramente a ele. Não sendo, portanto, coisa fortuita ou mesmo algo que se lhe impunha pela simples obrigação e necessidade de sobrevivência. Mas, sim, algo que lhe atravessava e conformava o seu existir, mostrando-se como modo de Jesús se realizar, de ser. Não obstante, o seu fazer não compunha a totalidade da sua existência. Aqui, a vida não se reduzia ao sentido de seu trabalho. Mas, sim, vida e trabalho se convocam mutuamente, se co-pertencem. De tal modo que lhe é possível retomar o seu fazer desde a chegada de Juan, desde o nascimento de um novo amor, um novo afeto.

Claveles e o avô não tardaram muito para verificar que o menino não era normal. Tinha olhar curioso e mexia-se como qualquer bebê, mas não raciocinava quando lhe falavam, podia permanecer horas acordado e imóvel. Fizeram a viagem até o hospital, onde os informaram de que era surdo e, por isso, seria mudo. O médico acrescentou que não havia muita esperança, a menos que tivessem sorte e conseguissem interná-lo numa instituição na cidade, onde lhe ensinariam boa conduta e, no futuro, poderiam dar-lhe uma profissão para ganhar a vida com decência e não ser sempre uma carga para todos.

- Nem pensar, Juan fica conosco – decidiu Jesús Dionisio Picero sem sequer olhar para Claveles, que chorava com a cabeça coberta por um chale.

- Que vamos fazer, avô? – perguntou ela ao sair.

- Criá-lo, é claro.

- Como?

- Com paciência, como se treinam os galos ou se armam os calvários em garrafas. Coisa de olho, tempo e coração. (Allende, 1991, p. 165).

Mas, da vida surge novamente ruptura, o inesperado, que vem trazer o adverso, a dificuldade, a crueza da própria vida. O menino que traz novamente o amor à Jesús tem algo de estranho, não funciona como as outras crianças, não raciocina quando lhe falam, podendo ficar horas inteiras sem interagir com o seu arredor. Diante do estranho, avô e neta fazem a viagem ao hospital, e ali algumas diferenças começam a se desenhar – e dessas diferenças dá-se um tanto a pensar. No hospital advém o diagnóstico, a determinação que define o que há com Juan, e, também, o que há de ser de sua vida, o que poderá vir a ser, quais as suas chances, quais necessidades e caminhos precisará trilhar para alcançá-las. Juan é surdo, logo, será mudo. Aí, a única chance do menino, o único caminho que se lhe impõe, caminho estreito, fica a depender de alguma instituição destinada a cuidar desses casos; podendo, então, dar-lhe alguma instrução, para que o menino não seja sempre um peso, um fardo, dependendo daqueles que estão ao seu redor. Chance que fica a depender da sorte – sorte que

não se sabe onde poderá vir. O destino do menino é traçado em algumas poucas linhas, com algumas palavras que soam um tanto secas em sua objetividade, em sua assertividade e pragmatismo. Parece-nos, então, que a vida ali, para os médicos do hospital, é simples coisa, que pode ser definida e dada, entregue, assim, sem maiores comoções. Não há efetivamente uma grande mobilização ou questão entorno do ser surdo; o que significa dizer que a experiência implicada nesta determinação não aparece, não havendo espaço para a mesma. A experiência é deslocada em nome do destino traçado.

Também se faz curioso observar que a preocupação, ao se falar do peso que Juan provavelmente será – caso não tenha a sorte de ser instruído em instituição especializada -, parece concernir unicamente à possibilidade de se arranjar trabalho, função, utilidade ou não. Como se encontrar utilidade para o menino fosse o suficiente para lhe resolver a vida, para solucionar a questão de existir sendo surdo. Neste sentido ressalta aos nossos olhos o modo de operar comum – não apenas aos médicos, mas, também, e principalmente, ao mundo em que nos inscrevemos -, onde a vida se vê estrangulada pelo ter de ser útil, pelo ter de encontrar um fazer, uma produção possível, para, então, ser, existir. Aqui, parece ser possível a compreensão onde a vida se reduziria à utilidade que esta consegue encontrar para si. É nesta perspectiva que a internação do menino – e conseqüente afastamento da família – pode ser colocada como necessidade essencial, sem ao menos se abrir um espaço para pensar que experiência é esta, para uma criança surda, a de se ver afastada de sua casa e família. Nisto vemos, ainda, a deslegitimação destas relações, dos saberes e cuidados que podem emergir desde a relação que se estabelece, sendo não apenas substituída, mas, sim, deslocada, atropelada, silenciada em nome de um saber especializado.

Porém, quando o quadro se desloca e mostra a recepção da notícia à mãe e ao bisavô, de repente, aquela informação, antes fria e distante, ganha uma materialidade e concretude vitais. E a questão parece ir muito além da simples possibilidade – necessidade ou imperativo - de se inserir no mundo do trabalho. Assim, é que vemos a comoção de Claveles, o choro aflito e temeroso pelo filho. É também neste momento que vemos a postura de Jesús, a sua segurança, que pode sustentar uma outra compreensão, interpelando a condução especializada, que já se antecipava a dizer sobre como tudo haveria e deveria de ser. Interpondo, então, uma outra possibilidade de fundamentação para se orientar e realizar a vida, onde o que impera é o afeto, o cuidado, a dedicação, o compromisso, o amor. Aí, a coragem e a liberdade de Jesús para dizer não ao que lhe determinavam e retomar o tempo próprio e aberto de realização da estória de Juan. Tomando para si – assim como para a neta – a co-participação no cuidado do bisneto. Resistindo, portanto, ao que o mundo lhe prescrevia.

Assumindo o risco e a tarefa de adentrar por caminhos desconhecidos, sem a mediação, controle e antecipação daqueles que dizem já saber. Para tanto, é necessário mobilizar olho, tempo e coração; é preciso paciência. Somente assim é possível adentrar por um caminho, por vereda que se desconhece, que, em verdade, ainda não existe. Somente assim pode-se deixar pressentir – posto que é um sentido que concerne mesmo a algo pré-compreensivo – cada passo, um de cada vez, que abrirá novos espaços, descobrirá outras vidas, liberando o tempo necessário para que venham a aparecer. É mesmo o necessário para um fazer que quer tão somente deixar aparecer, fazendo-se caminho para um nascer, um criar. É, ainda, um próprio sentir-pensar, que há de orientar o caminho por se fazer.

É importante frisar que a segurança de Jesús Dionisio se mostra radicalmente diferente daquela que se faz presente pelo discurso médico. A sua segurança se sustenta na abertura de um caminho por se fazer, havendo, então, espaço para realização. A segurança médica se sustenta na absoluta determinação e no saber antecipado. Jesús não sabe, mas, em não sabendo, acredita na possibilidade para vir a criar – sobre a abertura e força do não saber, e os perigos e violências de já saber, nós já vimos anteriormente, junto à Szymborska. Em detrimento ao destino traçado para o bisneto, Jesús sustenta, quer sustentar, a abertura própria ao caminho de realização que cabe a cada um. A sustentação é, então, cuidado no sentido empreendido pelo artesão, isto é, coisa de olho, tempo e coração. Aqui, não basta um simples ser útil. Faz-se presente uma dimensão maior da vida e de sua realização. Uma tal dimensão não se deixa cooptar, capturar, determinar. É, de algum modo, o caráter do velho, que compreende algo além das determinações e vontades humanas, reconhecendo, então, o que há de maior e além, que transcende a toda visão humana. Jesús Dionísio, ao asseverar que irá criar o bisneto, está tão somente vendo o que os médicos – e nós, por assim dizer – jamais poderiam reconhecer, isto é, o mistério a operar em tudo que é e há. A criação que se pretende, então, não é assunção arrogante, não é poder desmedido que quer dirigir e determinar a vida, dizendo-lhe os caminhos – isto, quem o faz, são os médicos, os homens da ciência. Mas, sim, o reconhecimento de que as coisas são, e de que neste ser há algo que nos escapa, que está além de nosso campo de visão ou atuação. Cabendo-nos, portanto, tão só o cuidado, a participação, que permite e quer, que deixa, ser; que abre tempo e caminho para vir a ser, isto é, para estória se fazer.

É interessante observarmos que a determinação prescritiva dos médicos parece coagir toda relação com Juan. A certeza de haver um único caminho possível e viável se interpõe de tal modo que impossibilita, inviabiliza, obscurece qualquer outro caminho. A certeza aqui é tão absoluta que, efetivamente, o único afeto possível parece ser o medo. A realidade que se

antecipa – suprimindo o próprio tempo de realização de Juan, isto é, a própria estória - paralisa toda e qualquer ação ou pensar, gerando apenas dúvida e temor. De algum modo, podemos retomar o já tematizado sobre a diferença da mãe de Claveles, que fora delimitada primeiramente como sendo da cidade, e, posteriormente, como sendo branca. E podemos entrever que o temor vivido pela mesma se mostra, em verdade, como um afeto de nossa época; atravessando, agora, Claveles. Se formos ainda além, podemos aproximar este afeto com a tendência à prescrição do mundo moderno – e, por conseguinte, da própria ciência moderna. Tais prescrições destituem outros modos de fazer, outras relações e conduções, o próprio trabalho, esforço, cuidado de ter de fazer, e o próprio tempo que precisa ser engendrado neste fazer e realizar. Em verdade, toda prescrição se mostra como uma supressão de estória, desde a antecipação do próprio tempo, encobrindo-o. Isto, um futuro que se antecipa e nos é entregue, pronto, acabado, haveria de conceder segurança – esta é a crença geral. Contudo, o que observamos é, justamente, a insegurança que suscita. Parece-nos, então, que a compreensão do tempo – da própria estória que precisa vir a se realizar – é condição de possibilidade para participar, co-criando, cuidando do que está por vir. Sendo a supressão do tempo a imposição de um caminho único, estreito, destituindo-o de sua abertura e poder de realização, de sua própria constituição estórica.

Não queremos com isso dizer que o saber científico não é válido, apenas questionamos os seus reais limites, que tendem a ser obscurecidos; a sua pretensão à universalidade e a consequente transformação da relação humana consigo mesmo, com a vida, a estória, o tempo e com o próprio fazer, pensar, sentir. Neste sentido, parece-nos que a pretensão prescritiva do saber científico não concede o espaço necessário para que o ser humano possa vir a se aproximar de suas próprias questões, daquilo que se lhe abre e toca; promovendo, então, certa atmosfera de medo e insegurança. Compreendemos, assim, que a possibilidade que se abre à Jesús não é coisa fortuita, mas, mostra-se, sim, como uma possibilidade de resistência, que tende a ser suprimida diante da hegemonia da ciência moderna.

Assim fizeram. Sem considerar o fato de que a criança não podia ouvi-los, falavam-lhe sem parar, cantavam-lhe, punham-na junto ao rádio, a todo volume. O avô pegava a mão do menino e a apoiava com firmeza sobre o próprio peito, para que sentisse a vibração da sua voz falando, fazia-o gritar e aplaudia seus grunhidos com grande entusiasmo. Mal começou a sentar, instalou-se a seu lado num caixote, rodeou-o de paus, nozes, ossos, pedaços de pano e pedrinhas para brincar e, mais tarde, quando aprendeu a não enfiá-las na boca, dava-lhe uma bola de barro para modelar. Sempre que conseguia trabalho, Claveles ia para a aldeia, deixando o filho nas mãos de Jesús Dionisio. Para onde fosse o velho, a criança o seguia como sombra, raramente se separavam. Entre os dois desenvolveu-se sólida camaradagem que eliminou a tremenda diferença de idade e o obstáculo do silêncio. Juan acostumou-se a observar os gestos e as expressões do rosto do bisabô, decifrando-lhe as intenções com tão bons resultados, que, no ano em que aprendeu a caminhar,

já era capaz de ler seus pensamentos. Por seu lado, Jesús Dionisio tratava dele como mãe. Enquanto suas mãos se esmeravam em delicados artesanatos, seu instinto seguia os passos do menino, atento a qualquer perigo, mas apenas intervinha em casos extremos. Não se aproximava para consolá-lo depois de uma queda nem para socorrê-lo quando estava em apuros; acostumou-o, assim, a defender-se por si mesmo. Na idade em que outros meninos ainda andavam tropeçando, como cachorros, Juan Picero podia vestir-se, lavar-se e comer sozinho, alimentar as aves, ir buscar água no poço, sabia talhar as partes mais simples dos santos, misturar cores e preparar as garrafas para os calvários. (Allende, 1991, p. 165).

Em meio a tentativas, erros e acertos, avô e neta tateiam, buscando estabelecer contato com Juan; um contato que lhes exige uma outra construção, outros caminhos e canais de encontro, visto que a escuta e a fala, como comumente empreendida, não lhes é possível. Em meio a esta busca, algumas cenas podem nos parecer despropositadas. Contudo, elas indicam a insistência e perseverança no cuidado com Juan; assim como a própria ausência de jeito, característica de quem se aventura no desconhecido. O jeito, o modo, o como fazer está ainda para ser inventado, criado, descoberto. E, para tal, faz-se necessário persistência, coragem, o desprendimento para o risco, para a aventura e experimentação. Aqui, a única premissa passa a ser a possibilidade que precisa vir a ser descoberta. Diferentemente do determinado pelos médicos – que enquadram Juan desde a sua impossibilidade –, Jesús e Claveles buscam descobrir qual seria o possível a Juan, desde certa compreensão de uma abertura inicial. A partir disto, o que se mostra interessante é percebermos que a surdez do menino não se mostrará, então, como impossibilitador ou incapacitador de sua relação com aqueles que o rodeiam, com o mundo. Não obstante, a sua conexão com o mundo exige, sim, um outro tempo, um outro caminho, que se mostra diferente do naturalizado, estabelecido, determinado, normatizado. Tempo e caminho terão de ser construídos, estando ainda por nascer.

Partindo da premissa de que há algum possível a Juan, que precisa ser desperto e descoberto, o menino é posto, desde o princípio, diante de inúmeras possibilidades, diante de diferentes instrumentos – que se mostram mesmo como caminhos, mundos, a serem por ele conhecidos e desbravados, percorridos. Aqui, o cuidado empreendido pela família não se mostra como preservação, como distanciamento dos perigos do mundo, como a instauração de um canal mediador entre Juan e o mundo que o cerca. Não. O cuidado se constitui desde um outro horizonte. É neste sentido que Jesús cuida, olhando, atento, mas à distância, sem vir ao auxílio, sem antecipar a necessidade, permitindo que o menino venha a descobrir o necessário, venha a descobrir o como, o fazer, conquistando, assim, sua autonomia, sua relação própria com o mundo. Aqui, torna-se inevitável tomarmos como medida comparativa o modo como comumente empreendemos e compreendemos o cuidado. Parece-nos, então, que tendemos a cuidar de modo antecipador, mediador, substitutivo; isto é, cuidar torna-se

evitar todo mal-estar, todo desconforto, todo perigo e equívoco. Cuidar é dizer como fazer, é dizer o que não pode e deve ser feito, desde uma determinação prévia que se sobrepõe. Aqui, ocupa-se o espaço de realização e descoberta que caberia ao outro; o que, por sua vez, sustenta-se na premissa e crença de se estar empreendendo o melhor para o outro, e, também, de um já saber, evitando-lhe o esforço, a queda, os erros, a dor, a tarefa. Isto, contudo, é justamente aquilo que Jesús não faz. Não obstante, Jesús cuida. Porém, o sentido de seu cuidar se fundamenta em uma outra compreensão. Nesta perspectiva, cuidar se mostra como um acompanhar, um estar junto ao outro, permitindo-o andar, deixando-o descobrir e ser ao seu modo próprio. A presença do avô quase não se faz sentir, ainda assim, parece colocar muita coisa a andar. Ao menos é o que nos aparece desde a experiência com Juan. Assim, a interferência de Jesús se dá comedidamente, apenas em caso de extrema necessidade.

