



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



**Thaíke Augusto Narciso Ribeiro**

**FENOMENOLOGIA E TRANSDISCIPLINARIDADE:  
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**UBERLÂNDIA  
2020**

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia – MG

+55 – 34 – 3218-2701

[pgpsi@fapsi.ufu.br](mailto:pgpsi@fapsi.ufu.br)

<http://www.pgpsi.ufu.br>



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



**Thaíke Augusto Narciso Ribeiro**

**Fenomenologia e Transdisciplinaridade:  
Contribuições para a Formação em Psicologia**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Processos Psicossociais em Saúde e Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Tommy Akira Goto

**UBERLÂNDIA  
2020**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R484 2020	<p>Ribeiro, Thaike Augusto Narciso, 1993- Fenomenologia e Transdisciplinaridade: [recurso eletrônico] : Contribuições para a Formação em Psicologia / Thaike Augusto Narciso Ribeiro. - 2020.</p> <p>Orientador: Tommy Akira Goto. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Psicologia. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.620">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.620</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Psicologia. I. Goto, Tommy Akira, 1975-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 159.9</p>
--------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
 Av. Pará, 1720, Bloco 2C, Sala 54 - Bairro Umarama, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: +55 (34) 3225 8512 - www.pgpsi.ip.ufu.br - pgpsi@ipsi.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Psicologia				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 357, PGPSI				
Data:	Quatro de setembro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11812PSI032				
Nome do Discente:	Thaíke Augusto Narciso Ribeiro				
Título do Trabalho:	Fenomenologia e Transdisciplinaridade: Contribuições para a formação em Psicologia				
Área de concentração:	Psicologia				
Linha de pesquisa:	Processos Psicossociais em Saúde e Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Fenomenologia & Cultura				

Reuniu-se de forma remota, via web conferência, junto a Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Psicologia, assim composta: Professores Doutores: Adelman do Socorro Gonçalves Pimentel - UFPA; Américo Sommerman - UFBA; Tommy Akira Goto, orientador do candidato. Ressalta-se que todos membros da banca participaram por web conferência, sendo que o Prof. Dr. Tommy Akira Goto e o discente Thaíke Augusto Narciso Ribeiro participaram desde a cidade de Uberlândia - MG, o Américo Sommerman participou desde a cidade de São Paulo - SP e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adelman do Socorro Gonçalves Pimentel desde a cidade de Belém - PA, em conformidade com a Portaria nº 36, de 19 de março de 2020.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Tommy Akira Goto, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Tommy Akira Goto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/09/2020, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Americo Sommerman, Usuário Externo**, em 10/09/2020, às 13:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADELMA DO SOCORRO GONÇALVES PIMENTEL, Usuário Externo**, em 14/09/2020, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2229959** e o código CRC **BC86D36C**.

O presente trabalho foi realizado com apoio do  
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

*Ao Amor e à Verdade, estes dois nomes de  
Deus ao qual eu dedico minha existência.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Grande Mistério, Deus, pela dádiva incessante da existência e de Seu Amor;

A Yeshua, Jesus, por canalizar esta dádiva nos complexos processos humanos;

Aos meus amigos-mestres, pelo incessante investimento invisível e amoroso no desenvolvimento integral do meu espírito;

Ao meu mestre, orientador e amigo, Tommy, pelas múltiplas chaves e portas abertas, pela sábia paciência com minhas infundáveis ignorâncias e por me ensinar, pelo exemplo, o belo e delicado equilíbrio entre o rigor e a liberdade;

Aos meus pais, Herman e Cidinha, pelo repasse da tocha-da-vida na maratona humana e pelo apoio amoroso e incondicional à minha liberdade de ser e à minha jornada rumo a mim mesmo;

À minha irmã, Thaís Helena, pelo companheirismo incondicional e compreensão profunda e sensível diante de cada instante - curto e longo, doce e amargo - dessa longa estória-sem-fim.

Ao meu amigo-irmão, Thiago Cardoso, por encarnar a fé e a ética amorosa que me inspira, conforta e relembra o eternamente essencial;

Ao meu irmão, Túlio Marcus, pela silenciosa presença em minha vida;

À minha madrinha, Denise, e minha tia-avó, Laerce, pelo apoio e amor nos tempos fáceis e difíceis de minha emancipação e formação;

À Stella Maris, pelos sete anos de parceria profunda, intensa e empoderadora nos inúmeros processos formativos que me tornaram quem eu sou;

Ao Lucas Pacheco, pelos investimentos de extrema generosidade e confiança na minha formação e por nossa paixão compartilhada por Khalil Gibran;



À Walquyrya Lopes, por segurar minha mão nas derradeiras semanas da finalização deste trabalho;

Aos meus amigos de mestrado e fenomenologia, em especial ao Luís Caixeta, à Josiane Almeida e à Letícia Jardim, pela experiência fenomenológica inesquecível de Curitiba;

Ao Mak Alisson, pelo apoio no início de minha carreira docente; ao Paulo e à Lauren, pelos breves mas preciosos momentos que aprendemos juntos; ao Luís, ofereço ainda meu agradecimento especial pela participação nessa dissertação, através de seu amor tangível por Lévinas, e pelo lembrete ressonante que só a arte pode dar voz ao meu grito;

Aos meus clientes-amigos, em especial à Lorena, à Enzel, à Angélica, à Luíza, ao Igor, ao João Pedro, à Josielle, à Micaella, ao Paulo, à Vanessa, à Thaís, ao Leandro, aos Lucas, ao Victor, à Eduarda, ao Jorge e à Ana Paula, que ofereceram de suas histórias e plenas confianças para que eu exercitasse o poder transformador e curador da fenomenologia e da transdisciplinaridade;

Aos meus amigos do grupo de homens, em especial ao Felipe, ao André, ao Renner, ao Carlos, ao Sílvio, ao Fernando e ao João pela constante presença silenciosa a me empoderar e me firmar na coragem de me ser como sou.

Aos meus muitos colegas e amigos históricos do NEPT, da LAPES, da “Casa da tia Fátima”, da Sopa, do NEPE, do GEU, do Flor&Ser e de outros caminhos pela companhia amorosa no meu amadurecimento espiritual; em especial ao Marcos Vinícius, pela sabedoria generosa; à Silvana, por me acolher e empoderar sempre que precisei; à Ludmila Nogueira, que me apresentou a transdisciplinaridade pela primeiríssima vez; ao Evandro e Renata Borges, por acreditarem e confiarem coisas grandes a mim; e ao Marco Aurélio, pelas muitas portas abertas;

Aos colegas e amigos de formação e aos professores da graduação e do mestrado que me marcaram com a congruência entre suas vidas, posturas e saberes; em especial ao Tommy,

à Paula Rezende, à Maria José Ribeiro, à Ana Lúcia, ao Ricardo Wagner, à Silvia Maria, à Renata Lopes, à Renata Pegoraro, ao Leonardo Bernardino, ao João Paravidini e ao Armando;

Ao Alisson Machado, pelo indescritível apoio amoroso à minha saúde integral;

À Marina Benzaquen, por nosso amor partilhado pela fenomenologia e por simplesmente compreender;

Aos meus colegas e amigos-professores, em especial ao Tiago Regis, pela confiança e valiosa oportunidade de início de carreira; à Luísa Santos, pela serena e sábia presença; à Carol Ieza, pela humanidade;

A todos meus alunos-amigos, em especial à Bebel, à Naty, ao Marcelo, à Ana Carolina, ao Alex, à Luísa, ao João, ao Leomar, ao Carlos e ao Leonardo, que acolheram minha necessidade de aprender ensinando e muito me ensinaram, aprendendo;

A todos os meus *sertsem*, literalmente mestres ao contrário, que marcaram profundamente quem eu *não* quero ser, me oferecendo valiosos limites e (anti)referências;

Enfim, a todos os seres - humanos e não-humanos - que fizeram parte de minha jornada até aqui. Ainda que me seja impossível mencionar a todos(as), espero que encontrem essa gratidão nas entrelinhas de minha vida, luta e história, pelo impacto que tiveram nos (des)caminhos que me trouxeram até aqui.

Gratidão...!

## RESUMO

**Introdução:** A atual formação brasileira em Psicologia tem sido insatisfatória para muitos, por uma série de razões. Entre estas identificamos, em nossa experiência, incoerências entre a formação e a realidade vivida e forte escassez de diálogo, liberdade de pensamento, harmonia e unidade entre os diferentes saberes e abordagens que compõem a psicologia. A crítica comum da literatura, entretanto, não alcança a crise maior que está por trás de todas essas insatisfações menores. Diante dessas questões, passamos a problematizar a falta de sentido humano no conhecimento, em geral, e na formação em psicologia, no particular. Como possibilidade de responder ao nosso problema, encontramos a Fenomenologia de Edmund Husserl como resgate deste negligenciado sentido e a Transdisciplinaridade de Bassarab Nicolescu como um movimento processual de organização do conhecimento que acolhe a especialização, pela disciplinaridade; a cooperação, pela multidisciplinaridade; a conexão e a partilha, pela interdisciplinaridade; e a liberdade e a transcendência (de sentido) pela transdisciplinaridade. **Assim**, por meio da metodologia qualitativa teórico-bibliográfica, analisamos algumas das possíveis contribuições da fenomenologia e da transdisciplinaridade para a formação em psicologia. Nesse percurso, 1. Esclarecemos os métodos e conceitos principais da fenomenologia e da transdisciplinaridade, analisando suas conexões para uma perspectiva fenomenológico-transdisciplinar da formação humana; 2. Refletimos como este diálogo permite a possibilidade de uma (re)unificação da Psicologia, transitando da ideia de “separação” para a de “distinção”, e de “recorte” para “enfoque”; 3. Elaboramos como resultado deste complexo diálogo a ideia de uma fundamentação fenomenológico-transdisciplinar que visa auxiliar de maneira teórico-prática a formação em psicologia. **Nesse sentido**, a formação vislumbrada a partir dessa proposta aponta para a importância de integrar uma formação para o si mesmo (autoformação), para o outro (heteroformação) e para o meio (ecoformação), capaz de abranger os quatro pilares da Unesco e dialogar com as DCN mais atuais. Por fim, propomos brevemente algumas diretrizes que poderiam ser aplicadas ao mundo prático-formativo por meio de quatro possíveis caminhos não excludentes entre si: a) O caminho “desinstitucionalizador”, que implica numa transição gradual do controle institucional para o seu apoio; b) O caminho “universitário”, que explora a possibilidade de aproximação gradual do projeto-base das universidades para uma proposta fenomenológico-transdisciplinar; c) O caminho “curricular”, que reflete uma reinvenção do currículo pedagógico da formação em psicologia reorganizando-o através módulos que reflitam as vivências intencionais próprias da área segundo a Psicologia Fenomenológica, tais como consciência, percepção, afetividade, motivação e recordação; d) O caminho “extracurricular”, que discute a possibilidade de aproximações externas da reflexão fenomenológico-transdisciplinar ao sistema vigente. **Como resultado dessa pesquisa**, compreendemos, enfim, que a fenomenologia e a transdisciplinaridade nos permitem vislumbrar, com clareza e segurança, uma proposta auto-hetero-ecoformativa em psicologia que seja simultaneamente e irredutivelmente rigorosa, humana e livre.

**Palavras-chave:** Psicologia Fenomenológica; Antropologia Filosófica; Formação Humana;

### ABSTRACT

**Introduction:** The current Brazilian education in psychology has been unsatisfactory for many, for several reasons. Among these, we have identified, in our experience, inconsistencies between the formation and the lived reality and a strong scarcity of dialogue, freedom of thought, harmony and unity between the different knowledges and approaches that make up psychology. Common literature criticism, however, does not reach the major crisis that underlies all these minor dissatisfactions. Faced with these questions, we started to problematize the lack of human meaning in general knowledge and in psychology formation. As a possibility to answer those problems, we found the Phenomenology of Edmund Husserl as a rescue of this neglected meaning and the Transdisciplinarity of Basarab Nicolescu as a procedural movement of organization of knowledge that welcomes specialization, through disciplinarity; cooperation, through multidisciplinary; connection and sharing, through interdisciplinarity; and freedom and transcendence of meaning through transdisciplinarity. **Thus**, through the qualitative theoretical-bibliographic methodology, we analyzed some of the possible contributions of phenomenology and transdisciplinarity to psychology formation. Along this path, 1. We clarified the main methods and concepts of both phenomenology and transdisciplinarity, analyzing their connections for a phenomenological-transdisciplinary perspective of human formation; 2. We reflected on how this dialogue allows the possibility of a (re)unification of psychology, transitioning from the idea of “separation” to “distinction”, and from “cutting out” to “focusing”; 3. As a result of this complex dialogue, we elaborated the idea of a phenomenological-transdisciplinary foundation that aims to assist in theoretical and practical formation in psychology. In this sense, a formation envisioned based on this proposal points to the importance of integrating formation for the self (autoformation), for the other (heteroformation) and for the environment (ecoformation), capable of covering the four pillars of Unesco and dialoguing with the most current Brazilian DCN. Finally, we briefly proposed some directions that apply to the practical-formative world through four possible paths that are not mutually exclusive: a) The “deinstitutionalizing” path, which implies a gradual transition from institutional control to its support; b) The “university” path, which explores the possibility of a gradual approximation of the basic project of universities to a phenomenological-transdisciplinary proposal; c) The “curricular” path, which reflects a reinvention of the pedagogical curriculum of psychology, reorganizing it in modules able to reflect the intentional experiences specific to the area according to Phenomenological Psychology, such as awareness, perception, affectivity, motivation and recall; d) The “extracurricular” path, which discusses the possibility of external approaches to phenomenological-transdisciplinary dialogue to the current academic system. As a result of this research, we understood that phenomenology and transdisciplinarity allows us to glimpse, with clarity and security, an auto-hetero-ecoformative proposal in psychology that is simultaneously and irreducibly rigorous, human and free.

Keywords: Phenomenological Psychology; Philosophical Anthropology; Human formation

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>MÉTODO.....</b>	<b>38</b>
<b>1. DUAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA: A FENOMENOLOGIA E A TRANSDISCIPLINARIDADE.....</b>	<b>43</b>
1.1. O começar de novo: a Fenomenologia de Edmund Husserl.....	47
1.2. A Transdisciplinaridade em diálogo com a Fenomenologia.....	64
1.3. Uma Abordagem Fenomenológico-Transdisciplinar para a Formação Humana.....	70
<b>2. DIÁLOGOS ENTRE A PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICA E A INTER- TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A POSSIBILIDADE DE UMA (RE)UNIFICAÇÃO DA PSICOLOGIA.....</b>	<b>80</b>
2.1. Introdução à Psicologia Fenomenológica.....	87
2.1.1. A Psicologia Fenomenológica como reformulação da Psicologia científica.....	87
2.1.2. A Psicologia Fenomenológica como uma ciência universal da subjetividade psíquica.....	89
2.1.3. A Psicologia Fenomenológica como uma disciplina propedêutica à Fenomenologia Transcendental.....	92
2.1.4. A Psicologia Fenomenológica como esclarecimento dos principais conceitos usados na Psicologia.....	94
2.1.5. A Psicologia Fenomenológica como descrição das vivências intencionais e as suas estruturas sintéticas e universais.....	97
2.2. A Psicologia Fenomenológica não é uma escola ou abordagem psicológica.....	100

2.3. Uma possibilidade de uma Psicologia através de um olhar fenomenológico-transdisciplinar.....	102
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### **3. CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO FENOMENOLÓGICO-TRANSDISCIPLINAR: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO AUTENTICAMENTE HUMANA EM PSICOLOGIA..... 117**

3.1. A Psico-logia como ciência e profissão: contribuições da Fenomenologia para uma reflexão sobre o psíquico.....	120
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

3.2. Ideias para uma autoformação em Psicologia.....	124
------------------------------------------------------	-----

3.3. Ideias para uma heteroformação em Psicologia.....	129
--------------------------------------------------------	-----

3.3.1. A formação que vem do outro: Ideias para os papéis da instituição e das(os) professoras(es) na formação em Psicologia.....	130
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

3.3.2. Ideias para uma heteroformação do Ser-com: a cultura da Vida.....	136
--------------------------------------------------------------------------	-----

3.3.3. Ideias para uma heteroformação do inter-ser em Psicologia.....	148
-----------------------------------------------------------------------	-----

3.4. Ideias para uma ecoformação em Psicologia.....	150
-----------------------------------------------------	-----

3.5. Ideias para uma formação teórico-prática criativa em Psicologia.....	154
---------------------------------------------------------------------------	-----

3.6. Ideias para uma formação ética em Psicologia.....	163
--------------------------------------------------------	-----

3.7. Ideias para uma formação de compreensão unificada com ação especializada em Psicologia.....	166
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

3.8. Formação para um humano real, vivo e integral.....	171
---------------------------------------------------------	-----

3.9. Síntese para uma Formação Fenomenológico-Transdisciplinar.....	173
---------------------------------------------------------------------	-----

### **4. POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO FENOMENOLÓGICO-TRANSDISCIPLINAR EM PSICOLOGIA..... 174**

4.1. O caminho desinstitucionalizador de Ivan Illich.....	175
-----------------------------------------------------------	-----

4.2. O caminho “universitário” para uma possível implementação deste ideal.....	179
4.3. O caminho curricular e algumas ideias para uma formação rigorosa em Psicologia.....	181
4.4. O caminho “extracurricular” para uma possível implementação deste ideal.....	185
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>207</b>

## INTRODUÇÃO

*Vosso coração conhece em silêncio os segredos dos dias e das noites; mas vossos ouvidos anseiam por ouvir o que vosso coração sabe. Desejais conhecer em palavras aquilo que sempre conhecestes em pensamento. Quereis tocar com os dedos o corpo nu de vossos sonhos. E é bom que o desejeis. A fonte secreta de vossa alma precisa brotar e correr, murmurando, para o mar; e o tesouro de vossas profundezas ilimitadas precisa revelar-se a vossos olhos. Mas não useis balanças para pesar vossos tesouros desconhecidos; e não procureis explorar as profundidades de vosso conhecimento com uma vara ou uma sonda, porque o Eu é um mar sem limites e sem medidas. Não digais: 'Encontrei a verdade.' Dizei de preferência: 'Encontrei uma verdade.' Não digais: 'Encontrei o caminho da alma.' Dizei de preferência: 'Encontrei a alma andando em meu caminho.' Porque a alma anda por todos os caminhos. A alma não marcha numa linha reta nem cresce como um caniço. A alma desabrocha, qual um lótus de inúmeras pétalas (Khalil Gibran, 1973, p.16)*

Não poderíamos começar esta dissertação com uma poesia que melhor a introduzisse, pois é sobre uma formação que respeita e reconhece o desabrochar da alma como um lótus que falaremos adiante. O poeta libanês Gibran Khalil Gibran (1883-1931) ocupa um lugar sagrado em minha alma e é por meio de sua aclamada obra-prima “O Profeta” que fui inspirado em muitas das reflexões que desenvolvi no decorrer desta dissertação.

Falando em alma, começemos com o termo “Psico-logia” que etimologicamente significa uma “reflexão” (*Lógos*) sobre a “alma” (*Psyqué*). E se ela não pode ser pesada ou medida, é exatamente este o motivo pelo qual recorreremos à fenomenologia e à transdisciplinaridade, estas rigorosas, mas humanas, ferramentas-métodos de encontrar a alma andando em nossos múltiplos (des)caminhos.

Ainda, convém considerarmos que o caminho usual dos pesquisadores – estes ousados aventureiros do conhecimento – assemelha-se a um “funil”, isto é, costumam partir dos aspectos mais gerais e históricos do tema em questão para adentrar nos mais específicos de seu interesse temático. Algo semelhante ao que figura este símbolo abaixo, que tem sua parte aberta representando o geral e sua parte fechada representando o específico:





Esta dissertação, entretanto, procura não falar de coisas comuns. Assim sendo, nosso caminho não poderá ser ordinário. Como veremos adiante, a fenomenologia e a transdisciplinaridade partilham, entre muitas outras coisas, de um apreço especial pela integração harmônica entre os opostos, que são complementares. Simbolicamente, de modo semelhante ao que vemos no famoso símbolo taoísta denominado *Yin Yang*. O nosso caminho, neste sentido terá mais a ver com este símbolo:



Partimos, deste modo, do primeiro tema, ou seja, do objeto de nosso estudo – a formação em psicologia. Em seguida, explicitamos as generalidades em que estão implicadas nessa temática, por meio do campo da Educação, da fenomenologia e da transdisciplinaridade. Por fim, retornamos ao específico da formação de psicólogas(os). Assim procuramos seguir a uma máxima fenomenológica que diz que "(...) não é das Filosofias que deve partir o impulso da investigação, mas, sim, das coisas e dos problemas (...)" (Husserl, 1965, p. 72).

Começemos, portanto, a circunscrever nosso problema-alvo. Ora, alguns artigos de destaque na literatura acadêmica atual denunciam, em sintonia, as insatisfações dos psicólogos brasileiros com a formação em psicologia na atualidade. De acordo com Lisboa e Barbosa (2009), essa insatisfação generalizada com o tema tem sido alvo de estudos e debates desde a década de 1970, sendo que essa avaliação crítica já não surge apenas “da reflexão de teóricos brilhantes, mas da pressão oriunda de novas condições de trabalho do psicólogo no país” (Ferreira Neto, 2004, p. 92). Neste sentido, a convergência desta insatisfação recai sobre incompatibilidades entre a formação, a atuação profissional e a realidade brasileira. De fato,

defende Centofanti (2004), nosso modelo de curso atual é semelhante ao que foi planejado há quase 90 anos atrás, em 1932.

Veamos as críticas da mais evidente literatura atual. No campo do ensino, critica-se a negligência do desenvolvimento de habilidades criativas (Bock, 1997). Em campos mais ideológicos e políticos, critica-se a mercantilização da educação, o abandono do investimento econômico e o clima ideológico nas instituições públicas, o que chamam de “ideologia liberal, individualista e naturalizante do fenômeno psíquico”, e o aumento desordenado do número de cursos de psicologia no país (Lisboa e Barbosa, 2009).

Bock (1997), por sua vez, critica uma formação que ignora temas políticos e sociais de desigualdade, culpabiliza os indivíduos por problemas sociais e prioriza a clínica particular em detrimento da saúde comum. Patentemente, tais autores propõem os inversos como solução, ou seja, uma formação que seja mais “socialmente comprometida, reflexiva, ética, generalista, pluralista, interdisciplinar e que articule o compromisso social com as condições concretas postas pelo mercado” (Lisboa & Barbosa, 2009, p. 724). Nas linhas do argumento interdisciplinar, Bock (1997) ressalta que é preciso uma formação interdisciplinar em dois sentidos: uma que contemple várias áreas das ciências, a fim de enriquecer o conhecimento da psicologia e outro que prepare o profissional “para o trabalho coletivo e parceiro com outros profissionais” (p. 43).

Tais críticas e propostas, entretanto, contemplam apenas em parte o que para nós tem sido insuficiente na formação em psicologia. Ora, a maior parte das denúncias e testemunhos acima partem de uma ideologia política e social bastante definida, de um modo de ver o mundo e o ser humano que contempla bem algumas abordagens da psicologia e do conhecimento em detrimento de outras. Isto é, criticam a formação sugerindo transformações no sistema que melhor favoreçam a permanência e realização de seus sistemas teóricos sobre a realidade, excluindo, ignorando, menosprezando ou negligenciando outros sistemas. Importa destacar,

entretanto, que não queremos dizer com isso que essa perspectiva esteja equivocada enquanto outra está correta. Todas as perspectivas estão simultaneamente corretas e erradas, pois “a alma anda por todos os caminhos” (Gibran, 1973, p.16). Assim, muito pelo contrário, é justamente esta noção excludente e rígida de “certo-errado” que, para nós, torna a formação insuficiente e necessitada de reformas.

De fato, meu trabalho de conclusão de curso (TCC) em 2018, também orientado pelo Prof. Tommy Akira Goto, enfocou exatamente estes problemas próprios da *vivência* de um estudante sobre sua formação. Amparados pela metodologia da historiobiografia (Critelli, 2012), narrei o que percebi e vivi como insuficiente, difícil e francamente sofrível em minha trajetória formativa como psicólogo nos moldes da formação atual em psicologia. Ao nosso entender, os piores aspectos da formação estão ligados à excessiva defesa das representações de um ou outro sistema teórico e ideológico em detrimento de outros. Ora, não vemos problemas na adesão ou concordância a uma ou outra perspectiva, mas a ignorância, não-permissão e não-abertura às outras faz da psicologia um saber unilateral. Ainda, para a manutenção dessas excessivas representações desenvolvem-se acentuados aspectos formais e técnicos, enquanto, muitas vezes, o sentido humano é negligenciado, ignorado, esquecido ou francamente pervertido. Ademais, não poderíamos deixar de citar a falta de diálogo entre os diferentes saberes que compõem a psicologia; a falta de harmonia, complexidade e um senso de unidade em sua composição.

Dessa maneira, reformas em seu sistema avaliativo quantitativo e da frequência – que mais expulsa a presença do que a promove – fazem-se urgentes. Urgem renovações no modo de se pensar a realidade humana - autenticamente humana. Mas para isso necessitamos de maior abertura e reconhecimento a outros modos de ser e saber que também contribuem à psicologia, libertando-a dos limites estreitos da segurança e do conforto acadêmicos. Igualmente, urge maior coerência entre o que é ensinado e como se ensina, dando lugar à corporeidade, às ideias,

aos afetos e a espiritualidade. Falta humildade a nós para reconhecer e acolher os saberes e sabores próprios ao senso-comum, à cultura, à experiência interior, à transcendência e à espiritualidade. Afirmações ousadas, compreendemos, mas que serão fundamentadas e discutidas de forma direta ou indireta no decorrer desta dissertação. Vejamos algumas dessas coisas.

Acerca do foco excessivo nos aspectos formais, por exemplo, Ferreira Neto (2004) chama-nos a atenção para um curioso fenômeno atual, no qual “a própria instituição universitária se desqualifica ao apontar que é em outro lugar que ocorrerá a verdadeira formação” (p. 87). Ou seja, a universidade vai consolidando um lugar de obtenção formal de titulação, mas não tanto de formação: “Cria-se, portanto, um circuito curioso de formação em paralelo, em que um dos lados oferece a legitimação oficial e legal e, o outro, a legitimação da formação verdadeira e competente (Ferreira Neto, 2004, p. 87). Ou, ainda, como afirma o filósofo e professor Ivan Illich (1926-2002), defensor da impossibilidade de “uma educação universal através da escola” (1985, p.14), “o estudante é ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor” (Illich, 1985, p. 16).

Os problemas que nos afligem em relação a formação em psicologia, portanto, remetem ao que está “mais embaixo”, em problemas maiores da educação que os quantitativos, na direção dos fundamentos e raízes do próprio conhecimento. É nesse sentido que defendemos que as críticas comuns, encontradas na literatura revisitada, não têm alcançado os problemas-macro que perpetuam ciclicamente os mesmos problemas-micro com novas faces. Para contextualizarmos a atualidade da formação em psicologia é necessário darmos alguns passos para trás em busca da *big picture*: há uma dimensão planetária de nossas crises como um todo, e não apenas como a soma de várias crises menores (Freitas, Morin & Nicolescu, 1994).

A filósofa Hannah Arendt (1906-1975), ao comentar acerca da crise na educação, descreve com clareza essa relação entre o micro e o macro:

Uma crise na educação suscitaria sempre graves problemas mesmo se não fosse; como no caso presente, o reflexo de uma crise muito mais geral e da instabilidade da sociedade moderna. [...] Somos sempre tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem por eles é diretamente atingido. Ora, é precisamente essa crença que hoje em dia se revela falsa (Arendt, 1957/1961, p.174).

Trata-se, portanto, de uma crise de carácter mais sistêmico. Vejamos mais a fundo o problema da educação. Em uma reflexão ampla sobre a desinstitucionalização da Educação, Illich escreveu as polémicas palavras:

O sistema escolar, hoje, e sobretudo a universidade, oferece grande oportunidade para criticar o mito e para rebelar-se contra suas perversões institucionais. Mas o rito que exige tolerância das fundamentais contradições entre mito e instituição ainda permanece inquestionável, pois nem a crítica ideológica e nem a ação social podem fazer surgir uma nova sociedade. Unicamente o desengano seguido de uma ruptura com o rito social central e a reforma desse rito pode trazer mudanças radicais. (...) Não podemos iniciar uma reforma educacional sem antes compreender que nem a aprendizagem individual e nem a igualdade social podem ser incrementadas pelo rito escolar. Não podemos superar a sociedade de consumo sem antes compreender que *a escola pública obrigatória recria tal sociedade, não importando o que nela seja ensinado* (Illich, 1985, p.51, grifos nossos).

Para falar da universidade enquanto instituição formadora, portanto, Illich (1985) enfatiza a diferença marcante entre seu mito – de um pensamento crítico e livre – e seu rito de ações e modos de ser tradicionais, limitados e limitantes. Chama a atenção para um currículo mais importante e de certa forma secreto, ao mesmo tempo escondido e explicitado por trás dos conteúdos declarados, que é o próprio sistema educacional institucionalizado, hierarquizado, tecnocientífico: “o cerimonial ou ritual da própria escolarização constitui semelhante currículo” (Illich, 1985, p.47). Infelizmente, este currículo secreto-explícito faz isso independente da ideologia e de quaisquer esforços contrários dos professores, por sua própria estrutura ritual (Illich, 1985).

Isso, em síntese, quer dizer: não se ensina paz com uma pedagogia/andragogia violentas; não se forma para a liberdade e para a transcendência com um sistema rígido, fechado e unidimensional; não se forma para a humanidade, enfim, através de um sistema técnico-científico. A Vida, essa vida que nós temos e vivemos, nos permite multidimensionalidades e aberturas infinitas.

Sigamos nossa escavação rumo às raízes. Passemos da ampla temática da formação-educação para a temática mais ampla de todas que é o próprio conhecimento. Em seu livro “A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental”, o filósofo e matemático Edmund Husserl (1859-1938), criador da Fenomenologia Transcendental, explica:

[...] todas as ciências modernas entraram finalmente numa crise peculiar, sentida de um modo cada vez mais enigmático, a propósito do sentido em que foram fundadas como ramos da filosofia e que continuaram depois ao transportar em si. É uma crise que não atinge as ciências especializadas nos seus resultados teóricos e práticos, mas que abala, contudo, de um lado ao outro, todo seu sentido de verdade (Husserl, 2012, p. 16).

O nosso problema, deste modo, não coloca em questão o rigor da cientificidade da ciência, tendo em vista suas realizações teóricas e seus concludentes resultados duradouros. “Dizer que as ciências estão em crise não significa dizer que seu conteúdo científico, sua metodologia e seus resultados sejam errôneos (...)”, mas sim que “perderam seu significado humano” (San Martín, 2008, p. 130). Ora, por que outra razão a humanidade haveria de questionar os fatos desta ciência, como o formato elipsóide do planeta – com a “teoria da Terra Plana” –, senão por que sua necessidade fundamental de dar sentido ao saber aparentemente não tem sido atendida pela ciência positiva?

Por mais que assim seja o planeta fisicamente – tal como nos demonstrou a ciência desde Copérnico e Galileu, e isto não está em questão –, outro fato inquestionável é que a *experiência* humana no planeta faz a Terra ser vivida como plana. Com certeza dificilmente alguém aqui *experiencia* (enquanto percepção) estar em um planeta elipsóide. Pois bem, não estamos com

isso defendendo os posicionamentos contrários aos fatos científicos – no caso físicos e geográficos –, mas um olhar multidimensional sobre a realidade da humanidade implica em buscarmos compreender a raiz das necessidades insatisfeitas que produzem semelhantes pensamentos e movimentos.

Isso nos leva a pensar que o problema não está nos aspectos formais do conhecimento (teóricos), por ali está tudo bem. A raiz deste problema é a falta de sentido humano nas ciências. Oxalá, aliás, que as maiores consequências dessas necessidades humanas por sentido insatisfeitas fossem movimentos de questionamento meramente teórico. De forma muito mais catastrófica, a guerra – e todo seu uso indiscriminado da tecnociência com o objetivo de matar – “pôs a descoberto a íntima inverdade, a ausência de sentido desta cultura (Husserl, 2008, p. 3). A crise das ciências é, portanto, essencialmente, uma crise de sentido da e na humanidade. “A cosmovisão das ciências positivas levou a um abandono das perguntas decisivas para uma verdadeira humanidade” (San Martín, 2008, p. 130).

Para Husserl (2012), a necessidade de retomar este sentido humano leva-nos de volta à grande mãe Filosofia, pois "as ciências no plural, todas as ciências que serão um dia fundadas e todas as que já estão trabalhando, são apenas ramos não autônomos da filosofia una" (Husserl, 2012, p.13). Mais especificamente, a retomada do sentido nos leva de volta à metafísica, aos valores da razão e mesmo à espiritualidade:

O conceito positivista de ciência, do nosso tempo, [...] deixou cair todas as [...] “questões supremas e últimas”. Vistas mais exatamente, estas, e todas aquelas que foram em geral excluídas, recebem a sua unidade indissolúvel ao conterem, seja explicitamente, seja implicitamente no seu sentido, “os problemas da razão” - da razão em todas as suas figuras particulares. [...] Se o homem se torna um problema “metafísico”, um problema especificamente filosófico, ele está em questão como ser racional; e, se a história está em questão, é porque se trata do “sentido” da razão na história. O problema de Deus contém manifestamente o problema da razão “absoluta” enquanto fonte teleológica de toda razão do mundo, do “sentido” do mundo. [...] o positivismo, por assim dizer, decapita a filosofia (Husserl, 2012, p. 14).

Como vimos, além de um eminente expositor desta crise de sentido intensificada pelo objetivismo positivista, Husserl reagiu buscando ressignificar essa crise a partir de sua Fenomenologia Transcendental. Trata-se de uma filosofia rigorosa cuja reflexão tem suas bases neste ideal de razão, mais especificamente na chamada “razão transcendental”; a razão que é capaz de recuperar o sujeito racional (San Martín, 2008), mais humano e concreto.

Ainda, no entendimento de Husserl (2012), o combate mais significativo de todos é este que vai contra uma humanidade arruinada, que busca o resgate dessa razão de sentido e “luta por esta radicação, ou por uma nova” (p.18). Segundo o filósofo (1965), a tarefa da sua Fenomenologia Transcendental é justamente a de ser essa “ciência dos fundamentos e das raízes, ou seja, uma ciência radical, uma ciência dos fenômenos originários” (p.72). Isto é, falar da realidade desde a experiência da própria realidade (San Martín, 2008). Nesse sentido, David Cerbone (2012), ao analisar a perspectiva naturalista da percepção, descreve com clareza esta oposição fundamental entre o *fato* e o *sentido*:

Podemos ter uma ideia da oposição entre fenomenologia e naturalismo observando a passagem de um de seus mais famosos defensores [do naturalismo], [...] W.V. Quine. Na passagem de abertura de seu ensaio [diz]: ‘Eu sou um objeto físico situado em um mundo físico. Algumas das forças desse mundo físico colidem contra minha superfície. Raios de luz atingem minhas retinas; moléculas bombardeiam meus tímpanos e as pontas de meus dedos. Eu revido, emanando ondas concêntricas de ar. Essas ondas tomam a forma de uma torrente de discurso sobre mesas, pessoas, moléculas, raios de luz, retinas, ondas de ar, números primários, classes infinitas, alegria e sofrimento, bem e mal (QUINE, 1976: 228)’. [...] A fala de Quine sobre raios de luz, retinas, moléculas e tímpanos [...] ignora o conteúdo da experiência [...]. Quando você vê, você vê o livro, por exemplo, não ondas de luz atingindo sua retina; quando você ouve, você ouve a música sendo tocada, não moléculas bombardeando seus tímpanos (Cerbone, 2012, pp.12-13).

Por mais valioso e útil que seja o conhecimento físico, naturalístico do mundo, não é através dele que *experienciamos* (*vivenciamos*)<sup>1</sup> este mesmo mundo. A subjetividade é

---

<sup>1</sup> Mais à frente discutiremos com maior profundidade a diferença fenomenológica entre a experiência (*Erfahrung*) e a vivência (*Erlebnis*). Por ora, basta esclarecermos que a experiência é mais externa, enquanto a vivência é mais interna. A *vivência* é um tipo de ressonância subjetiva da *experiência* (Cardoso, 2007).



irredutível à objetividade científica. A fenomenologia visa, portanto, voltar às "coisas mesmas", aos "fenômenos" – sua motivação. Fenômenos, assim, abrangem *todas as coisas* perceptíveis, tangíveis, naturais, ideais e culturais *em interação com a consciência* (Peixoto, 2011, grifo nosso). Tudo o que podemos "tocar com a consciência" ou, em palavras mais simples embora não tão exatas: a *experiência (vivência)* que temos da realidade.

Para que possamos recomeçar o caminho, então, por uma nova formação mais humana em psicologia, pensamos ser necessário compreender esse novo modo de conhecer que busca os fundamentos, sem prejuízos teóricos: a fenomenologia. Sigamos adiante com sua descrição: Quando falamos de coisas tão abstratas e absolutas quanto a Razão e os fenômenos que "tocamos com a consciência", temos a impressão de que a fenomenologia se volta para tudo que existe, se ocupa da verdade como um todo. E nesse sentido, só poderia ansiar por algum tipo de unificação do conhecimento. Bem, de acordo com seu fundador, é exatamente este seu ideal explícito:

[...] esta nova filosofia não aspira nada menos que abraçar, com rigor científico, todas as questões que têm em geral sentido na unidade de um sistema teórico, numa metodologia de intelecção apodítica e num progresso infinito, mas racionalmente ordenado, da pesquisa. Uma construção única de verdades definitivas, ligadas teoricamente, que continua a crescer infinitamente de geração em geração, devia assim responder a todos problemas que se pudessem pensar - problemas de fato ou problemas da razão, problemas da temporalidade ou da eternidade (Husserl, 2012, p. 13).