Na construção e estabelecimento deste cuidado, Jesús Dionisio toma papel central, permanecendo sempre junto ao menino e desenvolvendo com o mesmo “sólida camaradagem” (ibidem). Em meio a esta camaradagem, instaura-se, curiosamente, uma linguagem que possibilita a comunicação entre bisavô e bisneto, rompendo as barreiras do silêncio e da idade. Contudo, a descrição que Eva Luna nos dá indica não ser uma linguagem ou comunicação banal, a que se estabelece entre bisavô e bisneto. Parece-nos que a ausência inicial de comunicação e a conseqüente necessidade de construção de um outro caminho de conexão, de relação, possibilita o surgimento de algo extraordinário, uma vez que para além do comum e habitual das relações. Aqui, parece-nos que Jesús fala, inteira e integralmente, à medida que é exposto ao olhar do bisneto, sendo visto, mostrado, de tal modo que o menino pode lhe decifrar os pensamentos, mesmo escutá-los. Curioso. Parece-nos, então, que a fala – que usualmente é empreendida desde o seu caráter mostrador e possibilitador, comunicador – pode ser, também, ocultadora, obscurecendo e velando outras linguagens, outros apareceres. São os gestos, as intenções e expressões – ou, ainda, o sentido -, que tendem a não ser vistas, posto que previamente antecipadas, entregues, pela fala. Entre Juan e Jesús estabelece-se o que poderíamos chamar de uma linguagem do não-dito, onde ver, ler, ouvir mostra-se como atividade que demanda não os sentidos – como a visão e a audição, como tendemos a compreender -, mas, sim, a existência, a presença, a atenção, o cuidado, o sentir; isto é, exige um outro modo de estar, um outro modo de relacionar-se com aquilo que se lhe apresenta, dedicando-se, então, ao contato e cuidado que há de possibilitar uma compreensão e aproximação do mesmo. Há algo aqui que nos remete à leitura do supra-senso, de que nos falou Guimarães Rosa em nosso percurso, para além da literalidade, para além da univocidade dos sinais.

Estes pontos que levantamos se fazem interessantes para pensarmos a nossa prática como psicólogos. De certa maneira, tanto esta outra relação com a linguagem quanto esta outra relação de cuidado precisam constituir o fazer do psicólogo. Sim, na possibilidade compreensiva do psicólogo, faz-se presente certa prerrogativa de leitura que não corresponde ao modo habitual de escuta e fala, mobilizando, então, uma outra experiência de linguagem. Tal experiência, por sua vez, conforma também o cuidado que ali se estabelece. Posteriormente, teremos oportunidade de nos demorarmos mais nestes aspectos que concernem a nós e nossa prática; por ora, sigamos com a narrativa.

- Temos de mandá-lo para a escola para não ficar bruto como eu – disse Jesús Dionísio quando se aproximava o sétimo aniversário do menino.

Claveles informou-se, mas disseram-lhe que o filho não podia frequentar um curso normal, porque nenhuma professora estaria disposta a se aventurar no abismo de solidão em que estava afundado.

- Não importa, avô, ganhará a vida fazendo santos, como o senhor – resignou-se Claveles.

- Isso não dá para comer.

- Nem todos podem educar-se, avô.

- Juan é surdo, mas não é burro. Tem muito discernimento e pode sair daqui, a vida no campo é muito dura para ele.

Claveles estava convencida de que o avô perdera o juízo e que o amor pelo menino o impedia de ver suas limitações. Comprou uma cartilha e tentou transmitir-lhe seus escassos conhecimentos, mas não conseguiu fazer o filho compreender que aquelas garatujas representavam sons e acabou por perder a paciência. (Allende, 1991, p. 166).

Se o cuidado diligente de Jesús Dionísio se mostra suficiente para a construção da autonomia e das relações de Juan, por outro lado, o mesmo não se pode dizer para as necessidades do mundo que transborda as fronteiras da pequena aldeia. A Juan é dado sentir, comunicar-se, compreender, defender-se; é-lhe dado viver dentro dos limites de um mundo familiar, que concerne à realidade da roça, do trabalho de artesanato, da vida simples e dura dos Picero. Contudo, Jesús percebe a necessidade de ir além destes limites, ou, ainda, enxerga no bisneto a possibilidade, o poder, de ir além. Além da vida dura, além das dificuldades que fazem penar, além da vida severina, sempre aviltada. O que pode ser loucura – aos olhos de Claveles -, parece-nos, em verdade, como possibilidade de transcendência, de ruptura com o já dado e, mais uma vez, aventura em terras desconhecidas, onde não se fica retido pelo peso que tende a determinar como as coisas são e aparecem. Ou seja, parece-nos mesmo como possibilidade que concerne essencial e primordialmente à vida. Assim, à Juan é possível - e necessária - a inserção em outras linguagens, em outros mundos e realidades. No caso, uma realidade comum, que concerne à escola, à formação e instrução formal, que haveria – de maneira geral – de formar cultural, social e profissionalmente. Contudo, parece ser este mundo comum – que perpassa e abarca a todos – lugar sem lugar para Juan. Para a

perspectiva deste mundo, Juan está e estará sempre afundado no “abismo da solidão” (ibidem), e aí não há quem se disponha a adentrar e aventurar-se. Mais uma vez, deparamo-nos com uma compreensão, uma identidade, antecipada – e posta pelo mundo -, que se sobrepõe à Juan, fazendo-o desaparecer.

Limitação ignorada? Loucura? Devaneios amorosos? Ou visão aguçada e para além do comumente estabelecido? Afinal, seria possível a educação de Juan? Seria possível ao menino sair da vida da roça? A resposta a tais questões nos parece ser de menor relevância. Primordialmente, o que nos interessa perceber é que a visão antecipadora e identitária não abre espaço e tempo para que se possa ver, para que se possa vir a descobrir o que poderia ser, para que o real possa ser urdido e a vida, seja ela qual ou como for, possa vir a aparecer. Isto é, esta visão suprime a própria estória. Para que algo assim possa se dar, para que uma vida possa se fazer e realizar, é necessária paciência. É a curiosa fórmula de Jesús Dionisio: é preciso tempo, olho e coração. A fórmula necessária, própria e adequada, à vida.

Assim, se a escola nem mesmo aceitou receber Juan, antecipando-o inteiramente; à Claveles falta-lhe a paciência, o que – ao menos momentaneamente – frustra a expectativa de ensino do menino; suspendendo, então, o futuro que se deseja e almeja. E é nesse momento, de frustração e desalento, que aparece uma esperança, ou, ainda, uma promessa, que parece entregar as respostas e os caminhos necessários a Juan – ao menos aqueles que são ditos, determinados, deste modo.

Naquele tempo apareceram os voluntários da senhora Dermoth. Eram jovens provenientes da cidade, que percorriam as regiões mais afastadas do país falando sobre um projeto humanitário para socorrer os pobres. Explicavam que, em algumas regiões, nasciam muitos meninos e que os pais não os podiam alimentar, enquanto em outras havia muitos casais sem filhos. Apresentaram-se no rancho dos Picero com um mapa da América do Norte e alguns folhetos impressos em cores, onde se viam fotografias de meninos morenos junto de pais louros, em luxuosos ambientes com lareiras acesas, grandes cães peludos, pinheiros decorados com neve prateada e bolas de Natal. Depois de fazerem um rápido inventário da pobreza dos Picero, informaram-nos sobre a missão caritativa da senhora Dermoth, que localizava meninos mais desamparados e os entregava de adoção a famílias com dinheiro, para salvá-los de uma vida de miséria. Ao contrário de outras instituições destinadas ao mesmo fim, ela se ocupava apenas das crianças com problemas de nascimento ou afetadas por acidentes ou doenças. No Norte, havia alguns casais – bons cristãos, evidentemente – dispostos a adotar esses meninos. Dispunham de todos os recursos para ajudá-los. Lá havia clínicas e escolas que faziam milagres com os surdos-mudos, por exemplo, ensinando-lhes os movimentos dos lábios e fala, e os mandando, depois, para colégios especiais, onde recebiam educação completa; alguns inscreviam-se na Universidade, acabando advogados ou médicos. A organização tinha auxiliado muitos meninos, os Picero podiam ver as fotografias, como estão contentes, que saudáveis, com todos estes brinquedos, nestas casas de ricos. Os voluntários nada podiam prometer, mas faziam todo o possível para conseguir que um daqueles casais acolhesse Juan, para lhe dar todas as oportunidades que a sua mãe não lhe podia oferecer. (Allende, 1991, p. 167).

Aqui, é o momento onde ressurge, então, a indicação ao Norte, e, assim, podemos iniciar a retomada do tematizado anteriormente, acerca do título do conto. O Norte nos aparece, então, como indicação de uma outra realidade, de uma outra configuração de vida, diferente da pobreza, miséria e precariedade dos Picero, da aldeia como um todo, e – por que não? – do Sul, de forma abrangente. Efetivamente, o que se apresenta é uma diferença e desigualdade radical, essencial, que, em verdade, é a diferença que conforma a realidade do mundo, a sua configuração - que já havíamos visto junto a Paulo Freire como sendo sustentada na oposição de opressores e oprimidos, e vimos, sucintamente, com Boaventura Souza Santos desde a separação/oposição Norte-Sul e seus processos de dominação desde o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo.

Diante da vida que se apresenta pelos Picero, o Norte só pode vir a aparecer como uma rascante, radical e pungente diferença. Em seu aparecimento, o Norte constrange a realidade do Sul - que se depara com a desigualdade, com a sua precariedade, com a sua insuficiência, com a sua inadequação – e impõe-se como referência, como ideal, como necessário. Parece ser mesmo esta a experiência que se quer impor sobre os Picero, expondo-os no seu desprovemento, em suas – reais ou supostas – ausências, faltas e incapacidades. De tal modo que o Norte surge como absoluto necessário; e o Sul, apenas como fonte a inspirar caridade e altruísmo. Mantendo-se, portanto, obscurecido qualquer interesse que o Norte possa vir a ter sobre o Sul – no caso dos Picero, a princípio, a adoção, o desejo de uma família de vir a ter um filho.

Em momento que Jesús Dionisio questiona o estado das coisas e o destino de sua família - desde a possível visualização de um outro caminho para Juan, desde a possibilidade de ver além do que, em um primeiro momento, parece se apresentar e determinar -, eis que surge a senhora Dermoth e seus jovens caridosos, com a promessa de os ajudar a concretizar um outro destino para Juan. Ofertando-lhe, portanto, tudo aquilo que os Picero não podem; a saber, conforto, recursos materiais, instrução, cuidados especializados, por fim, uma outra vida – e, também, uma outra família. Em um primeiro momento, parece ser exatamente aquilo que se queria para Juan: a saída, enfim, desta vida dura e de privações.

Na comparação que se desenha, entre Norte e Sul, entre as famílias com dinheiro e os Picero, uma linha abissal se desenha e um abismo se abre. Parece óbvia, então, a impossibilidade dos Picero atravessarem um tal abismo, de poderem, em algum momento, habitar, viver, usufruir o conforto das famílias do Norte; onde existir não seja apenas, só e tão somente, trabalho, esforço, luta. Ratifica-se e se agrava, então, a realidade onde já sempre se habita os limites, as fronteiras, onde viver é estar sempre por um triz da indignância. A linha

que se desenha é abissal, pois expõe a impossibilidade de se cruzar de um lado ao outro. Nesse sentido, parece se afunilar o caminho de Juan, e a ajuda oferecida pela caridade da senhora Dermoth se ratifica como único caminho possível. Contudo, não é assim que se apresenta ao velho.

- Nunca devemos nos separar dos filhos, aconteça o que acontecer – disse Jesús Dionisio Picero, apertando a cabeça do menino contra o peito, para que não visse os rostos e adivinhasse o motivo da conversa.

- Não seja egoísta, homem, pense no que é melhor para ele. Não vê que lá terá tudo? Você não tem com que lhe comprar remédios, não pode mandá-lo à escola, que vai ser dele? Este pobrezinho sequer tem pai.

- Mas tem mãe e bisavô – respondeu o velho.

Os visitantes partiram, deixando sobre a mesa os folhetos da senhora Dermoth. No dia seguinte, Claveles surpreendeu-se muitas vezes, olhando para eles e comparando aquelas casas amplas e bem decoradas com a modesta habitação de tábuas, telhado de palha e chão de terra batida, aqueles pais amáveis e bem vestidos com ela própria, cansada e descalça, aqueles meninos rodeados de brinquedos com o seu, amassando o barro. (Allende, 1991, p. 168).

Jesús interpõe à abundância opressora do Norte um saber simples, um valor próprio – e que, por isso mesmo, pode ser tomado como de menor valor ou validade –, isto é, que, dos filhos, não se deve separar. Aconteça o que acontecer. Para um tal saber não há fundamento outro se não a própria experiência de vida, o que se viu, viveu e ouviu. Não há, também, respaldo outro se não a própria experiência. Não havendo, também, promessa de segurança, mas, assumindo-se, sim, o cuidado e o risco que lhe cabe – esse parece ser mesmo o saber que pode sustentar a assertiva do velho.

Interessante é a reação dos jovens caridosos, posto que, desde a negativa do velho, tomam-no como egoísta, como irresponsável, como se só pensasse em si e não tivesse em conta o melhor para o menino – pois, isto, não cabe a ele dizer o que é, mas, sim, àqueles que sabem, aos especialistas que insistem em dominar e prescrever como a vida há de ser. Nesta perspectiva, o melhor é o já instituído e dado como superior, que, por sua vez, toma como referência o mundo, a realidade, do Norte, dos opressores, daqueles que dominam e impõem a sua visão, o seu modo de fazer e ver. Aqui, quem se opõe, quem nega, quem resiste é posto, invariavelmente, como irresponsável, louco, egoísta; posto que está indo contra a razão, à lógica, ao bom senso. Posto que está assumindo a responsabilidade e o risco por conta própria, a despeito de todas as prescrições e indicações que o mundo lhe dá.

Contudo, se Jesús é firme em sua resposta, o mesmo não se pode dizer de Claveles. A moça sente pesar sobre si a precariedade da vida que tem, as dificuldades, o cansaço, a impotência para mudar. Na comparação de sua realidade com a que se apresenta, surpreende-se, deprime-se, oprime-se. Não é comparação justa. E, assim, Claveles se deixa tomar pela dúvida, pela possibilidade de deixar o menino ir.

Uma semana mais tarde, Claveles encontrou-se com os voluntários no mercado, onde tinha ido vender algumas esculturas do avô, e voltou a ouvir os mesmos argumentos, que uma oportunidade como esta não apareceria outra vez, que as pessoas adotam crianças saudáveis, nunca retardadas mentais, que aquelas pessoas do Norte eram de nobres sentimentos, que pensasse bem nisso, porque se ia arrepender toda a vida por ter negado ao filho tantas vantagens, condenando-o ao sofrimento e à pobreza.

- Por que é que só querem meninos doentes? – perguntou Claveles.

- Porque são uns gringos meio santos. A nossa organização ocupa-se só dos casos mais penosos. Para nós seria mais fácil colocar os normais, mas queremos ajudar os desvalidos.