Uma proposta tão ousada e radical como mergulhar num oceano de complexidades lógicas profícuas. É por isso que tratar de fenomenologia pressupõe, pelo menos ao nosso preâmbulo, quatro faces distintas e complementares: a) Fenomenologia como ciência do fenômeno; b) Fenomenologia como analítico-intencional (por analisar a consciência); c) fenomenologia como ciência de rigor; e, d) por fim, a fenomenologia como método.

Bem, a fim de introduzirmos, por ora, somente este último – o método – que nos ajudará a esclarecer o "caminhar", chamamos ao diálogo uma importante filósofa e pensadora italiana da fenomenologia de Husserl, Angela Ales Bello. Segundo a filósofa (2006), o método

fenomenológico pode ser sintetizado em duas etapas: a *redução eidética* e a *redução transcendental*. A *redução eidética* é a busca pela essência dos fenômenos – evitando suas interpretações –, pode também ser compreendida como a procura pelos sentidos próprios. A segunda vem logo imediatamente, e diz respeito a encontrar sentidos além da análise das coisas, analisar o próprio sujeito que busca o sentido (Ales Bello, 2006).

Além da importância do sujeito para a fenomenologia ser grande ao ponto de ocupar metade de seu método, vamos tomar como complementação as outras faces da fenomenologia – a analítico intencional e a ciência de rigor – e, assim, compreenderemos que o resgate que fazemos nesta dissertação – acerca dos fundamentos da formação – não está apenas sobre a razão e o sentido humano do conhecimento, mas está diretamente ligado com a psicologia. De fato, Husserl, paralelamente com a fenomenologia, preocupou-se com a psicologia do início de suas obras até sua morte.

Tommy Akira Goto, orientador deste trabalho e pesquisador brasileiro da relação entre a fenomenologia e a psicologia destacou essa relação em âmbito nacional. Entre tantos argumentos epistemológicos e históricos, cabe nessa introdução apenas destacar o curioso fato citado em seu livro de como nas obras de Husserl, publicadas até o ano de 2007, a palavra “Fenomenologia” havia sido citada aproximadamente 2000 vezes, enquanto o termo “Psicologia” chegava a aproximadamente 5300 vezes (Goto, 2008/2015).

Esta estranha contagem já nos indica, mesmo que objetivamente, que a fenomenologia tem algum diálogo com a psicologia e é assim que encontramos o seu ponto de partida, ou seja, como uma crítica a uma posição teórica chamada “psicologismo” (San Martín, 2005). Este estranho termo, “psicologismo”, diz respeito a um modelo de ser humano, uma concepção do que é a razão humana como concebida por uma estrutura psicológica, factual e empírica, no sentido naturalista. Nele, “a razão, a evidência e a lógica são uma questão cerebral”, isto é, “a verdade poderia mudar se o cérebro funcionasse de outra forma, assim como os resultados de

uma calculadora poderiam ser diferentes com alterações no seu circuito” (San Martín, 2008, p. 48).

À primeira vista, isso pode não parecer tão sério ao ponto da crítica husserliana sobre o psicologismo tornar-se a pedra fundamental sobre a qual se ergue o maciço universo fenomenológico. No entanto, Javier San Martín (2005) nos esclarece que:

A questão tem uma transcendência imensa, porque o que se faz do psicologismo – que parece algo não-transcendente – não é nada menos que colocar à tela do juízo a razão humana, e portanto estamos discutindo um modelo de ser humano. Ou seja, falar de psicologismo é falar do que é o ser humano, não como ser animal, mas sim como ser racional. Em definitivo, o que estamos falando é do que é a razão. Isso não é uma bagatela. Estamos realmente discutindo o que somos enquanto seres racionais. Do que se trata o psicologismo é o que se chama de naturalização da razão (San Martín, 2005, p. 41, grifo nosso).

Então, segundo Husserl, o psicologismo faria impossível a ciência e qualquer projeto de convivência racional, teórica ou prática. Para Husserl, a razão não é efeito das circunstâncias mundanas: a razão é o que é por si mesma (San Martín, 2008, pp. 50-51). Neste sentido, a fenomenologia deve começar de uma descrição psicológica ampla do que é o sujeito (San Martín, 2005), e a psicologia deve ser a ciência fundamental abstrata, explicativa em sentido último para as ciências concretas do espírito<sup>2</sup> (Husserl, 2012, p. 10). Na direção contrária ao psicologismo, em seu encontro com a fenomenologia, a psicologia deve se converter em “Psicologia Transcendental”, não-naturalizante, ou seja, preocupar-se com a descrição dos diferentes atos da consciência humana (San Martín, 2008). Mas aqui nos adiantamos a assuntos próprios. Por ora, convém estas citações apenas para circunscrever as possibilidades metódicas para nosso problema. Sigamos em frente.

Pois bem, até aqui delimitamos o tema específico da formação brasileira em psicologia, a crise sentida e denunciada na educação e, enfim, a crise do conhecimento, que está implicada

---

<sup>2</sup> Da origem alemã, o termo “ciências do espírito” se traduz na nossa denominação atual como “ciências humanas”.

no fundo dessas questões. Nesse caminhar encontramos a fenomenologia como possibilidade de análise e saída para essas questões. Nesse mesmo caminhar pautamos ideias que convergem com uma outra perspectiva, que porém se estabelece em outro caminho, mas leva a implicações bastante semelhantes: a transdisciplinaridade.

Abordar paralelamente a transdisciplinaridade nos parece coerente, uma vez que não estamos tratando de apenas uma área do conhecimento, mas ao mesmo tempo de muitas áreas que estão integradas como o conhecimento (uno-múltiplo). Tendo em vista que a fenomenologia não aspira substituir a ciência, mas fundamentá-la com sentido humano, esta jornada iniciada com Husserl bem pode continuar na direção das associações comuns que temos com a temática do conhecimento e da ciência, que geralmente implicam na noção de saberes segmentados em *disciplinas*.

Entendemos por "Disciplina", como definiu Sommerman (2003, p.45), o "aprendizado ou o ensino de uma ciência, seguindo as regras e métodos da ciência a que corresponde". Em outras palavras, um *sistema de representações* fechado em si mesmo. Podem corresponder a dois campos semânticos: um ligado às noções de regra, ordem e método e outro derivado do latim *discere*, "aprender", remetendo ao aprendizado de um conjunto de conhecimentos, ou *recorte do saber* (Pineau, 1980, grifo nosso). Guardemos, por ora, essa palavra: *recorte*. Mais à frente trataremos como o sentido dessa palavra, íntima à própria definição do que é uma disciplina, é extremamente prejudicial a uma formação livre e plena de sentido humano.

De onde surgiram as primeiras disciplinas? De onde surgiu o termo? Um breve resgate histórico nos localiza no sistema grego antigo de educação, a chamada *Paideia*<sup>3</sup>, estruturado pelos filósofos com o surgimento do *polis*, que incluía diferentes assuntos, tais como: Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Filosofia. Isso conduziu séculos depois às chamadas

---

<sup>3</sup> "educação que tinha por finalidade formar homens livres para a humanidade e para a cidadania" (Sommerman, 2012, p. 686).

“sete artes liberais”: retórica, gramática, dialética, aritmética, geometria, música e astronomia (Sommerman, 2003).

No século XIV essas “artes liberais” passaram a ser chamadas de disciplinas "para destacar que a aprendizagem exige a submissão a uma ‘disciplina’” (Sommerman, 2003; Resweber, 2000, p. 11). Provavelmente estas foram as únicas disciplinas reconhecidas até os arredores de 1300, uma vez que a *Nation Science Foundation* (NSF), segundo Nicolescu (2001), contou com apenas sete catalogadas na época. Nos 650 anos que se seguiram, em 1950, entretanto, o número catalogado pela NSF saltou para 54 disciplinas; em 1975, 1845 disciplinas; em 2000, 8000 disciplinas, e, em 2014, 8200 disciplinas (Nicolescu, 2001).

À primeira vista, parece que um salto de sete para 8200 é um marco significativo da inteligência humana superando-se a si mesma – o que realmente é. O problema é que embora haja uma inegável explosão de disciplinas, muitas científicas, este movimento nos obriga a tornarmo-nos mais especialistas do que nunca, pagando o preço da excessiva especialização que acaba por fragmentar nosso conhecimento e nos fazer perder o panorama ou *sentido* geral:

A separação entre as diferentes formas de conhecimento como o mito, a filosofia, a teologia, a ciência moderna, a arte, as tradições de sabedoria, a experiência e, mais recentemente, entre as diferentes áreas e entre as disciplinas acadêmicas, sem a sua subsequente articulação, tem sido uma causa central de ampla gama de problemas sociais, ambientais e humanos, e tem dificultado a resolução de grande número de problemas complexos cada vez mais presentes nas fronteiras entre as disciplinas acadêmicas, e nas fronteiras entre estas e os conhecimentos não-acadêmicos e na sociedade em geral (Sommerman, 2012, p. 9)

Assim, nos revelamos continuamente incapazes de resolver alguns dos desafios mais básicos e simples da existência, como a fome, a sede ou a guerra. E como o problema atual já não é necessariamente nem a falta de recursos (alimento e água) nem a dificuldade tecnológica de transportá-lo de um local de abundância a outro de falta, lembremo-nos do sentido de um popular pensamento atribuído ao físico Albert Einstein: “Época triste a nossa, em que é mais

difícil quebrar um preconceito do que um átomo<sup>4</sup>”. Diante de nossa reflexão, isso significa que se trata de um problema humano, não tecnocientífico.

Essa dolorosa constatação vai bem ao encontro da explanação de Nicolescu (1999) de que a soma de especialistas e competências não gera senão uma incompetência generalizada. Ora, para uma compreensão geral sobre a realidade evidentemente se faz necessário organizar esse saberes hiper-especializados, fomentar diálogo, troca e cooperação. Ao nosso ver, é dessa necessidade que surgiram os movimentos de relação entre as disciplinas, como as conhecidas *multi* ou *pluridisciplinaridade* ou, ainda, a *interdisciplinaridade*, com benefícios incalculáveis para o conhecimento, a educação e a psicologia. Isto é, começamos a intuir que o problema da fome, por exemplo, envolve não apenas a agronomia com a produção em larga escala de alimentos, mas também a dimensão política, social e cultural abarcadas por disciplinas como a história, a geografia, a antropologia e a sociologia. Assim, a ideia da *pluri* ou *multidisciplinaridade* diz respeito ao estudo de um objeto tido como pertencente a uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Neste sentido, podemos exemplificar como certa pintura pode ser estudada pela ótica da história da arte em conjunto com a física, a química, e a geometria. Com isso, o objeto acaba por se enriquecer pela descrição dos vários sentidos que as distintas disciplinas produzem, embora sua finalidade de pesquisa permaneça na estrutura disciplinar (Nicolescu, 1999).

A *interdisciplinaridade*, por sua vez, diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Para isso organizou-se em três graus: a) um grau de aplicação, no qual os métodos da física nuclear transferidos para a medicina levam ao aparecimento de novos tratamentos para o câncer, por exemplo; b) um grau epistemológico, no qual a transferência de

---

<sup>4</sup> Recuperado do site da Folha de São Paulo no dia 07/08/20 no seguinte endereço: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/7/02/opinioao/2.html#:~:text=Certa%20vez%20Albert%20Einstein%20a%20firmou,preconceito%20do%20que%20um%20%C3%A1tomo%22.&text=Os%20%C3%A1tomos%20s%C3%A3o%20facilmente%20%60%60,preconceitos%2C%20muitos%20deles%20permanecem%20inquebrant%C3%A1veis.>

métodos da lógica formal para o direito produz análises interessantes na epistemologia do direito; c) um grau de geração de novas disciplinas, em que a transferência dos métodos da matemática para os fenômenos meteorológicos ou para os da bolsa de valores origina a teoria do caos. A finalidade da interdisciplinaridade também permanece ainda inscrita, no entanto, na pesquisa disciplinar (Nicolescu, 1999).

Durante um tempo a *interdisciplinaridade* ocupou o lugar da mais ousada e revolucionária proposta de integração disciplinar. Pouco a pouco foi ganhando voz na comunidade científica, educacional e outros diversos setores humanos, ao ponto mesmo de vir parar nos anexos do Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro (Brasil, 2014), na condição de estratégia para universalizar o acesso ao atendimento escolar e educacional especializado e inclusivo, como se vê nas metas 3 e 4 (Brasil, 2014, s/p). Especificamente na disciplina psicologia, conquistou lugar entre vários documentos formais do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2011 para a formação, como se vê no art 13, sobre a formação de professores de psicologia:

§ 2º A proposta complementar para a Formação de Professores de Psicologia deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: [...] d) Disciplinaridade e interdisciplinaridade, que possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da Psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada (Brasil, 2011, p. 5-6).

Foi no início da década de 1970, segundo Bernstein (2015), que o eminente psicólogo Jean Piaget tornou público um novo termo para as relações entre as disciplinas: *transdisciplinaridade*. Segundo Piaget, tratar-se-ia de “um estágio mais alto sucedendo relações interdisciplinares [...] que não apenas cobririam interações ou reciprocidades entre projetos de pesquisa especializados, mas colocariam essas relações dentro de um sistema total sem quaisquer limites firmes entre disciplinas” (Piaget, 1972, p. 138).

Na mesma época outros autores trabalharam o mesmo termo, ora acrescentando perspectivas, ora dando ênfase a um ou outro aspecto da transdisciplinaridade. Nosso enfoque, entretanto, encontrou ressonância duas décadas adiante, em 1994, quando Lima de Freitas, Edgar Morin e Nicolescu escrevem a “Carta da Transdisciplinaridade” (Freitas, Morin e Nicolescu, 1994), um documento fundamental para o movimento. A partir daí o físico Bassarab Nicolescu tomou a dianteira em desenvolver uma teoria e um programa para o trabalho transdisciplinar (Bernstein, 2015). Neste panorama, a transdisciplinaridade diz respeito "àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina" (Nicolescu, 1999, p. 8). Seu objetivo transpassa a lógica disciplinar, visando à compreensão do mundo presente, como um todo, com a finalidade imperativa de alcançar – exatamente como a fenomenologia – a unidade do conhecimento. Diante do tema da crise planetária de sentido, inclusive, a transdisciplinaridade defende que seu enfrentamento requer uma visão global, multidimensional do ser humano, que una e transcenda as disciplinas acadêmicas.

Para tornar mais claro o que significa algo estar nas disciplinas, entre elas e além delas, podemos tomar como exemplo a corporeidade humana. Ora, o corpo pode ser perfeitamente descrito pela anatomia e fisiologia humanas, especificando-se seus sistemas esquelético, motor, endócrino, etc. Ao mesmo tempo, entretanto, a temática corporal pode ser abordada nos cruzamentos entre a fisiologia, a dança, o teatro e a psicologia, por exemplo, assumindo um caráter subjetivo, (psico)somático e pleno de potenciais artísticos, políticos, etc. Assim, podemos dizer que o corpo vivo continua sendo o mesmo para todas as disciplinas, mas com vários significados!

É nesta direção que com a transdisciplinaridade podemos ir mais longe. Ora, a realidade corporal está *sempre além* dos discursos e estudos sobre o mesmo, pois os mapas são sempre



distintos e irremediavelmente limitados diante do território que representam<sup>5</sup>. O corpo não pertence à fisiologia humana, à psicologia, à dança, ao teatro ou a qualquer outra disciplina ou área do saber. É, sempre foi e sempre será livre e transcendente em relação à nossa capacidade de compreendê-lo e representar sua realidade. Em descrição fenomenológica, o corpo vivo (*Leib*) faz parte do *mundo-da-vida* (*Lebenswelt*), que é a fonte absoluta de toda e qualquer representação: a realidade sempre transcende os nossos discursos representativos sobre ela. É assim que o mais “simples” dos trabalhadores rurais também pode ter um universo de compreensões multidimensionais sobre sua corporeidade que escapa até mesmo à mais ousada das imaginações científicas. E, é nesse sentido que a transdisciplinaridade acolhe o senso comum, o imaginário, a intuição, etc. Mas por acaso isso significaria que ela tem a pretensão de sobrepor-se às outras disciplinaridades, desvalidando seu papel e conquistas? Moraes (2015) responde de maneira bela e categórica a essa questão:

Epistemológica e metodologicamente, o conhecimento transdisciplinar não nega a importância, o sentido e a utilidade do conhecimento disciplinar, pluridisciplinar ou interdisciplinar. Pelo contrário, alimenta-se de todos eles, reconhecendo suas necessidades específicas, importâncias, utilidades e sentidos. Mas também nos avisa que neles não devemos permanecer e que, como corpus do pensamento, é possível e necessário ir mais além, lançando pontes que religam as partes ao todo e unem as diferenças, sejam elas culturais, sociais, religiosas, sejam de qualquer área do conhecimento e/ou profissional (Moraes, 2015, p. 82).

Desta maneira, as palavras-chave da *disciplinaridade* talvez sejam especialização e profundidade/verticalidade, enquanto a *pluri* ou *multidisciplinaridade* se destaca na cooperação, a *interdisciplinaridade* com a conexão e a partilha e a transdisciplinaridade, enfim, com a liberdade e a transcendência. São "as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento" (Nicolescu, 1999, p. 13)

---

<sup>5</sup> “Korzybski, pai da semântica moderna, explicou lucidamente esse modo de ver as coisas descrevendo o que denominou a relação entre ‘o mapa e o território’. O ‘território’ é o processo do mundo em sua realidade, ao passo que o ‘mapa’ é qualquer notação simbólica que represente ou signifique algum aspecto do território” (Wilber, 1990, p. 31 da versão digital)

Pois bem, a este ponto de nossa jornada passamos do tema específico da formação em psicologia para a crise mais ampla da educação e, enfim, à crise do conhecimento, que implicam tanto na fenomenologia quanto na transdisciplinaridade como possibilidades de reflexão, radical, mas rigorosas, ainda que por vias bastante distintas. Todavia, cabe-nos explicar as conexões existentes entre ambas, pois não se trata de uma *bricolage*. Pasqualucci (2014), buscando delinear algumas diferenças e complementaridades fundamentais entre a fenomenologia e a interdisciplinaridade – essa “irmã mais velha” da transdisciplinaridade –, declara:

Ambas responsabilizam o homem pela produção de significados, mas, diferentemente da Fenomenologia, que se realiza enquanto concepção, a interdisciplinaridade acontece na ação. Enquanto a Fenomenologia respalda o pensamento acadêmico na importância de considerar experiência e percepção como fundantes da racionalidade, a Interdisciplinaridade acontece na e pela experiência, no estado de inter-relação e interação do homem com o coletivo e com os demais fenômenos (Pasqualucci, 2014, p. 03).

Essa lúcida percepção, entretanto, se aplica à interdisciplinaridade, restando-nos apenas possibilidades de investigar as relações da fenomenologia com a transdisciplinaridade, uma vez que a quantidade de trabalhos na literatura que abordam as conexões entre tais temáticas é rara. Do pouco que trouxemos até aqui, entretanto, já se faz perceptível e, em alguns casos, até evidente, a intensa e fundamental conexão partilhada entre elas: ambas pensam e perseguem o ideal da unidade do conhecimento; têm como objeto de estudo a realidade, como um todo; trabalham com a transcendência; nenhuma desvalida a ciência tradicional e seus resultados, mas seu sentido humano e seu lugar explicativo da totalidade do real. Ainda, ambas se debruçam sobre o problema fundamental do conhecimento: a fenomenologia fundando uma nova epistemologia, em seu sentido estrito e formal e a transdisciplinaridade fundando uma pós-epistemologia ou epistemologia universal (Sommerman, 2003). Por fim, o próprio Nicolescu admite outra relação muito mais profunda, citando Husserl:

Inspirado pela Fenomenologia de Edmund Husserl, afirmo que os diferentes níveis de Realidade do Objeto são acessíveis ao nosso conhecimento graças aos diferentes níveis de Realidade do Sujeito. Eles permitem uma visão cada vez mais geral, unificadora e abrangente da Realidade, sem jamais esgotá-la completamente (Nicolescu, 2010, p. 26).

Pois bem, como pode ser que de nossa crítica à insuficiência da formação em psicologia e à insuficiência das respostas comuns que lhe são dadas mergulhamos em assuntos epistemológicos? Qual a relevância desse retorno tão radical às origens do conhecimento e às crises da educação e do conhecimento para pensar a formação em psicologia? Diz-nos Arendt (1957/1961):

Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (Arendt, 1957/1961, p. 173).

Neste sentido, compartilhamos da citação senso-comum, atribuída a Albert Einstein<sup>6</sup>, de que não se resolve um problema com a mesma mentalidade com a qual ele foi criado. Ou, como há muito vem ditando a sabedoria popular e o senso comum, é preciso “arrancar o mal pela raiz”, “focar na cura da doença, não nos seus sintomas”. Se estamos na busca por caminhos e soluções para qualquer problema situacional nos dias atuais, faz-se necessário mergulharmos fundo em movimentos inovadores que nasceram da crítica à fonte mesma deste modo de pensar: a epistemologia cartesiana e positivista.

O tema da epistemologia da Psicologia tem sido relegado a segundo plano ou mesmo esquecido no contexto da formação acadêmica e das pesquisas na área, sendo historicamente confundido com História dos Sistemas Psicológicos e não assumindo seu papel de reflexão sobre os fundamentos das ciências [...] a rigor, nenhum saber se constitui na alienação de seu próprio questionamento, e é nesta direção que consideramos a importância da epistemologia, quando se trata de refletir sobre determinado “lugar” de uma prática, de uma ciência ou de uma profissão (Holanda, 2019, p.08-09).

---

<sup>6</sup> Uma vez que não conseguimos encontrar qualquer fonte confiável que conecte o pensamento ao famoso físico, é muito provável que esta seja outra citação erroneamente atribuída a ele. Isto não reduz, entretanto, seu valor de sabedoria senso-comum bem-vinda nesta dissertação devido à nossa abertura transdisciplinar.

Nesse panorama, faz-se necessário aprofundarmo-nos melhor no que compreendemos por esta curiosa palavra: epistemologia. Trata-se, pois, de uma teoria crítica das ciências (Holanda, 2019); do estudo crítico da forma - e não do conteúdo - de uma ciência (Morujão, 1990); diz respeito à “construção da ciência, enquanto história e fundamentos, por um lado; e leitura crítica de seus alicerces, por outro” (Holanda, 2019, p, 10); versa sobre temas tão amplos quanto senso comum, significação, realidade, verdade, validade, objetividade, conhecimento teológico e teoria, ciência e filosofia da ciência (Japiassu, 1992; Castañon, 2007; Holanda, 2019).

É assim que todo este retorno aos princípios e à realidade totalizante fazem parte de uma intenção de transcendência da crítica estéril – aquela que critica, mas não propõe – e de superação do modo de pensar que se perde no labirinto de suas limitações. Pois embora sejamos perspicazes em perceber os erros, equívocos, falhas e incompletudes dos nossos sistemas de conhecimento, em geral – e da formação atual em psicologia, em particular – poucos oferecem caminhos alternativos verdadeiramente novos. Mas *é preciso* renovar! Uma “renovação”, como afirmou Husserl (2006, p.15) pautada na “necessidade de essência, ao desenvolvimento do humano e da humanidade em direção a uma humanidade verdadeira”. É nesse sentido que elegemos a fenomenologia e a transdisciplinaridade.

Assim, enfim, podemos delimitar o objetivo geral dessa pesquisa como análise das possíveis contribuições da fenomenologia e da transdisciplinaridade para a formação brasileira em psicologia. Como encaminhamento dessa questão, fomos trilhando inicialmente pelo entendimento da fenomenologia, devido à sua densidade rigorosa, e acrescentando a transdisciplinaridade de modo a permanecer no diálogo, no *entre*. Diante disso, fomos conquistando as seguintes proposições como objetivos específicos: 1. Esclarecer os métodos e conceitos principais da fenomenologia e da transdisciplinaridade, analisando suas conexões para uma perspectiva fenomenológico-transdisciplinar da formação humana; 2. Refletir como

este diálogo permite a possibilidade de uma (re)unificação da psicologia; 3. Refletir como o diálogo fenomenológico-transdisciplinar pode auxiliar teórico-prática a ideia de formação em psicologia. Cada uma delas converteu-se em um capítulo que vem na sequência, sendo que a terceira deu origem, ainda, a um quarto e último capítulo.

## MÉTODO

*São as perguntas que não sabemos responder que mais nos ensinam. Elas nos ensinam a pensar. Se você dá uma resposta a um homem, tudo o que ele ganha é um fato qualquer. Mas, se você lhe der uma pergunta, ele procurará suas próprias respostas. (...) Assim, quando ele encontrar as respostas (...) elas lhe serão preciosas. Quanto mais difícil a pergunta, com mais empenho procuramos a resposta. Quanto mais a procuramos, mais aprendemos (Patrick Rothfuss, 2011, p. 741).*

A presente pesquisa se apropriou da abordagem qualitativa do tipo de procedimento teórico-bibliográfico. Neste sentido, difere da “postura e da prática de restringir o conhecimento da realidade social ao que pode ser observado e quantificado (Minayo, 2001, p. 24), mas segue um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2002, p. 17). Assim, elegemos este caminho devido à nossa temática da pesquisa que trata de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21-22).

Em relação ao procedimento teórico-bibliográfico, podemos dizer que procuramos conciliar o método com o objetivo proposto, assim resolvemos descrever e “fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (Lima e Miotto, 2007, p. 44). Cabe destacar, entretanto, que uma pesquisa teórico-bibliográfica difere de uma revisão sistêmica de literatura, na medida em que, para além do levantamento e observação dos dados e do trabalho “exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (Gil, 2002, p. 14), também desenvolvemos uma pesquisa “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 14), além

de dissertações e teses, cuja explicitação de epistemologias e compreensão crítica de seus significados são devidamente desenvolvidas (Lima e Mioto, 2007).

Além disso, esse tipo de método foi escolhido porque trata de analisar conceitos de diferentes teorias, tendo em vista seus enraizamentos epistemológicos e antropológicos. Também porque, em síntese, a pesquisa teórico-bibliográfica, de acordo com Lima e Mioto (2007) propõe um caminho que nos auxiliou a apresentar, com clareza, o método escolhido pelo pesquisador, tornando explícitas as opções teóricas fundamentais do mesmo e suas implicações. Também nos auxiliou no desenho metodológico e na escolha dos procedimentos para classificação do conteúdo em pauta - que aqui no caso, se deu entre a fenomenologia e transdisciplinaridade - aplicado à formação em psicologia. Especificamente nesta etapa, a pesquisa teórico-bibliográfica nos permitiu um tipo de esquema circular de aproximações sucessivas, que contou com a flexibilidade na utilização dos procedimentos a serem adotados. Ainda, nos permitiu expor o caminho que percorremos, demonstrando como foram recebidos e tratados os dados obtidos.

Em relação aos procedimentos formais, a pesquisa se desenvolveu nos seguintes passos:

- a) elaboração do projeto com a apresentação do problema e das ferramentas escolhidas;
- b) levantamento da bibliografia relevante e criterioso estudo com leituras sucessivas dessa literatura nos três temas e suas conexões;
- c) análise crítica e explicativa dos dados recolhidos neste estudo, contendo rigorosa descrição do problema em pauta e das duas concepções, com suas visões de humano, suas compreensões sobre formação e suas principais implicações à psicologia;
- d) diálogo integrador, contendo as conexões multidimensionais possíveis entre as duas concepções;
- e) aplicação do diálogo integrado à possibilidade de unificação epistemológica da psicologia;
- f) aplicação do diálogo integrado à reflexão da formação em psicologia;
- g) aplicação do diálogo integrado às possibilidades empíricas de renovação da formação em psicologia.

4) Por fim, tecem-se considerações finais e listam-se as referências

bibliográficas (Lima e Miotto, 2007). E, como uma das tônicas desta pesquisa é a da integração, concordamos com Minayo (2001), tecelã de conexões entre a ciência e a arte, que expressa: “a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas”, criando “um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (Minayo, 2001, p. 26).

Agora em se tratando da estruturação desta dissertação, chegamos à seguinte proposta: um primeiro capítulo que desenvolvesse a fenomenologia e seus modelos metodológicos e teóricos de formação humana; um segundo semelhante para a transdisciplinaridade e na sequência um terceiro que sintetizasse esses diferentes olhares destacando suas semelhanças e disparidades. Daí em diante, nos capítulos seguintes, retomariamos a dialética (diálogo) ao pensar formação humana em cada uma e ambas; a psicologia em cada uma e ambas; até que chegássemos a um capítulo final congregando a nossa ideia de formação em psicologia no Brasil.

Entretanto, a necessidade prática advinda das limitações temporais e estruturais de semelhante trabalho de mestrado, colocou-nos diante de uma estruturação que não pôde usufruir do desenvolvimento aprofundado de ambas em separado, como pensado inicialmente, mas pôde desenvolvê-las juntas nos três tópicos propostos: Formação Humana; Psicologia; e Formação em psicologia. Diante do exposto e visando nossos objetivos propostos, a presente dissertação se finalizou através dos quatro seguintes capítulos: 1) Duas concepções de formação humana: a fenomenologia e a transdisciplinaridade; 2) Diálogos entre a psicologia fenomenológica e a inter-transdisciplinaridade para a possibilidade de uma (re)unificação da Psicologia; 3) Contribuições do diálogo Fenomenológico-Transdisciplinar: Em busca de uma formação



autenticamente humana em Psicologia; e por fim, 4) Possíveis caminhos para uma formação fenomenológico-transdisciplinar em Psicologia.

No primeiro capítulo apresentamos os principais conceitos da fenomenologia e seu método através de alguns de seus principais autores referência no passado e na atualidade: Edmund Husserl (1965, 1989, 1990, 1991, 1992, 2001a, 2001b, 2005, 2006, 2008, 2012, 2016), Maurice Merleau-Ponty (1999), Angela Ales Bello (2005, 2006), Javier San Martín (2005, 2008, 2018), Rui Josgrilberg (2019), entre outros. Em seguida, também apresentamos a metodologia transdisciplinar, pelo olhar de Bassarab Nicolescu (1991, 1994, 1997, 1999, 2001, 2008, 2010, 2013, 2014a, 2014b), a fim de tecermos conexões entre a transdisciplinaridade e a fenomenologia. Por fim, utilizamos deste diálogo para refletir uma concepção fenomenológico-transdisciplinar da formação humana, a respeito da qual enfocamos Edith Stein (1999), para a fenomenologia, e Américo Sommerman (2003, 2012) para a transdisciplinaridade.

No segundo capítulo, destacamos a Psicologia Fenomenológica, através de Edmund Husserl (supracitado) e da interpretação de Tommy Akira Goto (2008, 2013), na contextualização brasileira, para em seguida, estabelecer suas relações com a transdisciplinaridade no intuito de refletir a possibilidade de uma psicologia (re)unificada. No terceiro capítulo procedemos com uma síntese das principais implicações do diálogo fenomenológico-transdisciplinar para refletir teórico-prática a ideia de Formação brasileira em psicologia, onde utilizamo-nos como fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Psicologia de 2011 (Brasil, 2011), e o posicionamento do Conselho Federal de Psicologia acerca destas DCN em 2018 (CFP, 2013). Bem, além dos autores já apresentados, também trouxemos contribuições temáticas do pensamento de Ivan Illich (1985), Michel Henry (1977, 2012a, 2012b) e Emmanuel Lévinas (1982, 1994, 2004). Deste modo, pretendemos chegar a respostas mais fundamentais para um ideal de renovação da formação de psicólogos(as). Concluímos, ainda, um quarto capítulo, que expande a exploração do terceiro

objetivo específico para refletir alguns possíveis caminhos empíricos de implementação das implicações do diálogo fenomenológico-transdisciplinar para a formação de psicólogas(os).

Ainda, pensamos que todos aqueles que se esquecem cotidianamente da possibilidade do progresso humano em direção ao infinito e para todos aqueles que insistem na manutenção de um mundo decadente e não hesitam em julgar semelhantes propostas de renovação como utópicas ou fantasiosas, as palavras estáveis e seguras de Husserl:

No nosso juízo, está implicitamente contida a crença numa humanidade “verdadeira e autêntica”, enquanto ideia objectivamente válida (...). Se não andarmos pelo caminho fantasioso da utopia, se apontarmos, antes, para a sóbria verdade objectiva (...) quem negará (...) a possibilidade de um progresso ético continuado sob a direcção do ideal da razão? Sem nos deixarmos desorientar por um pessimismo pusilânime e por um “realismo” sem ideais (...) deveremos reconhecer como uma exigência ética absoluta uma semelhante disposição para o combate em direcção a uma humanidade melhor e a uma autêntica cultura (Husserl, 2008, p. 12).

Por fim, fique aqui registrado que não ambicionamos com esse método dar conta de uma proposta teórica que ateste a “vitória” de nossos argumentos sobre aqueles que tem ideias contrárias. Lembremo-nos da alma e seus “múltiplos caminhos”: Só o que não pode acontecer em situação alguma é limitarmos a realidade infinita à conversa ou jogo milenar do conhecimento. Ou seja, confundirmos os mapas que desenhemos com o território que eternamente os inspira. Com essa leveza, ambicionamos simplesmente jogar uma bela partida no grande jogo do conhecimento:

Ninguém vence uma dança, garoto. O objetivo de dançar é o movimento feito pelo corpo. Uma partida bem jogada (...) revela o movimento da mente. Há beleza nessas coisas, para quem tem olhos capazes de vê-la’. Apontou para a disposição rápida e brutal das pedras [do jogo] entre nós. ‘Olhe para isso. Por que eu quereria vencer um jogo como esse?’ Baixei os olhos para o tabuleiro e perguntei: ‘A ideia não é vencer?’ ‘A ideia’, respondeu Bredon, com ar majestoso, ‘é jogar um belo jogo’ (Rothfuss, 2011, p. 599).

## CAPÍTULO I

### DUAS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA: A FENOMENOLOGIA E A TRANSDISCIPLINARIDADE

Por meios das explicações introdutórias anteriores, podemos perceber que tanto a fenomenologia quanto a transdisciplinaridade são *complexas* e exigem certa disposição do pesquisador para serem compreendidas. A ideia de *complexidade*, inclusive, é uma entre as três bases da metodologia transdisciplinar (Nicolescu, 1999). Convém esclarecer também que ao serem *complexas*, entretanto, não significa o mesmo que dizer que são "complicadas". De acordo com Edgar Morin, filósofo de maior renome na área da complexidade e influente no "movimento transdisciplinar", o termo "complexo" remete à origem etimológica latina *complexus* como "o que é tecido junto" (Morin, 2001, p. 33). Diz respeito, desta maneira, a um conjunto de coisas ligadas umas às outras, interdependentes e constituintes de um todo que é mais do que a soma de suas partes. Simultaneamente, as especificidades de cada parte influem umas sobre as outras e sobre o todo e vice-versa (Prada & Marcílio, 2009).

Pois bem, parece que a própria definição de complexidade é complexa! Vejamos um exemplo simplificador: um olhar cuidadoso sobre a música revela como ela é constituída *no mínimo* de três dimensões em relação: ritmo, melodia e harmonia. Ademais, qualquer um pode notar que o todo de uma composição é muito mais do que a soma de suas partes: notas e pausas. As variações em qualquer dos três campos mencionados interferem sobre o todo da experiência musical, assim como na organização de suas notas; as modificações no todo necessariamente interferem nas partes que a constituem. Ainda, como se não bastasse, a melodia sofre intensas e profundas mudanças de acordo com a interpretação do(s) músico(s), afinação do(s) instrumento(s), acústica, sensibilidade musical do ouvinte, entre outros incontáveis fatores entrelaçados uns aos outros (Prada & Marcílio, 2009). A música, portanto, é complexa.

A fenomenologia, por sua vez, é complexa no sentido de que seu estudo e compreensão não segue uma linha reta, mas espiralada, ou como diz Goto (2008/2015), em “zig-zag”. Ou seja, não há uma ordem privilegiada para apresentar suas análises e ideias principais: umas justificam as outras que, por sua vez, justificam as primeiras. É complexa também quando vemos que o próprio Husserl teve dificuldades em compreender e expressar sua fenomenologia, mantendo as ideias em uma penumbra de difícil entendimento (San Martín, 2008). De fato, o filósofo recusou-se a publicar, em vida, a maioria esmagadora de suas mais de quarenta e cinco mil páginas estenografadas<sup>7</sup>(!!!) por conta da constante reforma em seu sistema fenomenológico (San Martín, 2008) e também a fim de esclarecer suas investigações da melhor maneira possível, respeitar a condição filosófica basal de sua proposta filosófica, e a cronologia vital destes saberes.

Neste ínterim, a transdisciplinaridade, embora complexa no sentido discutido, tem bem menos tempo de existência e apresenta menores “complicações filosóficas”. Para seguirmos adiante, entretanto, convém resgataremos alguns detalhes de sua origem, relevantes para compreendermos o “movimento transdisciplinar” atualmente.

Na introdução do estudo mencionamos a revisão de Bernstein (2015) que resgata o papel de J. Piaget na criação do termo na década de 1970. Na mesma época e posteriormente, outros autores também trabalharam com esse conceito, trazendo-nos à atualidade *duas distintas abordagens* de transdisciplinaridade. Exatamente no mesmo ano em que o Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade aconteceu, os autores Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, & Trow (1994) lançaram o livro “The New Production of Knowledge” que provocou pelo menos tanto impacto quanto o trabalho de Nicolescu, trazendo um viés transdisciplinar mais prático, ainda que faltando os ousados insights visionários de Nicolescu

---

<sup>7</sup> “Técnica de escrita abreviada que possibilita uma grande velocidade nas anotações, e com isso fazê-las no mesmo ritmo de um ditado, ou de uma fala” (Recuperado do Dicionário Online Aulete em 12/04/2020, no link <https://www.aulete.com.br/estenografia>)

(Bernstein, 2015). Esses autores inauguraram, assim, a chamada “tradição de Zurique”, em distinção à de Nicolescu. Sobre as diferenças entre as abordagens, Bernstein esclarece, ao citar McGregor (2015), que a abordagem de Nicolescu segue a tradição Husserliana ao enfatizar o *mundo-da-vida* e os significados vividos, enquanto a tradição de Zurique dá prioridade à interface entre sociedade, ciência e tecnologia na contemporaneidade.

No entanto, para o próprio Nicolescu (2008, p.12), seu trabalho representa uma transdisciplinaridade teórica, enquanto o trabalho de Gibbons et al. constrói “modelos que conectam os princípios teóricos aos dados experimentais já observados, a fim de prever resultados futuros”. A inovação de Gibbons et al. é a chamada "Produção de Conhecimento Modo 2", que interconecta a academia, a indústria, os governos e as ONGs e é fundamental para a compreensão e aplicação da produção de conhecimento não apenas nas ciências, tecnologias, e medicina, mas também na Tecnologia de Informação (T.I.), nas humanidades e nas artes (Bernstein, 2015).

Diante destas abordagens distintas, os pesquisadores na área têm buscado um tipo de consenso, organizando três pontos fortes de convergência entre as duas abordagens de transdisciplinaridade: 1. Ambas fazem uma criativa re-imaginação das disciplinas e de suas possibilidades de combinação; 2. Ambas rejeitam a usual separação e distribuição de tópicos e abordagens acadêmicas em “silos disciplinares”; 3. e, por fim, ambas desafiam o sistema de pensamento disciplinar visando criar modos de pensar novos em folha, usando-se de materiais de disciplinas acadêmicas já existentes para novos propósitos (Bernstein, 2015). Deste modo, ambas

são uma resposta para a articulação entre as disciplinas acadêmicas e os conhecimentos não-acadêmicos para responder a certos tipos de problemas complexos que não podem ser tratados apenas pelas disciplinas acadêmicas nem pela interdisciplinaridade” (Sommerman, 2012, p.10).

Em face das harmônicas distinções e da amplitude diversificada que trabalhar com as duas tradições implicaria, entretanto, foi priorizado aqui o enfoque da tradição de Bassarab Nicolescu, que além de se harmonizar melhor com o método teórico deste pesquisa, também remete *diretamente*, nas palavras supracitadas de Bernstein (2015, p.7), às “tradições filosóficas exemplificadas por Edmund Husserl” – criador da Fenomenologia Transcendental em que ora nos fundamentamos.

Enquanto uma compreensão mais clara e profunda da fenomenologia por meio da escrita original de Husserl perpassa pelo menos a leitura de duas ou três obras principais<sup>8</sup>, pode-se ter uma boa noção da transdisciplinaridade de Nicolescu através de dois documentos: a *Carta da transdisciplinaridade*, um documento de apenas duas páginas erigido em 1994 por Lima de Freitas, Morin e Nicolescu; e o *Manifesto da Transdisciplinaridade*, de 24 páginas, publicado por Nicolescu em 1999. Talvez o mais importante motivo dessas diferenças seja a de que Husserl realizou um retorno radical às origens do processo do conhecimento, reinventando-o, enquanto Nicolescu levou adiante um movimento já iniciado de integração disciplinar.

Importa adiantarmos por ora que, embora elas percorram caminhos muito distintos, ambos os métodos permitem chegar a compreensões surpreendentemente muito semelhantes. Assim, retornando à questão de como elas exigem nossa disposição para serem entendidas, podemos enunciar pelo menos quatro motivos principais pelos quais isso acontece. O primeiro é a complexidade, como já vimos. Não é fácil abandonar o conforto da causalidade simples e exata. O segundo é que ambas se voltam aos problemas originais do conhecimento, preocupando-se com os próprios fundamentos com os quais chamamos de “conhecimento verdadeiro” se faz válido e nos permite distinguir o real e o lógico. De fato, a epistemologia

---

<sup>8</sup> Obras como “Investigações Lógicas” (1900/2005), “Ideias” (1913/2006), e “Meditações Cartesianas” (2001a).

transdisciplinar é considerada *universal*, facilitadora do diálogo entre as diversas epistemologias existentes (Sommerman, 2003).

O terceiro provável motivo é que, nessa busca, a transdisciplinaridade e a fenomenologia divergem fundamentalmente do modo convencional positivista de pensamento científico no qual fomos ensinados a pensar e ver o mundo na cultura ocidental, desde nossa tenra infância. Augsburg (2014) chega mesmo a falar de como uma das características desejáveis para o pensamento transdisciplinar é o acolhimento da dor inerente ao abandono de nossas zonas de confortos intelectuais. De fato, um forte ponto em comum entre fenomenologia e transdisciplinaridade é terem seu ponto de partida em severas críticas à ciência positivista, essa nossa zona de (des)conforto herdada pela cultura ocidental. Ambas apontam suas limitações metodológicas e excessivas abstrações teórico-objetivistas, que nos afastam da realidade subjetiva como a vivemos (Nicolescu, 1999; Husserl, 1954/2012).

O quarto motivo é que ambas envolvem a questão da “transcendência”, ou seja, a qualidade de algo que há sempre “além”, “mais para lá” do conhecido, do confortável, do “posto aí” que podemos perceber em nossa cotidianidade e nossa *atitude natural*. Esta relação é tão explícita que pode ser percebida na própria nomenclatura da proposta de Husserl, que é uma *Fenomenologia Transcendental*; e no prefixo “*trans*” da transdisciplinaridade de Nicolescu. Em suma, esses são os quatro motivos enumerados que - para nós - convergem na compreensão de que ambos os movimentos exigem a *coragem* e principalmente a *humildade* de constante e radicalmente deixarmos nossas zonas de (des)conforto e nossas certezas.

### *1.1. O começar de novo: a Fenomenologia de Edmund Husserl*

O filósofo e psicólogo Merleau-Ponty [1908-1961] argumenta como o modo de pensar convencional que até então nos faz “ver e pensar o mundo” pode ser sintetizado em duas possíveis perspectivas: a empirista e o intelectualista. Dois modos de relacionar a objetividade

e a subjetividade. O primeiro, também conhecido como “sensualismo”, em suas palavras, domina com considerável poder o discurso científico positivista tradicional e fundamenta-se na crença de que o real e o verdadeiro se limitam àquilo que podemos perceber sensivelmente com nossos cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato, e paladar. Ou seja, a objetividade reina sobre a subjetividade e dá origem ao que discutimos sobre o viés do psicologismo, onde a mente nada mais é que um produto de relações físicas e objetivas de um cérebro material que poderia ser diferente. Através deste modo empirista de se fazer ciência, o sentido das coisas advém dos conceitos que criamos de nossa experiência com o mundo. O sentido, assim, vem de nós e somente de nós. O mundo e as coisas nos estimulam sensorialmente, mas não tem sentido próprio. Aqui fica perceptível o pensamento psicologista que já começamos a denunciar na introdução.

O intelectualismo, por sua vez, é a antítese do empirismo que se equivoca de maneira semelhante, mas no outro extremo. Se para o sensualismo o real e o verdadeiro limitam-se ao objetivo e aos sentidos que o captam, no intelectualismo a subjetividade reina absoluta: A inteligência, o pensamento e a razão independem em absoluto do mundo material. Deste modo, resume Merleau-Ponty (1945/1999), faltou ao empirismo a conexão interna entre o objeto material e o ato subjetivo que ele desencadeia e ao intelectualismo a contingência material que gera as ocasiões de pensar:

No primeiro caso, a consciência é muito pobre; no segundo, é rica demais para que algum fenômeno possa solicitá-la. O empirismo não vê que precisamos saber o que procuramos, sem o que não o procuraríamos, e o intelectualismo não vê que precisamos ignorar o que procuramos, sem o que, novamente, não o procuraríamos (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 56).

Em postura crítica diante desses dois modos de explicar, fundamentar e experimentar o real, a fenomenologia de Husserl inaugura uma filosofia com o conceito de *intencionalidade*, que diz respeito a uma correlação *a priori* entre sujeito e objeto. Isto é, enquanto usualmente são tidos como opostos, para a *intencionalidade* eles apenas se constituem



em relação – coexistem, ou seja, não existem independentes (Goto, 2008/2015). Assim, não se pode pensar um objeto qualquer sem uma consciência que o perceba, nem se pode pensar uma consciência perceptiva sem um objeto para perceber. É uma correlação original sujeito-objeto, de separação impensável.

Isso pode parecer uma alteração pouco significativa, mas como estamos falando de uma tese originária do conhecimento, tem o impacto metafórico equivalente ao que uma mudança no modelo atômico teria para a física das partículas. Para San Martín (2008), esta correlação é o grande insight de Husserl e inspirou toda sua obra, do início ao fim:

Não existem duas coisas que estão presentes na vivência, não vivemos o objeto e, ao lado deste, o ato intencional, que se refere a ele; não se trata de duas coisas no sentido da parte e do todo que o abarca; pelo contrário, é uma só coisa o que está presente, a vivência intencional, cujo caráter descritivo é precisamente a intenção relativa ao objeto (Husserl, 1992, p. 495, apud Goto, 2007, p. 60).

Nesta curta citação de Husserl encontramos três vezes a noção de *vivência*, que, enquanto um conceito muito importante para a fenomenologia, explicita a noção de intencionalidade em sua distinção do termo *experiência*. Ora, derivado do grego *viventia*, “o fato de ter vida”, Ales Bello (2005) relaciona a *vivência* com atos universais, de conteúdos diversos, acompanhados pela consciência, os quais se remetem a três dimensões humanas: corpo, psique e espírito. A respeito da distinção entre os conceitos *vivência* e *experiência*, sintetiza Boff (2002, p.43):

A vivência é a situação psicológica, as disposições dos sentimentos que a experiência produz na subjetividade humana. São as emoções e valorações que antecedem, acompanham ou se seguem à experiência dos objetos que se fazem presentes no interior da psique humana. (...) É consequência e resultado da experiência na psique humana. Ela pertence ao fenômeno total da experiência, mas este é mais amplo e profundo do que aquele, a vivência.

Assim sendo, “a vivência (*Erlebnis*) é dotada de um sentido promotor de uma ressonância na pessoa, é vivida ‘de dentro’”, enquanto “a experiência (*Erfahrung*) possui teor e densidade menos subjetivos que a vivência, pois tem uma conotação de externalidade, referindo-se a algo que é percebido sensorialmente e que pode ou não conduzir ao que está no

interior” (Cardoso, 2007, p.49). Sendo assim, a *vivência* é um tipo de ressonância subjetiva da interação consciência-realidade (Cardoso, 2007). Conforme ricamente descrita pela autora, a *vivência* se dá de modo processual, promovendo o desenvolvimento e a conservação do indivíduo em relação com o mundo; se dá em movimento, tal como “a perspectiva de um caleidoscópio, cuja alteração em um de seus componentes afeta o todo” (Cardoso, 2007, p.45). A *vivência* constitui, portanto, a subjetividade-em-relação, o mundo circundante enquanto espaço-vital ao qual nos vinculamos de modo inextricável (Cardoso, 2007). Conclui-se, assim, que a experiência é mais “externa” e a vivência mais “interna”, pois diz respeito a esta capacidade do ser vivente “de interiorizar seu mundo circundante em imagens objetivas, de afetar-se pelos seus próprios estados, de estender-se até seu ambiente impelido por suas tendências e, por fim, de atuar sobre ele de um modo ativo”; através da *vivência*, “(...) a vida penetra numa nova dimensão” (Lersch, 1971, p. 13).

Assim, *intencionalidade* e *vivência* se entrelaçam, pois “analisar ou ver o mundo é ver a consciência, a vida subjetiva” (San Martín, 2008, p.77). Pelo viés transformador do conceito de *intencionalidade*, fica evidente como a fenomenologia de Husserl inaugurou-se com uma forte crítica à crise de sentido da ciência, como já o comentamos em nossa introdução. Ora, todas as conclusões derivadas da *experiência* empírica são apenas leituras *subjetivas* de eventos experimentais, não fatos alheios aos sentidos para a consciência (Owen, 2013). Para a fenomenologia *não há fato sem sentido*.

Ainda, convém lembrarmos que Husserl ampliou esse conceito de *intencionalidade* de um de seus professores e grande amigo, o filósofo Franz Brentano (San Martín, 2008). Entretanto, Husserl expandiu esse conceito do campo da psicologia e levou-o para fora do sujeito, isto é, para além do psíquico. Assim, instaurou uma *intencionalidade* original em âmbito transcendental (Goto, 2013). O impacto da noção dessa *intencionalidade*, agora transcendental, pode ser exemplificado através da maneira com a qual a fenomenologia

compreende o tempo, que nela é tido como o núcleo da intencionalidade da consciência (San Martín, 2008). Trata-se de um tema muito interessante, vejamos.

Diferentemente do tempo cronológico, estável e objetivo do relógio, “o tempo subjetivo é vivo; Husserl o chamou presença vivente, pois é como um palpitar” (San Martín, 2008, p.59). Trata-se de uma unidade em fluxo perpétuo, que por si só gera um horizonte de passado (uma retenção) e um horizonte de futuro (uma protensão) (San Martín, 2008). Isto é, um presente “puro” e “maciço” é impensável sem aquilo que o precede e aquilo que o sucede e sem um sujeito ou consciência que o experiencie desta maneira. Assim, justifica-se por que presentemente sentimos, por exemplo, o passado estruturando-nos (Merleau-Ponty, 1945/1999) ou o futuro nos dando asas; ou porque a sequência de fotografias estanques de uma filmagem nos remete movimento e naturalidade. “Aquilo que para mim é passado ou futuro está presente no mundo” (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 552).

Vimos, portanto, que não podemos abstrair um tempo objetivo, feito de horas, minutos e segundos, sem falsearmos a vivência que verdadeiramente temos do tempo: um *tempo subjetivo*, originário, que integra passado, presente e futuro; que ora parece passar mais rápido, ora mais devagar; ora mais intenso, ora menos; ora abrangendo um breve instante, ora abrangendo a narrativa de uma vida; ora mais significativo e criativo, ora mais automatizado e entediante.

E, assim como com a vivência do tempo, são todos os objetos mais concretos do mundo. Não temos acesso direto e puramente objetivo nem mesmo a uma simples caneta, sendo sempre o nosso contato mediado pela consciência, que *refrata* seu sentido total e lhe recorta múltiplas camadas de significados (Rui Josgrilberg, 2019<sup>9</sup>). Assim, ela *significa* capacidade de

---

<sup>9</sup> Professor Dr. Rui Josgrilberg. “O mundo da vida e o corpo: referências fenomenológicas para a prática terapêutica” (palestra), Sociedade de Estudos & Pesquisa Qualitativos, APROPUC, PUC/SP, São Paulo, 27 de junho, 2019. Disponível em: [https://www.facebook.com/watch/live/?v=378780922745752&ref=watch\\_permalink](https://www.facebook.com/watch/live/?v=378780922745752&ref=watch_permalink)

escrever, contornar, pintar, brincar de equilibrar, morder, girar na mesa, etc. Em saltos mais poéticos, pode ser um pequeno portal para tornar o pensado ou imaginado visível, manifesto. Num olhar profissional, é design, conforto, praticidade, eficiência e simplicidade. Por isso a fenomenologia estuda fenômenos, para aí sim chegar à transcendência dos objetos eles mesmos. É o *fenômeno* do encontro apriorístico entre o ser e a caneta, sujeito e objeto, subjetividade e o objetividade.

Não é difícil percebermos, entretanto, que na experiência ordinária que temos do mundo, com o tempo ou com a caneta não refletimos sobre essa correlação primordial entre sujeito e objeto. Assim desvela-se outro conceito importante da fenomenologia, a *atitude natural*, isto é, uma fixação irrefletida no tempo objetivo, um tipo de “segurança” com a qual percebemos e vivemos nesse mundo onde nascemos e morreremos (San Martín, 2008). Owen (2013) a define como um viés realista e acrítico onde assumimos a existência das coisas, mesmo as mais significativas, como o senso comum as vê:

A atitude natural, a experiência cotidiana de estar vivo no mundo da vida, é a maneira senso comum de se fazer as coisas que está fechada para a possibilidade de diferenciar-se do que habitualmente faz. Não é que a atitude natural não seja consciente, mas sim que a vida cotidiana se endereça às necessidades conflitantes por coisas - como comprar leite no caminho do trabalho para casa - o que interrompe a prática meditativa (Owen, 2013, p.10).

Não há nada de errado nessa atitude em si mesma, como podemos notar. É um tipo de modo de vida intelectualmente econômico, prático. Poderíamos mesmo dizer: automático. O problema surge quando queremos recriar e *refletir* o mundo, as coisas e o ser dentro desta mesma atitude, pois um modo ordinário de ser, estar e compreender as coisas só pode perpetuar, logicamente, este mesmo mundo ordinário. Para San Martín (2008), é também nessa atitude que vivem os cientistas (positivistas). A fenomenologia, entretanto, “implica necessariamente numa ruptura com a vida ordinária, isto é, o abandono da atitude natural (...) que parece arrastar a experiência além de si mesma” (San Martín, 2008, p.67 e p.71). Bem o dissemos que a fenomenologia exige uma disposição especial, não?

Pois bem, é assim que a *atitude natural* tem como seu par de oposição a *atitude fenomenológica* ou *transcendental*. Uma dá sentido à outra. Ora, a fenomenologia é sobre essências e universais (Owen, 2013). Como vimos, ela exige disposição para reflexão, aprofundamento e renovação. É neste panorama que a *atitude transcendental* se caracteriza pela fixação na experiência das coisas, no que realmente vemos do mundo, no tempo subjetivo (San Martín, 2008).

A atitude fenomenológica ou reflexiva é a rejeição da crença naturalista indiscriminada no realismo direto do mundo, que visa um novo quadro de compreensão. Envolve acolher o mundo da intencionalidade da consciência como ele aparece, não mais tomá-lo como dado. Na atitude fenomenológica, a consciência não mais é inserida no mundo das coisas naturais. A descoberta do mundo da consciência mostra que há aspectos universais que devem ser verdadeiros para que toda consciência seja como é (Owen, 2013, p.3)

No trecho acima, Owen (2003) demonstra as relações entre a *atitude fenomenológica* ou *transcendental* e os aspectos universais da consciência que constituem o *transcendental* da fenomenologia de Husserl. No entanto, para chegarmos nesse lugar de difícil compreensão, precisamos seguir adiante nas implicações desta atitude dita fenomenológica. Um dos problemas de cientistas que permanecem na *atitude natural* é que acabamos por construir uma ciência que vê fatos, mas não inclui o sentido. Nela há um enfoque excessivo na percepção física dos objetos, isto é, nos dados sensoriais. A fenomenologia, entretanto, entende que além destes *estímulos sensoriais* do empirismo, captáveis pelo que Husserl denominou *intuição<sup>10</sup> sensorial*, os objetos também possibilitam seu próprio *sentido*, captável através de outra modalidade de *intuição*, chamada *categorial*. Portanto, abstraímos dos objetos duas classes de "dados": sensível e categorial. Este último também pode ser compreendido como *dado de sentido*, dando ensejo ao que para Ales Bello (2006) é o primeiro passo do caminho na busca pela essência dos fenômenos, pois “captamos a essência pelo sentido” (p.22). A

---

<sup>10</sup> Para Husserl a intuição “tem muito a ver com aquilo que a filosofia tradicional chama de abstração” (Stein, 1999, p. 193)

percepção plena, portanto, vê um único sentido (no singular) em cada fenômeno, com múltiplos desdobramentos de camadas de significados (Josgrilberg, 2019). É esse sentido singular que permite a compreensão original comum que temos das coisas do mundo, isto é, essa capacidade de reconhecermos o sentido de qualquer fenômeno (como a tristeza, o sagrado ou a fome) nas mais variadas culturas e tempos históricos como um mesmo único fenômeno, ainda que manifesto de formas inumeravelmente distintas.

O esquecimento dessa dupla via de sensível e sentido encarcera-nos na *atitude natural*. Com o passar do tempo e o enraizamento dessa atitude da ciência positivista em nosso modo de conhecer e pensar, chegamos ao ponto mesmo em que, quando olhamos para a realidade, vemo-la através de inúmeras lentes conceituais ou teóricas: Quando a ela nos dirigimos, vemos antes as criações humanas, os discursos historicamente construídos do que o mundo é e do que as pessoas são. Quando olhamos a realidade, enfim, não a vemos, pois estamos ocupados demais com o dossiê de conceitos e representações que nos foram entregues pela escolarização.

É nesse sentido que a fenomenologia propõe um método, um modo de voltar nosso olhar para o que Husserl chama de *Lebenswelt* no alemão, o “*mundo da vida*”, isto é, este “mundo ordinário onde estão enraizados os interesses concretos dos seres humanos; o mundo da vida, somente no qual e em respeito ao qual a ciência tem sentido, pois essa vida mundana é a fonte do sentido dos conceitos científicos” (San Martín, 2008, p.126). “O racionalismo, o empirismo e o positivismo passaram a construir concepções epistemológicas abstratas” justamente “por se afastarem do *Lebenswelt*” (Peixoto, 2011, p.155). Ora, a fenomenologia visa precisamente descrever este mundo irrefletido, pátria do senso comum. A crise da ciência sobre a qual Husserl compõe sua crítica trata, portanto, de um descompromisso com o mundo da vida.

Na linguagem de Arendt:

O desaparecimento do senso comum que hoje se verifica é pois o sinal mais seguro da atual crise. Em todas as crises é destruída uma parcela do mundo, algo portanto que nos

é comum a todos. Qual varinha mágica, o fracasso do senso comum aponta para o lugar onde se produz essa destruição (Arendt, 1957/1961, p.175).

Infelizmente, a escola tradicional e seus desdobramentos tornaram-se um tipo de sistema privilegiado de condicionamento humano a essa *atitude natural* que nos faz navegar o mundo-da-vida tão ocupados com os mapas oficiais que desconfiamos até mesmo de nossa própria capacidade de perceber o sentido de nossa própria viagem. Aprofundemo-nos, portanto, no pensamento de Ivan Illich acerca desse papel desumanizador da educação tradicional. Ora, cremos que a este ponto está evidente como o autor (1985) é sumariamente fenomenológico, ainda que não no seu sentido estrito. Para ele, o rito escolar<sup>11</sup> instrui uma sociedade a confundir o princípio necessitado ou sentido geral - educação, saúde, justiça - com as instituições concretas e objetivas que os representam - escola, hospital, sistema judiciário. Isto é, o sistema escolar ensina, fundamentalmente, a confundir a realidade com as representações, confundir o território com os mapas, o sentido com o sensível. A proposta de desescolarização de Illich (1985) é fundamentalmente um retorno aos princípios, às coisas mesmas, aplicado num plano de desinstitucionalização da sociedade - a começar pela instituição escolar:

“Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é ‘escolarizada’ a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar da saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal. Saúde, aprendizagem, dignidade, independência e faculdade criativa são definidas como sendo um pouquinho mais que o produto das instituições que dizem servir a estes fins; e sua promoção está em conceder maiores recursos para a administração de hospitais, escolas e outras instituições semelhantes (...). Subrepticamente, a confiança no processo institucional substitui a dependência na boa vontade pessoal. O mundo perdeu sua dimensão humana” (Illich, 1985, p.121).

---

<sup>11</sup> “Definirei, para tanto, a ‘escola’ como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor.” (Illich, 1985, p.40).

Pois bem, o olhar da fenomenologia se volta para a experiência do mundo, para as relações que dão igual importância ao que é experienciado e àquele que experiencia, pois “a teoria jamais pode ser primária à experiência” (Owen, 2013, p.13). O método fenomenológico busca, portanto, a “volta às coisas mesmas” (Zilles, 2002, p.12). Passar da *atitude natural* à *atitude transcendental*. Para garantir essa passagem de uma atitude à outra, Husserl propõe realizar *epoché* (San Martín, 2008), palavra de origem grega que significa colocar esses conceitos “entre parêntesis” por um momento.

Mais especificamente, o sentido de *epoché* se traduz como “abstenção” ou “retenção”; trata-se de um “projetar-se para trás” para ver, isto é, afastar-se ou abster-se dos juízos que fazemos sobre as coisas para poder ver livremente (Goto, 2008/2015). *Epoché* é, portanto, o caminho através do qual desvencilhamo-nos da *atitude natural* e transitamos para a *atitude transcendental*, “colocamos fora de jogo a tese geral inerente à essência da atitude natural” (Husserl, 1913/2006, p. 73). Entretanto, essa suspensão não significa, como diz Husserl, construir uma “ciência livre de teorias, livre de metafísica”, mas encontrar a liberdade e a espontaneidade de ver as coisas como elas aparecem (Goto, 2008/2015).

É deste modo que a *epoché* permite um tipo de liberdade para que a percepção - em seu sentido pleno, que capta o sensível e o sentido - encontre as coisas mesmas (Goto, 2013). San Martín (2005; 2008) acrescenta que a *epoché* nos leva a prescindir “dos elementos do mundo para descobrir os elementos da vida humana” (2005, p.45). Em palavras mais simples, a *epoché* é um tipo de método para esquecer:

Assim se comportavam os mestres Zen, que nada tinham para ensinar. Apenas ficavam à espreita, esperando o momento de desarticular o aprendido para, através de suas rachaduras, fazer emergir o esquecido. É preciso esquecer para se lembrar. A sabedoria mora no esquecimento (Alves, 1994, p.29-30).

Uma analogia interessante para compreendermos o significado da *epoché* implica em aprofundarmo-nos no questão mapa-território e figurarmos o *mundo-da-vida* como uma viagem e os sistemas de conhecimento como um sistema de navegação em mapas (num



aparelho GPS). Ora, qual o motorista que, vendo a estrada fechada por uma erosão, avança só porque seu navegador lhe diz para seguir em frente? Pelo contrário, ele busca outro caminho. E nesse processo, não desmerece o navegador GPS e seus mapas, não o desliga, não o “arremessa pela janela” - apenas lhe faz *epoché*. Mantém-lo ali, pois reconhece sua validade, ainda que nesse momento precise confiar em outros recursos: sua percepção, sua criatividade, sua memória da região, etc. Por melhor que seja o sistema de navegação, ele será sempre incapaz de mimetizar o “território real” do *mundo da vida*. Nele não aparecem os pequenos animais atravessando a estrada, nem os buracos e imperfeições da pista. Tampouco este sistema dá conta da infinidade de dados sensíveis (*intuição sensível*) e de sentido (*intuição categorial*) que compõem a experiência real daquela viagem, como o som do motor, os gestos automáticos de passagem de marcha, a paisagem, a música no veículo, a ânsia de chegar, o prazer de viajar. A *Epoché* é “o meio para apreendermos toda a riqueza do fenômeno, toda a sua complexidade, multiplicidade” (Peixoto, 2011, p.152). Neste exemplo, também percebemos sua função asseguradora no processo de construir o saber, pois valoriza o conhecimento prévio - na figura dos mapas e GPS - mas não se atém a ele diante das exigências de uma experiência real, nem recai no absurdo de supor que a viagem se limita ao que se passa no sistema de navegação. Ora, “o real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 6).

Outro exemplo possível para pensarmos o retorno ao *mundo-da-vida* e a *epoché* é o de um inventor ou artista plástico que, tomando um objeto comum como um clipe de papel, pode reconhecer o que é sabido sobre ele, mas deve, em última instância, ignorar seus significados já dados de acessório de papelaria - fazer-lhes *epoché*. E assim procedendo, volta-se ao clipe ele mesmo, à imagem metálica, ao tato e aos músculos que experimentam sua ductilidade, isto é, sua “flexibilidade”, e dá-lhe novos significados, novas funções.

Diferentemente do labor de um inventor ou artista, entretanto, o trabalho do fenomenólogo “ignora temporariamente” os conceitos não para fazer arte ou tecnologia - em seu sentido estrito -, mas para confeccionar um conhecimento daquele objeto o mais idêntico possível à experiência do próprio objeto, isto é, fazer o mundo aparecer tal como ele é e igualar a reflexão “à vida irrefletida da consciência” (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 13).

Assim, não tenta explicá-lo ou analisá-lo, mas *descrever* a experiência que tem do clipe. Nas palavras de Husserl (2012, p.17): “Tentarei guiar, não doutrinar, tão só mostrar, descrever o que vejo”. Ou dito de outra forma: “O real deve ser descrito, não construído ou constituído” (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 5). O problema desse conhecimento descritivo do mundo se torna mais complexo quando entendemos que “retornar à essência da experiência do objeto”, como o clipe, não é o mesmo que “retornar à essência do próprio objeto”. Como vimos no conceito de intencionalidade, a percepção deste clipe provém, é claro, de uma consciência que o percebe. Não se pode, por assim dizer, “separar o clipe visto do olho que o vê”. Neste sentido, a busca da essência passa pela pergunta fundamental: “quem é o ser humano que percebe”? Quem é este que vê, ouve, toca, cheira, degusta? Como ele faz isso? Quem é este que explica, analisa ou descreve? Numa reflexão sobre a formação humana “não há como fugir da questão central da antropologia filosófica: ‘O que é o homem?’” (Sommerman, 2003, p. 12).

E aqui temos o sentido do método fenomenológico, que em sua segunda etapa enfoca o humano. Como vimos na introdução com a pesquisadora Ales Bello (2006), o método fenomenológico corresponde a duas *reduções*: a *Redução Eidética* e a *Redução Transcendental*. A primeira destas *reduções* é a busca das *essências* (*eidós*<sup>12</sup>), que implica em deixar de lado tudo que não é o sentido, pois para a fenomenologia não interessa tanto o fato de existir, mas o sentido desse fato (Ales Bello, 2006). A segunda *redução* é a busca pelo humano

---

<sup>12</sup> “Eidos (de onde vem a nossa palavra ideia, que neste caso não significa tanto um produto da mente, mas sentido), aquilo que se capta, que se intui.” (Ales Bello, 2006, p. 22)

que busca a essência. Ora, o que ambas etapas têm em comum é o conceito-chave para a fenomenologia de *redução*, do qual ela depende e ao qual convém aprofundarmos (San Martín, 2008).

A fim de esclarecermos o significado de *redução*, voltemos ao exemplo da viagem e da estrada, onde descobriríamos a *epoché* do sistema de navegação “GPS”. O que são os mapas senão *representações* que nos permitem navegar, no campo rápido das ideias, em territórios vastos demais para absorvermos sua completude de uma só vez? Segundo o dicionário online Michaelis, um mapa é uma "representação de algo por meio de gráfico ou diagrama, com clareza e precisão" (Michaelis, 2020, grifos nossos). Ou seja, mapas *representam* algo, buscam transmitir indiretamente o conhecimento real, de um indivíduo ou grupo, acerca de um território real. Nas palavras de Merleau-Ponty (1945/1999, p. 4): “Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre fala, e em relação ao qual toda determinação científica é abstrata, significativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem”. Há, portanto, mapas que mostram fronteiras políticas que delimitam cidades, estados ou países; outros que desvelam a hidrografia, relevo ou bioma de uma região; outros que figuram economia, clima, densidade populacional; outros ainda que demonstram índices de qualidade de vida, criminalidade ou escolaridade. Todos, entretanto, são somente representações, pois somente os fenômenos falam de si mesmos. Ninguém em sã consciência vê um dossiê de mapas do território brasileiro e confunde-os com o próprio território-Brasil onde vivemos. A *redução*, portanto, é “a superação da representação” (San Martín, 2008, p.99). Diferentemente da *epoché*, que se faz enquanto suspensão, a *redução* vai mais longe ao se fazer uma *recondução* à essência (Goto, 2008/2015). Em nosso exemplo, não apenas ignora o GPS, mas procura o essencial na experiência da viagem. O olhar redutor da realidade talvez seja um retorno à maneira com que víamos o mundo quando crianças:

A melhor fórmula da redução é sem dúvida aquela que lhe dava Eugen Fink, o assistente de Husserl, quando falava de uma "admiração" diante do mundo. A reflexão não se retira

do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 10).

Neste panorama, não haveria tantos problemas e não seria necessária uma crítica tão contundente à ausência de sentido da ciência e sua ruptura com o *mundo-da-vida* se tivéssemos claro que nossos mapas são apenas isto: mapas. Ora,

A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele. Eu sou não um "ser vivo" ou mesmo um "homem" ou mesmo "uma consciência", com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história — eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (Merleau-Ponty, 1945/1999, p.3).

A ciência positivista, entretanto, permanece sustentando a ilusão de um saber que ignora ou menospreza a subjetividade em nossa experiência intencional do mundo, coisificando sujeitos e a consciência em sua vã tentativa de submeter a razão humana à facticidade. A esta “coisificação” a redução vem destruir (San Martín, 2008). Deste modo, a *redução* possui uma dupla função:

Por um lado, a de descobrir os fenômenos da consciência, a vida subjetiva, sem que seja necessário pensá-los como relativos a outras instâncias. É a minha realidade absoluta (...). Por outro lado o de fundar uma crítica, a partir do descobrimento desse primeiro lado, de que há um fenômeno absoluto que não inclui em si nenhuma transcendência, o apoditicamente dado, isto é, algo que por não ter nenhuma mediação não pode ser negado, porque inclui em si a absoluta impensabilidade da não-existência (San Martín, 2008, p.66)

O mundo-da-vida é este “apoditicamente dado” de inexistência impensável. É a certeza da existência. Como vimos na introdução, o que aqui está em questão é, em última instância, a própria noção de Verdade - com V maiúsculo. E junto com ela nossa noção de Humano. Pois essa profunda crise de sentido nas ciências deu vazão a uma era de suposta superação da noção de Verdade, onde qualquer coisa, por mais vil ou absurda que seja, pode

ser justificada por uma relatividade da razão que decapita a filosofia e, com ela, a própria humanidade.

A profusão colossal de factos temporais, morfológicos, ordenados indutivamente ou sob pontos de vista práticos, permanece nelas sem qualquer vínculo de racionalidade principal. (...) falta o sistema cientificamente desenvolvido do racional puro, das verdades enraizando-se na “essência” do homem (Husserl, 2008, p. 8).

Ora, quando qualquer coisa é válida ou verdadeira, nada o é. Trata-se, portanto, de uma retomada do sentido do ser humano nos princípios fundamentais da transdisciplinaridade - como veremos - e no próprio método da fenomenologia. Para Ales Bello (2006), esta é a grande novidade que nos traz Husserl através da *Redução Transcendental*. Nas palavras dele:

Nesta esfera técnico-natural do agir humano, a Ciência torna possível uma verdadeira racionalidade prática, e fornece o ensinamento prefigurador do modo como a Ciência em geral se deve tornar a candeia da prática. Todavia, falta por completo a ciência racional do homem e da comunidade humana, que fundamentaria uma racionalidade na acção social e política, bem como uma técnica política racional. (...) falta-nos a ciência que tivesse empreendido a realização para a ideia de homem (Husserl, 2008, p.7).

Assim, a segunda das reduções, a *redução transcendental*, coloca sob o foco de nossa análise a noção fenomenológica de *consciência*, palavra-chave de tamanha relevância que faz parte da própria descrição do seu objeto de estudo segundo Zilles (2002): “tudo aquilo de que podemos ter consciência, de qualquer modo que seja” (p.18).

As representações científicas segundo as quais eu sou um momento do mundo são sempre ingênuas e hipócritas, porque elas subentendem, sem mencioná-la, essa outra visão, aquela da consciência, pela qual antes de tudo um mundo se dispõe em torno de mim e começa a existir para mim (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 4)

Pois bem, já vimos um pouco sobre as duas *intuições, sensível e categorial*, que caracterizam a percepção no seu sentido pleno e perfaz a porta de entrada do *Lebenswelt* no mundo interior do sujeito (Ales Bello, 2006). A consciência, nesse sentido, é aquilo que faz o registro disto que entra, é um “dar-se conta” (Ales Bello, 2006). Se continuarmos nos aprofundando nessa conceituação de consciência, chegamos à ideia dos diferentes *atos* humanos, ligados ao mundo externo e ao mundo interno (Ales Bello, 2006). A autora (2006) revela a percepção com um destes atos, junto aos atos reflexivos, impulsivos, de controle, entre

outros, cada qual revelando uma esfera ou dimensão interconectadas do sujeito humano. Assim, na *dimensão corpórea* temos os atos perceptivos, na *dimensão psíquica* os atos de impulso e, na *dimensão espiritual*, os de controle. Para a autora, ser humano é ser capaz de registrar seus atos na consciência enquanto os realiza: “Consciência significa que, enquanto nós olhamos, nos damos conta de que estamos vendo, ou que, enquanto tocamos, nos damos conta de tocar. Depois, podemos fazer uma reflexão sobre essa consciência, como a que estamos fazendo agora” (Ales Bello, 2006, p. 33). Essa reflexão dos atos, consciência e dimensões humanas segue vasta e profícua na fenomenologia, reinserindo o humano nas fímbrias do próprio método da fenomenologia, através da *redução transcendental*.