Claveles tornou a ver os voluntários várias vezes. Apareciam sempre que o avô não estava em casa. No final de novembro mostraram-lhe o retrato de um casal de meia-idade, de pé à porta de uma casa branca, rodeada de um parque, e disseram-lhe que a senhora Dermoth tinha encontrado os pais ideais para seu filho. Apontaram-lhe, no mapa, o local exato onde viviam, explicando-lhe que ali havia neve no Inverno, e que os meninos faziam bonecos de neve, patinavam no gelo e esquiavam, que, no Outono, os bosques pareciam de ouro e que, no Verão, podia-se nadar no lago. O casal estava tão contente com a idéia de adotar o pequeno, que já lhe tinha comprado bicicleta. E tudo isto sem contar que ofereciam a Claveles duzentos e cinquenta dólares, com o que ela podia casar-se e ter filhos saudáveis. Seria loucura recusar. (Allende, 1991, p. 168).

Novamente os argumentos se repetem, e incide sobre Claveles o peso da culpa, a responsabilidade por negar ao filho a sua única oportunidade, oportunidade que não se daria outra vez. Diante disso, é compreensível o dilema de Claveles e a pressão que passa, então, a ser exercida sobre a moça. A sua realidade é concreta, pesada, dura. Daí não há saída. E a sua ausência de instrumentos para encaminhar o filho surdo lhe é inegável. Assim, desenha-se cada vez mais claramente a situação, onde a caridade dos voluntários da senhora Dermoth é a única saída possível. Saída do destino de miséria e sofrimento que aguarda o filho, e que Claveles conhece tão bem. Como negar uma tal saída que se apresenta? Como resistir e insistir em um árduo e solitário caminho de luta por uma vida melhor para Juan? Diferentemente do avô, Claveles teme, duvida, não sabe o que fazer. Assim, as vozes dos voluntários – que são, também, do próprio mundo – pesam-lhe, dirigindo-lhe a decisão.

Logo os voluntários encontram o casal que adotará Juan, e tudo que se apresenta é melhor do que o conhecido por Claveles. Ali, a possibilidade de seu filho encontrar as “vantagens” (ibdem), das quais a moça fora sempre privada e que são reservadas apenas àqueles, do Norte. Não bastasse a oportunidade que se abria à Juan, era-lhe dada também a chance de recomeçar, casar, ter outros filhos. Enfim, “seria loucura recusar” (ibdem).

Dois dias mais tarde, aproveitando o fato de Jesús Dionisio ter saído para ir limpar a igreja, Claveles Piceró vestiu o filho com as melhores roupas, pendurou-lhe ao pescoço a medalha de batismo e explicou-lhe, na língua dos gestos inventada pelo avô para ele, que não se veriam durante muito tempo, talvez nunca mais, mas que era para seu bem, que ele iria para um lugar onde teria comida todos os dias e presentes nos seus aniversários. Levou-o ao endereço dado pelos voluntários,

assinou o papel entregando a custódia de Juan à senhora Dermoth e saiu correndo para que o filho não lhe visse as lágrimas e começasse também a chorar. Quando Jesús Dionisio Picero soube do acontecido, perdeu a respiração e a voz. Com murros atirou no chão tudo que encontrou ao seu alcance, incluindo os santos nas garrafas e virou-se para Claveles, batendo-lhe com inesperada violência para um velho de sua idade e tão manso de caráter. Logo que conseguiu falar, acusou-a de ser igual a mãe, capaz de desfazer-se do próprio filho, o que nem as feras fazem, e chamou o espírito de Amparo Medina para que se vingasse daquela neta depravada. Nos meses seguintes não dirigiu a palavra a Claveles, só abria a boca para comer e murmurar maldições enquanto as mãos se ocupavam com os instrumentos de entalhar. Os Picero acostumaram-se a viver em silêncio fechado, cada um cumprindo as suas tarefas. Ela cozinhava e punha-lhe o prato na mesa, ele comia com o olhar fixo na comida... Juntos cuidavam da horta e dos animais, cada um repetindo os gestos da própria rotina, em perfeita coordenação com o outro, sem se tocarem. No dia de feira, ela pegava as garrafas e os santos de madeira, ia vendê-los, voltava com algumas provisões e deixava o dinheiro que ficava num pote. Aos domingos, iam os dois à igreja separados, como estranhos. (Allende, 1991, p. 169).

A decisão de Claveles precisa se dar sozinha, sem o conhecimento do avô. Assim como a entrega do menino aos voluntários da senhora Dermoth. Eva nos relata a despedida de mãe e filho, e claro fica que a motivação de Claveles se sustenta na verdadeira crença de que estaria, então, realizando o bem do menino. Mas, poderíamos nos perguntar, que bem é este? Quem determina o que é o bem?

Como vínhamos desdobrando ao longo de nosso percurso, este bem parece ter sempre como referência certa configuração ou realidade que são possíveis apenas ao Norte, àqueles que dominam, exploram e oprimem; e que, em última instância, não considera a especificidade de cada situação, a singularidade que concerne a cada um, e, menos ainda, a realidade em que se está inserido. Tais configurações nos chegam – a todos, indiscriminadamente – como certas prescrições dadas pelo mundo. Tais prescrições tendem a antecipar o que tem de ser, obscurecendo, então, o caminho que ainda precisa vir a ser trilhado, descoberto, o próprio tempo de realização. Isto é, a indigência própria à existência de cada um, a abertura e indeterminação que nos lança, necessariamente, a um ter de se fazer. O que, por sua vez, tende a obscurecer, também, certa propriedade, proximidade e relação com o próprio caminho a ser trilhado e com a própria situação em que se está imerso.

Assim, a despeito da dor, sua, do menino e do avô, Claveles entrega o filho para os voluntários da senhora Dermoth. Quando Jesús toma conhecimento do acontecido, o mesmo se enfurece, acusa, amaldiçoa e agride Claveles. E, por fim, a casa dos Picero sofre, mais uma vez, radical mudança. Agora, entregue ao silêncio e à solidão – o que forma uma bela contradição: justamente a saída do menino surdo os afunda no “abismo da solidão” (Allende, 1991, p. 166) -, neta e avô convivem, como estranhos, sem se tocarem. Dividindo tão somente os afazeres da casa, os trabalhos necessários à sobrevivência. Mas sem qualquer relação entre si. Novamente, não parece ser a capacidade de fala sinônimo de contato, comunicação, troca,

convivência. Há algo que se faz acontecer no silêncio – num silêncio que não é o mesmo que vazio, distância ou ausência – que ainda comunica, fala, mostra.

Neta e avô poderiam ter permanecido assim, até as suas mortes, se não fosse a notícia que chega pelo rádio. Assim nos conta Eva:

Talvez tivessem passado o resto de suas vidas sem se falar, se, por meados de fevereiro, o nome da senhora Dermoth não tivesse sido notícia. O avô ouviu o caso pelo rádio, quando Claveles estava lavando roupa no pátio, primeiro o comentário do locutor e depois a confirmação do secretário do Bem-Estar Social em pessoa. Com o coração na boca, assomou à porta chamando Claveles aos gritos. A moça voltou-se e, ao vê-lo tão descontrolado, julgando que estivesse morrendo, correu para acudi-lo.

- Mataram-no, meu Jesús, mataram-no, com certeza! – gemeu o ancião caindo de joelhos.

- Quem, avô?

- Juan... – e, meio sufocado pelos soluços, repetiu-lhe as palavras do secretário do Bem-Estar Social; uma organização criminosa, dirigida por uma tal senhora Dermoth, vendia meninos indígenas. Escolhiam os doentes ou os de famílias muito pobres, com a promessa de que seriam entregues para adoção. Mantinham-nos por algum tempo em processo de engorda e, quando estavam em melhores condições, levavam-nos a uma clínica clandestina, onde os operavam. Dezenas de inocentes foram sacrificados em bancos de órgãos, que lhes tiravam os olhos, os rins, o fígado e outras partes do corpo, enviadas, então, para transplantes no Norte. Acrescentou que numa das casas de engorda haviam encontrado vinte e oito crianças à espera de vez, que a polícia entrara em ação e que o governo continuava as investigações para dismantelar aquele horroroso tráfico.

Assim, começou a longa viagem de Claveles e Jesus Dionisio Picero para falar, na capital, com o secretário de Bem-Estar Social. Queriam perguntar-lhe, com todo o respeito devido, se, entre os meninos salvos, estava o seu e se porventura poderiam devolvê-lo. Do dinheiro recebido, restava-lhes muito pouco, mas estavam dispostos a trabalhar como escravos para a senhora Dermoth, pelo tempo que fosse necessário, até lhe pagar o último centavo daqueles duzentos e cinquenta dólares. (Allende, 1991, p. 170).

Assim conclui-se o conto. Sem notícia certa de Juan, apenas na incerteza de sua vida, somos jogados novamente ao início da longa caminhada de Claveles e Jesús. A caminhada que os leva até o secretário de Bem-Estar Social. Desde a primeira leitura do conto, assomou-se um estranho sentimento, um mal-estar e um desconforto sem precedentes, e perdura a angústia por não saber, enfim, o destino do menino. De um lado, a perplexidade pela violência que se presentifica no conto, pela realidade abissal que não se deixa ignorar; de outro, o anseio por um final feliz, apaziguador, o desejo para que Juan seja um dentre os vinte e oito meninos encontrados com vida. Perpassa por mim a compreensão da precisão desta abertura, desta não resposta, que mantém viva a violenta e atroz realidade. De algum modo, tenho conhecimento de ser a venda de órgãos algo que existe no mundo. Esta informação está no meu campo de acesso. Porém, é claro que jamais, em meu mundo, havia me deparado com uma tal realidade, sentindo-a próxima, viva, real ou possível. Se o conto terminasse com o

encontro de Juan com sua família, não sei se perduraria em mim a angústia pelos outros vinte e sete meninos. Não sei se uma tal realidade insistiria em mim, fazendo-me silenciar.

A situação incerta, a possibilidade em aberto, faz perdurar, existir, o que antes não era possível, o risco e perigo. Inevitavelmente, confronto-me com um possível que me avilta, assim como constrange o que conhecemos e preconizamos como direitos humanos. Faz-se aparecer uma linha, que separa e diferencia aqueles que têm acesso a esse mundo de direitos, daqueles que não o têm. E evidencia-se que a vida, tal como comumente preconizada, é uma ideia, abstrata e construída, a qual nem todos podem compartilhar. Em verdade, da qual a grande maioria se vê excluída. Um tal desencobrimento pode vir a nos mobilizar, justamente, em relação à desigualdade de nossa realidade. Claveles, Jesús e Juan são algumas personificações destes desprovidos de direito. Estes que buscam, simplesmente, sobreviver e que vivem em risco. Estes que são, de início e na maior parte das vezes, silenciados, invisibilizados, cujas histórias não se faz contar ou conhecer. E que, ainda assim, persistem, insistem. Diante da história, que se faz aparecer pela voz de Eva, ressoa, então, a pergunta: que vidas são estas? Que outras tantas formas de vida são engendradas e não vistas?

A história, contudo, não coloca em evidência apenas uma realidade atroz que tende a ser obscurecida. Mas coloca em questão, também, os saberes e visões que podem ser sustentados nestes modos de vida, e que tendem a ser deslegitimados e ignorados. Assim, insurge as questões: o que estas vidas têm a dizer e mostrar? Que saberes elas detêm? Que outros modos de ser e fazer podem ser engendrados, indo além e resistindo às prescrições que tendem a dirigir o mundo?

Interessante se faz observar e retomar a referência que o conto realiza ao Norte. O título nos diz: “Um caminho para o Norte”. E, então, perguntamos: o caminho, a que se refere, é antes a caminhada de neta e avô, ou não seria mesmo a entrega de Juan à senhora Dermoth, na crença de que, assim, realizar-se-ia o bem do menino? A busca por uma suposta vida melhor? Não seria o caminho ao Norte já o distanciamento e alienação dos seus próprios referenciais? A descrença e descrédito nas vidas, nos possíveis, que se pode empreender e sustentar? Por fim, a inculcação de que o único possível, o que deve ser, o que é melhor, mais seguro e certo, não nos é dado, justamente, a partir dos referenciais e determinações que nos chegam do Norte? E, indo ainda mais longe, não se faria presente no conto a denúncia de uma dinâmica subjugadora, colonizadora e alienadora, que só serve aos interesses do Norte, do opressor e colonizador? Não seria o possível assassinato de Juan um alerta para os perigos que se fazem presentes ao acreditarmos e assumirmos como necessário uma vida, uma realidade, um mundo que não o nosso – e que tende a suprimir toda indignância e risco próprios à vida?

A violência presente no roubo e venda de órgãos - acabar com uma vida, tomar uma vida e usá-la, dispor dela, em nome de outra -, dentre tantas violências que se empreende e realizam, não parece ser escolha fortuita. Ao menos aos nossos olhos não se mostra assim. Pois, nesta escolha, parece se evidenciar uma estrutura onde, efetivamente, para que alguns perpetuem suas vidas, privilégios e domínios, faz-se necessário subjugar, destituir, explorar e assassinar tantas outras. Aqui, o que se faz evidente é, exatamente, a violência da dinâmica de opressores e oprimidos; onde estes se mostram tão somente como oportunidade para aqueles. Isto é, como algo disponível ao uso, à exploração – e, nesse sentido, a imagem do cativo, do tempo de engorda para a venda, se mostra emblemática.

Contudo, uma tal violência por vezes se mostra revestida, disfarçada, não se evidenciando necessariamente como violenta. E, ainda, mostra-se mesmo como algo instituído, naturalizado, constituindo as relações no mundo, o modo como as coisas são. Assim, torna-se latente e compreensível a humildade e desconhecimento de Claveles e Jesús, que, em sua busca por Juan, esperam desculpar-se, pedir licença, perguntar e, ainda, trabalhar como escravos, se preciso for. Parece, então, que a compreensão da violência vivida não é empreendida em sua radicalidade, ou, talvez, não pelos olhos de quem detém algum direito.

Passamos pelo conto de Isabel Allende, e buscamos nesta leitura abrir pontos de reflexão, indicar experiências que haveriam de nos dizer, como psicólogos, algo de nosso ofício; buscamos atravessar o texto, adentrando no mesmo, de modo a fazermos uma experiência com o texto. Agora, retomaremos a experiência realizada, de modo a podermos articular pontos de encontro com o nosso ofício como psicólogos, e, assim, expormos como a linguagem poética se mostra como meio, caminho, de formação.

4.2 Psicologia: querer estória, amar o tempo das resistências

Realizamos uma viagem pelo texto de Allende e com ele dialogamos, criando pontos de inflexão e reflexão. Terminamos a nossa viagem com incômodos, desconfortos e questões. E, de algum modo, parece-nos que a viagem apenas se inicia. Abre-se a nós um outro mundo, uma outra realidade, da qual não podemos ficar indiferentes. Vemos as estruturas em que nos encontramos sendo perturbadas e desacomodadas, e outros sentidos pedem passagem. Diante disto, afirmamos as exigências e demandas de uma tal relação com o texto, há aí um outro tempo que se engendra e que há de nos mobilizar.