Por fim, para que possamos transcender da consciência de um para a consciência de todos, a fenomenologia nos desvela dois últimos conceitos eleitos para esclarecer a fenomenologia nesta dissertação: a *subjetividade transcendental* e a *intersubjetividade*. Ora, a primeira é o mais autêntico objetivo ou sentido da fenomenologia. A *subjetividade transcendental* é na compreensão de Husserl a fonte constituidora do mundo e de si mesma, o fundamento da vida humana, a fonte originária de todo sentido, a estrutura primeira e fundamental de toda a existência (Goto, 2008/2015). Quanto à segunda, San Martín (2008) defende sua relevância ao explicar que a *redução* só alcança seu verdadeiro sentido com a resolução deste tema:

Enquanto não se haja praticado a Redução intersubjetiva, permanecerá a tensão entre o mundo e a representação do mundo (...) isto é, enquanto não tenhamos conseguido desvelar a subjetividade enquanto intersubjetividade não teremos praticado a Redução Transcendental. [...] Somente a questão da intersubjetividade dá verdadeira profundidade aos conceitos fundamentais da fenomenologia (San Martín, 2008, p.99; 111).

Com estas colocações, vai ficando evidente sua importância para a fenomenologia. Mas o que significa dizer de algo entre-subjetividades? Aqui vamos nos acercando daquela transcendência a que nos referíamos no início deste capítulo e que dá nome e identidade à fenomenologia de Husserl entre outras tantas fenomenologias: Trata-se de uma *Fenomenologia*

*Transcendental*. Ora, retornemos brevemente ao exemplo da caneta e seus múltiplos recortes possíveis de significados. Vimos que a fenomenologia parte da correlação original entre consciência e objeto e pretende ser uma ciência unificadora, de retorno aos princípios e à verdade essencial do ser humano, da razão e do mundo, a subjetividade transcendental (Husserl, 2001a, 2005, 2006). Como poderá ela ser um método de retorno às coisas mesmas - neste caso, um retorno à caneta mesma - sem que *transcenda* a condição pessoal da experiência deste fenômeno? Isto é, sem que transcenda as diferenças entre a experiência que “fulana”, “ciclano” e “beltrana” tem dela? Esta é uma das diferenças entre a *intencionalidade* como a entendia Brentano e a *intencionalidade Transcendental* de Husserl. Seu “voltar às coisas mesmas” é ainda mais radical do que voltar à experiência pessoal das coisas. Assim, o conteúdo de uma ciência, se pretende ser válido, pretende sê-lo para todo sujeito racional, para uma *intersubjetividade* (San Martín, 2008). Explica-nos Merleau-Ponty (1945/1999, p. 9):

Para que outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica. O Cogito deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, ser uma intersubjetividade.

Outra implicação interessante da noção de *intersubjetividade*, que ao mesmo tempo ajuda a exemplificá-la, é a de que a amplitude de significados das coisas é proporcional ao de sujeitos que com elas se relacionam. Isto é, a *intersubjetividade* não desconsidera a diferença e a diversidade humanas, mas, pelo contrário, as acolhe. Assim, a própria fenomenologia de Husserl se faz no conjunto de todos os seus textos lidos e significados por todos os possíveis leitores que com ela se relacionam (San Martín, 2008). Da mesma maneira, poderíamos dizer que a essência da caneta se revela no conjunto de todas experiências possíveis de todos seus possíveis utilizadores.

Mas talvez a mais interessante das noções de *intersubjetividade* desemboca numa dimensão ética e espiritual. Começa na compreensão que de que o outro “não é apenas um

objeto no mundo, mas sim uma condição constituinte da objetividade e, portanto, também da razão e da verdade” (San Martín, 2008, p.97). Ora, a retomada do sentido é também uma retomada do humano, do Outro, na própria construção de uma ciência fenomenológica: “Essa ciência da essência do homem em geral seria precisamente aquilo de que precisamos” (Husserl, 2008, p.11).

## *1.2. A Transdisciplinaridade em diálogo com a Fenomenologia*

Como explicamos na introdução, o escopo de uma dissertação não nos permitiria fazer uma análise aprofundada de ambos os movimentos em sua pureza. Por isso, decidimos priorizar a fenomenologia, por sua densidade rigorosa, e falar da transdisciplinaridade no diálogo, no *entre*. A iniciar pela pedra angular da fenomenologia, o conceito de *intencionalidade*, vejamos sua relação com a transdisciplinaridade através de duas bases de sua metodologia: os *níveis de realidade* e a *lógica do terceiro incluído*. Juntos à *complexidade* já apresentada, este tripé metodológico emerge “da mais avançada ciência contemporânea, especialmente da física quântica, da cosmologia quântica e da biologia molecular” (Nicolescu, 1997, p. 2).

Assim, os chamados *níveis de realidade* dizem respeito a “sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais” (Nicolescu, 1945/1999, p.9). Para tornar mais claro e ao mesmo tempo demonstrar a origem da ideia, o autor remete à revolução quântica que se deu através da descoberta das entidades quânticas que rompem com certas leis e conceitos fundamentais da física clássica. Ora, experimentos com a luz mostraram que ela se manifesta simultaneamente como partícula (fóton) e como uma onda eletromagnética, o que antes era considerado impossível (Nicolescu, 1999). Visualizemos por um momento com nossa imaginação grosseira: como pode algo se comportar ao mesmo tempo como uma “bola de bilhar” e como uma onda Wi-Fi? Em nossa experiência ordinária, isso faria um jogo de sinuca bastante surreal: a bola branca ora chocaria com as outras, ora as atravessaria sem interferências



observáveis a olho nu. Assim, entre o nível físico do “universo macro” no qual vivemos e o nível físico do “universo micro” – das partículas subatômicas que tudo formam – há uma ruptura de leis fundamentais, dando origem a dois *níveis de realidade* distintos e simultaneamente existentes. E é por essa alteração na própria lógica com a qual compreendemos o mundo que a transdisciplinaridade complementa sua metodologia com a *lógica do terceiro incluído*.

O leitor provavelmente se pergunta: que “terceiro” é esse que se inclui? Para responder a essa pergunta, precisamos refletir o que é a lógica. Ora, é de conhecimento comum que a lógica é a ciência que estuda as normas ou regras da verdade/validade (Nicolescu, 1999). Tendo em conta que as normas geram ordem, certa lógica está por trás de cada ação humana, seja ela individual ou coletiva. Tanto que quando vemos qualquer pessoa realizando uma ação que nos parece ilógica, tendemos rapidamente a julgá-la como “louca”. Mas que lógica é essa que usamos? Como ela funciona? Durante dois mil anos temos acreditado que ela é apenas uma, imutável, inerente ao cérebro humano<sup>13</sup>, que se baseia em três axiomas: 1) O axioma da identidade:  $A \text{ é } A$ ; 2) O axioma da não-contradição:  $A \text{ não é não-}A$ ; 3) O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo,  $T$ , que seja ao mesmo tempo  $A$  e não- $A$  (Nicolescu, 1999). Vejamos, de acordo com essa lógica, como a física clássica entende a matéria: 1) A bola de bilhar é semelhante a uma partícula; 2) uma partícula não é uma não-partícula, isto é, não é uma onda; 3) não existe outra opção que integre as anteriores. E, no entanto, acabamos de ver que a física quântica demonstrou que a luz é ao mesmo tempo um fóton (partícula) e uma onda. Ou seja, devemos incluir a possibilidade de um terceiro termo  $T$ , que é *ao mesmo tempo*  $A$  e não- $A$ . É aqui que Nicolescu (1999) retoma o mérito histórico do filósofo Stéphane Lupasco, que propôs a *lógica do terceiro incluído* como uma verdadeira lógica, formalizável e formalizada, multivalente (com três valores:  $A$ , não- $A$  e  $T$ ) e não-contraditória. Essa

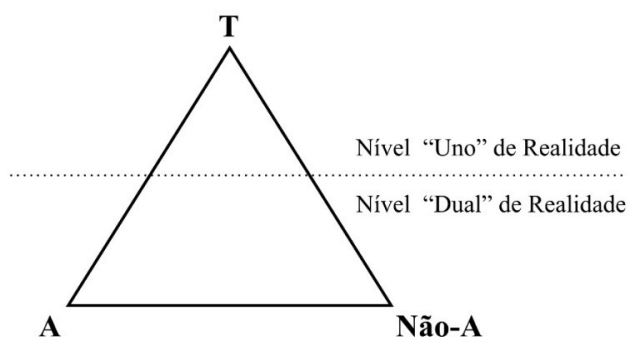
---

<sup>13</sup> E, portanto, como discutimos, é uma lógica psicologista.

possibilidade lógica, entretanto, só acontece com a noção de um segundo nível de realidade, como vemos na citação de Nicolescu e na Figura 1 abaixo:

Para se chegar a uma imagem clara do sentido do terceiro incluído, representemos os três termos da nova lógica — A, não-A e T — e seus dinamismos associados por um triângulo onde um dos ângulos situa-se a um nível de Realidade e os dois outros a um outro nível de Realidade. Se permanecermos num único nível de realidade, toda manifestação aparece como uma luta entre dois elementos contraditórios (por exemplo: onda A e corpúsculo não-A). O terceiro dinamismo, o do estado T, exerce-se num outro nível de Realidade, onde aquilo que parece desunido (onda ou corpúsculo) está de fato unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório (Nicolescu, 1999, p.14).

**Figura 1**



Neste panorama, a transdisciplinaridade atesta que a lógica do terceiro incluído não elimina a lógica do terceiro excluído, mas apenas limita sua área de validade. O mundo macrofísico opera perfeitamente dentro desta lógica, tão bem que conseguimos explorar o espaço sideral e enviar pessoas à Lua. A exemplo do próprio Nicolescu (1999), ninguém pensaria em introduzir numa estrada um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido, pois nesse nível concreto e específico da realidade do trânsito, é o ideal. Essa mesma lógica, entretanto, é altamente nociva e perigosa em casos mais complexos, como o campo social ou político. “Ela age, nestes casos, como uma verdadeira lógica de exclusão: bem *ou* mal, direita *ou* esquerda, mulheres *ou* homens, ricos *ou* pobres, brancos *ou* negros” (Nicolescu, 1999, p.14, *itálicos nossos*). Neste contexto, uma boa maneira de se pensar esta lógica transdisciplinar do terceiro incluído diz respeito a um novo cuidado com a utilização do termo “*ou*” no campo

social e político, substituindo-o frequentemente por “e”. Para Nicolescu, a mentalidade do “ou” produziu muitos dos problemas que atingem a humanidade atualmente (Bernstein, 2015).

E assim se desvela a harmônica conexão entre os três componentes do método transdisciplinar, que ordenam de maneira coerente os diferentes campos do conhecimento, articulam as polaridades e os elementos contraditórios, concorrentes e antagônicos do magnífico tecido fractal e infinito da realidade (Nicolescu, 1999; Sommerman, 2003). Os níveis de realidade iluminam a lógica do terceiro incluído que, por sua vez, se faz a lógica privilegiada da complexidade (Nicolescu, 1999). E o que isso tem a ver com a *intencionalidade* e a fenomenologia? Ora, diante do método transdisciplinar, podemos ver como a fenomenologia, em seu conceito transcendental de *intencionalidade*, tece um terceiro incluído entre o objetivo e o subjetivo: “A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela” (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 18). Neste sentido, a *intencionalidade* tem seu sentido no *nível de realidade* uno, motivo pelo qual sua compreensão é de assimilação tão difícil a quem insiste em entendê-la de uma perspectiva dualista. A Fenomenologia Transcendental de Husserl tem as raízes de todo seu sistema de pensamento e compreensão no nível unificador da realidade.

Sigamos à conexão transdisciplinar com outro dos principais conceitos fenomenológicos: o *mundo-da-vida* ou *lebenswelt*. Ora, a transdisciplinaridade, através das noções de *nível de realidade*, *complexidade* e *lógica do terceiro incluído* é toda sobre a aceitação da multidimensionalidade e dos paradoxos irreduzíveis do real. Permite a compreensão de que o “espaço” entre e além das representações ou mapas disciplinares, antes considerado vazio, está na verdade cheio de todas as potencialidades - assim como o vazio quântico (Nicolescu, 1999). É nesse sentido que a transdisciplinaridade pode conectar e transcender as disciplinas, oferecendo uma compreensão *sistêmica* do mundo presente. Ela

volta seu olhar para o “tecido multidimensional” anterior a todos os saberes e experiências existenciais, sejam eles científicos, filosóficos, artísticos, espirituais, relacionais, senso-comum, imaginários, míticos, etc. (Freitas, Morin & Nicolescu, 1994).

A noção de *mundo-da-vida* demonstra como a fenomenologia e a transdisciplinaridade tem objetivos comuns e chegam a lugares muito semelhantes, ainda que seguindo por caminhos diferentes. Como vimos, Bernstein (2015) demonstra como a própria transdisciplinaridade de Nicolescu difere da de Gibbons et al. (1994) por sua conexão com a fenomenologia de Husserl e sua noção de *mundo-da-vida*.

Neste panorama, também se faz possível desvelamos relações e diferenças entre a *redução* da fenomenologia e os caminhos disciplinares. Ora, ambos os movimentos trabalham por um saber unificador do *mundo-da-vida* que seja o mais próximo possível dele e se volte a ele. O caminho da fenomenologia parece fazer *epoché* das representações-conceitos-mapas para vermos com clareza a vivência intencional do mundo, a fim de criar um conhecimento da realidade o mais idêntico possível a ela (Merleau-Ponty, 1945/1999). A transdisciplinaridade segue adiante o caminho das multi-inter-disciplinaridades e *acolhe* as representações-conceitos-mapas com o fim de *atravessar* seus sentidos comuns e *transcendê-los*, reencontrando o *mundo-da-vida*. Através do seu conceito de *redução*, a fenomenologia subtrai as representações visando a essência e a unidade, como um ourives encontra e refina o metal precioso das impurezas que o cercam. A multidisciplinaridade soma e agrupa as representações, a interdisciplinaridade entrelaça-as e as multiplica e a transdisciplinaridade as atravessa e as transcende visando a essência e a unidade. Juntas, montam um quebra-cabeças multidimensional de infinda complexidade. É nesse sentido que Nicolescu (1999) fala que a transdisciplinaridade necessita e se alimenta das outras disciplinaridades. Neste ínterim, é como se a fenomenologia abrisse mão - temporariamente - dos mapas que desenhamos para representar o território da realidade e caminhasse livre por ele, descrevendo-o tal como ele é

percebido e sentido - em uma palavra, vivido. A multi-inter-transdisciplinaridade, por sua vez, se abre para os mais diversos tipos de mapas e, no processo em que os “sobrepõe” e analisa, sobre a “mesa da mente”, organiza-os de acordo com seus níveis de realidade e estuda o vazio entre eles. Assim, tece e intui um saber entre, através e além do conhecido que nos faz voltar ao real.

Sigamos em frente nesse diálogo. A *epoché* fenomenológica remete aos princípios transdisciplinares de acolhimento do senso comum, abertura sem preconceitos e aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível (Freitas, Morin & Nicolescu, 1994). Outrossim, a transdisciplinaridade, em sua preocupação educacional, tem como um de seus princípios a retomada da intuição (Freitas, Morin & Nicolescu, 1994). Através de seu método tríplice podemos compreender a intuição categorial como um terceiro incluído entre a unidade do sentido e a multiplicidade dos seus infinitos significados possíveis. Deste modo, a *intuição sensível* situa-se na percepção do nível de realidade dual da contradição (A e não-A), enquanto a *intuição categorial* situa-se na percepção do nível de realidade da unidade. Ou seja, o *sentido* das coisas existe para além da dualidade. O mesmo se dá com as atitudes: a *atitude natural*, focaliza-se no nível dual da realidade e apoia-se majoritariamente na *intuição sensível*, mantendo-nos no automatismo de um mundo que não tem sentido próprio. A *atitude transcendental*, por outro lado, transcende essa série de dualidades que caracterizam a ciência clássica - sujeito-objeto, observador-observado - e busca a totalidade de sentido de um outro nível de realidade unificado.

A *redução transcendental* do método fenomenológico, por sua vez, enfoca a importância de um retorno ao ser humano. A este respeito Nicolescu (1997) atesta que nossa dimensão mais humana se manifesta no nível uno da realidade, constituindo-nos como uma integração ou terceiro incluído entre os pólos da simplicidade-complexidade:

Uma coerência atordoante reina na relação entre o infinitamente pequeno e o infinitamente grande. Um único termo está ausente nesta coerência: a abertura do finito

- o nosso. O indivíduo permanece estranhamente calado diante da compreensão da complexidade. E com razão, pois fora declarado morto. Entre as duas extremidades do bastão — simplicidade e complexidade —, falta o terceiro incluído: o próprio indivíduo” (Nicolescu, 1997, p.19).

Este saber leva a fenomenologia na direção da *lógica do terceiro incluído* a fim de não fragmentar a experiência humana: “(...) portanto não existe somente interioridade e exterioridade, mas interioridade, exterioridade e esse terceiro momento que é o registro dos atos, aquilo que nos possibilita ter consciência” (Ales Bello, 2006, p.38). O humano é, portanto, um tipo de estrutura universal de integração das dimensões física, psíquica e espiritual através de seus diferentes atos (Ales Bello, 2006). É, por assim dizer, uma “simplexidade”, ele mesmo pertencendo simultaneamente em ambos os níveis de realidade e, podendo, justamente por isso, acessar os diferentes níveis de realidade do objeto transdisciplinar. Ou como expõe o próprio Nicolescu sobre essa relação fundamental entre a fenomenologia de Husserl e sua compreensão da transdisciplinaridade:

A unidade dos níveis de Realidade e sua zona complementar de não-resistência constitui o que chamamos de Objeto transdisciplinar. Inspirado pela fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), afirmo que os diferentes níveis de Realidade do Objeto são acessíveis ao nosso conhecimento graças aos diferentes níveis de Realidade do Sujeito. Eles permitem uma visão cada vez mais geral, unificadora e abrangente da Realidade, sem jamais esgotá-la completamente (Nicolescu, 2014a, p.208).

### *1.3. Uma Abordagem Fenomenológico-Transdisciplinar para a Formação Humana*

Uma vez compreendidos os principais conceitos e o método próprio de cada movimento em foco, podemos seguir adiante em direção a uma proposta de abordagem fenomenológico-transdisciplinar para uma formação humana. Num capítulo subsequente aplicaremos essa reflexão generalista de formação humana para pensar a formação acadêmica em psicologia.

Para começar, convém refletirmos em que difere a ideia de formação da ideia de educação. Segundo Sommerman (2003), a educação está relacionada historicamente com um

conjunto de preceitos, normas e conhecimentos “profissionais”, mais destinados à inserção social e profissional, enquanto a formação está relacionada com a busca de uma imagem ou forma interior ideal ou aquetípica culturalmente definida. "Assim, a educação diz respeito mais à atitude exterior do homem, enquanto a formação está mais relacionada com a atitude interior" (Sommerman, 2003, p. 47). Neste ínterim e em harmonia com a discussão que já iniciamos, Sommerman (2003) cita um diálogo acadêmico entre três autores no qual Michel Fabre (1994) ressalta que a noção de formar é mais ontológica que a de educar ou instruir, na medida em que implica numa ação sobre a pessoa, sua personalidade e sua interioridade, transformando-a integralmente.

Evidentemente, as palavras também são mapas humanos para pontuar o território de sentidos do mundo-da-vida, e, nesse sentido, outros autores poderão discordar ou mesmo inverter essa distinção entre educação e formação, buscando apontar o sentido que melhor convém às suas reflexões. Neste panorama, escolhemos seguir adiante com o conceito de “formação”, inspirado nas reflexões históricas de Sommerman (2003) e em harmonia com a ideia de “formação em psicologia”, embora conscientes que dependendo da profundidade ontológica do autor ou pensador uma “educação em psicologia” teria o mesmo sentido ou valor. O que definitivamente sublinhamos nesta dissertação é a necessidade de transcender o sentido limitado de escolarização, mesmo que este esteja mascarado pela palavra “formação” ou pela palavra “educação”.

Pois bem, acerca desta noção de formação trazida por Sommerman (2003), emergem as questões antropológicas do formar, pois “se nos propomos a refletir sobre a formação, e o sujeito dela é o ser humano, não há como fugir da questão central da antropologia filosófica: ‘O que é o homem?’” (Sommerman, 2003, p. 12). Assim, pensar uma formação profissional com rigor depreende pensar uma formação humana, na humanidade e para uma humanidade. Aqui, a renomada filósofa e assistente de Husserl, Edith Stein (1999), remonta à dimensão ética

dessa humanidade ao dizer que “todo esforço formativo humano tem a missão de contribuir para a reconstituição da natureza íntegra” (Stein, 1999, p. 208-209).

Assim que mais uma vez partindo da fenomenologia como fundo desta “pintura dissertativa” e considerando-se sua insondável amplitude, decidimos tomar como base de nossa reflexão formativa humana o pensamento de Edith Stein, fiel discípula de Husserl e freira católica, com o qual dialogaremos com alguns autores da transdisciplinaridade que ofereceram valiosos insights para pensar a formação humana. Através de uma de suas obras sobre as mulheres podemos abstrair de Stein, ainda que com um objetivo específico explícito - a formação feminina -, os fundamentos que utilizou em sua profícua compreensão filosófica e ontológica de uma formação humana. Em suas próprias palavras: “Desta maneira, esboça-se no material e no objetivo um tipo básico de formação feminina. Desta base deveria partir toda formação ‘média’” (Stein, 1999, p. 259).

Esta “formação média” à qual ela se refere, uma vez que tenhamos abstraído a exigência específica de pensar e formar para o feminino, possui uma dupla exigência: o desenvolvimento da humanidade e da individualidade (Stein, 1999). Acerca da primeira, Stein (1999) remete ao campo social e cultural, que, num sentido profundo, relaciona-se à noção de *intersubjetividade*: “A humanidade deve ser entendida como um único grande indivíduo (...)” (p. 208). Para ela, esta dimensão formativa é especialmente importante no início da formação da personalidade, enquanto o ser humano ainda não se desenvolveu completamente e necessita do apoio e do exemplo da família e da cultura pregressa: “O espírito humano está direcionado à criação, à compreensão e ao gozo da cultura” (Stein, 1999, p. 240). Essa orientação, entretanto, não é suficiente, pois também se faz necessário desenvolver o ser próprio, livrar-se em grande parte da imitação e do acompanhamento (Stein, 1999). Stein compreende a formação humana, portanto, como um delicado equilíbrio entre a sociedade e o indivíduo.



A fim de aprofundar-se nessa relação sociedade-indivíduo a autora trabalha com as noções de *espécie* e *tipo*, que se relacionam ao que temos visto acerca daquele sentido singular total de um fenômeno e suas infinitas camadas de *significados*. Diz a autora que a *espécie* é algo fixo no humano, uma forma interna que determina sua estrutura e compõe o arco dentro do qual o *tipo* pode variar (Stein, 1999). Como exemplo, ela cita o processo determinado de desenvolvimento em que o indivíduo passa do tipo da criança ao tipo juvenil e depois ao adulto. Segundo a autora (1999), este modo de pensar permite que tenhamos clareza no trabalho prático da formação a partir do conhecimento das exigências e limites da espécie e, ao mesmo tempo, a partir do reconhecimento da imensa variedade de tipos humanos que se prestam a diferentes funções e que, assim sendo, exigem especificidades formativas próprias. Para ela é tarefa da pedagogia descobrir “até que ponto vai a mutabilidade dos tipos, para deduzir então as possibilidades de uma influência” (Stein, 1999, p. 191).

Esta primeira exigência de “formação da humanidade” diz respeito, portanto, ao que Stein compreende como uma formação para a *espécie* humana. Esta parece trazer à tona três dimensões de significado. A primeira diz respeito à formação que vem dos outros, como os pais, as instituições sociais e os professores. Já a segunda se refere a este inalienável *ser-com* do ser humano, que vive um “horizonte social, da mesma forma que vive num horizonte temporal e num espacial” (San Martín, 2008, p.107-108). Esta dimensão casa-se bem com a perspectiva e o saber das ciências sociais, históricas e antropológicas, uma vez que é muito bem desenvolvida por elas. A terceira dimensão de significado vai mais longe, em direção à transcendência do *inter-ser*, como veremos em breve.

Por ora, convém convidarmos novamente a transdisciplinaridade para esse diálogo. Entre seus autores vemos que essas duas exigências de Stein remetem diretamente à teoria tripolar da formação proposta por Gaston Pineau, que baseou-se nos três “mestres fundamentais da educação” de Rousseau (1712-1778) - a própria pessoa, os outros e as coisas - para propor

três movimentos que interferem na formação – personalização, socialização e ecologização – e que o levou a criar os conceitos de *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação*<sup>14</sup> (Sommerman, 2003), com os quais trabalharemos adiante.

Neste sentido, a exigência de “formação da humanidade” para Edith Stein se relaciona ao pólo da *heteroformação*, que, por sua vez, remete ao papel da socialização e dos outros que se apropriam da ação educativa/formativa da pessoa (Pineau, 2000). A este ponto desta dissertação, entretanto, o leitor já deve ter entendido que tanto a fenomenologia quanto a transdisciplinaridade propõem uma renovação fundamental que transforma, inclusive, a amplitude, os significados e a profundidade dessa noção de humanidade. Vejamos em Husserl:

Só um tipo de consideração, que se pode apresentar como consideração da essência, pode ser efectivamente frutuoso, e que apenas ele pode abrir o caminho para uma ciência racional não somente da humanidade em geral, mas também da sua “renovação”. Mas ao se tornar claro que algo como uma “renovação” pertence ainda, por uma necessidade de essência, ao desenvolvimento do homem e da humanidade em direcção a uma humanidade verdadeira, resulta que a fundamentação desta ciência seria o pressuposto necessário para uma efectiva renovação, e mesmo um primeiro começo da sua entrada em cena (Husserl, 2008, p. 15).

Assim Husserl (2008) apresenta a noção de uma renovação fenomenológica rumo a uma "humanidade verdadeira", dando a entender que esta exigência de formação de humanidade é alçada pela fenomenologia ao campo transcendental. Stein (1999) apresenta sua maneira de entender essa duplicidade de humanidades quando remete à ontologia, enquanto teoria das formas básicas do ser, como sendo a disciplina fundamental que “revela um corte radical entre um ser puro, que não tem início nem fim, e que contém em si tudo o que pode ser, e um ser finito, que começa e termina e que é atribuído a uma existência finita” (Stein, 1999, p. 198). Continua a autora apresentando sua noção de ser humano em relação às outras formas de vida:

As criaturas são classificadas em níveis de acordo com a maior ou menor proximidade em relação ao ser puro, pois todo ser criado é uma analogia do ser divino. [...] A cada

---

<sup>14</sup> “A utilização dos prefixos na formação inscreve-se nesse movimento transdisciplinar de tentativa de tratamento da multicausalidade” (Pineau, 2000, p. 129).

nível corresponde uma outra maneira de ser e uma outra forma básica de existência: ser material, orgânico, animal, espiritual. Nessa hierarquia, cabe ao ser humano uma posição peculiar, já que ele contém na estrutura de seu ser todos os níveis abaixo dele. Seu físico é um corpo material, mas não é só isso, ele é também um organismo formado e atuante por dentro; e outra vez o ser humano não é só organismo e, sim, um ser vivo animado aberto de modo especial - emocionalmente - para si mesmo e para seu ambiente; finalmente é um ser espiritual aberto para si mesmo e para os outros através de seu conhecimento e que pode formar livremente a si mesmo e aos outros. Tudo isso faz parte da espécie humana, e tudo aquilo que não apresenta essa estrutura de ser não poder ser chamado de ser humano (Stein, 1999, p. 198-199).

Deste modo, Stein (1999) defende que o ser humano possui em sua condição natural um destino ou meta de ser, trazendo à sua noção de formação de humanidade o imperativo da reconstituição da natureza humana íntegra (Stein, 1999, p. 208-209). Esta noção pode soar demasiadamente mística e religiosa aos leitores mais céticos, mas convém recordarmos junto a Sommerman (2003) que alguns dos conceitos de formação mais instigantes na história do conhecimento reforçam esse mesmo sentido. Na origem da história de nossa filosofia ocidental pós-socrática, Platão remete à formação como essa meta de alcançar ou relembrar a forma arquetípica ideal, individual e transcendente que cada ser humano tinha antes da “descida de sua alma a este mundo sensível” (Platão, 1969). Analogamente a esta noção platônica, Sommerman (2003) também resgata a conexão com os termos *Imitatio* (do latim) e *Bildung* (do alemão), como conceitos “fortes” de formação. Estas noções de formação comunicam-se com a formação da Grécia antiga, o neoplatonismo, o cristianismo, a cavalaria e até o romantismo alemão - como a literatura de Goethe, por exemplo (Sommerman, 2003). Em outras palavras, formar-se, nesse sentido vasto e profundo, é *tornar-se quem se é em essência*. E, como podemos ver e veremos com maior profundidade adiante, é também a formação para a fenomenologia de Husserl.

Ora, é neste panorama de imagens arquetípicas que a formação para a humanidade, essa *heteroformação*, adquire valores *intersubjetivos* e éticos, mas também espirituais e transcendentais. Formar-se para a humanidade é formar-se para a cultura e a sociedade, mas também é formar-se para o sentido universal do humano que tem, por natureza, uma dimensão

transcendente, sagrada. Sommerman (2003, p.144) revela este olhar ao relacionar as formações ao preceito escrito no pórtico de Delfos na Grécia antiga: “Conhece-te a ti mesmo [autos] e conhecerás o universo [eco] e os deuses [hetero/onto]”. O autor chega mesmo a mencionar que o avanço na prática de formação transdisciplinar desembocará no nível perceptivo-cognitivo da experiência do êxtase. Isto é, assim como nas amplas referências de tradições que forjaram o Ocidente, como o platonismo, o cristianismo e o judaísmo, a experiência extática é uma das metas de qualquer processo cognitivo. O platonismo em especial remete a este propósito de “levar o ‘olho da alma’ à contemplação do Bem supremo” (Sommerman, 2003, p.160).

Husserl é claro em suas ideias para a formação fenomenológica do ser humano quando descreve sua visão de uma humanidade que vive uma crença impulsionadora ao belo e ao bom. Segundo ele, essa humanidade

vive e cria na plenitude das forças quando é transportada por uma crença impulsionadora em si mesma e num sentido belo e bom da sua vida de cultura; quando, por conseguinte, não simplesmente vive, mas antes vive ao encontro de uma grandeza que tem diante dos olhos e encontra satisfação no seu sucesso progressivo, pela realização de valores autênticos cada vez mais elevados. Ser um membro importante de uma tal humanidade, colaborar numa tal cultura, contribuir para os seus valores exaltantes, é a ventura de todos aqueles que são excelentes, a qual os eleva acima das suas preocupações e infortúnios individuais. (...) esta crença é o que perdemos (Husserl, 2008, p. 3-4).

Todo este desenvolvimento dos conceitos fortes de formação, agora ilustrados por estas belíssimas palavras de Husserl, nos remetem à segunda das exigências formativas segundo Stein, que diz respeito à *autoformação* e à individualidade e se relaciona com o desenvolvimento da vocação própria ou talento natural (Stein, 1999). Uma das primeiras consequências da noção de uma *autoformação* é o quanto ela reflete autorresponsabilidade: Uma vez que o indivíduo se forma para essa *intersubjetividade* de uma humanidade autêntica, tem a capacidade e a obrigação, como ser racional, livre e responsável de trabalhar na formação de si mesmo (Stein, 1999, p.228). Para Sommerman, autoformação é “a apropriação do sujeito da condução de sua própria formação” (Sommerman, 2003, p. 59). Husserl vai ainda mais longe ao demonstrar as relações entre a autoformação e a ação do indivíduo no mundo: “algo novo

deve suceder; deve suceder em nós e através de nós próprios, através de nós enquanto membros da humanidade vivendo neste mundo, dando-lhe forma através de nós e recebendo forma através dele” (Husserl, 2008, p.4).

Essa dupla exigência formativa de Stein que corresponde à auto e à heteroformação permite uma reflexão interessante sobre a necessidade de sua simultaneidade e o risco de desenvolvimento de uma em detrimento de outra. O excesso do pólo autoformativo em detrimento do heteronormativo pode levar o indivíduo a ser original ao ponto de se tornar incompreensível para os outros (instigando reflexões interessantes acerca daquilo que compreendemos como estranho, como os fenômenos “autistas” e “psicóticos”) enquanto a situação oposta pode tornar o indivíduo semelhante a uma multidão de outras pessoas: “a finalidade da formação deve ser conservar em cada membro seu caráter de membro e manter a simetria da estrutura do todo (Stein, 1999, p. 215).

Não deve ter passado despercebido ao leitor que a proposta transdisciplinar de Pineau menciona ainda um terceiro pólo que Stein não cita diretamente: a formação para o meio, ou *ecoformação*. Este termo compreende a “dimensão formativa do meio ambiente material, que é mais discreta e silenciosa do que as outras duas” (Pineau, 2000, p. 132). De fato, faz-se necessário levar em conta que as reflexões e práticas ecoformativas são ainda marginalizadas na educação formal (Sommerman, 2003). Há muito a se dizer sobre esta formação, como os diferentes modelos de ecoformação já existentes, que não convém, entretanto, a este trabalho. Basta por ora demonstrar, como vemos em Pascal Galvani (2001) que ela remete ao intercâmbio inter e transcultural com as culturas antigas, como as sociedades indígenas das Américas, cujo modelo de educação se faz através da imersão na experiência e privilegia o desenvolvimento de valores e comportamentos vivenciais numa relação global e circular com os outros, com a natureza e com o mundo.

Uma vez apresentados os três pólos da formação, Pineau nos permite retornar a uma nova compreensão da autoformação:

A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder – tonar-se sujeito. Mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de auto-referencial. Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hétero e a ecoformação que é, a princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se” (ibid., pp. 66-67).

Assim, como tudo na fenomenologia e na transdisciplinaridade, percebemos como em Pineau os três pólos formativos não se excluem, mas, pelo contrário, se reforçam em seus diferentes níveis:

Quanto mais níveis de cada um desses três pólos forem incluídos na formação do sujeito, mais profundo e amplo será o resultado e menos riscos haverá, de um lado, de hipertrofia do individualismo e de egocentrismo, e, de outro, de empobrecimento da dimensão interior do sujeito, com seu conseqüente aprisionamento a ideologias e a visões reducionistas da realidade (Sommerman, 2003, p. 57).

De fato, Sommerman (2012) demonstra como Patrick Paul (2009), ao considerar que a formação global da pessoa não apenas inclui essas diferentes dimensões mas as articula e integra, reúne estes três polos num neologismo: *antropoformação*, isto é, o processo global e geral, ao mesmo tempo particular e singular, que articula e integra as relações interativas entre ecoformação, heteroformação, autoformação<sup>15</sup> (Paul, 2009).

Concluimos, por fim, que a compreensão de formação humana pelo viés integrado da fenomenologia e da transdisciplinaridade possui densa profundidade ontológica e perpassa no

---

<sup>15</sup> Podemos citar Patrick Paul (2009) que expande a compreensão de Pineau (2000) para incluir além destes três o conceito de *ontoformação*, isto é, a formação da pessoa para a relação com o Ser. O conceito é interessantíssimo e remete a muitas reflexões de ordem espiritual e transcendental que expandem os *níveis de realidade* e os tipos de lógica que já exploramos em nossa discussão acerca da metodologia transdisciplinar. Decidimos, entretanto, por não explorar esta dimensão *ontoformativa* diretamente neste trabalho - exclusivamente por limitações temporais. A quem se interessar, recomendamos fortemente a leitura da tese de Sommerman (2012).

mínimo a autoformação, a heteroformação e a ecoformação visando o desenvolvimento de um ideal de humanidade, ou de uma humanidade autêntica.

## CAPÍTULO II

# DIÁLOGOS ENTRE A PSICOLOGIA FENOMENOLÓGICA E A INTER-TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A POSSIBILIDADE DE UMA (RE)UNIFICAÇÃO DA PSICOLOGIA

*Vós sois bons quando vos identificais com vós mesmos. Mas não sois maus quando deixais de vos identificar com vós mesmos. Pois a casa que se divide não se torna antro de ladrões: é, apenas, uma casa dividida. E um navio sem leme pode vaguear sem rumo entre recifes perigosos, e não se afundar (Gibran, 1973, p. 18).*

Retomando, vimos que a psicologia foi uma constante preocupação de Husserl, ao ponto mesmo de citá-la consideravelmente mais vezes que a própria Fenomenologia Transcendental. Husserl é claro quanto a isso, desde o início, justificando a aparição da fenomenologia como resultado de 10 anos de estudos em torno da ideia pura da lógica e da psicologia (Goto, 2008/2015). Logo no início de suas *Investigações* comentou Husserl: “Eu tinha partido da convicção dominante de que é da psicologia que têm de esperar o seu esclarecimento filosófico, tanto da lógica em geral, quanto a lógica das ciências dedutivas” (Husserl, 1900/2005, p, 16).

Mas por que a psicologia teve um papel tão relevante nisso? Um dos principais motivos, como já abordamos, foi a crítica contundente do fenomenólogo ao chamado “Psicologismo”, isto é, este modo de pensar que naturaliza a razão e as ideias ao conceber o psiquismo como origem e expressão de todo o conhecimento (Goto, 2008/2015). Essa naturalização que entende o ser humano como mais um fato entre outros/mundo de fatos, isto é, um humano psicofísico, que considera apenas sua existência concreta natural no mundo, gera drásticas consequências, atingindo toda forma de conhecimento humano e ação baseada nesse



conhecimento. Husserl simplesmente “não poderia assumir o posicionamento do psicologismo” (Goto, 2008/2015, p.213).

Se resgatarmos, porém, a noção fenomenológica fundamental da intencionalidade, veremos que há ainda outra razão pela qual Husserl tanto se ocupou da temática psicológica. Discutindo a ideia de *intencionalidade*, tratamos da condição apriorística de correlação entre consciência e mundo, onde “todo estado de consciência em geral é, em si mesmo, consciência de qualquer coisa” (Husserl, 1989, p.48). Ou seja, que há uma correlação irreduzível que revela a impossibilidade de pensarmos originalmente a consciência (sujeito, subjetividade) sem o mundo ao qual ela se volta (objeto), da mesma forma que é inconcebível pensar objetos sem a consciência que os percebe e que com eles se relaciona. A intencionalidade é, portanto, “mais originária que o sujeito ou o objeto, pois esses só se definem nessa correlação” (Zilles, 2002, p. 28).

No entanto, a concepção de consciência psicológica/empírica (vividos psíquicos) não era suficiente, conforme analisa Husserl em suas *Investigações Lógicas*, para demonstrar e fundamentar as mais diversas formas de conhecimento, inclusive aquelas formas lógico-matemáticas (Husserl, 1900/2005). Assim, foi preciso erguer uma filosofia radical, a fenomenologia, capaz de construir, a partir de seus próprios problemas e método, um conhecimento rigoroso sobre a objetividade e sobre a subjetividade, compreendendo sua relação fundamental. Nesse sentido, conclui Husserl que:

as descrições da Fenomenologia [...] não dizem respeito a vivências ou classe de vivências de pessoas empíricas; pois de pessoas, [...] de vivências minhas ou de outros, ela nada sabe nem conjectura coisa alguma; sobre tais vivências, a fenomenologia não levanta questões, não procura determinações nem elabora hipóteses” (Husserl, 1900/2005, p. 399).

Dessa forma, Husserl abriu um caminho filosófico para a análise da consciência, dos vividos e correlatos de atos, completamente diferente daquela da psicologia (psicologismo e psicologia experimental) e Filosofia (Positivismo, Neokantismo) reinantes, ou seja, o caminho

da *Fenomenologia Transcendental*. Para Husserl, a “fenomenologia pura ou transcendental não será fundada como ciência de fatos, mas como ciências de essências (como ciência ‘eidética’); como uma ciência que pretende estabelecer exclusivamente ‘conhecimentos de essência’ e de modo algum ‘fatos’” (Husserl, 1913/2006, p. 28).

Nesse sentido podemos nos perguntar: Qual a essência da consciência? O que é a consciência pura? E assim retomamos a noção da subjetividade transcendental, que não é outra coisa senão a consciência transcendental e que, na compreensão de Husserl, é a fonte constituidora do mundo e de si mesma, o fundamento da vida humana, a fonte originária de todo sentido, a estrutura primeira e fundamental de toda a existência (Goto, 2008/2015). A consciência transcendental é, portanto, aquela que possibilita a constituição da objetividade e da própria subjetividade, o objeto último da fenomenologia (Goto, 2008/2015). Para chegar a essa consciência transcendental, entretanto, a fenomenologia necessita da participação da psicologia, enquanto ciência fundamental da subjetividade:

Uma filosofia torna-se transcendental, quer dizer, radical, não se instalando na consciência absoluta sem mencionar os passos que conduzem a ela, mas considerando-se a si mesma como um problema, (...) reconhecendo esta presunção da razão como o problema filosófico fundamental. (...) Assim, não podíamos começar sem a psicologia e não podíamos começar apenas com a psicologia. A experiência antecipa uma filosofia, assim como a filosofia nada mais é que uma experiência elucidada (Merleau-Ponty, 1945/1999, p.98-99 - grifos nossos).

Neste panorama, compreendemos que Husserl teve a necessidade de repensar a psicologia, paralelamente ao fundamentar e desenvolver a sua Fenomenologia Transcendental, com críticas tão contundentes à psicologia científica. Seria necessária uma “nova” psicologia, tanto no que diz respeito ao seu método quanto no que diz respeito ao seu conteúdo: uma *Psicologia Fenomenológica* (Husserl, 1925/2001b; Husserl 1927/1990; Goto, 2008/2015), pois somente essa *Psicologia Fenomenológica* poderia constituir uma disciplina propedêutica à fenomenologia transcendental (Husserl, 1925/2001b).

Essa *Psicologia Fenomenológica* ou *Psicologia Pura* é, portanto, a possibilidade científica empírico-fenomenológica que nos falta no rol epistemológico das ciências para refletirmos a possibilidade de uma unificação Fenomenológico-transdisciplinar da psicologia. Reflexão esta que, posteriormente, nos levará a uma reflexão mais específica na temática da formação em psicologia. Isso porque a *Psicologia Fenomenológica* não entra meramente em uma simples oposição teórico-ideológica com as outras psicologias decorrentes do naturalismo, positivismo, materialismo e antropologismo, mas, diferentemente, considera a ampla, profunda e complexa vivência psíquica. Cabe lembrar que Husserl ao esclarecer os “mal entendidos naturalistas” em suas *Ideias*, nos diz que:

Se ‘positivismo’ quer dizer tanto quanto fundação absolutamente livre de preconceitos, de todas as ciências naquilo que é ‘positivo’, ou seja, apreensível de modo originário, então somos nós [fenomenólogos] os autênticos positivistas. Com efeito, não deixamos que nenhuma autoridade – nem mesmo a autoridade da ‘moderna ciência da natureza’ – subtraia nosso direito de reconhecer todas as espécies de intuição como fontes igualmente válidas de legitimação de conhecimento (Husserl, 1913/2006, p. 64, grifos nossos).

Por falar em uma nova psicologia de caminhos “absolutamente livre de preconceitos”, mais amplo ao método positivista, não passará despercebido ao leitor atento que com a multiplicidade de abordagens na psicologia atual, uma generalização da crítica de Husserl à psicologia científica e suas decorrências, parece, no mínimo, estranha. Afinal, toda essa exposição da crítica de Husserl sobre o positivismo das ciências, no geral, e da psicologia, no particular, seria de pouco interesse para nós se não fosse tão atual. Ora, muitas abordagens psicológicas se construíram sobre críticas semelhantes e seguiram caminhos *aparentemente* distintos ao positivismo – basta analisar a distância conceitual entre a psicanálise e a psicologia comportamental, por exemplo. Oposição por simples antagonia, entretanto, gera excludência e fragmentação, trazendo-nos nesse cenário atual de naturalização de uma noção de “múltiplas psicologias”, como se a distinção gerasse apenas enriquecimento. Neste sentido, a crítica de Holanda (2019) cai como uma luva:

(...) a afirmação do plural como justificativa para sua posição, ou seja, haveriam tantas “psicologias” quantas “éticas” igualmente particulares, que igualmente seriam justificadas por supostas “epistemologias” particulares. Este fato é facilmente observável na segmentação de “áreas” ou de “teorias” que compõem, por exemplo, um currículo de Psicologia, o que na maior parte das vezes representa menos a expressão de uma diversidade ou de uma polissemia, e mais a constituição da negação de uma realidade perspéctica (e dialética) ou uma pulverização e impossibilidade de um diálogo interativo (Holanda, 2019, p.10, grifos nossos)

A diferenciação é rica, mas e quanto à integração? E quanto a questão da psicologia enquanto ciência? Ora, um dos primeiros aprendizados amargos do aluno ingressante no curso de formação de psicólogos é o de que sua ansiada psicologia não é singular, mas plural: psicologias, por assim dizer:

Devido ao desejo da psicologia de impor-se como ciência, resultou-se uma fragmentação gradativamente maior e a hibridização de seu objeto de estudo no aprofundamento e desenvolvimento de um campo tido como possível. Isso explica as múltiplas novas disciplinas, daquelas que estudam o homem como um ser bio-sócio-espiritual, às disciplinas que lidam com os principais tipos de atividades realizadas pelo homem, até as disciplinas preocupadas com o asseguramento da integridade física e psicológica (Popescu, 2014, p.439-440).

Essa pulverização em centenas de abordagens e dezenas de milhares de teorias psicológicas desde a aparição da razão, ao invés de enfraquecer a necessidade do argumento fenomenológico de renovação, fortalece-o, porque o motivo dessa fragmentação permanece intimamente ligado às questões epistemológicas. Assim,

Mesmo [a psicologia] tendo uma história de aproximação às formas qualitativas (estamos nos referindo à psicologia mais humana), ainda não logrou definitivamente uma elaboração do tema nos campos epistemológicos. [...] Ainda se mantém a superioridade do método quantitativo (natural) sobre o qualitativo (espiritual) entre as duas concepções de ciência” (Goto, 2008/2015, p.181-182).

A discussão é antiga e provavelmente bastante familiar aos estudantes de psicologia: Afinal de contas, a psicologia é ou não é ciência? Devemos seguir um caminho de pesquisa quantitativo ou qualitativo? Qual deles é mais seguro? É possível uni-los? Diante de questões afins, o direcionamento oficial é a obrigatoriedade de uma formação generalista, conforme as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (2011), cuja tentativa visa “abranger uma grande quantidade de informações a fim de que o aluno não se sinta desinformado diante dos novos

conhecimentos e demandas práticas” (Fernandes, Seixas & Yamamoto, 2018). Mesmo que, como analisado por Seixas (2014), muitos cursos de formação em psicologia ainda trabalhem nas ênfases com as teorias e os estágios tradicionais, no formato de área da psicologia tradicional como na época do currículo mínimo.

Poderíamos dizer que “politicamente” temos uma formação generalista, mas que na prática dos cursos temos, por exemplo, os comportamentalistas e os cognitivistas defendendo que sua abordagem de psicologia é a única verdadeiramente científica – o que num sentido cartesiano é uma defesa válida. A partir dessa breve apropriação, a nossa discussão epistemológica fica consideravelmente mais próxima, principalmente ao compreendermos por que é que até hoje, no século XXI, ainda permanece essa ampla e generalista formação sem direção e unidade. Infelizmente, os próprios psicólogos formados não sabem responder “o que é a psicologia” sem recorrer às múltiplas respostas advindas das inúmeras abordagens distintas de uma psicologia fragmentada. Assim, como poderíamos esperar que a população tivesse qualquer clareza sobre a profissão?

No nosso entendimento, retomando a crítica fenomenológica, fica-nos claro que esse problema de uma psicologia como ciência reflete um conflito fundamental sobre o que se entende por ciência. Podemos considerar, seguindo as análises de Husserl (1911/1965), que existem fundamentalmente dois tipos de ciência: uma que é positivista (ciência da exatidão) e outra fenomenológica (ciência de rigor). Dessa maneira, a psicologia ao se constituir como ciência natural, adotou o modelo físico-matemático das ciências positivas, passando a naturalizar o psíquico (consciência), negligenciando então “questionar o único sentido genuíno da tarefa que lhe é essencial como ciência universal do ser psíquico” (Husserl, 1954/2012, p. 165).

Em seus últimos escritos, “A crise das ciências europeias e a fenomenologia Transcendental”, Husserl expõe a “crise das ciências”, implicada no abandono das questões fundamentais da vida e no papel não cumprido da psicologia por falta de fundamentação:

A crise das ciências e da psicologia como estamos expondo, anunciadas oficialmente por Husserl, persiste até os dias atuais, manifestada pelo conflito epistemológico e pela produção de muitas abordagens, confundindo assim o plano de ciência. Por um lado, a ciência não responde às questões fundamentais da vida (problemas generativos, existenciais, valorativos, históricos) e, por outro, a psicologia, responsável por tal tarefa, não conseguiu se constituir como uma verdadeira e autêntica ciência da subjetividade, por falta de fundamentação (Goto, 2008/2015, p. 153 da versão digital).

Pois bem, é no sentido desse duplo problema – fragmentação e ausência de uma epistemologia própria – que a crítica de Husserl permanece tão amargamente atual. O que viemos argumentar por meio deste estudo é que a fenomenologia fundamentando a transdisciplinaridade pode ajudar a solucionar ambos os problemas, sem desprezar a riqueza de perspectivas e saberes refletidos nessa multiplicidade. A possibilidade que contemplamos é de um retorno a-teórico aos fenômenos psicológicos, “absolutamente livre de preconceitos”, isto é, a oferta de uma epistemologia comum (método) com a fenomenologia e por meio da abertura pós-epistemológica, prática, empírica e organizadora da inter-transdisciplinaridade. Deste modo, contribuindo para uma reflexão plausível de re-unificação da ciência Psicológica.

No entanto, nem a fenomenologia nem a transdisciplinaridade poderiam lograr sozinhas este feito, pois no nosso entendimento apenas juntas esta proposta de unificação faz sentido. O que veremos melhor adiante. Assim, antes de aprofundarmo-nos nesse tema que é de vital importância nessa dissertação, convém apresentarmos com maior precisão o que é a *Psicologia Fenomenológica* e, em seguida, acolhermos uma última dúvida que um leitor atento poderia formular diante da relação entre a Psicologia Fenomenológica e a atualidade, isto é, “e quanto às abordagens chamadas fenomenológicas-existenciais-humanistas”?

## 2.1. Introdução à Psicologia Fenomenológica

Se a *Psicologia Fenomenológica* parece ser a área que nos falta para seguirmos adiante, convém aprofundarmo-nos aqui nas ideias de Husserl a este respeito. Afinal, o que faz essa psicologia diferente das demais? É uma teoria psicológica? Quais seriam as suas funções segundo Husserl, seu elaborador?

A fim de trilharmos um caminho didático que responda a essa pergunta, decidimos seguir adiante com um rearranjo das cinco funções da *Psicologia Fenomenológica*, elencadas por Husserl, sendo elas: 1) reformular a psicologia empírica e científica como psicologia fenomenológica; 2) constituir-se como uma ciência universal da subjetividade psíquica; 3) ser uma disciplina propedêutica (i.e. que leva) à fenomenologia transcendental; 4) esclarecer os principais conceitos usados na psicologia; e por fim, 5) descrever as vivências intencionais e as suas estruturas sintéticas e universais (Husserl, 1927/1990, p. XX). Na sequência, detalharemos cada função e suas especificidades.

### 2.1.1. A Psicologia Fenomenológica como reformulação da Psicologia científica.

Talvez se possa pensar de início o que há, afinal de contas, de tão equivocado na psicologia científica e psicologias decorrentes para que elas necessitem de uma re-fundação fenomenológica. Aqui cabe logo um primeiro esclarecimento importante:

A psicologia fenomenológica não visa [...] desvalidar a psicologia científica. Essa crítica que impõe Husserl não significa eliminar a psicologia empírica e experimental, ao contrário, significa eliminar a pretensão dessa psicologia em ser ciência fundamental do conhecimento e da consciência” (Goto, 2008/2015, p.196, grifo nosso).

Ora, a aspiração de Husserl é a de elucidar uma lógica pura, um saber rigoroso que integra aprioristicamente a objetividade e a subjetividade e pode, portanto, se constituir fundamento racionalmente evidente de todas as ciências (Sacchini, 2009; Husserl, 2008). Quem de maneira autêntica busca fazer uma reforma completa e renovadora em um edifício antigo (corpo de conhecimentos) precisa ou demolir até a última parede e retornar ao terreno (a

realidade imediata do *mundo-da-vida*), reinventando sua fundamentação, sua base, ou construir algo completamente novo. A psicologia científica não serve a este propósito fundador simplesmente porque ela mesma é um cômodo sustentado por uma fundamentação positivista, que carece de críticas radicais. Os galhos de uma árvore não podem tomar o lugar de suas raízes.

[...] é então visível que as ciências humanas simplesmente empíricas já existentes (como as nossas ciências históricas da cultura ou até mesmo a Psicologia moderna simplesmente indutiva) não podem, de facto, oferecer para ele aquilo que, aspirando à renovação, nos faz falta” (Husserl, 2008/2015, p. 11).

Como já o dissemos, em sua transição para tornar-se uma ciência natural, a psicologia “não desenvolveu uma epistemologia própria na sua emancipação, como Husserl frisou repetidas vezes em suas obras, mas foi motivada pela incorporação dos modelos normativos da ciência e principalmente do positivismo.” (Goto, 2008/2015, p. 172). É como se aquilo que chamamos atualmente de psicologia metaforicamente parecesse uma psicologia “Frankenstein” construída e reformada por séculos sem planejamentos profundos, cheia de partes estranhas umas às outras, advindas de outras concepções.

Por isso frisamos: A crítica fenomenológica não vem questionar o valor da psicologia científica, mas seu lugar diante do conhecimento. Como Husserl advertiu, sua crítica à psicologia científica “de maneira alguma menosprezava o trabalho experimental realizado por homens insígnis, mas (...) punha a nu certas falhas radicais, em sentido literal, do método” (Husserl, 1913/2006, p. 26).

Desse modo, a modernidade não se equivoca completamente em reconhecer na subjetividade a fonte do conhecimento e do ser em geral, mas se equivoca ao naturalizá-la a partir da ideologia da ciência, julgando que as leis da experiência interna e da experiência externa são as mesmas (Goto, 2008/2015). Isto é, não se pode colocar como equivalentes a experiência que temos da realidade e o conhecimento científico que construímos a partir dela. A psicologia científica não pode fundamentar os estudos da subjetividade originando-se de um



método objetivista-naturalista, “o sujeito não é redutível a ser objeto sem perder o seu caráter de sujeito” (Gómez-Heras, 1989, p.56).

Todos estes fundamentos ou leis naturais da ciência positivista acabaram por encobrir, portanto, a verdadeira natureza do psiquismo (Goto, 2008/2015). A subjetividade, da perspectiva da fenomenologia, “não será entendida como ‘vista de fora’, atrelada aos âmbitos da natureza física, mas a partir dela mesma, ou seja, segundo sua natureza intencional” (Goto, 2008/2015, p.204). Por isso complementa Husserl que “é da remoção dessas falhas que depende necessariamente [...] a elevação da psicologia a um nível científico mais alto e uma ampliação extraordinária de seu campo de trabalho” (Husserl, 1913/2006, p. 26).

É neste sentido de uma subjetividade irreduzível à objetividade que para Husserl a psicologia necessita de uma fundamentação, isto é, precisa constituir uma nova fundamentação para um novo edifício ou formar uma nova árvore, ocupando seu lugar entre os fundamentos - que em nossa metáfora se figura ora como raiz (diante da subjetividade), ora como tronco (diante das raízes fenomenológicas intencionais). Neste último caso, resulta da psicologia “estar mais próxima à Filosofia – por meio da fenomenologia – em virtude de razões essenciais, e o seu destino continuar intimamente ligado a ela” (Husserl, 1911/1965, p. 19).

É assim que a fenomenologia funda uma psicologia humana como *Psicologia Fenomenológica* a fim de questionar o não-lugar da psicologia científica como ciência fundamental da subjetividade, substituindo a epistemologia cartesiana, positivista e naturalista pela fenomenológica nos caminhos de uma psicologia que é legitimamente ciência da subjetividade e autenticamente humana.

*2.1.2. A Psicologia Fenomenológica como uma ciência universal da subjetividade psíquica.*

A segunda função da psicologia consiste em ser uma ciência universal da subjetividade psíquica, dessa maneira, abre as bases para pensarmos uma psicologia pura, ou seja, uma psicologia a partir dela mesma, pelos seus próprios problemas e método. Para introduzir o assunto, convém lembrarmos que Husserl tinha sua principal formação em matemática, onde essa linguagem de “pureza” é muito mais comum. Ora, pura é a coisa por ela mesma, sua essência (Biemel, 1990). É um pensar a psicologia através da própria psicologia, caracterizar sua posição única em relação as outras ciências e sua condição de ciência fundamental do psíquico humano.

Na geometria pura, por exemplo, “o geômetra não se interessa pela natureza fáctica do seu objeto, e sim pelas suas leis *a priori* prescritas nos axiomas” (Goto, 2008/2015, p.205). Ou seja, não interessa se o triângulo tem 10cm ou 2m em um de seus lados, nem se ele é preenchido ou vazio, preto-e-branco ou colorido. A ideia pura ou essência de um triângulo, grosso modo, é a de uma forma bidimensional com três lados e três ângulos internos que somam 180°. Assim, da mesma maneira, a ideia de uma psicologia pura remete àquela que “não se interessa pela experiência fáctica, e sim pela experiência estabelecida a partir de uma tipologia *a priori*” (Goto, 2008/2015, p.205). Em outras palavras, a Psicologia Fenomenológica ou pura se interessa pelas leis essenciais por trás das experiências particulares e específicas, exclusivamente na dimensão dos fatos empíricos, uma vez que cabe à fenomenologia a dimensão transcendental – como veremos adiante. Assim, a Psicologia Pura encerra-se exclusivamente nas estruturas internas, psíquicas ou subjetivas puras - na dimensão das essências. “Com isso, a psicologia fenomenológica se torna uma disciplina apriorística, uma disciplina cuja tarefa está em ser uma ciência universal do psíquico” (Goto, 2008/2015, p.233).

A este ponto, o leitor talvez se pergunte qual a relevância de fundar uma psicologia, não a partir de uma ciência generalista (leis gerais, probabilísticas), mas sim que busca generalidades (universalidades), tendo-se em conta que a profissão psicólogo, em qualquer de

suas áreas de atuação mais conhecidas, lida sim com fatos e experiências humanas particulares, e não leis universais. Qual a relevância de descrever as “estruturas psíquicas” em suas estruturas universais?

O problema é complexo e de vastos desdobramentos, mas talvez a forma mais simples de o enunciar seria: são nas estruturas psíquicas, tais como a percepção, por exemplo, que vivenciamos em seguida tudo que podemos vivenciar. A percepção é “o fenômeno central que torna possível (...) a ideia da objetividade e da verdade” (Merleau-Ponty, 1945/1999, p.76). Tudo que vemos, ouvimos, cheiramos, saboreamos, tocamos; todo conhecimento que construímos a partir dos sentidos; toda abstração, todo anseio e todo sonho; todas as relações e todos os afetos; todo ato, criação e cultura humanas vividos no decorrer de nossa história comum; enfim, toda a experiência humana geral e particular da vida e da existência tem necessariamente a mesma estrutura perceptiva. Mesmo os fenômenos da recordação e da imaginação dependem fundamentalmente da percepção (Merleau-Ponty, 1945/1999). Nas palavras de Merleau-Ponty:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. (...) nenhuma análise da percepção pode ignorar a percepção como fenômeno original, sob pena de ignorar-se a si mesma enquanto análise” (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 68).

Deste modo, colocando em linguagem fenomenológica, todas as vivências empíricas (pessoais) ou transcendentais (universais) são vivenciadas intencionalmente através das estruturas psíquicas. E é neste sentido que, como a geometria pura, a Psicologia Fenomenológica pode fundamentar outras psicologias, sendo assim uma psicologia a-teórica, campo puro de leis universais da subjetividade psíquica. O empreendimento husserliano aqui equivale epistemologicamente à conquista positivista de fundação da física, que fundamenta e

origina toda a ciência da exatidão positivista e objetivista como a conhecemos. Isto é, a física sustenta a objetividade.

Nessa comparação, é como se com a criação da fenomenologia Husserl desenvolvesse uma “base espiritual” da física, uma “física do intencional”, por assim dizer. Com a *Psicologia Fenomenológica* Husserl funda a “base psíquica” do corpo, capaz de constituir uma ciência universal da subjetividade psíquica ela mesma. Para Goto, as implicações da fundação dessa nova psicologia são gigantescas:

A psicologia fenomenológica não se limita a ser apenas uma disciplina cuja pretensão está em reformular o objeto e método de estudo da psicologia científica. Ela é também uma disciplina capaz de diagnosticar as causas da crise da razão e da humanidade, isso porque é uma disciplina que tem como objeto de investigação a consciência pura; consciência possibilitadora da constituição da objetividade e da própria subjetividade (Goto, 2008/2015, p.230-231)

Por fim, acerca das diferenças entre esses dois modos de subjetividade – transcendental e psicológica –, sigamos adiante com a função da *Psicologia Fenomenológica* de ser uma propedêutica à *Fenomenologia Transcendental*.

### 2.1.3. *A Psicologia Fenomenológica como uma disciplina propedêutica à Fenomenologia Transcendental.*

Por meio das funções anteriores entende-se o motivo pelo qual Husserl tanto analisou a psicologia e a revisitou e revisou constantemente, principalmente sobre a pedra angular da intencionalidade (consciência), cujo conhecimento não se pode passar sem o problema da subjetividade. Assim que, em sua reformulação epistemológica radical, o pai da Fenomenologia Transcendental percebeu que existem duas vias principais e complementares que possibilitaram historicamente o caminho à subjetividade: a via transcendental e a via psicológica (Goto, 2008/2015). Eis o motivo pelo qual se especifica que a *Psicologia Fenomenológica* aspira constituir uma ciência universal da subjetividade psíquica, e não da subjetividade como um todo. Ou seja, abordar a subjetividade implica em reconhecer seus diferentes níveis ou

dimensões de manifestação: um psicológico (subjetividade empírica) e outro transcendental (subjetividade transcendental).

Diante desse cenário histórico, Husserl passou por diferentes compreensões do lugar da Psicologia Fenomenológica: primeiro enquanto teoria provisória empírica e depois enquanto Psicologia pós-transcendental (a psicologia após a fenomenologia). O assunto, entretanto, é complexo e bastante atual (San Martín, 2018), e nos levaria a uma digressão muito ampla dos problemas enfrentados e das temáticas abordadas que desviariam das questões que nos interessam neste momento. Basta, por ora, esclarecer que neste primeiro momento da psicologia Fenomenológica, os distintos caminhos que ela partilhava com a Fenomenologia Transcendental tornava-as complementares. A fenomenologia, em seu afã de chegar à subjetividade/consciência pura e plenamente universal, precisaria “descrever suficientemente a consciência empírica” (Goto, 2008/2015, p.191). Para Husserl (1991), elas são inseparáveis. E é nesse sentido que uma das funções da psicologia fenomenológica foi a de ser uma disciplina propedêutica - que levasse - à fenomenologia transcendental.

Num segundo momento de reavaliação, a Psicologia Fenomenológica é revista após o desenvolvimento da fenomenologia (como pós-transcendental), levando à mais atual e frutífera compreensão de que “as investigações psicológicas são as mesmas que as filosóficas, somente levadas a cabo com uma intenção distinta” (San Martín, 2018, p. 19). Ou seja, a fenomenologia compromete-se com a realidade desde uma perspectiva filosófica, enquanto a Psicologia Fenomenológica não tem esse comprometimento generalista. A primeira é uma teoria da razão, porque pretende ir diretamente à realidade; a segunda uma descrição direta e descompromissada da vida humana, isto é, uma descrição em atitude desinteressada ou neutra (San Martín, 2018). Assim, a perspectiva de Psicologia Fenomenológica que utilizamos nessa dissertação visa mais o sentido pós-transcendental.

2.1.4. *A Psicologia Fenomenológica como esclarecimento dos principais conceitos usados na psicologia.*

Após uma definição geral da *Psicologia Fenomenológica*, cabe adentrarmos com maior precisão nos temas que interessam à reflexão da formação em psicologia. Ora, isso coincide com uma das funções desta psicologia que é a de voltar seu olhar às questões que são próprias à psicologia no desvelamento dos grandes problemas da vida psicológica:

A psicologia fenomenológica, como concebe Husserl (1991), proporciona à psicologia científica um autêntico *esclarecimento dos seus conceitos-chave*, porque elimina a interpretação tradicional que se faz entre a experiência interna e externa, proporcionando, assim, análises mais ‘profundas’ nas relações existentes entre as vivências intencionais e a realidade mundana” (Goto, 2008/2015, p.232, grifos nossos).

Podemos dizer com segurança que a psicologia científica muito se ateve ao exterior, ao objetivamente observável e mensurável, negligenciando a experiência que torna possível conhecermos e refletirmos as coisas. Muito se tem escrito e pesquisado sobre o funcionamento anatomo-fisiológico dos sentidos ou sobre as leis físicas da luz, do som, dos odores, sabores e texturas, porém, retomando a noção de vivência discutida no capítulo anterior, como é que nós realmente *vivenciamos* a percepção, esta fonte primeira de todos os saberes? Como é experienciada a percepção como vivência perceptiva? E a recordação ou a imaginação? “Em nome da ciência convencional, reforça Goto (2008/2015), os cientistas têm abandonado os temas que realmente lhes interessam, ou seja, as ‘questões supremas da vida humana’, por muitas vezes as considerarem subjetivas e imprecisas em suas manifestações” (p.176).

O que acontece diante dessa negligência com “as questões supremas” é bastante significativo. “A ciência natural explica os fatos, os produtos, porém não esclarecem o pensamento que estrutura e constitui esses fatos e, neste sentido, acabam por ser ingênuas e sem fundamento (Gurwitsch, 1979, p. 192). Em outras palavras, esse abandono das perguntas essenciais leva à produção de representações/conceitos científicos que se baseiam em outras representações/conceitos científicos, gerando uma bola-de-neve que não permite a

profundidade conceitual que torna um conhecimento sobre a realidade (*mundo-da-vida*) rigoroso e bem fundamentado. No fim das contas, sabemos muito sobre o funcionamento objetivo e mecânico da realidade, mas muito pouco ou quase nada da *qualidade* dessa realidade. Sabemos muito sobre a maquinaria da vida e quase nada da vida em si mesma.

Em contraste, vejamos um pouquinho do que a fenomenologia tem a dizer sobre essa *qualidade* da vida através de outro importante autor da área e discípulo de Husserl, Michel Henry (1922-2002). Em sua arguição, Henry muito se harmoniza com Husserl, apesar de dissidir-se dele ao propor que uma fenomenologia da vida e não uma fenomenologia da consciência (Husserl) ou uma fenomenologia do mundo (Heidegger). Para Henry (2012b), não existe nada mais original que a Vida e ela, portanto, deve ser o fundamento absoluto de nossas reflexões. Temos um gostinho desse raciocínio quando no senso-comum “brincamos” que a única certeza que temos é a morte. Ora, como poderíamos estar certos da morte sem estarmos certos também da vida? É preciso estar vivo para morrer. Michel Henry simplesmente inverte o foco, pois não se trata para ele - como vemos em pensadores como Heidegger [1889-1976], de um ser-para-a-morte, mas sim de um ser-para-a-vida.

Mas o que é a vida para Henry? Segundo o autor (2012b), a essência da vida é a autoafecção; ou seja, a afecção<sup>16</sup> de si mesma, isto é, “a inclinação” da vida sobre si mesma, ou em palavras mais simples, o “sentir” ou “experenciar” de si mesma. Desenvolvendo esse raciocínio, Henry descreve algumas das características principais dessa autoafecção que, de acordo com nossa leitura, podem ser organizadas em seis: A vida como presença; como verdade; como afetividade; como sensibilidade; como dor e fruição; e, por fim, como cultura, que se manifesta fundamentalmente através da arte (o belo), da ética (o bom) e da

---

<sup>16</sup> “Do Latim AFFECTUS, ‘disposto, inclinado a, constituído’, particípio passado de AFFICERE, ‘fazer algo a alguém, usar, manejar, influir sobre’, além de vários outros sentidos. Forma-se de AD, ‘a’, mais FACERE ‘fazer’. (Recuperado de <https://origemdapalavra.com.br/palavras/afeccao/>).

espiritualidade<sup>17</sup> (o sagrado) (Henry, 2012b). Em especial este tema da Vida como cultura nós veremos com uma profundidade muito maior no terceiro capítulo.

O destaque aqui é para o contraste entre essa noção de Vida e as representações mecanicistas das quais estamos tão habituados: a vida como um conjunto de ações executadas por uma máquina biológica. Ora, retomemos o exemplo citado anteriormente dos mapas e figuremos esse problema como um primeiro explorador que desenhasse um mapa dos aspectos objetivos de sua própria experiência de um território. A partir daí, segue-se que outros pesquisadores partiram deste primeiro mapa para desenvolver outros, sem muitas vezes se questionarem a totalidade ou universalidade desse primeiro conhecimento, ou seja, sem voltarem os seus próprios sentidos perceptivos e suas próprias reflexões para o território original ao qual o mapa se refere. A realidade-fonte, entretanto, permanecerá para sempre sendo este território (*mundo-da-vida*). Diante dele, o primeiro passo para conhecer foi a experiência corporal, perceptiva e também afetiva-sensível desse primeiro explorador - sem a qual não estaríamos falando de um ser humano.

E aqui começamos a ter dimensão do problema que Husserl se deparou ao propor a *Psicologia Fenomenológica*: o que é a consciência empírica que percebe? E como ela percebe? Como isso é vivenciado? De que forma e até que ponto a percepção própria do primeiro explorador é válida para o desenvolvimento universal de um conhecimento rigoroso da totalidade do território? Para Husserl, o erro é essa confusão que fazemos ao esquecer que o conhecimento, enquanto representação, não é a mesma coisa que o objeto do conhecimento, enquanto realidade (San Martín, 2008). A questão é ampla e a ciência positivista tem seus múltiplos modos de assegurar seu próprio rigor - isto não está em questão. Como vimos, a física é, por assim dizer, seu "primeiro mapa", um mapa da própria objetividade, e permitiu o incrível

---

<sup>17</sup> Ao invés do termo “espiritualidade”, Henry utiliza a palavra “religião”. No entanto, baseado no que explicaremos mais adiante, no terceiro capítulo, cremos que a palavra com que substituímos expressa melhor a ideal original do autor no contexto atual.



avanço tecnológico que experienciamos cotidianamente. É porque os cientistas que a representam se esqueceram de que essa ciência é só um dos modos de se conhecer – que enfoca especificamente a objetividade – e ainda, não se resolveram as questões fundamentais da experiência humana intencional (subjéctiva e objectiva ao mesmo tempo) que a fenomenologia de Husserl conclama seu lugar numa outra epistemologia, como raiz, retomando o outro modo de conhecer: a ciência de rigor.

É neste panorama que expomos como a *Psicologia Fenomenológica* vem elaborar estas noções fundamentais da psicologia, isto é, resgatar essas vivências originais e puras que todos temos com o *mundo-da-vida*: percepção, afetividade, motivação, recordação, imaginação (Merleau-Ponty, 1945/1999). Isso porque, como Husserl nos diz: “os psicólogos não têm analisado as ‘essências’ destes seus principais conceitos. Ao contrário, têm tratado esses objetos como parte do mundo físico, caracterizando-os de forma psicofísica ou fisiológica” (Goto, 2008/2015, p.231). No entanto, estes conceitos psicológicos originais, basilares - consciência, percepção, afetividade, motivação e outros - são, portanto, *vivências* que acontecem no entrelaçamento entre o objetivo e o subjéctivo, onde o ser encontra as coisas e com elas se relaciona; onde as coisas se fazem coisas para este ser que com elas se relaciona. Em outras palavras, são vivências de intencionalidade, ou *vivências intencionais*. E, assim, descrevê-las é uma das principais tarefas da *Psicologia Fenomenológica*.

*2.1.5. A Psicologia Fenomenológica como descrição das vivências intencionais e as suas estruturas sintéticas e universais.*

Tendo apresentada a noção de vivência intencional e alguns de seus exemplos, faz-se necessário trabalharmos de maneira mais aprofundada pelo menos uma delas. Esta análise visa esclarecer qual afinal é o tipo e a qualidade do fruto de conhecimento que a fenomenologia, em seu campo transcendental, e a Psicologia Fenomenológica, em seu campo empírico, são capazes

de oferecer. Assim poderemos chegar de modo claro e ilustrado à questão das estruturas sintéticas e universais que compõem as chamadas vivências intencionais.

Para esta empreitada elegemos a primeira das vivências intencionais, aquela capaz de originar todas as outras e da qual temos falado desde o início dessa dissertação: a percepção. Como vimos, a reformulação fenomenológica da origem do conhecimento substitui o olhar objetivista por um olhar intencional, que integra num *terceiro-incluído* a objetividade e a subjetividade. Assim, a *Psicologia Fenomenológica*, ao analisar o ato de percepção, orienta-se para a coisa percebida “tal como é percebida efetivamente”, isto é, não confunde a vivência com a simples captação dos dados físicos ou com as propriedades psicofísicas do ser humano (Gurwitsch, 1966). Para ela não interessa nem a existência concreta da coisa percebida, nem suas propriedades físicas (massa, densidade, forma, etc.), nem os aparatos de como as percebemos (retina, fisiologia dos nervos, sinapses neuronais, etc.) (Goto, 2008/2015). Interessa tão somente a vivência perceptiva que, em si mesma, é totalizante, isto é, abarca todas as dimensões de aparição possível do objeto (sensível e de sentido). Assim, numa análise psicológico-fenomenológica da percepção, “não temos o estudo da coisa percebida, mas como ela aparece em nossa experiência perceptiva, segundo suas modalidades de aparição” (Goto, 2008/2015, p.208).