Contudo, nem apenas de desconstrução vive essa experiência. No caminho percorrido, encontramos modos outros de existir, ver, fazer, pensar que têm um tanto a nos ensinar e

dizer. Aqui, salta aos olhos a misteriosa formulação de Jesús Dionísio, como nossa principal lição. Não obstante, a lição não nos aparece de forma propositiva. Ela insinua, indica, aponta - e parece se valer também por aquilo que deixa de dizer. Coisa de olho, tempo e coração. É o que ele nos diz. Trabalho de paciência. De certo modo, a fórmula nos impõe a necessidade de segui-la, o esforço por nos aproximarmos, talvez, do âmbito que a possibilita, isto é, do solo de onde emerge, dos sentidos que a sustenta. Um tal caminho, que está ainda por se fazer, mostra-se já como a possibilidade de experimentarmos uma outra relação com o pensamento. Aqui, pensar nasce a partir da experiência; desta experiência de se ver desperto para uma tal direção, tendo de se colocar a caminho, em movimento, deixando-se tocar, atravessar e conduzir pelos acenos que nos são confiados pela linguagem, pelo dizer poético. Nesta íntima relação, fiamos conjuntamente o próprio caminho, que há de abrir outros pensamentos e visões, outras questões e compreensões – a partir desta experiência, pode emergir também um ver que conduza o nosso fazer. Contudo, o que aparece no caminho não é coisa desarticulada, à parte, separada de nós mesmos. Ao longo da caminhada, nós também somos movimentados, postos em direção, de modo a nos encontrarmos inteiramente envolvidos no pensamento que se cria e aparece. Inegavelmente, a experiência de que falamos mobiliza certo tempo de realização, isto é, estória, onde pelo pensamento somos articulados, desfiados, conduzidos e transformados; onde o que tem sido, o lugar e espaço compreensivo em que temos nos sustentado, confronta-se com o espelho, que lhe revela e impõe a questão do caminho que haverá de, agora, seguir. Aqui, a realização de estória não deve ser vista como certo desenvolvimento linear, reto ou contínuo; a condução, o desenrolar, não está previamente determinado. Todavia, convoca-nos, impondo-se a nós.

Para onde um tal caminho nos conduz? Há, seguramente, o que o texto nos possibilita; aí encontramos limites para onde podemos seguir. Contudo, o limite, aqui, não nos constrange, mas, sim, nos auxilia o passo. Tais limites não determinam ainda o ponto de chegada. Não há, em verdade, lugar feito a se chegar. Assim como não há exata conclusão, resposta fechada, que dê contorno determinado ao visto. A experiência se mantém viva. E perdura, sim, uma inquieta sensação, que instiga o desafio de trazer à palavra o que se viu e experimentou - isto é, *poiésis*. Um tal percurso há ainda de fazer um tanto conosco.

Parece-nos, então, que a formulação de Jesús Dionísio permanece como que um convite à experimentarmos um outro horizonte de compreensão, que é, também, um outro registro de vida. Tal formulação, nos abre a afetos, a sistemas de pensamento, a um modo de estar presente e a um outro fazer. A própria tensão vivida no conto - entre a perspectiva de Jesús Dionísio, com sua paciência amorosa, e o caminho que se impõe como necessário, com

as determinações do Norte - já nos incitava a este convite; assim, somos contaminando pela sua tensão e decisão, e somos como que abertos e postos em questão, em nossa própria existência e relação com o mundo. Ali, era-nos insinuado um alerta, ou lembrança, de que há – precisa existir – outras vidas e outras formas, para além do determinado, reconhecido e prescrito pelo Norte. Uma tal lembrança abre-nos os olhos. Uma tal abertura remonta, em verdade, à abertura que nos é própria e constitutiva - e que, não obstante, tende a nos escapar, encobrendo-se; a despeito, ainda, das estruturas que tendem a nos oprimir e persuadir. Um tal alerta pode vir a despertar a retomada de um modo antigo, velho, de ser e fazer, que talvez concirna mesmo a um modo de relação propriamente humano – aqui, não há nada de positivo e determinado, ao contrário, mobiliza-se mesmo a indeterminação e o fazer que nasce a partir dela mesma, sendo, portanto, indigente, provisório, arriscado -, algo que envolve olho, tempo e coração.

Há algo neste alerta que parece dizer a nós, psicólogos. Talvez, por encontrarmo-nos agora diante do impasse e do desafio da insistente insuficiência de nosso arcabouço teórico e técnico; compreendendo, ainda, os perigos em que incorremos ao assumirmos determinadas diretrizes, verdades e condutas irrefletidamente, ao ansiarmos por corresponder ao que se diz e se compreende como tendo que ser – este sujeito indeterminado que, não obstante, tende a se impor como necessário e primordial, coagindo-nos. Mas, neste alerta, algo parece nos dizer sobre os riscos no cuidado, que se fazem presentes ao emprendermos uma perspectiva norteada, conduzida, por uma compreensão positiva da vida, incutindo-lhe uma forma a qual ela deve corresponder e se enquadrar. Assim, caímos no equívoco de tomar como referência uma realidade que não se coaduna com a que se vive e experimenta, impondo-se sobre nós. Neste caminho, tomamos uma medida externa como necessária e buscamos o modo, o jeito, de fazer a adequação. De certo modo, acreditamos em uma solução, na possibilidade de resolução – o que já seria questionável -, porém, aqui, tais respostas já estariam prontas e dadas, de modo que acabam por nos isentar da própria tarefa de pensar, questionar, parar e criar.

A experiência de Jesús, Claveles e Juan parece nos alertar para a necessidade de se articular toda forma de cuidado às circunstâncias, às realidades, onde se encontra inscrito, não podendo perder isto de vista – o que significa, também, a inadequação de perspectivas identitárias, deterministas, fechadas e cristalizadas. É interessante compreendermos, então, que o nosso tempo indigente - marcado pela ocultação de toda e qualquer indigência - parece prescrever como modo necessário de ser, justamente, este, em que não se faça presente qualquer vulnerabilidade ou necessidade, isto é, onde o ser humano possa ser senhor e

detentor de todo poder e ação, onde a vida esteja sob seu jugo e domínio. Curiosamente, parece-nos que uma tal possibilidade não pode se dar, se sustentar, se não às custas da subjugação e da exploração, da tomada da natureza e do outro como à disposição, como fonte de energia e recurso. Sim, em verdade, parece ser exatamente este caráter abissal de que nos fala Boaventura Souza Santos, a supressão da indignidade de alguns se dá ao custo da extrema indignidade, miséria, vulnerabilidade e risco de tantos outros – e, assim, retorna a imagem evocada no conto do tráfico de órgãos como a maximização de tal estrutura e possibilidade de mundo. Assim, o cuidado que tenha como pretensão e interesse a supressão da indignidade parece estar referenciado a um modelo que, às últimas consequências, não só não pode ser sustentado, como, também, pode suscitar questões maiores do que se poderia apreender em um primeiro momento, posto não ser possibilidade ingênua, desinteressada, desarticulada de uma estrutura de poder e opressão. Neste sentido, falamos de uma difícil medida de cuidado, onde há de se equilibrar algo que concerne propriamente ao ser humano, como sua inalienável vulnerabilidade e risco, à circunstância e realidade social em que o mesmo esteja inserido; compreendendo as nuances e possibilidades de cada um – é interessante observar que, na clínica, podemos ter a necessidade de retomar e sustentar, justamente, certa indignidade que se encobre e distancia; ou, ainda, diante de uma vida de extremo desamparo, fragilidade e vulnerabilidade, a necessidade de pensar junto ao outro as suas redes possíveis de cuidado, proteção e apoio. Em ambos os casos, lidamos com o risco, sustentamo-lo, contudo, de modos radicalmente distintos.

Cuidar se torna, portanto, algo que está ainda por se fazer, por se criar e realizar, mobilizando necessariamente tempo e paciência. O que significa dizer que o próprio cuidado há de ter sua história, não estando pronto e disponível ao uso. Esta história, por conseguinte, parece estar intrinsecamente amarrada à possibilidade de retomada – e sustentação – de nosso modo próprio de realização, histórico. Compreendendo, então, o enredo em que já se encontra, e buscando o fio para pensar, ver e tomar o que está por vir e a se contar - isto diz, ainda, a lembrança da abertura que nos constitui e nos lança necessariamente a um ter de ser, que nos lança no tempo e espaço de realização, que nos demanda ação, cuidado, participação, reflexão. E que mobiliza um âmbito singular, no qual cada existência se encontra. Abre-se, então, a nossa condição como existentes, de modo que, assim, a partir daí, poderíamos encontrar uma possibilidade de reposicionamento para a nossa conduta. Um tal reposicionamento precisa nascer da tomada que cada um faz de sua história própria, com as dores e questões que esta lhe suscita.

Assim, contrariando o que comumente empreendemos por cuidado, cuidar pode ser, também, criar e sustentar modos próprios – e possíveis - de pensar, ver, fazer. Isto diz ainda: deixar ser. No ato de lembrança e consentimento do caminho que precisa vir a ser descoberto e percorrido – aqui, já reside indubitavelmente uma força ética e política. Neste sentido, cuidar se torna também certo exercício de liberdade. Exercício posto que requisita um constante esforço e dedicação em sua realização, posto não haver mais caminho dado antecipadamente, não havendo ponto de chegada, conclusão, nem modo ou técnica que lhe assegure em seu fazer. Sendo assim, é caminho que erra e acerta o passo, é cuidado indigente, arriscado – e, talvez, por isso mesmo, atento, presente, diligente.

Quando falamos em estória, afastamo-nos invariavelmente de certa compreensão identitária e substancial, isto é, pautada em determinações dadas *aprioristicamente* e absolutas, totalitárias, que tendem a enrijecer a nossa relação com a vida e com o mundo, cristalizando-as. Isto parece ser, também, um aviso que o conto nos concede e que nos concerne essencialmente. Pois, não foi exatamente o tematizado desde a surdez de Juan? A sua tomada e apreensão desde a identidade de surdo, tendo-lhe sua estória e tempo suprimidos em nome de uma determinação que o descobre e antecipa?

Porém, como o conto demonstra, a possibilidade de assumirmos um cuidado que está ainda por se fazer, que não é abarcável por uma determinação positiva, que é errante e indigente, buscando se fazer a partir de certa desconstrução e abertura estórica, não é de simples execução e sustentação. E é, assim, que nos interessa retomar as lições de Jesús Dionisio. Aí, o que se faz premente é, justamente, a paciência. O trabalho, seja ele qual for, é sempre de paciência. O desafio se encontra aí: o fazer que se sustente na paciência.

Não pensamos a paciência de Jesús como simples capacidade de resignação diante de dada impossibilidade ou contingência incontornável. Como vulgarmente nos referimos ao nos depararmos com algo desagradável, mas sobre o qual pouco podemos fazer, de modo que acabamos por dizer num suspiro exasperado: “Ah, paciência...”. A paciência nos aparece, ao contrário, como uma força, capaz de suportar e resistir - e já não vimos algo parecido com isto anteriormente? - Mais uma vez, suportar não é simples padecimento, mas, sim, a ação de dar ou ser suporte, de sustentar, segurar, suster. Mas o que exatamente está sendo suportado, sustido, segurado? Poderíamos dizer: a ansiedade, a impaciência, a pressa, o nervosismo, o medo, a antecipação. Porém, tais manifestações não alcançam ainda o fenômeno que as sustenta, apenas o insinua. O que se faz presente e sustenta cada uma destas manifestações é certa experiência de tempo, na qual este, invariavelmente, corre, se adianta e antecipa, tem pressa e tende a ser suprimido ou encurtado – é mesmo o tempo que conforma a nossa época

indigente. Assim, a paciência de Jesús nos fala da possibilidade de resistir ao tempo que insiste em acelerar o passo, sustentando, então, um outro tempo, a saber, um tempo paciente, comedido, que aguarda e acompanha; um tempo próprio ao acontecer da coisa em que se está envolvido, isto é, que lembra, guarda, que pode fazer, urdir, estória, em se fazendo estórico. Aqui, desfaz-se a opacidade do mundo; enfraquecem as cristalizações e as determinações que nos são prescritas, retoma-se, por fim, o próprio à condição humana como existente que é e o fio de seu enredo, de sua narrativa.

Aqui, faz-se pertinente retomarmos algumas indicações que Hannah Arendt nos concede em *A Vida do Espírito*. Ao se deter sobre a época moderna, onde a faculdade da Vontade se mostra determinante, a pensadora nos diz:

Em outras palavras, o humor habitual do ego volitivo é a impaciência, a inquietude e a preocupação (*Sorge*), não somente porque a alma reage ao futuro com esperança e medo, mas também porque o projeto da vontade pressupõe um “eu-posso” que não está absolutamente garantido. A inquietação preocupada da Vontade só pode ser apaziguada por um “eu-posso-e-faço”, isto é, por uma interrupção de sua própria atividade e liberação do espírito de sua dominação. (2000, p.214)

O fragmento de Hannah Arendt nos aponta para o humor de nossa época, a época cingida pela vontade, onde a indigência e vulnerabilidade humanas dão lugar ao poder e ao arbítrio humano, onde o eu-queiro se sobrepõe e se antecipa ao eu-posso. Em sua análise, a pensadora nos diz ser a impaciência, a inquietude e a preocupação o seu humor preponderante. Ali, ela nos indica, ainda, haver certo pertencimento ou correspondência da Vontade ao futuro, ao projeto que se antecipa, onde vigora esperança e medo – sentimentos que se mostram, em verdade, íntimos, posto que se sustentam na expectativa e dialogam com a insegurança e com a incerteza, seja em sua experiência, ou no modo de responder a ela, solucionando-a. Sobre esta relação da Vontade a um tempo futuro, Hannah Arendt ainda nos diz:

Pensamento e Vontade antagonizam-se somente no que afetam os nossos estados psíquicos: ambos, é verdade, tornam presente para o nosso espírito o que na realidade está ausente; mas o pensamento traz para seu presente duradouro aquilo que ou é, ou, pelo menos, foi; enquanto a Vontade, estendendo-se para o futuro, move-se em uma região em que tais certezas não existem. (2000, p.212).

Fazemos este desvio de nosso caminho de tematização, pois, as indicações que Hannah Arendt nos faz parecem ratificar a pertinência do que se abre pela experiência de Jesús Dionisio. Em outras palavras, dizemos que a possibilidade de que nos fala a paciência de Jesús é de extrema radicalidade para a nossa época, para o ego volitivo, posto se mostrar, justamente, como possibilidade de resistência – isto é, de diferenciação – da Vontade. A

paciência se mostra como um não antecipar do tempo futuro e, conseqüentemente, como um possível estar presente - o que não deve ser confundido com uma redução do presente a um suposto agora, desarticulado do vigor do ter sido, e do que se projeta no porvir. Neste estar presente, tempo e pensamento são urdidos de modo afinado, articulado, amarrado. E aquilo que é, ou foi, se vivifica no momento presente, isto é, se faz presente, aparece e ilumina - o que pode uma tal experiência de tempo e pensamento fazer? -. Pois, como nos diz a filósofa, “o pensamento traz para seu presente duradouro aquilo que ou é, ou, pelo menos foi;” (ibdem). Talvez, seja neste sentido que pensamento e memória se mostrem afins, íntimos, ligados. Aqui, talvez resida, também, a possibilidade de re-atirulação e re-tomada de estória, do acontecer do tempo, do fio que compõe a vida. Na possibilidade de visualização do que é ou foi, pode-se retomar o passo de modo distinto do que, até então, se fazia. Aqui, curiosamente, certa experiência de certeza se torna possível, posto haver chão, solo, onde se sustentar e seguir a caminhada. Em verdade, o que se experimenta, aqui, é, justamente, a retomada do solo em que já se estava, sem o saber ou sentir claramente – e isto, por simples que seja, pode fazer um tanto conosco. Assim, indica-nos Heidegger (2009):

O vigor de ter sido surge do porvir e isso de tal maneira que o porvir de ter sido (melhor, do que tem sido) deixa vir-a-si a atualidade. Chamamos de *temporalidade* este fenômeno unificador do porvir que atualiza o vigor de ter sido. Somente determinada como temporalidade é que a presença possibilita para si mesma o poder-ser toda em sentido próprio da decisão antecipadora. *Temporalidade desvela-se como o sentido da cura propriamente dito.* (p.410).

Temporalidade como um fenômeno unificador do porvir que atualiza o vigor de ter sido, isto diz: estória. Mas, como? O que se expressa na fala de Heidegger é, tão somente, a experiência onde se ilumina e esclarece, onde se torna visível e compreensível, o todo, a unidade, da existência, em seu ter sido, ou tem sido, podendo-se, então, retomar o fio, o enredo ou narrativa, em que ela já se encontra, e que a projeta a um porvir - ainda que tal encaminhamento tenda a se manter obscurecido, obnubilado, não visto, esquecido - daí deve nascer, também, o próprio cuidado. O que nos diz o filósofo é que esta é a nossa constituição, o tutano, o que nos compõe, o tecido de que somos feitos - o tempo. Aí está o ponto articulador, unificador, o que pode nos dar alguma coesão. Talvez, aqui possamos pressentir, ou intuir, a força da paciência de Jesús Dionisio. Pois, à paciência, devemos ler e compreender: tempo.

Sendo assim, a paciência nos aparece como forma de criar e fazer resistência, visto que pára, detém e aguarda, freando a antecipação da Vontade, abrindo espaço para que se faça sentir a presença e confirmação do tempo. Ao fazer isto, a paciência abre espaço para que se possa sentir e ver a narrativa em que estamos, pela qual já nos constituímos. Assim, mostra-se

como possibilidade de retomada de si, como possibilidade de apropriação – pois, “Chamamos de *retomada* (N84) o *ser* de maneira própria o ter sido.” (Heidegger, 2009, p. 425).

É nesse sentido que devemos entender que olhos, tempo e coração são mobilizados. Na paciência, suspende-se o tempo¹⁰ nivelado, quantificado e regido pelos relógios e calendários – que se mostra linear e infinito –, a correria do mundo em que nos encontramos, a ânsia por respostas e soluções imediatas, a antecipação que visa ao controle e segurança, ao domínio; abre-se, então, para um outro tempo, um tempo que concerne à própria coisa – seja ela o que for – e sua realização, donde há de nascer um saber, um ver, e, ainda, um dizer afinado, coadunado, amarrado à própria coisa. Aqui, faz-se necessário coração, para suportar e sustentar, para resistir, querer, amar; e o olho que vê, que aguarda atentamente, espera e acompanha o próprio acontecer, os desdobramentos, no ritmo que lhe é inteiramente necessário. Na paciência que suporta, há algo de similar à ação que se mostra como um deixar, um conceder, pois seu intento e interesse é apenas a retomada do movimento de realização em que já se está. Sendo assim, é espera serena e atenta, cuidadosa. A paciência mostra-se mesmo como um deixar ser, que é exercício de liberdade, liberação de um próprio, e, assim, também, possibilidade de diferenciação. Aqui, dá-se, faz-se, experiência poética! Isto é, um mostrar, um aparecer e desvelar. Neste sentido, parece-nos que a poesia no tempo indigente se mostra potencialmente política, visto que remonta a um outro tempo, a uma outra relação, guardando-os e fazendo-os resistir.

Nessa experiência paciente do tempo, faz-se, pode-se fazer, um sentir-pensar. Isto é, um pensar que nasce desde um sentido que se presencia, que se testemunha e participa. E, assim sendo, mostra-se inteiramente articulado, próximo, afeito à coisa mesma, desde o visto. Uma tal experiência de tempo se mostra mesmo afeita, irmã, do pensamento – e concerne à memória e lembrança, à parada e sustentação do vigor do ter sido, à certa extensão do que tem sido. Quão distante isto se mostra da informação, das narrativas e do pensamento representacional, que antecipa e determina toda a realidade – pretendendo-se absoluto e universal –, de modo a assegurar-se de seu controle e domínio, de sua manipulação. E, assim, instaurando-se como mediador de nossa relação com o mundo, alienando-nos, distanciando-

¹⁰ Em relação à compreensão do tempo no horizonte da Vontade – como faculdade determinante do ser humano e de toda possibilidade de ação –, Hannah Arendt nos diz: “... exige um tempo retilíneo, sem o qual o Progresso seria impensável.” (2000, p.222). O que evidencia o peso do tempo futuro – como um ainda não, que sempre nos lança à frente de onde estamos, à espera do que está por vir – de nossa experiência de tempo. Assim, estamos sempre aquém daquilo que, supostamente, deveríamos ser; e mantemo-nos em constante expectativa de algo que se antecipa, e que, todavia, desconhece-se. Deste modo, o próprio humor preponderante manifesta-se desde a inquietação e a ansiedade. Ainda neste tema, Hannah nos diz: “A Vontade, que não se subjugava à Razão e à sua necessidade de pensar, nega o presente (e o passado), mesmo quando o presente a confronta com a realização dos seus projetos.” (2000, p.223).

nos do que nos é próprio. Aí, sim, impera a ansiedade, a pressa, a correria – e, também, o medo, a insegurança, a dúvida. Parece-nos não haver na paciência saber preposto. De certo modo, dá-se a experimentar a indigência deste não saber, como se houvesse aí uma incontornável vulnerabilidade, própria àquele que quer conhecer, que se dispõe a colocar-se a caminho e assumir, então, o tempo da caminhada, a estória a se fazer, sofrer, percorrer, com os riscos, erros e penas que isto lhe impõe.

A paciência de Jesús nos aparece como forma de resistência, não apenas por ser um modo de existir que se diferencia do encaminhamento a que tendemos a responder, divergindo daquilo que costuma se sobrepor como necessário e a prescrever o nosso modo de ser. Mas, sim, pois, em sua diferenciação - em que Jesús Dionisio demanda e sustenta um outro tempo, uma experiência que diverge da correria que tudo antecipa, que se detém diante da pressa, do imediatismo, da afobação, abrindo espaço para que um tempo próprio possa emergir, se dar -, ele também faz nascer e aparecer estórias outras, ele retoma o enredo que conforma vida e realidade. Sendo como que espaço potente de diferenciação. Abrindo espaço para outras acontecimentos. Jesús nos lembra que cada coisa tem o seu tempo e estória própria, certa modalidade de ser e modo para realizar-se. É o tempo da vida, que ele retoma, lembra e sustenta.

Quando nos detemos nas questões que são postas ao psicólogo brasileiro, alguns pontos se destacaram como motivos de tensão e questão, tais como: a insuficiência de discursos e narrativas sobre o mundo e a realidade para a compreensão e leitura deste mundo e da própria vida; a necessidade de uma compreensão crítica da realidade e de nossa época histórica, onde nos encontramos e em que se inscrevem os discursos psicológicos; a impossibilidade de se estratificar, tecnicizar e determinar o fazer psicológico às últimas consequências; a emergência de um imperativo e compromisso ético-político no fazer e pensar psi; a necessidade de se habitar um não-lugar no campo do saber e das disciplinas, transitando por espaços variados e mantendo-se aberto ao que se lhe apresenta; por fim, a própria identidade do psicólogo brasileiro é posta em questão, à medida que parece se fazer necessário abdicar de seu lugar histórico e social no paradigma de opressão, o que implica, também, um reposicionamento de sua relação com o saber, o pensar e o formar. Aí que se queira, agora, o seu posicionamento apropriado, crítico, esclarecido no combate e resistência à violência, exclusão, desigualdade e opressão, assumindo um outro lugar em meio à sociedade brasileira.

De certo modo, buscamos ao longo de nosso percurso levantar possíveis respostas ou encaminhamentos a tais questões, compreendendo os desafios que aí se fazem presentes. É

interessante compreendermos que tais desafios se nos impõem à medida que nós, psicólogos brasileiros, somos filhos de nosso tempo, somos formados também em meio aos paradigmas que compõem a nossa sociedade e o nosso mundo; de tal modo que a nossa constituição profissional – desde a formação, mas indo além dela mesma – se mostra como uma luta constantemente aberta, é mesmo ferida que não cicatriza e que requisita a nossa constante atenção, uma impreterível retomada, o nosso diligente cuidado, de modo a construirmos uma outra história para nós, psicólogos, e para a nossa sociedade. Foi neste sentido que pensamos a possibilidade-necessidade de apropriação de nossa relação com o mundo, isto é, da assunção de nossa co-participação em toda realidade. Foi assim, também, que pensamos a necessidade de assumirmos o diálogo que já sempre somos, tendo como caminho possível o diálogo com a linguagem poética. Aqui, compreendemos a possibilidade de nos colocarmos a caminho de um outro pensar e de uma outra realização.

Quando retomamos tais questões, agora, após o percurso realizado, e tomando como inspiração a experiência com Jesús Dionisio, parece-nos que há algo no fazer do psicólogo que pode ser compreendido a partir desta parada do tempo, do tempo que corre maquinal e autonomamente, suprimindo todo movimento de realização – o que é, também, uma apropriação do próprio ego volitivo, da própria Vontade, onde possa se fazer presente um “querer-não-querer” (Arendt, 2000, p. 316). Nesta parada, abre-se a possibilidade de encontrarmos, de retomarmos ou lembrarmos um outro tempo - ainda que breve, ainda que pequena dentro das redes de poder que se inscrevem e institucionalizam no mundo. Na sustentação desta possível lembrança, pode-se expor, fazendo aparecer, a tessitura própria do nó vida-realidade. Assim, mobilizar-se-ia olhos e coração, mas, também, escuta, pensamento, fala. Mobilizando, em verdade, o próprio modo de estar presente, ou, ainda, a *presença*. Isto é, mais claramente, o cuidado, ou cura – sim, no sentido que Heidegger (2009) empreende, como ser da *presença*. Aqui, retornamos a nossa atenção para o cuidar. E podemos pensá-lo como modo de estar junto – com seus efeitos que não se inscrevem apenas em âmbito individual, mas, também, político -, e o que pode se dar a acontecer no tempo e espaço deste encontro. O cuidado – nós vimos anteriormente - passa a se articular com a possibilidade de se abrir, experimentar, descobrir, retomar um outro tempo, mais próprio, adequado, afinado à coisa mesma – e que, não obstante, já sempre se amarra ao próprio tecido social, ao próprio tempo histórico, em que nos encontramos. O que significa, em verdade, a possibilidade de rever e retomar o fio do enredo, a unidade e encaminhamento da estória, em que já somos, em que já estamos. Falamos, portanto, de um cuidar que é, também, um deixar-ser. E que se mostra como resistência, bem ao modo de Jesús Dionisio. Aqui, invariavelmente, dá-se, faz-

se, experiência poética. O que nos esforçamos por descrever, em verdade, mostra-se como o próprio e essencial à linguagem poética, isto é, aparecer, desvelar, mostrar.

Para a sustentação de tal parada paciente, faz-se necessário, sim, a compreensão do tempo em que se vive, do nosso tempo indigente, como uma tal época e constituição de mundo tende, de início e na maior parte das vezes, a conformar as vidas, como incide sobre elas, como se espraia. Mas, também, a abertura, a disponibilidade, para entrar em um outro tempo, ou, melhor, o contato, a aproximação, a um outro tempo, estórico, próprio à vida, a um tempo poético. Isto já se faz experimentar, sim, pela linguagem poética.

A partir daí, na possibilidade de parada e sustentação de um outro tempo, pode-se fazer um sentir-pensar. Assim, este freio no tempo pode ser o tempo-espaco de criar resistências, isto é, a possibilidade para a emergência de outras formas de existência e outras configurações de mundo, outros sistemas de pensamento. As resistências, já nos dizia Foucault (1988) são múltiplas, diversas, heterogêneas. Mostram-se como possível.

Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande Recusa — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. Mas isso não quer dizer que sejam apenas subproduto das mesmas, sua marca em negativo, formando, por oposição à dominação essencial, um reverso inteiramente passivo, fadado à infinita derrota. As resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que sejam ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. (p.91).

É interessante pensarmos, então, na Psicologia, que historicamente serviu como instrumento de controle, dominação e violência, tendo como possibilidade de realização para si a criação-sustentação de tempos-espacos de resistência. O que significa, justamente, a possibilidade de se engajar na resistência ao modo de prescrição e coação de um mundo que se fundamenta na opressão e violência, na desigualdade e exploração; liberando outros espacos e tempos estóricos, outras possibilidades existenciais e relações sociais, isto é, outros mundos e verbos existenciais. De certo modo, passa a ser a experiência do que Foucault nos indica, isto é, as resistências nascem na própria rede de poder. E, assim, a Psicologia ocupa um lugar paradigmático, sendo, de início e na maior parte das vezes, demandada como instrumento de normatização e regulação — isto diz, também, instrumento de controle, dominação e opressão —; podendo, porém, servir a outros fins. Possibilidade esta que se encontra sempre sobre um fio tênue e arriscado, suscitando-lhe atenção aos seus passos, aos seus modos de ação e pensamento.

Quando nos dispomos a pensar a formação do psicólogo brasileiro, compreendíamos haver uma dissonância entre a formação fornecida pelas graduações e a própria construção do psicólogo – dissonância que concerne ao próprio desafio que agora se coloca ao profissional psicólogo. Assim, havíamos nos questionado sobre o ser psicólogo, como ser ou se tornar psicólogo. A princípio, elucidou-se um problema próprio ao seu saber, isto é, que não se coadunava simplesmente à aquisição de informações e a construção técnica de seus profissionais; demandando, portanto, a apropriação de sua relação com o mundo e, por conseguinte, o que compreendemos como uma transformação vital-existencial. Neste percurso, ao falarmos sobre uma tal transformação, passamos brevemente pelo seu necessário fundamento estórico, como nos disse Fogel:

Assim sendo, num sentido muito amplo, pode-se, precisa-se dizer que vida, realidade ou jogo de realização de realidade, tem ou é a forma do drama (ação), isto é, do “romance”, da narrativa, em suma, da estória. Um homem, p. ex., tal como o personagem na obra, no drama, na ação estórica ou na narrativa, se faz no movimento do fazer-se de estória, isto é, nas acontecências, ou seja, no *argumento*, na tessitura ou urdidura, no entretenimento da estória, enfim, no enredo. Sim, a estória é a *substância* da vida e de toda realidade possível, seu único e real *argumento*, sua única e real argumentação ou *lógica*. (2015, p. 32).