Para melhor esclarecer o que significa uma percepção totalizante, tomemos de exemplo o sistema disciplinar (e portanto, o conhecimento representativo já construído) de uma simples maçã. Ora, diante dela, a biologia pode explicar sua origem taxonômica ao pormenorizar a macieira como angiosperma; a história pode esclarecer suas origens histórico-geográficas e transformações no tempo e na indústria; a nutrição pode detalhar suas propriedades energéticas para o organismo e seus micros e macronutrientes; a física pode calcular sua densidade, volume e massa normais; o geômetra pode discursar sobre suas semelhanças com a forma do *thorus*; o

teólogo pode falar dos simbolismos da maçã atribuída como o “fruto proibido” bíblico; o *designer* pode estudar a harmonia de suas dimensões; e assim infinitamente.

Na vivência perceptiva intencional de nosso encontro com a maçã, estas e outras infindas possibilidades conhecidas e desconhecidas se desdobram porque a maçã em si “pertence” ao *mundo-da-vida*, é empírica e transcendental, e revela-se enquanto a maçã particular, mas em sua *totalidade*.

Tudo isso soa muito como um empirismo, mas não é; se por "empíria" entendemos somente a percepção e a experiência das coisas particulares. [...] A intuição não é somente a percepção sensível de uma coisa determinada e particular, tal como é aqui e agora. Existe uma intuição daquilo que a coisa é por essência e, isto pode ter um duplo significado: o que a coisa é pelo seu ser próprio e o que é por sua essência universal (Stein, 2003, p. 33).

Por mais que dividamos a maçã em nichos de conhecimento, ela mesma é indivisível em sua aparição e transcende toda e qualquer representação criada sobre ela. É neste panorama que a fenomenologia compreende a vivência intencional da percepção, que é também capaz de abarcar essa totalidade ao captar intuitivamente os dados sensíveis (particulares) e de sentido (universais), a maçã visível e tangível e a maçã invisível e intangível:

A árvore pura e simples pode pegar fogo, pode ser dissolvida em seus elementos químicos, etc. Mas o sentido – o sentido desta percepção, que é algo necessariamente inerente à essência dela – não pode pegar fogo, não possui elementos químicos, nem forças, nem qualidades reais. Tudo o que é peculiar ao vivido, de maneira puramente imanente e reduzido, [...], e que na orientação eidética passa do ipso para o *eidós*, está separado de toda natureza e de toda física, não menos que de toda psicologia, [...] por ser naturalista [...]” (Husserl, 1913/2006, p. 206).

Temos, deste modo, a estrutura sintética ou universal da percepção: *intuição sensível* e *intuição de sentido*, ou seja, captação i-mediata (não-mediada) e intencional de *dados sensíveis*, como cor, som, odor, sabor e textura (maçã “visível”) e captação i-mediata e intencional de *dados de sentido*, ou seja, a essência da maçã expressa em sua totalidade, aquilo que a torna inconfundível e única, intersubjetivamente existente, reconhecível enquanto maçã por qualquer ser vivo – ainda que com outros nomes ou sem linguagem alguma (maçã “invisível”). Neste panorama, fica evidente a conexão com a metodologia transdisciplinar, uma vez que os

diferentes *níveis de realidade* da natureza correspondem a diferentes níveis de percepção (Nicolescu, 1999). Perceber, portanto,

[...] é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhum apelo às recordações seria possível. [...] é apreender um sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo. [...] a percepção é justamente este ato que cria de um só golpe, com a constelação dos dados, o sentido que os une — que não apenas descobre o sentido que eles têm, mas ainda faz com que tenham um sentido (Merleau-Ponty, 1945/1999, p.47; p.64-66).

Infelizmente, devido à compreensão senso comum da fenomenologia apenas como filosofia que *implica* em psicologia, ao invés de epistemologia que a *reinventa*, temos o cenário atual em que uma psicologia fenomenológica autêntica ainda não existe (Giorgi, 2001). Ela “continua obscura e sem um desenvolvimento pleno, necessitando de maiores esclarecimentos para a sua execução de fato como uma disciplina” (Goto, 2008/2015, p.238). Parte do sentido desta dissertação é renovar a importância deste ideal, ampliando sua potência transformada em problemas práticos da psicologia, e fazer sua parte em estimular o desenvolvimento das investigações na área, estabelecendo melhor a relação “dessa disciplina com as demais ciências e com a própria” (Goto, 2008/2015, p. 238).

## 2.2. *A Psicologia Fenomenológica não é uma escola ou abordagem psicológica.*

A discussão acerca das abordagens ditas fenomenológicas, existenciais e humanistas é complexa e polêmica nos dias atuais. Diante desse terreno delicado e da imensa digressão que tal tema poderia gerar, não pretendemos nos posicionar mais que com algumas simples reflexões necessárias à coerência deste estudo para não se confundir a ideia da *Psicologia Fenomenológica* com a imposição de uma abordagem teórica, mas, diferentemente disso, apresentar uma alternativa científica (ciência de rigor) de base transdisciplinar.

Diante dessa confusão a respeito das aproximações e distinções entre fenomenologia, existencialismo e humanismo, Orengo (2017), sob a orientação do já mencionado Holanda, dissertou sobre “o que o psicólogo compreende por Psicologia Fenomenológica”. Através de

uma pesquisa de caráter exploratório, composta por um questionário online de três partes, Orengo (2017) concluiu a partir de 98 psicólogas(os) brasileiras(os) que a Psicologia Fenomenológica é atualmente compreendida como uma abordagem terapêutica da psicologia não distinguida da psicologia humanista e da análise existencial. Existe, deste modo, uma apropriação inadvertida de termos da fenomenologia filosófica como fazeres de prática psicoterapêutica.

Como discute a autora, entretanto, “não havia, na concepção original de Husserl, a prerrogativa de uma mudança diretiva do fenômeno. Quando se pensa em terapia, se pressupõe alteração de estado, mudança” (Orengo, 2017, p. 58-59). Ou seja, quando falamos da *Psicologia Fenomenológica* de Husserl, não estamos falando, em absoluto, de uma abordagem teórica, clínica – mas sim desse campo de conhecimento puro, metodológico e fundante de um novo modo de construir psicologia. Isso não significa que não possam existir abordagens *fundamentadas* na fenomenologia e em sua psicologia. Muito pelo contrário: a constituição da *Psicologia Fenomenológica* como uma ciência universal do humano – especificamente de sua dimensão anímica individual e social – é perfeitamente capaz de elaborar os processos e condições da prática e da atuação do psicólogo profissional (Goto, 2008/2015).

Nesse sentido e para servir de exemplo, podemos mostrar como a fenomenologia em sua postura crítica contribui para uma problematização do excessivo tecnicismo que frequentemente demarca uma formação bastante incompleta do profissional psicólogo. Ora, como afirma Goto: “Não há técnica sem uma fundamentação humana e seria inconcebível compreender o humano a partir da técnica. Na reflexão de Husserl, o que está em crise é o sistema de valores e ideais [...] que impossibilitam a aparição da subjetividade enquanto tal” (Goto, 2008/2015, p.177).

É nesse sentido que a fenomenologia contribui na fundamentação de certas *posturas* na atuação profissional do psicólogo, lembrando a importância da *abertura* e retorno ao

fenômeno puro do *outro*, sabendo distinguir do ser real as representações que dele criamos (interpretações, diagnósticos, etc.) e da relação real as teorias e técnicas utilizadas no encontro (Lévinas, 1963/2004). A fenomenologia,

[...] abre-se para uma reflexão de tonalidade psicoterápica, por mostrar as condições essenciais que se dão em um encontro entre pessoas. Essas condições marcam fundamentalmente aquilo que determinará qualquer encontro denominado terapêutico ou analítico, porque, antes de termos quaisquer relações profissionais, nós já estamos aí com os outros, inseridos em uma comunidade intersubjetiva humana (Goto, 2008/2015, p.238)

Poderíamos ir mais longe e mais fundo na temática, mas este não é nosso foco. Compreendemos que a atuação clínica, em nossa metáfora da árvore do conhecimento, é um exemplo de um campo de *frutificações* profissionais. Nosso enfoque neste momento, entretanto, é epistemológico, isto é, priorizamos um olhar sobre *raízes* e *tronco* para pensar como a fenomenologia e a transdisciplinaridade podem permitir contribuições teórico-práticas gerais para a Formação em psicologia.

### *2.3. Uma possibilidade de uma Psicologia através de um olhar fenomenológico-transdisciplinar*

Retornando à questão central, é neste ponto que o fluxo do texto permite que iniciemos as argumentações em favor de uma fundamentação fenomenológico-transdisciplinar da psicologia: nosso argumento neste capítulo. Como já introduzimos, o duplo problema da fragmentação e da ausência de uma epistemologia própria à psicologia – crítica ainda tão atual de Husserl – pode teoricamente ser respondido através de um retorno aos fenômenos psicológicos puros, sem intermediações de teorias. Isto é, através de um tratamento eidético, pois “os conceitos psicológicos devem ser esclarecidos por eles mesmos, ou seja, devem ser tratados de forma eidética, a partir da redução psicológico-fenomenológica; e não em paralelismo com os fenômenos físicos” (Goto, 2008/2015, p.231).

Um tratamento eidético (método fenomenológico) dos conceitos psicológicos poderia significar o estabelecimento de uma base não teórica ou *a-teórica* em psicologia capaz de acolher e integrar a riqueza de perspectivas e saberes refletidos em sua multiplicidade de teorias atuais. Com o método fenomenológico na psicologia, ou seja, com a *Psicologia Fenomenológica*, poderemos, “colocar fora de circuito todos os atuais hábitos de pensar, reconhecer e pôr abaixo as barreiras espirituais com que eles restringem o horizonte de nosso pensar” para, por assim dizer “apreender, em plena liberdade de pensamento”, os autênticos problemas da ciência psicológica, “que deverão ser postos de maneira inteiramente nova”, mas que “somente se nos tornarão acessíveis num horizonte totalmente desobstruído” (Husserl, 1913/2006, p. 27).

Esse retorno eidético significaria, portanto, que a tarefa da *Psicologia Fenomenológica* que citamos há pouco de retorno aos temas próprios daquilo que chamamos psicologia – a começar pelos sua base vivencial, como a percepção, imaginação, afetividade, motivação – permitiria um tipo de *linguagem comum* através da qual as múltiplas psicologias poderiam ser teoricamente *(re)unificadas*.

Para esclarecer o que significa essa análise eidética e essa “linguagem comum” potencialmente capaz de reunificar teoricamente a psicologia, retornemos a noção da *Psicologia Fenomenológica* enquanto uma *Psicologia pura*. Ora, vimos que a geometria pura se ocupa da noção essencial das formas geométricas, como o triângulo que se manifesta sempre numa forma bidimensional com três lados e três ângulos internos que somam 180°. A partir dessa estrutura sintética, os mais distintos triângulos imagináveis passam a pertencer nessa mesma categoria/representação denominada “triângulo”. Contanto que permaneçamos nessa condição essencial, nessa essência ou *espécie* – como denominou Stein (1999) –, podemos representá-lo das mais variadas maneiras, com as mais variadas cores e materiais naturais ou sintéticos.

Ainda, podemos descobrir e categorizar variados *tipos* de triângulo (Stein, 1999) como o são o equilátero, o isósceles e o triângulo retângulo; mas também podemos criar as categorias dos triângulos cheios ou vazios; de cores claras ou escuras; pertencentes ou não a uma forma tridimensional (como uma pirâmide); idealizado (imaginado, abstrato) ou tridimensionalmente representado (possuindo alguma profundidade, ainda que a de um papel onde foi desenhado ou um esquadro de papelaria), etc.

Trabalhando nesta mesma direção, a *Psicologia Fenomenológica* visa à *essência* ou *espécie* das vivências intencionais, aquilo que faz cada uma delas – percepção, imaginação, afetividade, motivação – elas mesmas. Obviamente a complexidade desta análise aumenta consideravelmente neste caso, pois já não estamos tratando de uma abstração matemática, mas de uma abstração intencional, isto é, que ocorre no encontro entre sujeito e objeto, consciência e mundo. Eis o motivo do rigor e da profundidade da metodologia fenomenológica.

Vencida essa etapa de *descrição* do essencial nas vivências intencionais, isto é, das vivências intencionais “por elas mesmas” (Biemel, 1990), podemos enfim passar adiante às inúmeras representações históricas e culturalmente desenvolvidas de tais vivências para analisar sua qualidade e rigor enquanto discurso ou recurso representativo da realidade, do *mundo-da-vida*. Ou seja, analisar a qualidade dos “mapas” que criamos no crivo dessa métrica da descrição fenomenológica rigorosa do “território”. Diferentemente da simplicidade do triângulo, esse retorno à essência dos fenômenos psicológicos fundamentais permitiria análises de extrema complexidade na psicologia, abarcando, por exemplo, as experiências sociais e relacionais, o desenvolvimento humano, as questões históricas e culturais, o que chamamos de psicopatologias, etc. A partir daí, poderíamos re-categorizar ou re-organizar discursos aparentemente desconexos nos mais variados nichos disciplinares naquilo que eles têm de transcendente e comum: eis um dos pontos em que fenomenologia e transdisciplinaridade se encontram num “casamento harmônico”.



Agora, passemos aos seguintes questionamentos de exemplo: como a descrição psicológico-fenomenológica da percepção poderia ampliar as representações gestálticas da percepção com os estudos psicanalíticos das alterações perceptivas na psicose? Como as noções essenciais da afetividade podem nos ajudar a integrar a psicodinâmica da "libido" em Freud ou Reich com o *corpo vivo* em Merleau-Ponty? Como, por fim, a estrutura intencional da imaginação pode nos ajudar a dialogar as *representações sociais* da Psicologia Social, o lúdico no desenvolvimento humano de Piaget ou do construcionismo de Vigotski e a noção terapêutica da *imaginação ativa* de Jung?

É patente que responder a cada uma dessas perguntas, no grau de complexidade e delicadeza que as envolvem, implicaria em outras dissertações ou teses. Basta, por ora, apresentar que tipo de perguntas esse raciocínio fenomenológico-transdisciplinar em psicologia pode gerar. De qualquer modo, o que está em análise aqui e que discutiremos com maior profundidade em seguida é que não podemos seguir adiante com uma psicologia generalista, difusa, científico-teórica, desenraizada do *mundo-da-vida* de seus conceitos principais. Afinal, advertia Husserl:

Na urgência da nossa vida – ouvimos – esta ciência [ciências positivas] nada tem a nos dizer. Ela exclui de um modo inicial justamente as questões que, para os homens nos nossos desafortunados tempos, abandonados às mais fatídicas revoluções, são as questões perrementes: as questões acerca do sentido ou ausência de sentido de toda a existência humana (Husserl, 1954/2012, p. 03).

Nenhuma teoria objetivista, ou mesmo subjetivista faz sentido sem que advenha e retorne ao *Mundo-da-Vida* (Merleau-Ponty, 1945/1999). Por mais valiosos que sejam os estudos sobre a percepção advindos dos mais respeitados autores e abordagens no conhecimento psicológico, tal como evidenciou Merleau-Ponty na obra "Fenomenologia da Percepção", eles são e sempre serão mapas de um "território real" (*mundo-da-vida*) que qualquer um pode acessar pelo fato simples e primordial de que somos humanos e viventes.

Antes dos psicólogos se especializarem em pilhas de livros e artigos sobre a percepção, precisam reconhecer que são seres perceptivos e *vivenciar* ou *tomar consciência* do seu modo de sê-lo. Em nós – assim como em todo ser humano – está a fonte absoluta (Merleau-Ponty, 1945/1999), vivida, de todo o dossiê de conhecimentos histórico-culturalmente construídos. Em mim está a intuição irrepresentável deste *dado de sentido* primordial e totalizante do que é perceber.

É deste modo que a fundamentação fenomenológica, por sua vez, pode auxiliar o problema epistemológico dessas psicologias, quantitativas e qualitativas, que nunca criaram raízes autônomas, mas cresceram “como orquídeas” sobre a árvore do positivismo ou em oposição “míope” a ela, criando suas próprias raízes de maneira frágil e insustentável, meio quantitativas, meio qualitativas. Segundo Michel Henry (2012a), a própria psicanálise de Freud é “uma psicologia bastarda, meio-subjetiva, meio-objetivista, uma psicologia empirista na qual a pretensão de conceder um papel transcendental a conceitos empíricos (relação com o pai, sexualidade anal etc.) só pode resultar na mais extrema confusão” (s/p). Por isso soa tão estranho à nossa razão esse início Freudiano no seio da psiquiatria que associa fenômenos psíquicos subjetivos a fenômenos físicos objetivos. Compreendemos as razões lúcidas de Freud que conectaram corpo e mente, mas de um ponto de vista epistemológico esse pensamento gera imensa confusão ao explicar o subjetivo (lei) pelo objetivo (castração). Um é irreduzível ao outro, ainda que corpo e mente estejam em intrínseca relação.

Diante dessa possibilidade, a *Psicologia Fenomenológica* nos proporciona um início que permite uma integração das mais variadas perspectivas e abordagens já criadas; ela as organiza ao oferecer um seguro e rigoroso tronco central, enraizado na Fenomenologia Transcendental, capaz de se desdobrar nas mais variadas ramificações da experiência psicológica da subjetividade. Esse é um dos grandes diferenciais da fenomenologia em relação à transdisciplinaridade: Esta última depende em muito da “boa vontade” do pesquisador em abrir

mão de seus preconceitos e limites para reconhecer a necessidade do pensamento e da pesquisa transdisciplinar. Exige que a ideia da relação sistêmica de um conhecimento livre seja aceita, comprada, para que o mundo-da-vida se desdobre à sua percepção. É de certa forma um crer para ver, uma vez que o discurso transdisciplinar ainda é bastante marginalizado. A fenomenologia, por sua vez, possui extensa e profunda fundamentação racional a nível epistemológico, em discussão aberta com os maiores pensadores históricos nessa área filosófica. É uma “reinvenção da visão”, ou, mais acertadamente, um retorno a ela.

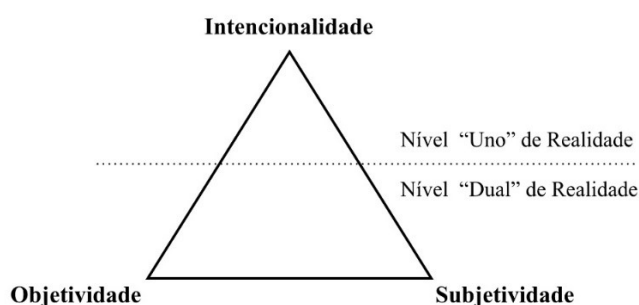
Para pensarmos, entretanto, um desenvolvimento disciplinar mais integrado da psicologia, que pacifique e acolha tanto a psicologia científica quanto outras vertentes de psicologia com suas epistemologias próprias, a transdisciplinaridade se faz uma chave imprescindível com sua perspectiva pós-epistemológica ou epistemológica universal. Isso porque, sabemos na linguagem própria dos pesquisadores da transdisciplinaridade, que

Seria impossível aos seres vivos conhecidos alcançarem todas as habilidades e conhecimentos hipoteticamente possíveis, pois são limitados temporalmente. Nesse sentido, pode-se afirmar que a disciplinaridade e a especialização são contingências naturais da vida humana. No entanto, a especialização e a disciplinaridade podem se tornar impeditivas frente ao reconhecimento da complexidade presente em cada aspecto do mundo, pois ambas são, por definição, recortes do real, e facilmente podem ocupar toda a mente e obliterar a intuição da totalidade. Isso é nefasto porque a ausência dessa intuição impede a circulação da consciência do múltiplo (da especialidade, da disciplina) para o uno (a totalidade), e vice-versa. [...] a especialização e a disciplinaridade precisam ser contrabalançadas por uma atitude que amplie a perspectiva da mente, abrindo-a para a totalidade e a complexidade. Essa é a atitude transdisciplinar (Flores, Gallon & Filho, 2017, p. 137).

Neste panorama, a ciência positivista tradicional, em sua lógica disciplinar, funciona neste nível de realidade do múltiplo separado e, através deste, cuidou da magnífica revolução tecnológica que vivemos, lançando inclusive as bases do pensamento transdisciplinar quando a própria física se desdobrou em quântica e rompeu seus limites. A fenomenologia, por outro lado, impera em outro nível, mais fundante, na correlação consciência-mundo na sua noção totalizante de fenômeno, que é intencionalmente vivido.

A transdisciplinaridade, por sua vez, permite um olhar sobre esse sistema triangular de coexistência de todos esses fatores (Figura 2), oferecendo uma perspectiva de conhecimento livre que reconhece a necessidade não-excludente de ambos os níveis para diferentes funções e áreas do conhecimento: simples e complexo, dualista e unificado, objetivo e subjetivo.

**Figura 2**



Os métodos objetivos e subjetivos devem se unir, portanto, para capturar a realidade multidimensional humana (Popescu, 2014). Na base fenomenológica eles estão unidos. Através dessa perspectiva triangular dos níveis de realidade, não é difícil imaginarmos uma psicologia pacificamente integrada como compreensão do “triângulo completo”, das dimensões dual e uma ao mesmo tempo, ainda que o desafio prático (e principalmente político e ideológico) dessa integração harmônica seja colossal.

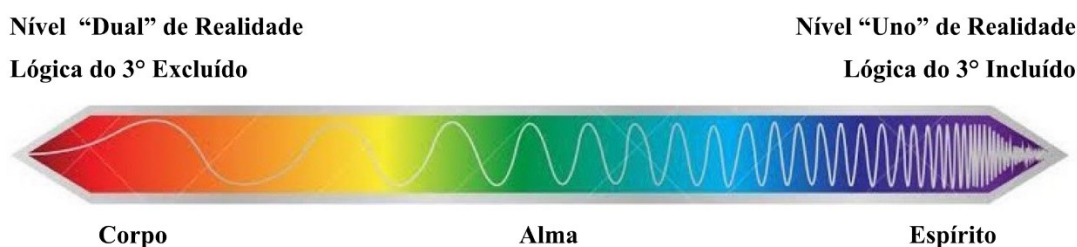
Sigamos em frente nessa reflexão fenomenológico-transdisciplinar para a possibilidade de um desenvolvimento mais integrado da psicologia com um exemplo analítico concreto. Se tomarmos a *Psicologia Fenomenologia* e a sua compreensão antropológica, vemos a partir das descrições fenomenológicas de Husserl e Stein, que o ser humano se manifesta em três dimensões principais: corpo, alma (*psique*) e espírito (Ales Bello, 2006; Stein, 1999).

O “corpo” se refere à nossa realidade material, físico-corpórea de domínio da anatomia, da fisiologia e áreas afins (Ales Bello, 2006). A alma se refere à dimensão passiva dos seres

vivos (Ales Bello, 2006), sensivelmente reativa e cuja ciência é (ou deveria ser) do domínio próprio da psicologia – tema que discutiremos com maior profundidade no início do próximo capítulo. E o “espírito”, por fim, refere-se à nossa dimensão ativa, sob as leis do intelecto, da vontade e da produção de cultura (Ales Bello, 2006) – a dimensão exclusivamente humana<sup>18</sup> (Ales Bello, 2006).

Assim, num ensejo fenomenológico-transdisciplinar de base integrativa da psicologia, podemos tomar essa antropologia fenomenológica como um modelo tripartite de organização do conhecimento humano, em geral, e psicológico em particular. Assim, se visualizarmos o ser humano como um espectro (Figura 3) onde essas dimensões se *distinguem* sem se *separar* (e, portanto, incluem ambos os níveis de realidade dual e uno), teremos algo assim:

**Figura 3**

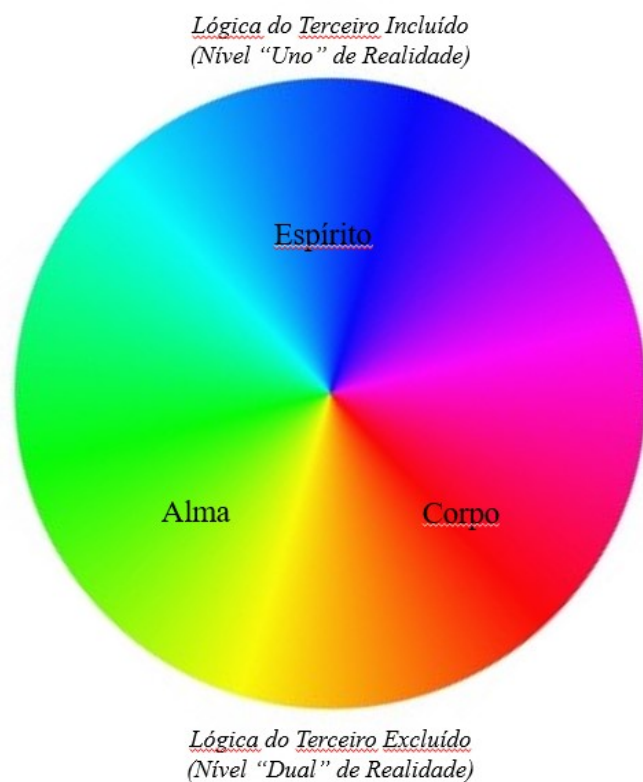


Figuremos o vermelho como a parte orgânica mais estrutural, como os sistemas esquelético e muscular. À medida que o vermelho se aclara vai se tornando mais sutil, envolvendo o sistema endócrino, por exemplo. Entre o laranja e amarelo temos a misteriosa área do psicossoma, interface viva de um corpo-vivo, onde imperam as sensações e os sentidos. Onde o amarelo se torna verde, chegamos na parte mais objetiva da alma, isto é, a cognição, esfera clássica da atenção involuntária, memória, funções executivas, etc. Aos poucos o verde

<sup>18</sup> Exclusivamente - convém acrescentar como curiosidade -, apenas enquanto possibilidade: infelizmente, a vontade inclui a possibilidade de abdicação de si mesma, como vemos com tanta constância entre pessoas que vivem auto-limitadas na condição do animal

vai se dissolvendo nos aspectos bem mais subjetivos das emoções, da afetividade, da imaginação, da fantasia e afins. As áreas mais especificamente humanas começam a partir do azul claro, onde imperam os fenômenos conscientes da sociedade, economia, política e cultura. A partir do azul mais escuro, ou índigo, entramos na esfera existencial e, no violeta, na esfera transcendental e do sagrado. Obviamente, diante de tudo que já discutimos com a fenomenologia e a questão do *mundo-da-vida* fenomenológico, este espectro é apenas outra representação, outro mapa, e, portanto, não diz respeito diretamente à realidade vivida da psicologia. Tem, portanto, uma função exclusivamente didática. De fato, se fôssemos dar um passo adiante na relação de sentido com o *mundo-da-vida*, um espectro circular seria mais representativo, embora menos didático:

**Figura 4**



Pois bem, tomando o espectro retangular de base (figura 3) vejamos o que esses esquemas podem nos mostrar no que diz respeito às múltiplas áreas da psicologia.

Ora, a dimensão corporal (vermelho) não é do domínio da(o) psicóloga(o), mas convém a ele(a) conhecer algumas generalidades, em especial do sistema neural, nervoso e endócrino; no entrelaçamento da dimensão corporal com a alma (laranja-amarelo), entretanto, há um universo de possibilidades de exploração onde algumas teorias e abordagens da psicologia hastearam suas bandeiras. Como ensina Ales Bello (2006), “corporeidade e psique são níveis interligados”, por isso fala-se em Husserl (1911/1965), Stein (2003) e Merleau-Ponty (1945/1999) de “corpo vivo, ou seja, corpo animado pela psique” (p.70-71).

A psicologia comportamental, por exemplo, parece situar-se principalmente (mas não exclusivamente) na zona laranja-azul-claro, uma vez que se especializou na análise do comportamento psicofísico animal, isto é, esse modo de vida rudimentar da condição humana feito de contingências, estímulos e respostas na lógica da sobrevivência e da adaptação às condições que maximizam seu prazer e reduzem sua dor.

A Psicanálise, de modo semelhante, parece originar-se principalmente das regiões laranja-verde, com sua fundamentação na energia psicofísica erótica, dissolvendo-se até as regiões azuis em seu desenvolvimento secular. A Psicologia Analítica de C. G. Jung, por sua vez, parece partir da mesma origem psicanalítica para chegar até a zona violeta e ali se re-situar significativamente, hasteando as primeiras bandeiras de uma psicologia do espiritual na construção hipotética de uma energia mais ampla que a “libido” (com seu sentido erótico) denominando-a de energia “psíquica” (Hall, Lindzey & Campbell, 2007). Parece-nos que é principalmente nessa zona entre o índigo e o violeta que a Psicologia Transpessoal se aprofundou largamente.

Além da distinção espectral que não é estanque e por isso mantém integrados, como no *mundo-da-vida*, os níveis de realidade uno e dual, podemos visualizar também que quanto mais

à esquerda avermelhada do espectro, mais patente é a realidade dualista e, portanto, mais funcional é a epistemologia positivista, quantitativa, objetivista; da mesma maneira, quanto mais à direita violeta do espectro, mais evidente se torna a coexistência na unidade e mais funcional é a epistemologia fenomenológica, qualitativa.

As psicologias existenciais, baseadas nas filosofias de M. Heidegger e J.P. Sartre (1905-1980), por exemplo, parecem se situar principalmente nas zonas azuis do espectro, em especial no índigo, enquanto o de Kierkegaard (1813-1855) parece ter, além disso, uma atuação importante na zona violeta com seu viés cristão. A Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers (1902-1987) aparenta situar-se na região entre o verde e os azuis, enquanto a Logoterapia de Viktor Frankl (1905-1997) parece discursar principalmente dentro da área entre o azul-índigo e o violeta.

Aqui encontramos, inclusive, um adendo importante à discussão que já introduzimos do problema das abordagens ditas fenomenológicas, existencialistas e humanistas. Porque neste viés que construímos fica bastante claro o quanto a fenomenologia, enquanto epistemologia intencional, influenciou diretamente e/ou fundamentou indiretamente e mesmo assincronamente teorias baseadas nas reflexões transcendentais do verde-água ao violeta, onde o nível uno de realidade predomina sobre o dual.

Assim, saindo das questões teóricas e da exclusividade clínica e adentrando nas atuações práticas da psicologia – mas sem a pretensão de esgotar o universo psicológico -, poderíamos conjecturar com este gráfico representativo que a psicologia social de viés mais cognitivo parece situar-se principalmente (mas não exclusivamente) entre o amarelo e o azul-claro, enquanto a psicologia social de viés mais sociológico (chamada crítica) parece situar-se entre o verde e o início do índigo; as atuações organizacionais, do trabalho, do trânsito e escolares principalmente (mas não exclusivamente) entre o verde-água e o azul claro; a psicologia educacional parece aventurar-se do laranja ao índigo; a psicologia jurídica, em seus diálogos



interdisciplinares, tomando também a grande faixa do laranja ao índigo; a psicologia do esporte e a psicomotricidade focalizando-se principalmente na região entre o vermelho e o início do verde; a psicologia hospitalar e a psicopedagogia entre o laranja e o azul-claro; a neuropsicologia entre o vermelho e o início do verde; e a psicologia da saúde geralmente se estendendo do laranja ao azul-claro. E, assim poderíamos seguir adiante com esse recurso didático representativo, buscando demonstrar em uma linguagem fenomenológico-transdisciplinar o que Ken Wilber afirmou no final da década de 70:

[...] a consciência é pluridimensional, ou aparentemente composta de muitos níveis; cada escola importante de psicologia, psicoterapia e religião se dirige a um nível diferente; essas diversas escolas, portanto, não são contraditórias, mas complementares, sendo cada abordagem mais ou menos correta e válida quando se dirige ao próprio nível (Wilber, 1977, p.5).

Claro que este sistema representativo, sem nenhum crivo metodológico rigoroso e mesmo sem nenhum conhecimento profundo destas áreas citadas, pode ser completamente enviesado pela perspectiva subjetiva e idiossincrática dos pesquisadores que ora escrevem a partir de seus limites de compreensão dessa insondável amplitude da psicologia. Não queremos com isso propor nenhum modelo sistemático seguro, mas antes apenas revelar um ponto-de-vista, uma perspectiva, que permite que modos muito distintos de compreensão possam se encontrar num terreno comum e dialogar. A sistematização rigorosa e fundamentada dessas ideias é suficiente para uma tese inter-transdisciplinar ampla em psicologia, pois temos consciência que nossa tentativa não visa explicar, guiar ou doutrinar, mas apenas tentar mostrar, descrever o que vemos, tal como nos ensinou Husserl (1995/2012). Nos é bastante claro que especialistas nestas áreas descritas fariam um trabalho muito mais seguro e rigoroso em delimitar seus limites e deslimites a partir da compreensão de nossa fundamentação fenomenológica-inter-transdisciplinar. Inclusive, fica aqui o nosso convite expresso para que esse desenvolvimento possa acontecer.

Seguindo em frente, vamos tomar em consideração, mais uma vez, o documento transdisciplinar redigido por Berger et al. (1991, p.1), que explica como a transdisciplinaridade pode oferecer pontos de vista a partir dos quais seja possível tornar interativas as mais distintas perspectivas. Isto é, procura espaços de pensamento que convidam ao diálogo, ao respeito às diferenças. “A abordagem transdisciplinar é também uma ciência e uma arte de dialogar” (Nicolescu, 1997, p.6-8). É nesse sentido que também deixamos o nosso olhar exploratório da abrangência da psicologia como um espectro.

Bernstein (2015), ao falar do problema geral do conhecimento fragmentado e “disciplinarizado”, vê a transdisciplinaridade como um ponto de partida para *re-unir* as ciências humanas, sociais, naturais, biológicas e psicológicas. Nesse sentido a fenomenologia é fundamental à compreensão da importância do prefixo “re” diante da palavra “unir”, que caracteriza uma diferença marcante entre a inter e a transdisciplinaridade. Não se trata aqui de somar representações humanas da realidade (*unir*), mas retornar ao real enquanto fonte, *transcender* os mapas e, portanto, *reunir* o que separamos por epistemologias limitadas. Diante de tantas abordagens e abrangências distintas, a investigação transdisciplinar da psicologia é especialmente interessante, na medida em que esse campo da realidade, mesmo diante das representações do conhecimento, é trespassado por variados nichos distintos:

Certamente o homem não é apenas um homem-biológico (psicofisiologia e psicossomática), homem-comportamental (psicologia comportamental), homem-espiritual (psicologia da religião), homem-social, homem-cultural (psicologia social), homem-psíquico (psicanálise), etc. No propósito de um conhecimento mais profundo, o homem é reduzido às suas partes constituintes e sua psique é dividida (num propósito didático) em processos, mecanismos, atividades e características psicológicas que interagem: tudo é descrito, analisado e explicado em referência a comportamentos, sentimentos, motivações ou cognição. Para ser conhecido o homem é retirado de sua realidade a fim de ser encaixado numa realidade estéril diferente, aquela do fato do pesquisador que faz o homem conhecido apenas numa fragmentada realidade unidimensional (Popescu, 2014, p.440 - tradução nossa).

Tomando este espectro como exemplo, chegamos à ideia que o modo mais humano de se especializar em qualquer das áreas é respeitando a dinâmica “degradê” de seus limites, ou

seja, o psicólogo se especializa no campo da *alma* exercitando a consciência clara de que os limites dela se dissolvem gradualmente nos “domínios” do *corpo* e do *espírito*. Não se trata, como na lógica disciplinar, de um “*recorte* do saber”, mas talvez seja algo mais semelhante a uma aproximação ou “*enfoque no saber*”, um movimento de ajuste focal da “câmera da atenção” que mantém no campo perceptivo a área desfocada daquilo que é *distinguido*, mas não *separado*.

De fato, esta é a maneira com que geralmente compreendemos um verdadeiro especialista ou profissional-modelo em qualquer abordagem humana: sua capacidade de estender domínios muito estreitos para abranger o máximo do espectro representativo. Deste modo, a ética fundamental da formação humana em qualquer área parece pressupor um olhar integral, propriamente humano, e abrangente para todas as dimensões humanas, uma vez que como médico, por exemplo, não posso cuidar do *corpo* humano sem alguma consciência de que se trata de um corpo-vivo (Merleau-Ponty, 1945/1999), sensível (*alma*) e volitivo (*espírito*). Da mesma maneira o psicólogo não pode cuidar da *alma* sem situá-la numa corporeidade (*corpo*) encarnada num contexto histórico-cultural e portadora de inalienáveis liberdade de escolha, responsabilidade e transcendência (*espírito*). Como tampouco atuar no campo da liberdade do espírito – como o advogado ou o filósofo –, sem considerar os limites e necessidades físicos (*corpo*) e a sensibilidade e impulsos anímicos (*alma*), por exemplo.

Para uma perspectiva fenomenológico-transdisciplinar, estamos fadados a uma formação humanisticamente contextualizada, isto é, a conhecer as partes sem perder de vista a totalidade transcendental, uma vez que “toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo no meio de estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar” (Freitas, Morin e Nicolescu, 1994, p.1).

O importante, não resta dúvidas, é submeter, a cada dia, nossas concepções e práticas pedagógicas a uma análise radical de seus fundamentos, de modo a nos recolocarmos no horizonte do especificamente humano e lá encontrarmos o sentido mais genuíno da

formação humana: tornar-se pessoa, tornar-se capaz de construir argumentos de sua vida [...] (Goto, N., 2009, p. 65).

Desta maneira, uma perspectiva fenomenológica-transdisciplinar desconstrói as fronteiras ilusórias do campo de realidade que a psicologia investiga, reconectando-o às mais distintas áreas do conhecimento e ao *mundo-da-vida* em sua totalidade irreduzível. Permanece, entretanto, o problema de como levar esse modo de compreensão à formação do psicólogo. Ora, quais reflexões se fazem necessárias para fundamentar o processo formativo humano para o domínio dos fundamentos dessa psicologia reaberta? É na tentativa de responder a esse problema que escrevemos o terceiro capítulo desta dissertação.