Aqui, a formação precisa se articular desde a forma-tempo própria à vida, que é estórica. Ao encontrarmos a experiência de Jesús Dionisio e nos debruçarmos sobre o trabalho de paciência – que demanda olho, tempo e coração -, compreendemos, então, uma cisão na experiência comum do tempo, naquela de nossa época, abrindo-se para uma outra experiência, onde sustenta-se o tempo estórico de realização, conformação, da vida, do existir, expondo-o em sua tessitura própria. Uma tal possibilidade mostrou-se como que fundamental para o fazer do psicólogo. Curioso, pois, chegamos em pontos comuns, seja para a construção e formação do psicólogo, ou, ainda, ao seu fazer. Compreendemos, assim, que também o pensar tem o seu tempo próprio. Tal lembrança nos é de extrema pertinência para o nosso tempo de realização, de formação e de construção de si. Isto é, para o tempo que se mobiliza – e cria - em uma determinada estória, que há de se articular com a própria Psicologia para a construção do seu profissional. Ou, ainda, para o tempo que há de se sustentar em nosso fazer como psicólogos. Parece-nos, então, que se faz necessária a apropriação deste tempo próprio, estórico, para podermos, talvez, vir a sustentar a sua possibilidade; para, talvez, determo-nos diante da correria, da pressa, que tende a conformar o tempo atual; ou, ainda, para termos olhos para desfazer, desconstruir, a suposta substancialidade com que nos chegam as representações, que tudo determinam, enclausuram, antecipam, subtraindo toda experiência que lhes constitui. Uma tal apropriação, nós já vimos, não é ponto de conquista, mas jogo

sempre aberto, exercício, cuidado, esforço – a partir da possibilidade de sua experiência. Neste sentido, não haveria também as nossas formações de ampliar as suas compreensões sobre o tempo de formação? Parece-nos que as formações insistem em manter um tempo fragmentado, desarticulado da própria vida.

A partir do caminho realizado e do visto ao longo do mesmo, ficamos com a compreensão de ser próprio ao psicólogo brasileiro o amor à estória, como um querer que quer tempo se fazendo tempo. Desde um querer que é um deixar ser, um conceder, o espaço-tempo para a realização e consumação de uma possibilidade, de um verbo que precisa se expor e vir a ser, aparecer. Um tal amor nos fala, ainda, do gosto pelo jogo de construção e aparição da vida e da própria realidade, escapando de toda substancialidade, de toda pretensa subsistência. Parece-nos ser este o que poderíamos chamar de um sentido comum e direcionador que haveria de encaminhar, conduzir, o psicólogo. Assim, o psicólogo brasileiro haveria de constituir e conformar a sua ação – e estória - a esse intento e ideal, a saber, o de retomar, lembrar e sustentar estória. Daí, também lhe seria próprio o resistir, o criar e sustentar espaços de resistência. Isto que aqui expomos, todavia, nada mais é do que experiência poética, do que *poiésis*. A linguagem poética se mostra como fundamento e sustentação deste fazer, posto ser possibilidade-instauradora de vida e de realidade, como movimento de aparição e desvelamento. Assim, a experiência com a linguagem poética haveria de conformar o fazer do psicólogo brasileiro.

Se retornarmos ao nosso percurso e propormo-nos a pensar uma vez mais o tempo indigente, que se configura como nossa época presente, podemos ver ali a negação de todo tempo, desde a tentativa de seu encobrimento. Assim, torna-se possível surgir algo como que a revolta que busca superar toda indigência, toda vulnerabilidade, limite e indeterminação, isto é, o ser propriamente aberto ao tempo. De modo a afirmar o poder e independência do ser humano desde a possibilidade de manipulação e domínio sobre o mundo, a realidade e a própria vida. Aqui, busca-se pular para fora do caráter incontornável próprio à existência, ao ter de se fazer e urdir, isto diz, ainda, próprio à experiência. O amor ao tempo de realização mobiliza as coisas que lhe aparecem – comumente, de modo impositivo e determinante -, retirando-as de seu estado substancial e a-histórico. O que nos mobiliza em nossa relação com o mundo, em nosso modo de ser, retirando-nos da relação opaca, distante, independente com que tendemos, de início e na maior parte das vezes, a nos apreender. Assim, um outro tempo, pensar e dizer podem vir a aparecer. Incitando a ação, o movimento, o verbo, o enredo que há de conformar o próprio psicólogo e o mundo, a realidade, a vida que se lhe apresenta. Resguarda-se, aqui, uma incontornável multiplicidade, possível ao ente que é ao modo da

existência. O que, por sua vez, funciona como possibilidade de ruptura, interrupção, parada do movimento de nivelamento e afinamento das formas de existir. Assim, podemos, talvez, sensibilizarmo-nos àquilo que na vida nos chega como alteridade – como o outro que se faz outro, à medida que próprio, singular, diferente.

A formação em Psicologia haveria de nos convidar a adentrar neste outro tempo, ou, ainda, nos contaminar por este outro tempo, de modo que, em nosso fazer, possamos vir a sustentá-lo. A possibilidade de contaminação, de ser tocado, movido, atravessado e rearticulado, nós vimos, pode nos chegar desde o contato, a aproximação, a experiência com a linguagem poética, que nos revela o nosso mundo histórico e nos revela em nossa condição de existência. Mais uma vez, voltamos à compreensão onde a formação precisa ser um fazer despertar, um fazer acordar, para a disposição, para o amor que quer tais caminhos de realização. O que significa dizer que o psicólogo deve querer, amar, as acontecimentos, a realização, o caminho e a caminhada. Bem ao modo de Jesús Dionísio, o fazer do psicólogo há de ser, então, trabalho de paciência, coisa de olhos, tempo e coração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos um longo percurso e, enfim, chegamos à finalização de nosso trabalho. No caminho percorrido, pudemos situar a problemática em que os cursos de graduação em Psicologia se encontram, com o desafio de formar o profissional psicólogo no país. À medida que entramos neste território, pudemos compreender os perigos inerentes a este campo de saber e sua atuação, que envolvem necessariamente certa conjuntura de poder e violência, que concernem à estrutura do mundo em que nos encontramos. Assim, somos mobilizados em uma dimensão ética e política - no compromisso social - de nossa ciência e profissão, que, por vezes, pode vir a ser obscurecida por uma apreensão e pretensão de imparcialidade, neutralidade e objetividade – parâmetros de cientificidade, que atravessam e compõem a constituição da Psicologia como campo disciplinar de saber, também não desprovidos de valor político.

Diante da conjuntura exposta, fez-se premente a busca por uma construção profissional – empreendida pelos próprios cursos de formação em Psicologia – que tivesse seus posicionamentos claros para si, isto é, que compreendesse as implicações de suas práticas e de seus discursos. Ruindo, portanto, com a sua crença de isenção e, por conseguinte, abrindo espaço para que discussões éticas e políticas tomassem seu lugar – já presente, ainda que obscurecido. Nesta mudança, ao profissional psicólogo passa a ser demandada uma outra construção, divergente da que até então se empreendia, que se afina ao que vimos junto à Amendola (2014) como “prática de si”. Tal prática implica em uma construção aberta deste profissional, mantendo a capacidade de pensamento crítico e posicionamento ético, e a sua modulação de acordo com as singularidades do território - histórico, político, social, econômico - em que se encontra, e das vidas que se lhe apresentam.

Não obstante o preconizado pelos cursos de formação em Psicologia – e pelas mudanças políticas que tomam lugar no país -, compreendemos, também, os desafios que aí imperam, haja vista que falamos mesmo da ruptura de uma tradição, de uma estrutura institucionalizada e arraigada, que se espraia e penetra dinâmicas e relações diversas. É sustentada na compreensão e experiência deste desafio que nasce e se desenvolve a tese aqui presente.

Assim, seguimos o nosso caminho buscando haurir um outro solo em que pudessem se sustentar os cursos de formação em Psicologia, ou, ainda, suas práticas pedagógicas. Desde um reposicionamento da própria estrutura pedagógica, onde os sentidos de ensinar e aprender pudessem ser repensados – o que diz, essencialmente, desconstruídos, desnaturalizados e

reconstruídos desde um outro fundamento – e, por conseguinte, também na busca por repensar o que seria mais próprio, mais originário ao ser humano – como condição sustentadora e norteadora para o que buscávamos desvelar.

Aqui, compreendemos a diferença insondável entre uma formação que busca formatar e enquadrar, desde a determinação de uma forma ideal a qual o aluno deve corresponder e adequar-se, para uma formação que busca abrir caminho para uma estória de construção e transformação de si, desde a apropriação, a tomada de seu próprio caráter de *co-respondência* ao sentido de ser, isto é, de unidade ao mundo. Nesta diferença, afastamo-nos de uma perspectiva opressora, hierárquica, violenta, niveladora, uniformizadora, onde somos sempre reduzidos a espectadores e consumidores de narrativas prontas do mundo; para uma possibilidade que concerne à existência, à certa modalidade existencial, onde se implica um processo de singularização e assunção do que lhe é próprio, articulada à sua possibilidade de ler, pensar e dizer o mundo. Tal perspectiva, compreende a abertura à multiplicidade e à diferença, assim como o próprio acontecer estórico, confiado ao tempo, e a possibilidade de se perceber co-partícipe em toda realidade que se apresenta. O que observamos é que tal possibilidade nos mobiliza em aspectos que nos são essenciais, tais como a nossa experiência de tempo, a nossa relação com a linguagem, a nossa disposição afetiva, e o modo do próprio pensar se encaminhar. Tudo amarrado indissociadamente em um complexo nó, que é o nó vida-realidade.

A nossa formação deslocou-se, portanto, de um âmbito onde a mesma era coagida por uma estrutura de mundo, onde temos o formar reduzido a certa possibilidade de construção e adaptação de mão de obra para o mercado de trabalho; para uma perspectiva existencial, onde a formação nos encaminha, nos abre e introduz a um caminho de construção de si, que, por sua vez, haveria de nos conceder certo modo de olhar, compreender e estar no mundo – o que lhe conferia um caráter político, ético e social. Tal haveria de ser o princípio, a condição de possibilidade, o lugar de onde haveria de nascer todo fazer psi e seu pensamento crítico.

A despeito dos caminhos que íamos abrindo, permaneciam questões sobre como seria possível pensarmos em uma formação que sustentasse tais possibilidades, que são não apenas de ordem radical, mas, fundamentalmente, de uma ordem inapreensível, incontornável. Diante disto, seguimos as indicações que nos chegavam e que, em verdade, deram início à tese, a saber, que há algo na experiência que se faz com a linguagem que pode vir a nos mobilizar em nosso estar e responder ao mundo, que nos abre caminhos de pensamento, que nos conduz, atravessa, avassala e articula, que nos move em nosso modo de ser.

Assim, buscamos esclarecer que já nos deslocamos sempre a partir de certa relação com a linguagem. Contudo, sustentamo-nos, no mundo moderno, de início e na maior parte das vezes, em uma relação de uso com a linguagem, onde esta se reduz a instrumento de informação, sendo constituída por símbolos unívocos que haveriam de nos entregar confiada, assegurada e eficazmente a sua mensagem, o seu significado. Tal relação suscita também uma determinada experiência de tempo, onde impera a velocidade e o imediatismo, próprios à eficiência demandada. Tal conjuntura nos remete a certa apreensão do ser humano como sujeito cognoscente, encapsulado, a-histórico, autônomo e posicionador de mundo; e que, por sua vez, detém a linguagem como mais uma dentre as suas capacidades, o que lhe confere certa opacidade.

Aqui, somos remetidos a uma estruturação da linguagem que Fogel nos apresenta desde a formulação “S é P” (2015, p. 36), isto é, onde o ser, o verbo dos verbos, se reduz a conectivo de partes opostas e separadas; de núcleos encapsulados e fechados em si mesmos. Nesta estrutura, aparentemente ingênua, obscurece-se o próprio modo de ser mais originário ao ser humano e, também, todo fundamento da realidade. Promovendo uma aparente substancialidade às partes, o caráter de indeterminação e constituição histórica do nó vida-realidade é encoberto, assim como a sua indissociável unidade e articulação. Neste sentido, a linguagem se mostra como um condicionante primordial de toda possibilidade compreensiva e existencial; não obstante, o seu poder tende a se manter desconhecido. Aqui, subverte-se a relação mais originária, na qual, em verdade, é a linguagem que detém e sustém o ser humano, como sua morada. Tal modificação, por sua vez, não se apresenta sem comparáveis mudanças para a nossa época, para sua atmosfera e humor, para o nosso modo de estar e habitar o mundo.

Diante de uma tal conjuntura, poderíamos nos acreditar sem saída. Não obstante, lembramos a fala de Heidegger, onde este nos diz: é ali, onde reside o perigo, que deve residir, também, o que há de salvar. Assim, faz-se necessário retomarmos a nossa relação com a linguagem, como possível fonte que encaminha, dirige, conduz o ser humano, atravessando-o e conformando-o. Sendo assim, ela se mostraria como relação que precisaria, ainda mais, ser cuidada e pensada. E, a despeito da redução em que, por ora, nos encontramos, em que desde há muito vem se engendrando, há ainda aqueles que fazem de tal pensar e cuidar a sua tarefa, realizando-se desde e a partir da consumação desta tarefa, são estes: poetas e pensadores. A língua de tradição, a língua em sua essência – aquela que mostra, que faz aparecer, que desvela -, resiste e se conserva pela fala de poetas e pensadores, pela linguagem poética.

A linguagem poética, como aquela que diz, haveria de nos conduzir por outros caminhos de pensamento, compreensão e, também, por outros caminhos e modos de ser. Haveria de nos descobrir o tempo histórico – o nosso mundo, a nossa época -, assim como o nosso acontecer estórico – como ritmo próprio da existência. Sendo, portanto, caminho possível para nos vermos mobilizados e transformados em nosso existir. O nosso percurso se desdobrou, portanto, na busca por retomarmos esta outra relação com a linguagem, de modo que pudéssemos nos deixar atravessar e conformar pela mesma. Contudo, não apenas. Fazia-se presente a compreensão de haver como que um comum pertencimento entre as tarefas de poetas, pensadores e psicólogos; o que, por sua vez, haveria de mobilizar a relação destes com a linguagem de modo semelhante ao que se dá com os primeiros. O que significa dizer que a linguagem poética conformaria o fazer de psicólogos, assim como o cuidado com o pensar e acontecer históricos de um povo atravessariam e permeariam a sua tarefa – concedendo-lhe um caráter político, no sentido de *pólis*. Assim, os psicólogos poderiam vir a habitar um espaço vizinho ao de poetas e pensadores.

Buscávamos, portanto, nos aproximar deste espaço, próprio a psicólogos, desde o diálogo com poetas, mais especificamente, desde a visualização do que diferencia e conforma os nossos vizinhos. Assim, na busca pela diferença de poetas, encontramos a nossa primeira lição, a saber, o querer, ou amar, que os dispõe e conduz. Aqui, o querer, como tonalidade afetiva fundamental, se distingue, mostrando-se de ordem divergente da proposição desafiadora, do querer que desconhece limites, que se dá desde a ânsia e a revolta, daquilo que se dá a conhecer em nossa época, que se mostra cingido pela técnica moderna. No querer, amar ou gostar, faz-se presente um deixar. É, assim, uma disposição que suporta, sucumbe e, ao mesmo tempo, permite, concede que algo possa vir a aparecer, por si mesmo, que ele possa se manifestar em seu tempo e ritmo próprios, vindo à luz. Tal possibilidade, contudo, não se mostra como atividade frouxa, largada, como qualquer coisa. Ao contrário, mobiliza-nos inteiramente em nosso modo de estar presente, exigindo-nos. Neste deixar, ocorre, dá-se, busca, caminho, pensamento, ação. Contudo, nada que nasça ou emerja do meu desejo, enquanto sujeito-consciência, enquanto posicionador de mundo. A busca, aqui, demanda-nos uma total e impreterível sintonia e entrega à coisa, ao amado e querido. De modo que ele venha a ser exatamente aquilo que precisava ser. Nada além, nada menos. Deslocamo-nos de nossos anseios em nome de um outro acontecer, despojamo-nos de nós mesmos. Não obstante, nesta busca, nesta caminhada que se empreende, um tanto acontece conosco, conformando-nos em total pertencimento à coisa que vem a aparecer. Fazemo-nos afinados, amarrados, como que por ela mesma; e, assim, participamos.

Heidegger nos fala, aí, em uma lógica do coração, contrariando toda rigidez lógica e intelectual, toda pretensão da técnica moderna. Como nossa primeira lição, compreendemos, então, a disposição afetiva que haveria de ser mobilizada em nós, psicólogos, de modo a conduzir e aquiescer a nossa conduta, o nosso estar presente.

Nesse deslocamento para um acontecer e aparecer, afastamo-nos dos núcleos encapsulados da estrutura “S é P” (Fogel, 2015, p. 36), e se abre um espaço onde faz aparecer a constituição – isto é, o tempo e estória – do nó vida-realidade, onde este pode se mostrar desde e como verbo se fazendo verbo. Aí, tudo aparece a partir da pregnância de certo gerúndio, de ação, atividade, exercício e esforço. O que confere ao nosso percurso certo caráter provisório e indigente, posto que vulnerável e aberto, suscetível ao que está por se mostrar. Este modo parecia-nos pertinente, ou, ainda, fundamental para a disposição que buscávamos sustentar.

Assim, seguimos em nossa investigação, buscando mostrar como a relação com a linguagem poderia nos encaminhar nesta direção, para este outro modo de relação com a vida, onde ela se nos abre em seu processo de realização, mobilizando-nos, comovendo-nos, transformando e formando-nos. Aqui, estabelecemos um diálogo com a Pedagogia de Paulo Freire. Em especial, pela amarração que se faz presente entre poder pronunciar, dizer, ler o mundo e certo movimento de conscientização, no qual a linguagem é exposta em seu poder alienador ou apropriador. De modo que o diálogo se mostra como prática, ou suporte, para a participação no dizer o mundo, e, por conseguinte, como possibilidade de superação do paradigma de opressão. Empreendíamos, ainda, uma leitura de Heidegger – sempre à luz da interpretação de Fogel - sobre a força da poesia. Por fim, chegávamos à fala de poetas, como Guimarães Rosa e Wislawa Szymborska, acerca de alguns aspectos sobre a poesia - e a arte de modo geral.

A despeito da direção de nossas investigações, permanecia ainda a compreensão de que aqui, em verdade, não há nada subsistente por si mesmo. O que significa dizer que ao falarmos do poder da linguagem poética, falamos sobre a força de sua experiência. Isto é, toda possibilidade reside na experiência que se faz – que se pode fazer - da linguagem poética. Remontamos, então, ao aviso que já fora feito por Derrida, em seu texto *Essa estranha instituição chamada literatura*.

A poesia e a literatura têm como traço comum, mesmo que sempre de maneira desigual e diferente, suspender a ingenuidade tética da leitura transcendente. Isso também dá conta da força filosófica dessas experiências, uma força de provocação para pensar a fenomenalidade, o sentido ou o objeto, até mesmo o ser como tal; uma força que é pelo menos potencial, uma dynamis filosófica, passível, no entanto, de

se desenvolver somente na resposta, na experiência da leitura, pois não se encontra escondida no texto como uma substância. Poesia e literatura proporcionam ou facilitam o acesso “fenomenológico” àquilo que faz de uma tese uma tese como tal. Antes de ter um conteúdo filosófico e de ser ou de defender essa ou aquela “tese”, a experiência literária, como escritura ou como leitura, é uma experiência “filosófica” neutralizada ou neutralizante, na medida em que permite pensar a tese; é uma experiência não tética da tese, da crença, da posição, da ingenuidade, do que Husserl chamou de “atitude natural”. A conversão fenomenológica do olhar, a “redução transcendental”, que ele recomendava, talvez seja a condição mesma (não digo a condição natural) da literatura. Mas é verdade que, levando essa proposição às últimas consequências, ficaria tentado a dizer (como o fiz noutra lugar) que a linguagem fenomenológica, na qual estou apresentando assim as coisas, termina por ser desalojada de suas certezas (presença a si da consciência transcendental absoluta ou do cogito indubitável etc.), e desalojada precisamente pela experiência extrema da literatura, ou mesmo tão simplesmente da ficção e da língua. (Derrida, 2014, p. 66).

Assim, a experiência da linguagem se torna fundamento necessário e nosso norte encaminhador. A experiência, aqui, não remonta às artimanhas do cálculo, onde o ser humano é, mais uma vez, senhor articulador, soberano sobre o mundo. Fazer uma experiência diz a viagem, a aventura em que se é atravessado, avassalado, e, então, deslocado e rearticulado pela linguagem. É entrar no domínio de poder da linguagem e, aí, ouvi-la, correspondendo aos seus apelos, às indicações que lhe chega e, assim, segui-las, abrindo caminho.

Nesta perspectiva, a nossa aproximação à linguagem poética - como caminho de formação para nós, psicólogos - permanecia resguardada do risco e perigo que o nosso próprio caminho inspirava. Isto é, o risco de empreendermos aí uma possível instrumentalização da linguagem, onde ela poderia se ver reduzida e enclausurada a uma dada utilidade, da qual agora poderíamos dispor. A compreensão de que a possibilidade de formação, por nós empreendida, ficaria sempre amarrada e dependente à experiência que cada um pode fazer da linguagem poética, concedia a nós e à própria formação certa liberdade; que, longe de ser um empecilho, era-nos quista. Pois, assim, a formação podia se mostrar como o processo aberto e singular que buscávamos pensar, sempre articulado, amarrado, afinado à existência, ou, ainda, a certa modalidade existencial – o modo, para nós, mostra-se sempre primordial.

Assim, demos os nossos primeiros passos para nos colocarmos em diálogo com a linguagem poética, na esperança de, por fim, podermos fazer uma experiência com a mesma, como modo de ensaio de nossa proposta de formação e tese. Neste percurso, buscávamos adentrar naquilo que Heidegger nos indicava sobre a experiência da linguagem e o poder da linguagem poética. De modo que pudessemos compreender como a linguagem poética nos mobiliza, nos demanda, e, em assim fazendo, como a mesma nos expõe em nosso modo mais originário de *co-respondência*, isto é, de unidade e, também, de leitura e interpretação do mundo. Sensibilizando-nos e lembrando-nos de nossa indigência – da essência da morte, da

dor e do amor. Isto é, abrindo-nos para a nossa vulnerabilidade e limite, reposicionando-nos em uma condição de abertura e indeterminação, que nos lança em um sempre arriscado ter de fazer, em certo acontecer estóricio.

Deste modo, a experiência poética mostra-se desde uma luta que travamos com nós mesmos, uma luta que busca atravessar o poema, deparando-se, justamente, com a sua abertura e imperativo de leitura – o que diz: apropriação, tomada, participação. Indo ainda além, o dizer poético se mostra essencialmente arraigado, enraizado, ao mundo, porém, de modo privilegiado, posto que não reduzido ao mesmo, mas contando com o distanciamento, a abertura, que permite visualizar um outro tempo, para além do imediato e atual. Um tal traço da linguagem poética a coloca em estreita conexão com a história e com o acontecer histórico de um povo. Assim, na experiência que se faz com a linguagem poética, somos conduzidos a ver a nossa época, o nosso tempo, o que nos coloca, agora, em diálogo com o mesmo, reposicionando-nos. Somos, mais uma vez, chamados a comungar da unidade em que já nos encontramos, isto é, a tomar parte propriamente de nossa relação com o mundo e com a nossa história. Aqui, esbarramos com uma possibilidade política da linguagem poética.

A experiência que nos acomete pela linguagem poética, longe de ser uma tomada intimista, mostra-se como uma abertura para fora, onde somos constantemente demandados a sair de nossos redutos e nos deslocarmos por outras veredas do pensamento, de ser, do mundo. O tempo que se abre é também outro, distinto do tempo que costumamos experimentar em nossas vidas cotidianas. O que, por sua vez, retira-nos da absorção de nossas tarefas, de nosso trabalho, de nossas obrigações; e abre-nos a possibilidade de compreender e enxergar, ainda que um triz, do todo em que nos encontramos, do próprio modo como vida e realidade tendem a ser conduzidas, dirigidas, norteadas. Acreditamos, aqui, na radicalidade de tal experiência e na sua possibilidade de transformação de nossa existência, de nosso ser e estar no mundo. Sim. E pensamos que todo pensamento crítico, que se queira verdadeiramente crítico – com suas implicações éticas, políticas e sociais bem esclarecidas e posicionadas -, precisa se fundar nesta amarração indissociável com a própria existência. Isto é, precisa nascer de um modo de ser e existir que se queira apropriado, que esteja no esforço e exercício de tomada de sua relação com o mundo - de seu ler, corresponder e dizer o mundo. Caso contrário, deparar-nos-emos, reiterada e sempre uma vez mais, com estruturas de violência, alienação e opressão, e repetiremos as mesmas práticas e relações, independente dos autores ou linhas de pensamento com que estejamos dialogando; independente das intenções e compromissos de nossa profissão ou área de atuação.

O fosso que se abre entre o preconizado pelas formações em Psicologia no Brasil e nossas práticas pedagógicas se mostra apenas como um exemplo de uma realidade que, muitas das vezes, apresenta um discurso que não se afina ou coaduna às práticas engendradas. Aqui, o discurso, a fala, a linguagem permite uma ambiguidade, que confunde, encobre e disfarça o que se apresenta, o que efetivamente se faz presente. A fala, assim, se mostra como instrumento de alienação, e opera, mais uma vez, uma dinâmica de opressão, violência, dominação. Esse risco da linguagem, Paulo Freire já havia indicado, mas o mesmo alerta também se faz presente nos textos de Heidegger. E, em momentos em que a confusão se espalha, as falas e discursos nos chegam e nos acometem, assaltam, atropelam e sobrecarregam, parece-nos se fazer urgente e premente a possibilidade de distinção da propriedade e verdade de cada discurso que se apresenta – e de que se participa.

Se nós, como psicólogos, temos um compromisso com a nossa sociedade e com a nossa época, talvez, o primeiro lugar que exigiria mudanças seria, justamente, os nossos centros de formação, os nossos cursos, as nossas salas de aula. Compreendendo – e apropriando-se – do que Paulo Freire nos alerta e ensina, isto é, que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (2018, p. 51).

Deste modo, o caminho possível para a realização de nosso compromisso com a sociedade brasileira passa, invariavelmente, pela assunção de nossa tarefa histórica. Sendo o espaço de formação o momento, a hora, de se ver desperto para uma tal tarefa, assumindo-a, incorporando-a. Esse espaço privilegiado haveria de ser o nosso laboratório, o espaço para experimentações, aventuras, onde seria possível assumirmos os riscos que a nossa profissão nos coloca. O risco de pensar, ver, ler o mundo; o risco de sermos críticos e de buscarmos, querermos, a insurgência de realidades outras, para além da estrutura opressor-oprimido. Aqui, o processo de formação precisa advir como palco, como situação a ser tomada, problematizada, pensada, compartilhada onde se faça viver e sentir a tomada apropriada – e, invariavelmente, política – do lugar em que se habita, das relações que se criam, dos pensamentos que se engendram.

Assim, o espaço de formação precisa, também, se dar na abertura a outros inícios, no querer que quer principiar novos fazeres e pensamentos, novas vidas e formas de existência. E, ainda, precisa preparar aqueles que tomarão esta mesma tarefa e querer para si. Neste sentido, ratifica-se a indicação que Paulo Freire nos faz, de que, aqui e agora, já não convém,

já não cabe e condiz, uma estrutura de ensino sustentada pela díade, pelos polos opostos e dissociados, educador e educando. Não. Aqui, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2018, p. 96).

Vimos no diálogo com Jesús Dionísio que o fazer do psicólogo se constituía desde a parada do tempo que corre e anseia, o que possibilita a sustentação de um espaço-tempo de resistência. Isto é, como a abertura ao espaço para o tempo de um aparecer. Tal abertura, sustentação, parada se dá desde e pelo querer. O querer, aqui, precisa amar estória; tem de querer ver, participar, comungar do aparecer de vida. Junto a isto dá-se, faz-se, um sentir-pensar que nos encaminha e orienta; que pode nos conduzir a um cuidar, também. A lição que tomamos de Jesús Dionísio nos cabe aqui e agora, apropriadamente. Pois, a formação também precisaria ser movida por um tal querer, sendo, portanto, espaço que haveria de sustentar criação e resistências. Sendo assim, espaço de reinvenção e retomada contínuas, sempre aberto. Haveria de ser mesmo espaço para contaminação.

De repente o tempo de uma graduação pareceu pequeno, demasiado curto, para o que precisa advir do psicólogo. Isto, longe de colocar um problema ao qual os cursos de graduação deveriam responder, situa-os em suas reais possibilidades e limites. Possibilidades e limites, dos quais os alunos precisam tomar parte. De modo a terem claro o que podem esperar e reivindicar deste espaço, de modo que lhes seja dado participar da realidade, tal qual deles será demandado. Para que possam se apropriar, também, do começo de uma estória que está em aberto, ainda por se fazer. É preciso ânimo para tomar parte dessa estória, coragens - como nos diz Guimarães Rosa -, ou, ainda, querer, amar.

Como nos lembra Paulo Freire, parte da educação problematizadora implica, justamente, na possibilidade dos seres humanos de perceberem criticamente “como *estão sendo* no mundo *com quem* e *em que* se acham.” (2018, p.100). O ser humano precisa se apreender como o ser histórico que é, como “seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada.” (p. 101). Aqui, impera uma outra perspectiva e relação com o tempo, o que há de atravessar a própria compreensão sobre a educação. Isto é: “Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.” (Freire, 2018, p. 102).

Se queremos a construção de profissionais apropriados de seu fazer, das realidades que se lhes apresentam, com pensamento crítico e capacidade criativa diante dos desafios que se lhes impõem, talvez fosse prudente que começássemos por lhes abrir – isto diz: compartilhar, em comunhão, comungando junto ao outro - o espaço de exercício, de ação e atividade em seu

tempo e experiência de formação. O que significa dizer que haveríamos de abrir um espaço de pensamento – isto é, tematizar, problematizar, dialogar – sobre a própria formação. Pensar dialogicamente sobre o sentido de formar, e o que está implicado nesse processo. Cabe chamar os alunos a tomarem parte de suas histórias, deixando o lugar de receptáculos, depositários, consumidores e espectadores de teorias e técnicas, para a participação em sua formação.

A graduação – e suas subsequentes pós-graduações – é o espaço que haveria de sustentar tamanha experimentação e experiência, que haveria de desafiá-los – e, assim, desafiar-se também - a tal movimentação de desconstrução e reconstrução. Isto é, ainda, uma abertura ao seu próprio acontecer estórico. Mais uma vez ecoa para nós o pensamento da pedagogia de Paulo Freire. Assim, ele nos diz:

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (2018, p. 97).

Parece-nos que esta possibilidade de sustentação, de abertura e disposição a um constante re-fazer, apresenta-se como condição necessária para o descobrimento de espaços e tempos outros de resistência, de reinvenção, reinscrição e reconstrução do já dado e instituído. Realizando, assim, o que nos aparece como próprio à Psicologia, isto é, querer, deixar aparecer, amar, história – nascer de outras formas e sentidos, outras vidas.