### CAPÍTULO III

## CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO FENOMENOLÓGICO- TRANSDISCIPLINAR: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO AUTENTICAMENTE HUMANA EM PSICOLOGIA

*Pois, na verdade, é a vida que dá à vida, enquanto vós, que vos julgais doadores, sois simples testemunhas (Gibran, 1973, p. 8).*

Não é nenhuma surpresa que a psicologia moderna tenha andado historicamente lado a lado com a medicina. Entre os séculos 18 e 19 o médico era o profissional generalista cujo conhecimento “deveria abranger todo o indivíduo e suas relações (comunitárias, familiares, aspectos biológicos)” (Fernandes et al., 2018, p.58). A epistemologia positivista de ciência que tanto discutimos, entretanto, foi gradualmente enfraquecendo esse modelo multifatorial e substituindo-o para a formação de médicos especialistas, fragmentando nosso olhar sobre a realidade (Fernandes et al., 2018). Nesse contexto a psicologia, que sempre andou de braços dados com o modelo médico de atuação, manteve essa mesma expectativa de especialização em relação à sua formação profissional, tanto para os olhos da sociedade quanto para os próprios alunos do curso (Fernandes et al., 2018).

Sem intenção de discutirmos a realidade atual da medicina, o problema que nos cabe aqui é a evidência de que os contextos de atuação dos psicólogos tornaram-se demasiado amplos para que seja possível formar um estudante de psicologia para a sua realidade profissional desde um viés disciplinar. Para entendermos melhor esse tema, recuperamos a atual maneira de se pensar a formação, em especial a formação em psicologia, preconizadas pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Psicologia publicadas em 2011 (Brasil, 2011).

Assim, no capítulo seguinte – quarto e último -, pensaremos possíveis caminhos para uma formação “fenomenológico-transdisciplinar”. Façamos então uma breve retomada histórica da formação em psicologia.

Pois bem, no panorama desta necessidade de uma formação para a amplitude da realidade profissional e após outros marcos históricos, como por exemplo o currículo mínimo, o movimento da psicologia brasileira começou a investir no ideal de uma formação generalista, que constituísse um conjunto sistematizado de habilidades e competências profissionais básicas para o exercício da profissão, independente da área ou local de atuação” (Bastos, 2002). Assim, aprovaram suas DCN no ano de 2004, substituindo-as mais tarde, em 2011, para incluir a implementação de formação de professores em psicologia (Fernandes et al., 2018).

Como podemos ver, a noção de uma formação generalista é muito recente. No entanto, para Santos (2006), essa ideia é ainda muito imprecisa e pouco trabalhada, levando cada curso a fazer sua própria estratégia de implementação na lida com dois conflitos entrelaçados: generalização vs preferências pessoais (especializações) e apresentação da vasta diversidade de abordagens e teorias vs uma boa base histórica e epistemológica (Fernandes et al., 2018). Ainda, a ideia de “generalização” não nos parece próxima de nenhuma visão global, seja a “visão sistêmica” ou a “visão interdisciplinar” ao menos. Diante de alguns desses conflitos, houve a reformulação das DCN, onde se instituiu a nova noção das ênfases curriculares na psicologia, que na prática, entretanto, junto aos outros novos termos que foram instituídos, apenas substituíram palavras, mantendo o mesmo sentido:

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, 2004). Entretanto, os sentidos produzidos a partir dessas modificações praticamente permaneceram inalterados (Bernardes, 2012, p.223).

Na perspectiva de Bernardes (2012), com a qual concordamos, a formação generalista, mesmo após as reformulações das DCN, ainda é “enganosa”. Parece-nos um modo

“politicamente correto” de se falar e fazer a mesma coisa. Mudam-se as palavras, mas permanece a mesma *atitude natural*. A repetição do sentido com novas palavras também acaba por camuflar um pernicioso problema de ordem político-pedagógica, que envolve complexas dinâmicas de poder:

“A dinâmica de poder no interior dos coletivos responsáveis pela estruturação dos currículos faz com que o aluno tenha ou não acesso a uma ou outra abordagem, quando não se segregam áreas fundamentais, por discordâncias epistemológicas ou por reserva de espaço político” (Bastos & Gomes, 2012, p. 671).

Ora, mesmo a noção das ênfases reflete, na prática, um discurso que disciplinariza ao mesclar a noção de “áreas de conhecimento” com a de “campos de atuação” e “objetos de estudo”. Assim, tem-se a noção de que a psicologia escolar, por exemplo, focaliza apenas escolas e processos de ensino-aprendizagem, ou que a psicologia organizacional focaliza apenas empresas, processos e relações de trabalho, como se, nas escolas, “não pudéssemos tratar de relações de trabalho, sofrimento, relações comunitárias, familiares, etc.” (Bernardes, 2012, p.222). Como esclarece Gilberto Velho, é preciso desfazer a “descontinuidade arbitrária entre o ‘psicológico’ e o ‘social’”. (...) Tenho procurado mostrar que toda psicologia é social” (Velho, 1977, p. 27).

Neste sentido, Fernades et al. (2018) discutem como a formação deve formar um cientista, “não como um ramo de especialização, mas como uma essência que o leva a lidar com as demandas de seu trabalho de forma investigativa” (p.59, grifos nossos). Segundo os autores, a proposta das DCN de 2004 e 2011 deve ir além da interdisciplinaridade como um recurso didático – que apresenta informações múltiplas e espera que o aluno se identifique com alguma –, e além de um recurso comportamental, que fomenta diálogos:

É preciso que ele aprenda a pensar, [...]. É preciso pensar em como garantir a base para a formação, que é o desenvolvimento intelectual e científico, [...] no sentido de que se desenvolvam profissionais que identifiquem as raízes dos fenômenos e processos humanos. [...] Com tanto empenho em realizar um currículo diverso e integral, por que a visão do campo profissional ainda é restrita? Sem dúvida, não vai ser possível construir novas expectativas de atuação profissional se não ficar claro que os alunos são

coparticipes na construção de novas atuações no campo da Psicologia (Fernandes et al., 2018, p.63-65, grifos nossos).

Parece, deste modo, que o problema histórico da formação em psicologia não se resolve com a alteração de currículos, termos ou modelos, uma vez que as substituições mantêm os mesmos sentidos profundos por trás de alterações superficiais, linguísticas ou ideológicas. *A atitude natural* com que focalizamos a psicologia e a formação acaba por manter esta postura ideológica disciplinar com novas faces progressistas, independente do quanto as DCN atuais e inúmeros autores da área sublinhem a necessidade de um currículo interdisciplinar.

Neste sentido, Illich (1985) mais uma vez comprova sua sabedoria do quanto o rígido rito institucional permanece recriando essas cisões fundamentais, não importando a flexibilidade com que permite a crítica ou a reinvenção de seu mito. É neste contexto que precisamos retomar a raiz epistemológica radical da psicologia, a partir da Fenomenologia Transcendental, e refletir o papel essencial da autoformação em psicologia. Para isso, basta retornarmos ao mais simples, àquilo que possibilitou a reflexão da chamada psicologia: a “alma”.

### *3.1. A Psico-logia como ciência e profissão: contribuições da Fenomenologia para uma reflexão sobre o psíquico.*

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia, “as DCN comuns para os cursos da área da saúde precisam ser refletidas à luz das especificidades de cada profissão, especialmente daquelas cujo escopo de atuação profissional não se restringe à saúde, como é o caso da Psicologia” (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2018, p. 24). É precisamente nesta direção que buscaremos desvelar o sentido próprio desse terceiro capítulo, ou seja, refletir várias implicações formativas do diálogo entre a fenomenologia e a transdisciplinaridade ao enfoque próprio do psicólogo. Para isso faz-se fundamental tomarmos o essencial da psicologia – a



ênfase no psíquico – como início de nossa discussão: o que é, em aproximações fenomenológicas, a alma?

Ora, não é nenhuma surpresa que o termo grego “psique” se refere a “alma”, fazendo da psicologia uma “reflexão sobre a alma” (Ales Bello, 2006). Mas o que é a alma nesse seu sentido histórico-filosófico? E, por que precisamos fazer uma “renovação original” de seu sentido? Nos esclarece Husserl (1927/1991) que

[...] a psicologia não começou de nenhum modo com um conceito de alma criado originariamente, senão com um conceito que provém do dualismo cartesiano; um conceito que veio dado por uma ideia construída já de forma precedente de uma natureza corpórea e de uma ciência natural matemática. Deste modo, a psicologia ficou encarregada, de antemão, da tarefa de ser uma ciência paralela e com a seguinte concepção: que a alma – seu tema – seja algo real no mesmo sentido que a natureza corpórea, o que constitui o tema da ciência natural (Husserl, 1927/1991, p. 223).

Deve aparecer com clareza ao leitor que essa temática tem relação com a elaboração da *Psicologia Fenomenológica*, que discutimos no capítulo anterior. A psicologia moderna se adequou de tal forma à noção cartesiana de alma que acabou por tornar-se uma “psicologia sem alma” (Stein, 1999). Foi esterilizada do original “reflexão sobre a alma” para uma “ciência da psique” e, no núcleo do cientificismo, para “ciência do comportamento”. Nesse sentido Husserl propôs que a psicologia fosse refundada, (re)começando com um conceito original de alma que proviesse da experiência genuína e originária do *mundo-da-vida* (*Lebenswelt*), acessada pelo método fenomenológico (Goto, 2013).

E o que é alma analisada desta perspectiva vivencial e originária do *Lebenswelt*? Segundo Ales Bello (2006), como já vimos, a análise fenomenológica dos atos da consciência nos permite chegar a uma estrutura do ser humano em três partes integradas: corpo, alma e espírito. Neste panorama, a segunda redução no método fenomenológico – aquela chamada transcendental – permite fazer dessa uma afirmação universal, intersubjetiva, válida para todos os seres humanos, ou seja, que temos uma mesma estrutura fundamental como seres humanos, ainda que com ativações e conteúdos próprios e singulares (Bello, 2006). Assim,

Não se trata de demonstrar, forçosamente, que existe uma alma, pois a análise começa pelas coisas mais simples que fazemos a cada momento: ver um copo, tocá-lo, decidir se vou beber ou não. As experiências que registramos, de que temos consciência em um nível mínimo, nos dizem que existem atos diversos, isto é, vivências qualitativamente diversas. As vivências ligadas às sensações não são da mesma qualidade das psíquicas, e estas não são da mesma qualidade daquelas que chamamos espirituais. Em outros termos pode-se dizer que tocar, ter impulso de beber, refletir e decidir não são vivência do mesmo tipo e isso indica a estrutura constitutiva do sujeito” (Ales Bello, 2006, p. 44).

De igual modo, enquanto a dimensão do corpo é das sensações físicas, a alma/*psique* é das reações e impulsos, enquanto a dimensão do espírito é da reflexão e da decisão (Ales Bello, 2006). A alma, portanto, diz respeito àqueles atos

[...] não queridos ou não controlados por nós. Além disso, não somos nós a origem deles, nem nós que os provocamos, mas os encontramos. Se sentirmos um forte rumor, todos teremos medo, e o medo não vem querido por nós, ele é uma reação e acontece. Essa é a parte psíquica, a outra parte é a que reflete, decide, avalia, e está ligada aos atos da compreensão, da decisão, da reflexão, do pensar, é chamada de espírito (Ales Bello, 2006, p. 39).

O psíquico, é, portanto, o lugar *passivo* das pulsões, impulsos, atrações, repulsões, simpatias e antipatias (Ales Bello, 2006), mas é também o lugar dos afetos e emoções (Goto, 2008/2015). É a parte involuntária da percepção, que gera o fenômeno da distração, por exemplo. Além do corpo, a alma/*psique* é a dimensão que seguramente partilhamos com os animais, ainda que a identificação da dimensão espiritual em outros seres nos seja bastante limitada (Ales Bello, 2006). A alma é também a dimensão dos “contágios psíquicos” (Ales Bello, 2006), como o bocejo, o riso e os comportamentos “de massa”.

Ora, falando em impulsos e pulsões, é inevitável não relacionarmos essa descrição fenomenológica com a Psicanálise. Como nos conta Ales Bello (2006), Husserl e Freud assistiram às aulas de Franz Brentano, mesmo que em momentos diferentes. Husserl e Stein conheceram o desenvolvimento da Psicanálise freudiana e junguiana; por isso, nem um nem outro negaram a existência de uma dimensão psíquica inconsciente. O problema na abordagem de Freud é que apesar da importância do anímico e do inconsciente há, para além da dimensão psíquica, uma dimensão espiritual autônoma, fundamento da liberdade e da responsabilidade

(Ales Bello, 2006). Para a filósofa italiana, a Psicologia Analítica de Jung desenvolveu-se em rumos muito mais amplos, mais próxima à fenomenologia, por considerar sua importância, mas cometeu o equívoco de não distinguir um nível do outro e, desta maneira, negligenciou a autonomia do espírito (Ales Bello, 2006)<sup>19</sup>.

Deste modo que, quando falamos de psicologia, estamos falando dessa ampla reflexão acerca da dimensão humana que é o lugar passivo e involuntário das pulsões, impulsos, atrações, repulsões, simpatias, antipatias, afetos e emoções (Ales Bello, 2006; Goto, 2015). Eis o motivo pelo qual a *Psicologia Fenomenológica* resgata estes como temas fundamentais da psicologia: “consciência, percepção, afetividade, imaginação, fantasia, cognição, etc.” (Feijoo e Goto, 2016, p. 07).

Na sequência e com o objetivo de situar o leitor sobre a maneira com que relacionaremos os próximos tópicos contidos na síntese do capítulo, correlacionamos livremente os temas próprios da alma - como as pulsões, atrações, repulsões, simpatias, antipatias, afetos, emoções, consciência, percepção, afetividade, imaginação, fantasia e cognição -, com as doze áreas da psicologia descritas na Resolução CFP 03/2016: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia e Psicologia da Saúde.” (CFP, 2018, p. 20). Isso se justifica na medida em que:

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 (CFP, 2018, p. 21).

---

<sup>19</sup> Este parágrafo nos ajuda a complementar a discussão acerca das abordagens chamadas fenomenológicas existenciais e humanistas, aprofundando nossa compreensão das distinções que a fenomenologia, enquanto fundamento, gerou nos caminhos de uma psicologia clínica.

É neste sentido de partirmos da ideia-base de “alma”, de um princípio da psicologia e com essa abrangência, que as noções que se seguem podem enfatizar os aspectos formativos mais universais do humano e para o humano na especialidade própria de um profissional de psico-logia.

### 3.2 Ideias para uma autoformação em Psicologia

*Conhece-te a ti mesmo [autos] e conhecerás o universo [eco] e os deuses [hetero/onto]” (Oráculo de Delfos, em Sommerman, 2003, p.144).*

Retomando o ideal formativo tripolar de Gaston Pineau (2000) – autoformação, heteroformação e ecoformação –, vimos que essa concepção também integra e expande para a ecologia a noção fenomenológica de formação segundo Edith Stein (1999), com sua dupla exigência de desenvolver a humanidade (hétero) e a individualidade (auto), num delicado equilíbrio entre a sociedade e o indivíduo:

Quanto mais níveis de cada um desses três pólos forem incluídos na formação do sujeito, mais profundo e amplo será o resultado e menos riscos haverá, de um lado, de hipertrofia do individualismo e de egocentrismo, e, de outro, de empobrecimento da dimensão interior do sujeito, com seu conseqüente aprisionamento a ideologias e a visões reducionistas da realidade (Sommerman, 2003, p. 57).

Pois bem, como podemos seguir adiante para pensar as implicações dessa compreensão formativa “fenomenológico-transdisciplinar” tripolar no campo específico da psicologia? Para nós, deve começar pela noção de uma autoformação em psicologia. As sábias palavras de Khalil Gibran vem mais uma vez em nosso auxílio:

Homem algum poderá revelar-vos senão o que já está meio adormecido na aurora do vosso entendimento. O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e de sua ternura. Se ele for verdadeiramente sábio, não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas vos conduzirá antes ao limiar de vossa própria mente. O astrônomo poderá falar-vos de sua compreensão do espaço, mas não vos poderá dar a sua compreensão. O músico poderá cantar para vós o ritmo que existe em todo o universo, mas não vos poderá dar o ouvido que capta a

melodia, nem a voz que a repete. E o versado na ciência dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e das medidas, mas não vos poderá levar até lá, porque a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem. E assim como cada um de vós se mantém isolado na consciência de Deus, assim cada um deve ter sua própria compreensão de Deus e sua própria interpretação das coisas da terra (Gibran, 1973, p. 17).

Em seu olhar poético, Gibran (1973) expõe o poder e a centralidade da dimensão autoformativa. Ora, no *nível de realidade* unificado, a auto, a hétero e a ecoformação são essencialmente a mesma coisa. De uma certa perspectiva, todo processo formativo é fundamentalmente entre o ser e si mesmo. “Todo conhecimento é autoconhecimento” (Santos, 2010). Pensando especificamente na formação em psicologia, que tem como objeto base de reflexão a dimensão psíquica – a alma –, faz-se especialmente difícil compreendermos como pode ser possível formar-se psicóloga(o) sem que esse processo seja vivido e conduzido pela própria afetividade, num permanente encontro consigo mesmo. Ainda, se aplicarmos as consequências da importância deste viés autoformativo a uma das áreas de atuação profissional da(o) psicóloga(o), como a clínica, por exemplo, harmonizamo-nos às palavras do notável psicólogo estadunidense Carl Rogers (1902-1987): “(...) a relação de ajuda ótima é aquela criada por uma pessoa psicologicamente madura” (Rogers, 2009, p. 67).

Essas reflexões remetem fortemente a um dos quatro pilares já citados da Unesco, que no decorrer deste capítulo serão citados um a um: *aprender a ser* (Nicolescu, 1997). Tendo em vista que todo conhecimento verdadeiro é vivido, o *ser* é o único “espaço” real onde o conhecimento se faz possível. Não somente nos livros, nem nos artigos científicos, nem em qualquer outra forma de discurso. No embrulho opaco das representações, a luz do conhecimento pode revelar a potência de seu brilho, mas permanece, em última instância, tão intangível quanto a subjetividade que lhe dá verdadeira morada. *Ser* é - ou deveria ser - a meta de qualquer processo formativo. Um diploma só tem valor para aquele cujo nome se lhe inscreve em letras elegantes. Em outras palavras, a (verdadeira) função do diploma é (ou deveria ser) certificar alguém que *é* formado.

Bem, trazendo essa discussão à especificidade da psicologia, de que poderá valer um(a) psicóloga(o) ignorante de sua própria alma, sem partir de uma ciência-base, fundante? O que atesta um(a) psicóloga(o) clínico, por exemplo, que não conhece o sentido vivido de ser-em-eterno-processo-psicoterapêutico? Qual o valor da(o) psicóloga(o) escolar que desconhece os efeitos funcionais e disfuncionais que o sistema escolar teve e tem em sua própria afetividade? De que vale um(a) psicóloga(o) organizacional que ignora o impacto das organizações sobre sua própria humanidade? E, ainda, a(o) psicóloga(o) pesquisador(a) que não mantém abertos os olhos da investigação diante da sua interioridade? Como poderá a(o) profissional psicóloga(o) servir à sociedade com um conhecimento representativo que não serviu nem a ele(a) mesma(o)? Antes das teorias e técnicas, psicólogo é aquele que é para alma. Ou como diz aquela célebre citação atribuída ao ilustre psiquiatra suíço Carl G. Jung: “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”. As únicas citações referenciadas que verdadeiramente encontramos de Jung, no entanto, foram estas:

Todo psicoterapeuta não só tem o seu método: ele próprio é esse método. *Ars totum requirit hominem* (a arte exige o homem todo) diz o velho mestre. O grande fator de cura, na psicoterapia, é a personalidade do médico (Jung, 1954, p.103)

A prática da medicina é e sempre foi uma arte, e o mesmo é verdadeiro para a prática da análise. Criação é a verdadeira arte, e a criação está além de todas as teorias. É por isso que eu digo para qualquer iniciante: conheça suas teorias o melhor que você puder, mas coloque-as de lado quando você tocar o milagre da alma vivente. Não teorias, mas a sua própria individualidade criativa, sozinha, deve decidir (Jung, 1928, p. 361).

Pois bem. Outras perspectivas sobre a autoformação já apresentadas em nosso primeiro capítulo, enfocam a questão da autorresponsabilidade e do desenvolvimento da vocação própria ou talento natural (Stein, 1999). Tendo a autoformação, portanto, enquanto autorresponsabilidade, convém refletirmos que *ser* é a única “ação” que vence o tempo e o espaço. Não se pausa, se adia ou se descansa desse inesgotável “ato” que se faz na dança com a existência: “Viver significa ser” (Henry, 1977, p.1999). Relembramos também de Stein (1999,

p.228), quando exorta que o indivíduo formado para a intersubjetividade de uma humanidade autêntica tem tanto a capacidade quanto a obrigação, enquanto ser livre, responsável e racional, de trabalhar na própria formação. E, uma vez que já não estamos falando de uma formação técnica, mas humana, formar-se psicóloga(o) é responsabilizar-se em sê-lo coerentemente, isto é, consciente das implicações de sua titulação para um trabalho permanente, abrangente e crítico em sua própria identidade. Assim como cada ser humano carrega em si sentidos da humanidade inteira, cada psicóloga(o) leva consigo o sentido de seu título profissional.

A questão da “vocação” ou “talento natural”, por sua vez, recai nos já discutidos conceitos “fortes” de formação - *imitatio e Bildung* (Sommerman, 2003). De uma perspectiva não tão estranha quanto se possa parecer, ninguém se forma verdadeiramente em nenhuma disciplina ou saber formal. O diploma apenas garante que a pessoa cumpriu, de corpo e “caligrafia” presentes, centenas de horas formalmente pensadas para exposição e avaliação das representações majoritariamente aceitas sobre este saber em pauta. As pessoas se formam, sim, em suas *vivências* - experiências intencionais conscientizadas, digeridas à sua própria maneira, tornadas conhecimento verdadeiro e intransferível. “Aprender não é buscar saber sobre algo fora do eu, mas buscar a compreensão de como a consciência do eu integra e realiza internamente suas construções, produzindo significados sobre os conhecimentos” (Flores, Gallon & Filho, 2017, p. 139).

Entendemos até aqui que formar-se psicóloga(o), portanto, é autoformar-se em vivências refletidas e organizadas da própria alma. Mas qual é o critério que leva uns a “digerirem” suas experiências de uma maneira e outros de outra? O que faz com que gêmeos univitelinos criados em condições praticamente idênticas acabem se formando um matemático e o outro um geógrafo? Há uma dimensão da autoformação que é sobre o poder da individualidade de manifestar sua forma original – *imitatio e Bildung* – um poder intrínseco de autorrealização, como encontramos em Carl Rogers (2009) ou Abraham H. Maslow (1991), ou,

numa perspectiva ainda mais profunda, individuação, como vemos em Jung (1990). Sommerman (2012, p. 615) explica como a palavra *Bild* (de *bildung*) remete à “forma arquetípica ou imagem original da pessoa, sua essência ou seu nome espiritual, que seria a finalidade para a qual cada pessoa tende”. Pois bem, o assunto é complexo e delicado, levando potencialmente a digressões enormes. Retomaremos alguns aspectos do tema na discussão de uma formação criativa em psicologia.

Bem, uma característica importante da autoformação é o da autonomia no processo de aprendizagem, condição requerida pela DCN (Brasil, 2011): “VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais” (p.2). Atualmente, “o aprender por si próprio é olhado com desconfiança”, uma vez que a “confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente.” (Illich, 1985, p.17). Autoformar-se, entretanto, é “apropriar-se da condução de sua própria formação” (Sommerman, 2003, p. 59).

Isso implica no que Carré (1995) chama de autoformação cognitiva, que enfoca a necessidade de “aprender a aprender”, que implica em todo um conjunto de habilidades concernentes à autodidática. Ou seja, implica em cada qual conhecer e investir em seu modo único de funcionar como aprendiz; e na autoformação social, enfatizando a importância dos contatos socioculturais para desvelar a individualidade em face da diferença. Deste modo cumpre-se com outro dos pilares da Unesco que diz respeito ao *aprender a conhecer* (Nicolescu, 1997). Ora, o formando em psicologia é um formando para a diversidade humana absoluta, que integra infindas combinações de diferenças de personalidade, etnia, cultura, gênero, orientação sexual, idade e outras características e combinações que são e sempre serão imprevisíveis. A autoformação que é feita diante do encontro com essas diferenças dá as bases centrais ou o núcleo de um eu aberto ao mundo de modo organizado, capaz de ser



verdadeiramente empático com o outro pela profundidade de sua relação consigo mesmo. Afinal, como veremos com maior profundidade a seguir, na heteroformação, há algo do universalmente humano em cada um de nós.

Diante de todas essas considerações, cabe-nos apontar que, embora a autoformação seja por definição a apropriação da ação formativa pela própria pessoa (Sommerman, 2003), isso não exige a responsabilidade própria da instituição formadora e dos docentes, com seus instrumentos pedagógicos, de exercerem o exemplo vivo e respeitarem essa dimensão autoformadora. Cabe a cada pessoa, em sua liberdade, decidir por sua formação (Stein, 1999). Diante da colossal importância da autoformação nesse processo, é justo considerarmos que não apenas as instituições formativas deveriam apoiá-la e promovê-la, mas principalmente não atrapalhar seu caminho ou fluxo natural, pois

Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem. Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável. É crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido nem pelo metro nem por um currículo, nem mesmo comparado com as realizações de qualquer outra pessoa. Neste tipo de aprendizagem pode alguém rivalizar com os outros apenas em esforço imaginativo, seguir seus passos, mas nunca imitar seu procedimento. A aprendizagem que eu prezo é re-criação imensurável. [...] As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se espremerão até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados (Illich, 1985, p.53 - grifos nossos).

O crescimento pessoal, portanto, não é coisa mensurável ou comparável (Illich, 1985).

E assim, findada esta apresentação introdutória das implicações da autoformação na psicologia, vejamos o campo da heteroformação.

### *3.3. Ideias para uma heteroformação em Psicologia.*

Seguindo para o polo da heteroformação, vimos anteriormente que podemos falar de três principais dimensões que a constituem. A primeira diz respeito a este *outro* que se apropria

da ação educativa ou formativa da pessoa (Pineau, 2000; Stein, 1999). A segunda é a dimensão do *ser-com*, ideia com que estamos mais habituados por mérito das ciências sociais e históricas, e diz respeito à formação de um ser humano que não vive apenas nos horizontes temporal e espacial, mas também num horizonte social (San Martín, 2008). Esta também é a dimensão que atende às DCN (Brasil, 2011), quando exortam a necessidade de uma formação para a “compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão” (Brasil, 2011, p.1).

A terceira dimensão, entretanto, leva essas reflexões a um campo transcendental, relacionando-se à *intersubjetividade*, à *subjetividade* ou *consciência transcendental* e, em contraste à noção supracitada do *ser-com*, pode ser sintetizada com a compreensão budista de *inter-ser*. Esta dimensão começa com a compreensão de que a humanidade é como um único grande indivíduo (Stein, 1999), mas vai muito mais longe. Vejamos as implicações de cada uma destas três formas de heteroformação à formação em psicologia.

### *3.3.1. A formação que vem do outro: ideias para os papéis da instituição e das(os) professoras(es) na formação em Psicologia*

*Vossos filhos não são vossos filhos. São os filhos e as filhas da ânsia da vida por si mesma. Vêm através de vós, mas não de vós. E embora vivam convosco, não vos pertencem. Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos, porque eles têm seus próprios pensamentos. Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas; pois suas almas moram na mansão do amanhã, que vós não podeis visitar nem mesmo em sonho. Podeis esforçar-vos por ser como eles, mas não procureis fazê-los como vós, porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados. Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas. O Arqueiro mira o alvo na senda do infinito e vos estica com toda a Sua força para que Suas flechas se projetem, rápidas para longe. Que vosso encurvamento na mão do Arqueiro seja vossa alegria: pois assim como Ele ama a flecha que voa, ama também o arco que permanece estável (Gibran, 1973, p.7).*

A primeira das dimensões heteroformativas fala destes *outros* que se apropriam da ação formativa do indivíduo. “A dimensão interpessoal é tão importante que toda a nossa educação depende da interpessoalidade em que estamos inseridos” (Stein, 1999, p.70). Atualmente estamos perfeitamente acostumados – ou como diria Illich (1985), escolarizados – com a ideia de que a sociedade tem esse dever de se apropriar de nossa formação e que temos direito a ela. À luz da poesia de Khalil Gibran e sem colocar isso em questão, pensemos por um momento na origem da vida corporal humana: ora, os primeiros e únicos formadores de nossa espécie com poder e dever naturais de apropriação de nossa formação são os nossos pais. Sabemos disso instintivamente quando na vida cotidiana dizemos a alguém que tenta nos impor algo: “você não é minha mãe/meu pai para me dar ordens ou lição de moral!”. Em Psicologia Social, fala-se mesmo de um “poder legítimo” de influência social que os pais têm sobre os filhos (Rodrigues, 1995). Bem, essa belíssima poesia supracitada de Gibran (1973) vem meditar e problematizar até mesmo essa conexão primordial: ainda na poderosa relação entre filhos e pais, a fonte criadora e formadora mais original de todas é, na verdade, a própria Vida. O que isso diz, portanto, sobre o papel do Estado e suas instituições? No que isso implica aos(as) professores(as)? O que lhes resta senão um lugar bastante humilde e mesmo secundário diante da mais perfeita proposta educativa que existe e jamais existirá: a própria Vida?

É nesse sentido que, para as exigências específicas da formação em psicologia, importa destacarmos duas categorias de outro: os papéis das instituições e dos(as) professores(as) na formação em psicologia. Esta análise atende à competência exigida da(o) psicóloga(o) nas diretrizes nacionais, Art.8, item II: “analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais” (Brasil, 2011, p. 03). Para essa reflexão utilizar-nos-emos principalmente dos pensamentos de Ivan Illich (1985), em seu livro “Sociedade sem Escolas”, que ergue uma sólida

crítica ao (não) lugar das instituições para uma formação humana em sintonia com nossa perspectiva fenomenológico-transdisciplinar.

Como já vimos, a crítica de Illich (1985) é fenomenológica no sentido de que, na jornada científica dos conhecimentos que supervaloriza a produção de mapas (representações) e se aparta do território real (*mundo-da-vida*), somos formados para confundir princípios universais humanos por serviços ou produtos institucionais. Assim, educação se torna um produto escolar/universitário e saúde um produto da assistência médica, visando apenas fins profissionais localizados. Diferentemente, Illich é transdisciplinar por sua proposta de um conhecimento aberto e ilimitado em diálogo com todos os campos formais e informais. Em defesa de uma educação de princípios, escreveu:

A escola é uma instituição baseada no axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino. E a sabedoria institucionalizada continua a aceitar este axioma, apesar da evidência em contrário. A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. [...] Na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando ‘por dentro’; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação” (Illich, 1985, p.43; p. 52 – grifo nosso).

Isso falou Illich sobre as escolas, mas, como já vimos, o raciocínio é válido para a instituição universitária também. O próprio Illich (1985) denunciou a distinção crítica entre o mito universitário e o rito universitário – ao qual nos remetemos em vários momentos deste trabalho, que fala sobre como a universidade oferece grandes oportunidades de crítica e rebeldia ao mito e suas perversões, enquanto o rito que exige submissão e tolerância das contradições entre mito e instituição permanece, todavia, inquestionável.

Esse raciocínio é válido para qualquer formação na atualidade, mas é especialmente grave para os cursos que enfocam o ser humano - o que nos faz pensar no papel da instituição formadora de psicólogos(as). Os *ritos* formativos dos cursos de psicologia na atualidade demonstram em qualquer nível a sabedoria na lida com a alma? *Exemplificam* pedagógica e

institucionalmente os resultados de uma *reflexão* madura sobre afetividade e consciência? Ou apenas reproduzem o rito mercadológico desalmado, frio e desanimado da tecnociência positivista? Há espaço arquitetônico e simbólico, há tempo livre (ócio criativo) ou guiado para sentir, afetar-se e emocionar-se diante dos mistérios da psiquê em nossa estrutura institucional atual? E quanto ao campo da Psicologia Organizacional que lida diretamente com as instituições, tem contribuído para um rito formador coerente com seus princípios?

Seguindo em frente, Illich (1985) faz algumas considerações sobre a pesquisa, um dos três fundamentos da universidade brasileiro (junto ao ensino e à extensão). Denuncia que a aprendizagem criativa e pesquisadora, isto é, o ímpeto de pesquisar, requer um tipo de perplexidade comum, onde diferentes pessoas se comovem diante dos mesmos problemas. O funcionamento institucional curricular e burocrático que faz da formação um produto, entretanto, desperdiça “um excelente local para encontros que seriam, ao mesmo tempo, autônomos e anárquicos, motivados, mas não-planejados e entusiastas” (Illich, 1985, p.49).

A aposta de Illich, mais uma vez, é diminuir a segurança e o conforto da previsibilidade e do controle para investir na liberdade, na acessibilidade e na autonomia, uma vez que “uma educação para todos só pode ser uma educação por todos” (Illich, 1985, p.36). O que nos leva a refletir sobre a pesquisa em psicologia. As instituições formadoras de psicólogos(as) têm facilitado a reunião de pessoas com perplexidades afins? Tem confiado na potência e autonomia de seus alunos em produzir com qualidade, para permiti-los ir além do conhecido? Ou será que tem deslegitimado suas iniciativas que não se encaixam nas representações já existentes? Ou será, ainda, que têm adaptado as vocações criativas aos moldes e métodos de pesquisa enferrujados do passado e da tradição?

Sigamos adiante para repensar o papel do professor, a começar por uma análise de quais papéis ele tem ocupado. Segundo Illich (1985), nosso sistema curricular institucionalizado é baseado no axioma aprendizagem-ensino, instigando como papel básico dos professores(as)

“subornar ou compelir o estudante a encontrar tempo e vontade para aprender” (Illich, 1985, p.84, grifos nossos). Assim, da perspectiva do sistema avaliativo, o professor é praticamente um adestrador (reforço-punição) de comportamentos desejados, no qual, convém acrescentarmos, o sistema avaliativo tradicional é um instrumento privilegiado; da perspectiva das crenças academicamente estabelecidas, um pregador do verdadeiro-falso, certo-errado (Illich, 1985); da perspectiva hierárquica, refletimos, uma figura de poder que administra os recursos humanos mais valiosos dos seus alunos - tempo e vitalidade (através da moeda da atenção); da perspectiva mercadológica, um distribuidor que entrega um produto e analisa as respostas do consumidor a fim de preparar os próximos modelos (Illich, 1985). E, no entanto, na perspectiva do autor (1985), professores(as) e alunos são simultaneamente exploradores e explorados por um sistema limitado e limitante. Ou seja, esses papéis lhe são institucionalmente impostos. Junto aos alunos, os professores são frequentemente frustrados pelo rígido controle do sistema escolar/universitário (Illich, 1985).

A proposta de Illich (1985) diante desses papéis é o inverso da escola e da lógica institucional que representa. Propõe uma mudança radical de foco para a aprendizagem automotivada do aluno ao invés de “continuar canalizando todos os programas educacionais através do professor” (p.84). É uma retomada do direito de aprender e instruir-se que é atualmente limitado ou pré-esvaziado pela lógica da certificação docente (Illich, 1985). A função do professor de psicologia, nesse contexto, torna-se a de facilitar encontros entre aprendizes automotivados; ajudá-los a formular sua perplexidade; *mediar* seus encontros com a temática da alma, tanto enquanto vivência quanto enquanto reflexão. Talvez um começo simples fosse explorar a potência anímica individual dos alunos - e grupal da turma - como fonte dos problemas reais que ilustram as teorias, técnicas, sistemas e contextos de atuação psicológicos. Geralmente a realidade afetiva dos alunos é ignorada pelos professores pelo risco da abertura de processos psíquicos. Mas convém refletirmos: senão dentro do seguro contexto

educacional/formativo e rodeado por mestres e doutores em psicologia, qual é o contexto propício para que formandos em psicologia vivam e reflitam suas almas?

Claro, há aqui um problema cíclico: professores(as) em psicologia que se formaram num sistema que ignora a alma frequentemente não sabem lidar com e refletir, nem eles(as) mesmos(as), seus próprios processos anímicos. Isso parece especialmente real para psicólogos(as) que seguiram de maneira muito direta à docência, não tendo passado pelo poderoso filtro da realidade do *mundo-da-vida* que envolve a profissão (no sentido empírico). Portanto, uma formação fenomenológico-transdisciplinar em psicologia também implica em professores que *vivam* todos esses tópicos. Que aprendam a *ser* com seus alunos: “Aprendendo a ser é também um permanente aprendizado no qual professores informam alunos tanto quanto alunos informam professores” (Nicolescu, 1997, p.4-5).

Uma síntese do olhar de Illich (1985) sobre a formação, deste modo, resgata a responsabilidade inalienável que depositamos nas instituições; questiona a presunção de que as pessoas possam ser manipuladas pelo próprio bem<sup>20</sup>; enfoca as educações incidental e informal e dissocia-se da frequência obrigatória. Numa perspectiva transcendental, a formação legítima em psicologia é por natureza invisível, imensurável, não atestável ou certificável por qualquer método avaliativo objetivo. O certificado, por exemplo, constitui em si mesmo “uma forma de manipulação mercadológica e é plausível apenas a uma mente escolarizada. A maioria dos professores(as) de artes e comércio são menos hábeis, menos inventivos e menos comunicativos que os melhores artesãos e comerciantes” (Illich, 1985, p.30).