Este intento exige de nós - e de nossos processos de formação - uma radicalidade que indica, justamente, o abismo do salto, isto é, a mudança do registro em que nos encontramos, com que tendemos a nos guiar, e que já não pode mais ser. Aqui, faz-se pertinente a fala poética de Sophia de Mello Breyner Andresen, onde ela nos indica a impertinência de mantermos meias verdades, como forma impotente e, até mesmo, falsa de nos mantermos a metade do caminho. No poema *Nesta hora* ela canta:

Nesta hora limpa da verdade é preciso dizer a verdade toda
Mesmo aquela que é impopular neste dia em que se
[invoca o povo
Pois é preciso que o povo regresse do seu longo exílio
E lhe seja proposta uma verdade inteira e não meia
[verdade

Meia verdade é como habitar meio quarto
Ganhar meio salário
Como só ter direito
A metade da vida

O demagogo diz da verdade a metade
E o resto joga com habilidade

Porque pensa que o povo só pensa metade
 Porque pensa que o povo não percebe nem sabe

A verdade não é especialidade
 Para especializados clérigos letrados

Não basta gritar é preciso expor
 Partir do olhar da mão e da razão
 Partir da limpidez do elementar

Como quem parte do sol do mar do ar
 Como quem parte da terra onde os homens estão
 Para construir o canto do terrestre
 - Sob o ausente olhar silente de atenção -

Para construir a festa do terrestre
 Na nudez da alegria que nos veste
 (2018c, p.270).

No poema, é interessante a menção ao demagogo, ao clérigo, aos especialistas e letrados. Sophia de Mello nos fala da pretensão - do que se acha, pensa e supõe - e da habilidade - também ela pretenciosa, arrogante, arдил -, que mantêm o povo sob o jugo e poder, sob o domínio, de quem supostamente sabe, de quem tem a verdade inteira. Contudo, ela nos diz que isto é o que não pode ser, o que não deve, o que é inadequado e impróprio. Se já assim seria, não obstante, nesta hora - na hora em que se invoca o povo, na hora limpa da verdade - a meia verdade faz-se ainda mais impertinente - a meia verdade é como que metade da vida. Aqui, o que impera, o que precisa ser - para construir a festa e o canto do terrestre -, é a verdade inteira. Isto é, a verdade que venha da mão - que trabalha e realiza, que sente, caleja e constrói - e da Razão; partindo da terra em que os homens estão, em que habitam e são. A poetisa nos ensina, assim como Freire o faz, que para a transformação - lembrança, retomada, apropriação - do mundo - e de nós mesmos - é preciso a inteireza, que nos situa, nos posiciona, nos expõe e faz aparecer o local em que estamos, como estamos, com quem estamos. Aqui, o caminho precisa ser integralmente compartilhado. Caso contrário, seremos sempre demagogos, clérigos, especialistas, letrados, habilidosos em nosso domínio e manipulação, afeitos aos usos do saber e do poder, isto é, opressores, perpetuadores de práticas violentas e de silenciamento.

Fizemos uma breve abertura, dada a força e argúcia das palavras de Sophia de Mello. Contudo, devemos seguir em nossas considerações finais, isto é, em nossas amarrações e conclusões. Assim, diante do que viemos expondo até então, efetivamente, poder-se-ia dizer que há uma abertura - ou flexibilidade - dos cursos de formação. Contudo, isto jamais poderia responder aos interesses e mudanças do capital e do mercado de trabalho, posto já se mostrar como espaço de resistência, justamente, ao tempo nivelador e uniformizante - que

antecipa e determina toda vida, suprimindo a sua estória e tempo de realização -; posto ser espaço que busca, que quer, realização de estória, aparecer de formas de vidas próprias, singulares. A nossa formação, como espaço que quer e ama o nascer-aparecer, e, portanto, como espaço que também pode sustentar o tempo que corre, o tempo maquinal, que funciona a serviço do mercado, em nome da utilidade e exploração, é lugar que cria resistências, retomando o tempo de realização próprio à vida, ao existir, e, assim, faz-se como espaço de diferenciação.

Em meio a tamanho desafio, o caminho mostrar-se-á sempre incerto, isto diz: indigente, arriscado. O que, todavia, não é sinônimo de desamparo. Como se estivéssemos perdidos, a deus dará - como comumente se diz. Nós dispomos de mestres que vem ao nosso auxílio, que nos colocam a caminho. A linguagem poética, e a experiência que dela podemos fazer, pode nos servir como guia, como pertinente e insistente lembrança do que nos é próprio e do que nos cabe como tarefa. E, ainda, como exercício de “desaprendizado do símbolo”, como nos diz Fogel (2017). Isto é, como suspensão da opacidade das palavras, da linguagem, de modo a mobilizar o âmbito de suas significações, de seus sentidos, o que nos demanda, exige, move e conduz, transformando-nos. A formação, aqui, seria contínua, um constante exercício de desaprendizado, que, nascendo no espaço de formação, deve vir a se desdobrar na própria prática e estória do psicólogo. Pois, o fazer do psicólogo se dá também na experiência poética da linguagem.

Assim, parece-nos que, dentro de seus limites, a formação haveria de fazer despertar para o amor ao tempo, à experiência de vir a ser, ao caminho e estória que está por vir. Estória que é a de cada um, mas que se amarra à Psicologia, que se dá e realiza no mundo, em nosso fazer, sempre junto ao acontecer de outros. Isto, talvez, já seja um preparo para o trabalho de paciência que nos aguarda.

Em despertando, podemos nos colocar em movimento para uma possível tomada de nosso caráter *co-partícipe* na realidade, de nosso pensar e ser, de nosso ler e dizer. Fazer despertar será sempre o desafio a ser enfrentado. Diante do desafio, esbarramos em nossos limites. Porém, desde a assunção do limite, abre-se um caminho – que é também ele apenas início. O caminho nos fala da experiência com a linguagem poética, de sua escuta e da assunção do diálogo que nós mesmos já somos.

Por fim, para concluirmos a nossa tese, faz-se premente indicarmos que, se falamos em linguagem poética, se pensamos a força da experiência poética, o fazemos à medida que a mesma nos aparece como possibilidade de incorporação, apropriação, tomada de um possível pensar, dizer, compreender. Tal possibilidade nos fala necessariamente de certo

posicionamento político – de certo modo de habitar, de relação com o mundo, de compreensão e articulação da *pólis* -, de maneira que a poesia não nos aparece de forma desencarnada, desgarrada, do mundo, como que desprovida de esteio histórico. Ao contrário, esta conexão e enraizamento se lhe mostra essencial. Assim, se falamos, em nossas amarrações finais, na possibilidade de resistência, como constituinte do próprio fazer e pensar da Psicologia brasileira, a poesia já seria propriamente resistente, ou, ainda, mostrar-se-ia como espaço potente de resistência. Expliquemos. Como vimos, a resistência nos apareceu desde a parada do tempo que tende a se antecipar e correr, e na subsequente sustentação de um outro tempo, que, poderíamos dizer ser próprio à manifestação, à aparição, do nó vida-realidade e, portanto, passaria necessariamente pela retomada do vigor do que tem sido, fazendo-o aparecer, durar. Neste sentido, o dizer poético, em já nascendo a partir desta relação com o tempo e o aparecer das coisas, faz-se primordialmente resistente. Mostrando-se, então, como fonte e força, que resguarda, preserva, conserva; e a qual se pode sempre retornar, renovando-se a cada leitura, a cada retomada, a cada novo olhar que se abre – e, assim, cumprindo, realizando, a sua tarefa.

Trazemos para a nossa finalização, mais uma vez, a visão e o dizer da poetisa portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen, que nos apresenta uma perspectiva acurada do lugar da poesia, e que parece ir ao encontro do que desenvolvemos ao longo de nosso percurso. Assim, ela nos diz:

A obra de arte faz parte do real e é destino, realização, salvação e vida. Sempre a poesia foi para mim uma perseguição do real. Um poema foi sempre um círculo traçado à roda duma coisa, um círculo onde o pássaro do real fica preso. E se a minha poesia, tendo partido do ar, do mar e da luz, evoluiu, evoluiu sempre dentro dessa busca atenta. Quem procura uma relação justa com a pedra, com a árvore, com o rio, é necessariamente levado, pelo espírito de verdade que o anima, a procurar uma relação justa com o homem. Aquele que vê o esplendor do mundo é logicamente levado a ver o espantoso sofrimento do mundo. [...]

O artista não é, e nunca foi um homem isolado que vive no alto duma torre de marfim. O artista, mesmo aquele que mais se coloca à margem da convivência, influenciará necessariamente, através de sua obra, a vida e o destino dos outros. Mesmo que o artista escolha o isolamento como melhor condição de trabalho e criação, pelo simples facto de fazer uma obra de rigor, de verdade e de consciência ele irá contribuir para a formação duma consciência comum. Mesmo que fale somente de pedras ou de brisas a obra do artista vem sempre dizer-nos isto: Que não somos apenas animais acoitados na luta pela sobrevivência mas que somos, por direito natural, herdeiros da liberdade e da dignidade do ser. (2018a, p. 364).

A obra de arte, a poesia, como lembrança e aviso do que nos é próprio e essencial; como busca pela verdade, pela relação justa, adequada, com as coisas; o que, invariavelmente, abrange o ser humano e o seu mundo. Ver o extraordinário, a beleza, o esplendor; e ver, também, a miséria, a injustiça, o sofrimento, a desigualdade. Um não vem desacompanhado do outro. E aí que nasce esse intento, essa busca, essa tarefa de dizer novamente o mundo,

fazendo-o aparecer e se fazer visível; mas, também, para reinventá-lo. E, assim, talvez, haurir outras realidades, outros mundos, outras vidas; fazendo tocar e mover o ser de cada um e de todos; desejando mudar o giro, o ritmo e o rumo da roda da história. Aqui, ressoa a lembrança de ser esta a nossa vizinhança. Nós, psicólogos brasileiros, habitamos na proximidade desta tarefa e deste querer. E temos, para com a nossa sociedade - para com *Esta gente* - um compromisso firmado.

Esta gente

Esta gente cujo rosto
Às vezes luminoso
E outras vezes tosco

Ora me lembra escravos
Ora me lembra reis

Faz renascer meu gosto
De luta e de combate
Contra o abutre e a cobra
O porco e o milhafre

Pois a gente que tem
O rosto desenhado
Por paciência e fome
É a gente em quem
Um país ocupado
Escreve o seu nome

E em frente desta gente
Ignorada e pisada
Como a pedra do chão

E mais do que a pedra
Humilhada e calcada

Meu canto se renova
E recomeço a busca
De um país liberto
De uma vida limpa
E de um tempo justo
(2018b, p.202).

REFERÊNCIAS

ALLENDE, Isabel. Um caminho para o norte. *In:* _____ **Contos de Eva Luna**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. p. 159-171.

_____. **Eva Luna**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1987.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. Arte poética III. *In:* _____ **Coral e outros poemas**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018a. p.364-366.

_____. Esta gente. *In:* _____ **Coral e outros poemas**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018b. p.202-203.

_____. Nesta hora. *In:* _____ **Coral e outros poemas**. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018c. p.270-271.

AMENDOLA, Márcia Ferreira. História da construção do código de ética profissional do psicólogo. *In:* **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, vol. 14, n.2, p.660-685, 2014.

ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BERNARDES, Jefferson de Souza. A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *In:* **Psicologia: Ciência e Profissão**. Vol. 32, número especial, 2012. p. 216-231.

BOLLIS, Silvana. A formação como paideia, uma interrogação sobre o sentido da formação humana. *In:* **Revista Revisão e Ação**. Santa Cruz do Sul, vol. 21, n.esp., p.261-274, jul-dez 2013.

BORTOLINI, Wanderscheer Rosane; NUNES, César. A Paidéia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. *In:* **Filosofia e Educação**. Campinas, vol. 10, n.1, p.21-36, jan-abr 2018.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. *In:* BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 17-32.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução N°5 de 15 de Março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2011.

CANGUILHEM, George. **O que é a psicologia?** 1965. Disponível em: http://posds.idance.com.br/wp-content/uploads/2009/07/que_psicologia.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de, & DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *In: Educação & Sociedade*. Vol. 22, n. 75, 2001. p. 67-83.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. *In: Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p.43-72.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. Práticas “psi” no Brasil do “milagre”: algumas de suas produções. *In: Mnemosine*. Vol. 1, n. 0, p. 44-52, 2004

_____. Tortura ontem e hoje: resgatando uma certa história. *In: Psicologia em estudo*. Maringá, Vol. 6, n. 2, p. 11-19, 2001.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças, & NASCIMENTO, Maria Lívia do. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? *In: E. M. M., Arantes, M. L. Nascimento & T. M. G. Fonseca (orgs). Práticas PSI: Inventando a vida*. Niterói: EdUFF, 2007. p. 27-38.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Ano da formação em psicologia 2018:** Relatório final da revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf> Acesso em 27. Jan 2020.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura:** uma entrevista com Jacques Derrida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. **Revisitando as psicologias:** da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

FLAUBERT, Gustave. **Cartas exemplares**. Rio de Janeiro: Imago, Ed., 2005.

FOGEL, Gilvan. **O desaprendizado do símbolo ou da experiência da linguagem**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

_____. **Homem, realidade, interpretação**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica – O neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HEIDEGGER, Martin. **O acontecimento apropriativo**. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

_____. O caminho para a linguagem. *In:* _____ **A caminho da linguagem**. 5ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 191-216.

_____. Sobre o “Humanismo”. *In:* _____ **Cartas sobre o humanismo**. 2ª Edição. São Paulo: Centauro, 2005. p. 7-86.

_____. A coisa. *In:* _____ **Ensaio e conferências**. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 143-164.

_____. A essência da linguagem. *In:* _____ **A caminho da linguagem**. 5ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 121 – 171.

_____. **Hinos de Hölderlin**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____. **Introdução à metafísica**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987a.

_____. **Língua de tradição e língua técnica**. 1ª Edição. Ribamar: Passagens. 1995.

_____. A linguagem. *In:* _____ **A caminho da linguagem**. 5ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011c. p. 7 – 26.

_____. **Meditação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Para quê poetas? *In:* _____ **Caminhos de floresta**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014. p. 307-367.

_____. **Que é uma coisa?** Lisboa: Edições 70, 1987b.

_____. A questão da técnica. *In:* _____ **Ensaio e conferências**. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 11-38.

_____. **Ser e Tempo**. 4ª Edição: Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019.

LISBOA, Felipe Stephan, & BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *In:* **Psicologia: Ciência e Profissão [online]**. Vol. 29, n.4, 2009, p.718-737.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Confluência, 1967.

MANFREDI, Silva Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *In:* **Educação & Sociedade**. Campinas. Vol. 19, n. 64, set. 1998. p.1-25.

- MELLO, Luís Carlos. **Nise da Silveira**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RIBEIRO, Darcy. O Brasil no mundo. *In: O Brasil como problema*. 2ª Edição. São Paulo: Global, 2015. p. 19-32.
- RIBEIRO, João Ubaldo. **Viva o povo Brasileiro**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- ROCHA, Armando Júnior. Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *In: Psicologia: Teoria e Prática*. Vol. 1, n. 2, 1999. p. 3-8.
- ROSA, João Guimarães. Aletria e hermenêutica. *In: _____ Tutaméia: terceiras estórias*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1969. p.3-16.
- _____. Dão-Lalalão (O devente). *In: Noites do Sertão*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1988. p. 11-87.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *In: Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p.291-312, set-dez 2008.
- SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. A perplexidade da presença. *In: M. HEIDEGGER. Ser e Tempo*. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2005. p.15-32.
- SZYMBORSKA, Wislawa. Desatenção. *In: _____ Um amor feliz*. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2016a. p. 255-267.
- _____. O poeta e o mundo. *In: _____ Um amor feliz*. 1ª Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2016b. p.321-327.