Nesse sentido, pensar uma estrutura curricular para a formação de psicólogos na direção apontada por Illich (1985) implica num drástico processo de transição de um sistema

---

<sup>20</sup> Presunção que necessita de um cuidado ético especial para a formação em Psicologia, cujos profissionais tem uma tendência sombria, especialmente no campo clínico, de negligenciar o campo volitivo do *espírito* de seus clientes e acreditar que, por estudar o psiquismo, sabem o que é melhor para eles *acima* de sua vontade - ou ainda, acreditar que sabem o que eles querem melhor do que eles.

*controlador* para um sistema *apoiador* de processos autoformativos. Na dimensão curricular isso significa, a título de exemplo, de ênfase bem menor em disciplinas obrigatórias com seus sistemas de leituras, trabalhos e avaliações rígidos e maior ênfase na oferta de disciplinas optativas rigorosamente pensadas em sua afinidade com a formação. Rigorosamente, sim, mas também de temática livre às especialidades e interesses dos professores.

Assim, o convite que fazemos, junto a Illich (1985), Stein (1999) e Henry (2012b), é o de confiarmos na potência formativa original da própria Vida e, no caso específico de Illich, de substituir *expectativa* por *esperança*. Esperança, “em seu sentido mais genuíno, significa fé na bondade da natureza, enquanto expectativa, no sentido em que a emprego aqui, significa confiança nos resultados que são planejados e controlados pelo homem” (Illich, 1985, p.116).

### 3.3.2. Ideias para uma heteroformação do Ser-com: a cultura da Vida.

*Mas quando vierem os cantores e os bailarinos e os flautistas, comprei de suas ofertas. Pois eles também colhem frutos e incensos e, embora feitos de sonhos, seus produtos são vestimenta e alimento para vossas almas” (Gibran, 1973, p. 12).*

A segunda dimensão, por sua vez, enfoca a questão do *ser-com*, que se harmoniza perfeitamente com o terceiro pilar da Unesco a citarmos: *Aprender a viver em conjunto* (Nicolescu, 1997). A heteroformação é precisamente sobre aprender com os outros acerca de um mundo social comum e aprender a viver entre outros, integrando individualidade, alteridade e diversidade. A individualidade vinda da autoformação, a alteridade que melhor trabalharemos no tópico de uma formação ética, e a diversidade que advém da infinita pluralidade de povos e etnias, nações, religiões, sexualidades, estilos de vida, posturas políticas, etc. Uma formação fenomenológico-transdisciplinar não implica apenas em tolerância ao diferente, mas uma abertura transcendental ao fenômeno totalizante da vida:



‘Viver em conjunto’ não significa apenas tolerar [...]. A atitude transcultural, trans-religiosa, transpolítica e transnacional pode ser aprendida. [...] Para que as normas da coletividade sejam respeitadas, precisam ser validadas pela experiência interior de cada ser. A atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional permite-nos compreender melhor nossa própria cultura, defender melhor nossos interesses nacionais, respeitar melhor nossas convicções religiosas e políticas. [...] descobrir nossos condicionamentos, descobrir a harmonia e desarmonia entre nossa vida individual e social [...] (Nicolescu, 1997, p.4-5, grifo nosso).

Deste modo, o aspecto social do *ser-com* diz respeito ao delicado equilíbrio entre a individualidade e a coletividade - evitando a originalidade alienada e egoísta do excesso da primeira e a massificação do excesso da segunda - e uma atitude aberta e inclusiva a toda forma de diversidade vital, atitude que Nicolescu (1997) chama de transcultural, trans-religiosa, transnacional e transpolítica.

Para além da característica mais social desse *ser-com*, entretanto, há a incalculável importância da cultura como heteroformativa. Como vimos em Stein (1999), o espírito humano está direcionado à criação, à compreensão e ao gozo da cultura. Mas o que é a cultura? Para que possamos responder a essa pergunta com profundidade fenomenológica, faz-se necessário que retornemos à Fenomenologia da Vida de Michel Henry.

Como vimos, para o autor (2012b) a essência da vida é autoafecção. Característica esta que se expressa, entre outras coisas, como presença, verdade, afetividade, sensibilidade, dor e fruição, e que, por fim, se expressa como cultura, que por sua vez se revela como arte (o belo), ética (o bom) e espiritualidade (o sagrado) (Henry, 2012b). Neste panorama, a cultura para Henry é um tipo de hétero-manifestação da vida humana; a cultura é a expressão da própria Vida. O que isso tem a ver, entretanto, com nossa discussão e enfoque formativo? Para responder a esta pergunta precisamos ir um pouco mais fundo no raciocínio de Henry.

Em seu livro “A Barbárie”, Michel Henry discute como a origem etimológica e histórica da universidade designa um campo ideal constituído e definido por leis específicas, “diferentes das que valem para o resto da sociedade (Henry, 2012a, p.1-2 na versão digital). Mas por que a universidade precisaria de leis próprias distintas àquelas da sociedade? Por que

ela foi criada com esse intuito? Ora, a crítica fundamental de Henry (2012a) é a de que a invasão das estruturas da sociedade na universidade, rompendo essa distinção histórica, gera o que ele chama de barbárie: a expulsão da Vida da universidade. E quais são essas leis sociais que não podem estar presentes na universidade e porque resultam-se tão graves? Esclarece o autor:

As leis da sociedade ou sua tripla estruturação é política, econômica e tecnocientífica. A invasão dessa estruturação na universidade significa, enquanto subordinação política, o totalitarismo; enquanto subordinação econômica, a imposição de atividades estranhas, invertendo a teleologia [ou sentido] vital; e a subordinação tecnocientífica exige a expulsão da cultura, e, portanto, da vida (Henry, 2012a).

A crítica de Henry é a de que nós entramos num mundo “inumano”, no qual a Vida deixou de constituir o fundamento da sociedade através das leis da política, economia e tecnociência – leis de sobrevivência, consumo e poder – e, num ato suicida do sentido da humanidade, vamos também expulsando a Vida da universidade (Henry, 2012a), seu lugar por excelência. Vejamos como Illich se sintoniza com essa reflexão:

[...] escola vende currículo — um monte de bens de consumo feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias. [...] Mas o crescimento concebido em termos de consumo sem fim - o eterno progresso — nunca levará à maturidade. O compromisso com um incremento quantitativo ilimitado vicia a possibilidade de desenvolvimento orgânico (Illich, 1985, p.54-56, grifos nossos).

Basta ampliarmos o sentido de “escola” para “instituição educacional”, como já discutimos. E então vai ficando evidente a intensa conexão partilhada entre os autores aqui citados. De fato, neste ponto da dissertação podemos perceber relações intrínsecas entre as noções de vida de Michel Henry com os conceitos já bastante discutidos de verdade, sentido e humanidade:

Apesar de as condições das universidades variarem muito de um país a outro, a desorientação da Universidade tornou-se mundial. Vários sintomas acabam por ocultar a causa geral dessa desorientação: a perda do sentido e a fome universal pelo sentido. A Educação transdisciplinar pode abrir caminho em direção a uma educação integral do ser humano que necessariamente transmita a busca do sentido (Nicolescu, 1997, p.6).

Troquemos, como um experimento, a noção ampla de “sentido” pela combinação de “sentido vital” como fez Henry acima, e chegamos a uma paráfrase que transmite a mesma

ideia: “a causa geral da desorientação da universidade é a perda do sentido vital e a fome universal de vida: a transdisciplinaridade pode abrir caminho para uma educação que transmita a busca do sentido da vida. Assim, Henry (2012a, 2012b) parece estar apenas acrescentando uma noção proficuamente fundamentada de cultura nessa lista de ideias e ideais partilhados harmonicamente entre autores da fenomenologia e da transdisciplinaridade: vida, verdade, sentido e humanidade<sup>21</sup>. Como se vê num dos principais documentos da transdisciplinaridade, ela procura ultrapassar a especialização ao recompor a unidade da cultura e, neste ato, (re)encontrar o sentido inerente à vida (Berger et al., 1991).

É no mínimo curioso refletirmos, como exemplo, as distinções senso-comum entre tempo de trabalho e o de descanso/lazer. Por que é que assistir às aulas e atividades formativas afins é frequentemente tão exaustivo e por que usualmente buscamos repor nossa vitalidade através da cultura (como nas formas específicas de filmes, séries, memes, humor, vídeos, músicas, shows, jogos, cultos religiosos e afins)? Será esse extraordinário poder de enriquecimento pessoal uma conexão primordial com a dimensão *viva* da *intersubjetividade* e, portanto, com a heteroformação?

O próprio da cultura é seu caráter autorreferencial. Nenhuma obra importante podendo ser explicada a partir de uma realidade imediata e, por exemplo, social, sua gênese implica todas as pesquisas anteriores, um universo de cultura ao qual ela remete segundo um jogo complexo de continuidade ou de rupturas, cuja reativação é indispensável à sua compreensão, ao mesmo tempo que confere a esta seu extraordinário poder de abertura e de enriquecimento (Henry, 2012a, p. 16 da versão digital).

Será plausível considerarmos que de alguma forma nossa ciência acadêmica tem se esterilizado de seu fundamento vital, relegando a vida que nos nutre para fora de seus muros cinzas? Separando o aprendizado do prazer? A sobrevivência da vida? O trabalho da alegria? A dura disciplina dos chamados “dias úteis” da suave liberdade dos finais de semana e feriados?

---

<sup>21</sup> Conexão que, não podemos deixar de notar, já foi explicitada há mais de dois mil anos por um grande visionário chamado Yeshua: “Eu sou o Caminho, a Verdade, e a Vida” (João 14:6, Bíblia Online, acessada em 21/07/20 e disponível no endereço: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/jo/14>).

“A educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo” (Illich, 1985, p.39). É exatamente essa a barbárie: a morte institucionalizada e sistematizada – a morte feita caminho de vida. Assim, provoca-nos Rubem Alves:

Imagino que o poeta jamais pensaria em se aposentar. Pois quem deseja se aposentar daquilo que lhe traz alegria? [...] Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem (Alves, 1994, p. 7;10).

Vejamos estas compreensões com maior profundidade e em relação mais direta com a psicologia. Como vimos, as três leis da sociedade – política, economia e tecnociência – contrastam com as três manifestações da cultura – arte (o belo), ética (o bom) e espiritualidade (o sagrado). A primeira das manifestações culturais descritas por Henry é, portanto, aquela que se refere ao belo, a arte. E o que é a beleza?

[...] a beleza não é um desejo, mas um êxtase. Não é uma boca sequiosa, nem uma mão vazia que se estende, mas, antes, um coração inflamado e uma alma encantada. Ela não é a imagem que desejais ver, nem a canção que desejais ouvir, mas, antes, a imagem que contemplais com os olhos velados e a canção que ouvís com os ouvidos tapados. Não é a seiva por debaixo da cortiça enrugada, nem uma asa atada a uma garra, mas, sim, um pomar sempre em flor, e uma multidão de anjos em vôo. (...) *a beleza é a vida quando a vida desvela seu rosto sagrado. Mas vós sois a vida, e vós sois o véu. A beleza é a eternidade olhando para si mesma num espelho. Mas vós sois a eternidade, e vós sois o espelho.*” (Gibran, 1973, p. 21 - grifos nossos)

Compreendemos que um dos movimentos mais contemporâneos da arte vem questionar e criticar essa correlação histórica e cultural entre a arte e o belo. Concordamos com Henry, entretanto, que uma arte que se aparta do belo é uma arte que corta sua conexão vital: Para o autor (2012a), a arte é o “veículo privilegiado dessa relação essencial com a vida” (s/p). A complexidade cabível aos questionamentos contemporâneos não é, em nossa perspectiva, entre a conexão essencial entre a arte e o belo, mas no quanto podemos *expandir* nossa compreensão do que é a beleza sem romper seu sentido. Khalil Gibran (1973) nos chama a atenção para a beleza enquanto essência, ao referir-se à imagem que contemplamos com os olhos velados e a canção que ouvimos com os ouvidos tapados.

Em seguida, o poeta relaciona o belo com o desvelar-se do rosto da vida, apontando, enfim, que nós a somos. Autoafecção é exatamente isso: Ver o que somos, ser o que vemos, ser o que sentimos e sentirmos o que somos, num *loop* que é a própria eternidade mirando-se num espelho. O que nos leva a refletir: Se a psicologia é sobre o desvelamento da alma e, portanto, do ser em nós que se afeta, sente (Ales Bello, 2006), como pode ser que ela não seja permeada de beleza? Como pode ser que dessa perspectiva de uma cultura da vida nós tenhamos construído representações da alma que são tão francamente bizarras e sinistras como algo em decomposição? Como poderia se não tivéssemos nos perdidos de nosso tema e conexão fundamental e mergulhado em representações pessimistas e pusilânimes? Uma formação fenomenológico-transdisciplinar em psicologia só pode formar para a sensibilidade à beleza da alma e na alma, ainda que diante do sofrimento, da dor e do mistério.

Henry (2012a) também descreve a arte como a “cultura da sensibilidade” (2012a, s/p). Ora, qual o lugar da sensibilidade diante da Psico-logia, “ciência da alma”, senão um lugar bastante central, nuclear até? E assim sendo, por que é que a arte ainda ocupa um lugar tão periférico nos cursos de formação em psicologia? Nas aulas? No sistema avaliativo? Nos estágios? Por que é que diante das centenas de horas previstas à formação de um psicólogo a maior parte delas esteja direcionada às clássicas aulas expositivas, leituras teóricas-técnicas e trabalhos e avaliações inócuos que pedem a ação cognitiva, mas negligenciam a sensibilidade?

De todos os cursos direcionados às humanidades, a psicologia é um daqueles que mais intensamente deveria dialogar e nutrir-se das formações em artes na universidade. Pois se para todo ser humano a arte é nutritiva, para os formandos em psicologia ela também é material básico de reflexão para a construção de uma formação legitimamente capaz de refletir a alma e sua expressão, reconectando ciência (reflexão, *Logos*) e arte (alma):

A visão transdisciplinar é completamente aberta, pois, ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.” (Freitas, Morin e Nicolescu, 1994, p.1).

*Tudo deve ser feito* no sentido de reunir essas duas culturas artificialmente antagônicas - a cultura científica e a cultura literária ou artística - de forma que possam transpor para uma nova cultura transdisciplinar, *condição preliminar* para a transformação das mentalidades. [...] A Universidade poderia tornar-se o lugar privilegiado da aprendizagem da atitude transcultural [...] (Nicolescu, 1997, p.6, grifos nossos).

Essa missão transdisciplinar de união entre a ciência (razão livre) e a arte acontece de modo privilegiado na psico-logia. Ora, “reflexão” implica em uma “concentração do espírito sobre si próprio”<sup>22</sup>, isto é, num ato de dobrar-se sobre si próprio. Como posso refletir sobre a alma sem estar em contato com ela? Sem reconhecer-me alma? Sem vivê-la? Sem senti-la? A mera ciência dos corpos obviamente “não tem nada a nos falar sobre isso”, porque se “abstrai de tudo o que é subjetivo” (Husserl, 1954/2012, p. 03).

Sem a subjetividade estaríamos falando de uma postura “fria e neutra”, deslocada do sujeito, que analisa mas não vive – o que é precisamente o ideal da psicologia científica e o motivo pelo qual ela é tão criticada por Husserl enquanto aspecto zoologista da psicologia (Goto, 2008/2015). Todavia,

[...] devemos como psicólogos, cientistas racionais e de vontade livre, acolher a responsabilidade pessoal pelo nosso verdadeiro modo de ser próprio. Somente assim, poderemos assumir, cada vez mais, o esforço infinito de conquistar a razão de um humano pleno, subjetivo; visando, nesse esforço racional, guiar e não doutrinar, no intuito de mostrar e descrever aquilo que se vê na experiência vivida. Enfim, calcular o percurso do mundo não significa compreendê-lo (Goto, 2019, p. 214).

O assunto é extenso e profundo e nos levaria em uma longa digressão. Pois bem, seguindo em frente, passaríamos à próxima manifestação cultural segundo Henry (2012a), a cultura enquanto ética que, no entanto, discutiremos apenas adiante, no tópico específico de *ideias para uma formação ética*. Por ora, para que essa dimensão não passe em branco no fluxo desta reflexão, basta destacarmos a compreensão que *a vida pressupõe-se* (Henry, 2012a), isto é, a abertura à infinita diversidade da vida passa pelo filtro de uma ética vital, pois uma diversidade que se autodestrói é insustentável e impossível.

---

<sup>22</sup> Definição segundo o dicionário Oxford Languages de mostra espontânea do Google, acessado em 21/07/20.

Após a cultura enquanto arte e ética, chegamos à cultura – e, portanto, à Vida – enquanto sagrado e sentido, isto é, enquanto espiritualidade:

Não é a religião todas as nossas ações e reflexões? E tudo o que não é ação nem reflexão, mas aquele espanto e aquela surpresa sempre brotando na alma, mesmo quando as mãos talham a pedra ou manejam o tear? Quem pode separar sua fé de suas ações, ou sua crença de seus afazeres? [...] Vossa vida cotidiana é vosso templo e vossa religião. Todas as vezes que penetrardes nela, levai convosco todo o vosso ser. Levai o arado, a forja, o macete e a lira, todas as coisas que modelastes por necessidade ou por prazer. [...] E se quereis conhecer a Deus, não procureis transformar-vos em decifreadores de enigmas. Olhai, antes, à vossa volta e encontra-Lo-eis caminhando nas nuvens, estendendo os braços no relâmpago e descendo na chuva. E O vereis sorrindo nas flores e agitando as mãos nas árvores (Gibran, 1973, p. 22).

Compreendemos a preocupação rigorosa das ciências em geral e da psicologia, no particular, em criticar a dogmatização religiosa. De verdade, compreendemos: É perigoso para a construção sadia do conhecimento ter certezas inquestionáveis. Mas é igualmente perigoso o movimento que fazemos, dentro da lógica positivista dual, de delimitação e exclusão do tema, como se o problema do dogma fosse um tumor localizado a ser retirado cirurgicamente.

Vejamos o posicionamento do Sistema Conselhos de Psicologia:

Reconhecemos a importância da religião, da religiosidade e da espiritualidade na constituição de subjetividades, particularmente num país com as especificidades do Brasil. Neste sentido compreendemos que tanto a religião quanto a psicologia transitam num campo comum, qual seja, o da produção de subjetividades, entendendo ser fundamental o estabelecimento de um diálogo entre esses conhecimentos. Este fator requer da Psicologia toda cautela para que seus conhecimentos, fundamentados na laicidade da ciência, não se confundam com os conhecimentos dogmáticos da religião. Reconhecemos, também, que toda religião tem uma dimensão psicológica e que, apesar da Psicologia poder ter uma dimensão espiritual, ela não tem uma dimensão religiosa, o que nos remete à necessidade de aprofundarmos o debate da interface da Psicologia com a espiritualidade e os saberes tradicionais e populares, além de buscarmos compreender como a religião se utiliza da psicologia (CFP, 2013, p. 2).

É cuidadoso o posicionamento do CFP. Vai longe ao ponto de não cometer o mesmo deslize geral das leis da sociedade dualista – economia, política e tecnociência – que confundem totalmente a essência com a forma. O Conselho chega a reconhecer formalmente a dimensão psicológica na religião e a dimensão espiritual na psicologia, mesmo que ainda de maneira cultural. Reconhecem que o sagrado próprio à espiritualidade não pode ser confundido com a

religião. Todavia, falta-lhes reconhecer que a “prisão” dogmática tampouco é exclusiva à religião:

A descoberta da existência de pelo menos dois níveis de realidade diferentes demonstra que a ideia tradicional da ciência de que todas as coisas operavam num mesmo nível de realidade não passa de um dogma – arbitrário como qualquer outro – e agora desconstruído pelo desdobramento da própria ciência que o sustentou: a física. Esta descoberta é um acontecimento de capital importância na história do conhecimento. Ele pode nos levar a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora (Nicolescu, 1999).

Em outras palavras, o dogma libera seus “esporos venenosos” em qualquer lugar onde a formalidade excede a essência. É filho direto da lógica da institucionalização, e as religiões só o revelam de forma tão explícita porque são elas, também, *instituições* de espiritualidade. Onde existe representação esquecida do *mundo-da-vida* existe dogma. Acreditamos que a ciência tradicional está cheia deles. É nesse sentido que compreendemos que o termo que melhor se refere ao que Henry (2012a) quis dizer enquanto próprio à cultura – embora ele tenha usado originalmente a palavra religião - é a espiritualidade. Mas o que é a espiritualidade e porque esse termo é mais próprio atualmente?

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a espiritualidade é o conjunto de todas as emoções e convicções de natureza não material, com a suposição de que há mais no viver do que pode ser percebido ou plenamente compreendido, remetendo a questões como o *significado* e *sentido da vida* e não se limitando a qualquer tipo específico de crença ou prática religiosa (*World Health Organization*, 1998, grifos nossos). Ora, uma característica bastante interessante da fenomenologia é sua intrínseca relação original com o sagrado. Muitos dos mais proeminentes fenomenólogos tem interesses bastante explícitos nesse campo, como fica evidente na condição existencial de Edith Stein – monja carmelita - relação que também aparece com maior ou menor nitidez nas reflexões filosóficas de Husserl, Heidegger, Henry, e muitos outros.



Diante do que já discutimos acerca dos principais conceitos fenomenológicos, não é difícil entendermos essa relação primordial, uma vez que a fenomenologia está orientada para a transcendência em seus múltiplos sentidos e encara os fenômenos como eles se mostram – intencionalmente –, sem exigir sua mensurabilidade material. De igual modo, uma das coisas que atraem os pesquisadores à transdisciplinaridade é sua “atitude aberta em relação aos mitos, às religiões e temas afins” (Freitas, Morin e Nicolescu, 1994, p.1).

Nesse sentido, para Nicolescu (1997, p.4-5), a formação de uma pessoa “passa inevitavelmente por uma dimensão transpessoal”, mas este processo de relação pessoal com o transcendente é desrespeitado diante de uma das “tensões fundamentais de nossa era, ou seja, a tensão entre o material e o espiritual”. De fato, essa questão de uma cultura-viva feita de arte, ética e espiritualidade é apenas outra perspectiva do mesmo problema que viemos discutindo desde o primeiro capítulo acerca da maneira com a qual o sentido humano é decapitado na cultura científica positivista - no geral - e na psicologia científica – no particular (Husserl, 1954/2012). Vejamos melhor esse ponto da espiritualidade.

Além do posicionamento supracitado do CFP, temos uma série de documentos e órgãos que preveem a relação entre psicologia e espiritualidade, por exemplo: no posicionamento da Organização Mundial da Saúde que, desde 1988, inclui a espiritualidade como parte do conceito multidimensional de saúde (Oliveira & Junges, 2012); na Agenda 21 da Câmara dos Deputados (1995); no Relatório do 1º Seminário Internacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde – PNPIC (Brasil, Ministério da Saúde, 2009); no Guia Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS) de Metodologias para Pesquisa e Avaliação de Medicinas Tradicionais (WHO, 2001); no posicionamento do GT de Psicologia, Religião e Espiritualidade do CFP (2013); no Código Internacional de Doenças 10 (CID-10) item F.44.3 (OMS, 1994); e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 (DSM 5, 2014), quando reconhece

problemas religiosos ou espirituais. Esses documentos de forma geral, entretanto, raramente são citados ou reconhecidos presentemente nos espaços de formação psicologia.

Ora, não apenas estes documentos raramente são reconhecidos como o que é mais facilmente encontrável são posicionamentos semelhantes ao das diretrizes nacionais da formação, como o Art. 3º Item II que cita a competência geral de “compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais (BRASIL, 2011, p.1). Ora, e onde está a relação do fenômeno psicológico com os fenômenos sagrados, transcendentais ou espirituais? De fato, esta DCN não faz nenhuma menção ao campo da espiritualidade, do sagrado ou sequer da religião. Não apenas isso, mas o posicionamento do CFP em 2018 sobre as DCN de 2011 tampouco menciona qualquer coisa no campo da espiritualidade e do sagrado, exceto sobre um antigo instituto de psicologia fechado por “motivos orçamentários e por pressões corporativas, ideológicas e religiosas” (CFP, 2018, p. 5). Assim, uma das maneiras privilegiadas com que o atual movimento brasileiro da psicologia e especialmente sua formação despiram-se de seu sentido humano é através da transformação do tema da espiritualidade ora num *tabu* (não se fala a respeito), ora em alvo de críticas severas e/ou chacota (quando se fala a respeito é para criticar ou gozar), ora numa sinistra combinação de ambos (não se fala em um silêncio de clima jocoso).

O abandono dos temas centrais da psicologia resgatados na Psicologia Fenomenológica é também o abandono de um olhar puro sobre a subjetividade e, portanto, uma negligência diante do sentido sagrado da Vida. Acolher no seio reflexivo da psicologia as linguagens e cosmovisões espirituais contidas ou não nas religiões é uma questão de respeito e coerência com o *modus operandi* da alma perspectivada numa humanidade total. A questão da relação da

psicologia com a mediunidade<sup>23</sup>, por exemplo, têm envolvido por mais de um século um grande número de intelectuais e cientistas, tais como: William James; Frederic Myers; Alfred Russell Wallace; Cesare Lombroso; Alexander Aksakof; Allan Kardec; William Crookes; Camille Flammarion; James Hyslop; Johann Zoellner; Gabriel Delanne; Oliver Lodge; Pierre Janet; Carl Gustav Jung; Theodore Flournoy; William McDougall; J. B. Rhine; Hans Eysenck; e Ian Stevenson. Além destes, temos os ganhadores do prêmio Nobel: Charles Richet, Pierre Curie, Marie Curie, J. J. Thomson, Henri Bergson e Lord Rayleigh (Moreira-Almeida, 2013). Ademais, especificamente no Brasil, trabalhar a dimensão da espiritualidade na psicologia é também uma questão de coerência com nossa herança cultural. Longe do país só do futebol, do carnaval e das praias deslumbrantes, existe uma complexa, rica e profunda trama de indizível diversidade espiritual nas entranhas de nossa nação. Tão vasta como nossa flora e fauna amazônicas, existe um tipo de “transdiversidade” ou diversidade transcendente que nenhum outro lugar do mundo parece acolher tão bem – fato que, como vimos acima, o próprio sistema conselhos reconhece (CFP, 2012, p.2)

Finalizando essa temática, enfim, convém esclarecermos que uma vez que nos dedicamos à integração da fenomenologia com a transdisciplinaridade, as amplas noções de cultura em Henry envolvem todas as culturas da Terra que se afinam com sua compreensão de vida. Não há, no olhar transdisciplinar, espaço ou tempo culturais privilegiados que nos permitam hierarquizar ou julgar como mais verdadeiro um ou outro complexo cultural; a transdisciplinaridade repousa numa atitude de respeito, abertura e *humildade* com relação a qualquer sistema mítico, religioso ou explicativo (D’Ambrosio, 1986). É neste panorama exposto neste longo subcapítulo que falamos de uma formação não apenas cultural, mas

---

<sup>23</sup> A respeito da mediunidade, podemos defini-la como uma experiência humana histórica em que um indivíduo (chamado de médium) alega estar em comunicação com, ou sob influência de uma personalidade desencarnada (falecida) ou outro ser não material (Moreira-Almeida, 2013)

transcultural em psicologia. Retomemos as palavras de Husserl do primeiro capítulo agora enriquecidas nessa perspectiva:

[...] essa humanidade vive e cria na plenitude das forças quando é transportada por uma crença impulsionadora em si mesma e num sentido belo e bom da sua vida de cultura; quando, por conseguinte, não simplesmente vive, mas antes vive ao encontro de uma grandeza que tem diante dos olhos e encontra satisfação no seu sucesso progressivo, pela realização de valores autênticos cada vez mais elevados. Ser um membro importante de uma tal humanidade, colaborar numa tal cultura, contribuir para os seus valores exaltantes, é a ventura de todos aqueles que são excelentes, a qual os eleva acima das suas preocupações e infortúnios individuais (Husserl, 2008, p. 3-4 – grifos nossos).

Se cultura é sobre vida e a alma é a única dimensão humana capaz de criar e desfrutar de seu sentido - através da sensibilidade e da afetividade - cabe-nos refletir se uma das principais características de um(a) psicóloga(o) bem formada(o) não é precisamente, e simplesmente, a de ser verdadeiramente culta(o).

### 3.3.3. Ideias para uma heteroformação do inter-ser em Psicologia.

*Como uma procissão, vós avançais, juntos, para vosso Eu-divino. Vós sois o caminho e os que caminham. E quando um dentre vós tropeça, ele cai pelos que caminham atrás dele, alertando-os contra a pedra traiçoeira. Sim, e ele cai pelos que caminham adiante dele, que, embora tenham o pé mais ligeiro e mais seguro, não removeram a pedra traiçoeira. (...) o ereto e o caído são um mesmo homem, vagueando no crepúsculo entre a noite de seu Eu-pigmeu e o dia de seu Eu-divino (...) (Gibran, 1973, p.13-14).*

No primeiro capítulo abordamos a noção fenomenológica de *intersubjetividade*, conceito que torna as descrições fenomenológicas universalmente válidas para todo ser humano, isto é, dizem respeito à *subjetividade transcendental* em um “eu-nós” comum a toda a humanidade. Também tratamos como a intersubjetividade resgata o sentido ético de ser humano, resgatando o “outro” como condição constituinte da razão e da verdade (San Martín, 2008); que exorta a expansão da consciência da própria existência à consciência da existência

dos outros (Merleau-Ponty, 1945/1999) e revela o caminho para um retorno ou renovação rumo a uma “humanidade verdadeira” (Husserl, 2008). Por fim, de como a *intersubjetividade* permite um olhar “transcendente” também no seu sentido sagrado, de um reconhecimento do *eu* na face do *outro*, condição capaz de criar as atitudes trans-cultural/nacional/religiosa (Nicolescu, 2013). É então acerca desta questão que desenvolveremos este tópico.

Segundo o psicólogo humanista Carl Rogers (2009), os sentimentos que nos parecem mais íntimos e pessoais e, por conseguinte, os menos compreensíveis para os outros, acabam por encontrar eco em muitas outras pessoas. Assim, o que há de mais único e pessoal em cada um de nós é paradoxalmente o mesmo que, quando expresso, fala mais profundamente aos outros (Rogers, 2009). Como pode isso ser assim? Como pode ser que quando temos a rara coragem de abrir as profundas intimidades de nossa vida mais pessoal e idiossincrática frequentemente encontramos ressonância em nossos ouvintes? Ou, na situação inversa, ressonamo-nos na expressão íntima e pessoal de alguém? Não é assim que funcionam as narrativas de toda sorte? O humor? A arte? Nesse imenso poder de identificação de si mesmo no outro e do outro em si? Entendemos que é esta uma dimensão constitutiva da *intersubjetividade* que vivemos em nós, ou o que Husserl (2008) denominou “entropatia” (semelhante a nossa noção de empatia), isto é, a dimensão da compreensão, do reconhecimento ou da apreensão imediata de outro humano por nós (Ales Bello, 2006).

Não podemos ignorar a indiscutível importância da entropatia/empatia na formação em psicologia. Diante da sabedoria própria das vivências do mundo-da-vida, é muito frequente encontrarmos essa palavra dentro do escopo das respostas senso-comum do que é a psicologia ou de qual o principal ou mais importante traço de um(a) psicóloga(o). Sabedoria comum que, não raro, a lógica positivista da formação tende a substituir por outras ideias bem menos vivas, uma vez que exclui a subjetividade de sua noção de ciência enquanto a entropatia/empatia é fundamentalmente inter-subjetiva.

O ponto deste raciocínio que nos serve aqui, entretanto, é o de que uma formação pensada no diálogo fenomenológico-transdisciplinar não apenas resgata a importância de refletir com profundidade e rigor esse tema anímico fundamental da psicologia - a empatia/empatia -, como convida o formando a transcender seu sentido. Assim, tomando como exemplo as representações próprias à psicopatologia clínica, convém a compreensão de que a psicose, a perversão, a neurose, o espectro autista, a depressão, os chamados transtornos de ansiedade, personalidade, humor, afeto, etc., não existem apenas num outro distante, mas radicam em cada um de nós em graus e formas distintas, mas essencialmente semelhantes. Temos em nós todos estes variados outros. A(o) psicóloga(o) é o profissional privilegiado da empatia profunda, consciente da natureza intersubjetiva da realidade que faz com que as mais surpreendentes das diversidades humanas lhe integrem em totalidade e que, originalmente, nos fazem um mesmo ser habitando formas distintas: “É um caso recorrente: a sua mente faz você se esquecer. Que mesmo em outros corpos, outras formas, eu ainda sou você” (*Ora pro nobis*, 2018, música Xamã).

### 3.4. Ideias para uma ecoformação em Psicologia

*O ideal contemporâneo é um mundo pan-higiênico; um mundo em que todos os contactos entre os homens e entre os homens e seu mundo sejam resultado de previsão e manipulação. A escola transformou-se no processo planejado que prepara o homem para um mundo planejado — o principal instrumento de capturar o homem em sua própria armadilha. Pretende modelar cada homem a um determinado padrão, para que faça sua parte no jogo mundial. Inexoravelmente cultivamos, tratamos, produzimos e escolarizamos o mundo até acabar com ele (...). [Temos a] capacidade de engendrar um estilo de vida que nos capacitará a sermos espontâneos, independentes, ainda que inter-relacionados, em vez de mantermos um estilo de vida que apenas nos permite fazer e desfazer, produzir e consumir — um estilo de vida que é simplesmente uma pequena estação no caminho para o esgotamento e a poluição do meio-ambiente (Illich, 1985, p. 120; p.66).*

Quando citamos a ecoformação anteriormente, destacamos como ela privilegia o desenvolvimento de valores e comportamentos vivenciais numa relação global e circular com os outros e com o mundo (Galvani, 2001). Ora, um dos potenciais de expansão desse *inter-ser* transcendental, descrito acima, leva-nos além da humanidade e mantém-nos perfeitamente dentro do simbolismo budista, xamanista e neo-xamanista, umbandista e outras incontáveis formas de espiritualidade que valorizam o pensamento ecológico. De uma perspectiva unificadora (nível de realidade uno), é muito plausível a noção de Michel Henry (2012b) da autoafecção da Vida, uma vez que aí se inclui toda forma de vida, e não apenas a humana. Nós inter-somos com a humanidade, mas também inter-somos com os reinos animal, vegetal, fúngico, viral e monera (bacteriano).

Basta considerarmos por um momento essa extraordinária inteireza humana, a única que conhecemos capaz de manifestar simultaneamente a concretude do reino físico (corpo) e a fluidez sensível (alma) com a abstração reflexiva (espírito). Somos feitos dos mesmos elementos químicos que o universo inteiro; manifestamo-nos num sistema esquelético que é feito majoritariamente de minerais e assemelha-nos fisicamente e fenomenicamente às pedras; nos sistemas circulatório, digestivo e respiratório, que assemelha-nos à vida onírica e rítmica das plantas; nos sistemas microbióticos, que em nosso organismo somam bactérias e fungos para exceder em muitas vezes o número de nossas dezenas de trilhões de células; nos sistemas muscular, endócrino, reprodutor e nervoso, que assemelha-nos à movimentação instintivamente inteligente dos animais; no cerebelo dos répteis, no cérebro afetivo dos mamíferos e, por fim, no córtex superior capaz de levar-nos aos poderosos voos da transcendência humana. Somos todo o cosmos feito consciência de si mesmo, ou, nas palavras do famoso astrônomo Carl Sagan: “Somos uma forma de o cosmo se autoconhecer” (MacFarlane, Druyan, Braga & Cannold, 2014, cap. 11). Somos materialidade (corpo), sensibilidade (alma) e reflexão (espírito,

razão) e nessa magnífica integração somos autoafecção (vida). É precisamente dessa complexa totalidade integrada de que fala a ecoformação em seu sentido profundo.

Como temos analisado, a psicologia, nesse ínterim, tem um lugar privilegiado entre outras ciências humanas, com seus objetos bem definidos. A dimensão psíquica, entretanto, está “entre” a corporal e a espiritual, isto é, “dissolve-se” nelas. A(o) profissional psicóloga(o) precisa estudar da anatomia à antropologia, da fisiologia à filosofia. Da materialidade mais concreta à subjetividade mais abstrata. O vasto cabedal de abordagens e sistemas de psicologia atesta essa amplitude, gerando modos tão distintos de pensar e fazer psicologia que tais sistemas frequentemente se ignoram ou se confrontam como um falante de alemão e outro de mandarim partilhando o mesmo teto. Nesse sentido, uma compreensão total da alma deve se fazer ecológica, implicando, em sua teoria, a inclusão de toda forma de vida na ampliação de sua compreensão da multiplicidade humana, que é o encontro da transdimensionalidade da natureza total. E deve se fazer ecológica também na prática, exercitando um papel ativo da psicologia na resolução de problemas locais e globais que envolvem o meio-ambiente e as múltiplas manifestações da vida.

De fato, diante dos imensos problemas e preocupações ambientais, como o aquecimento global, muitos tem buscado desenvolver uma ciência da sustentabilidade, cujas pesquisas estão intimamente relacionadas ao movimento transdisciplinar (Bernstein, 2015). Esse campo da ecologia e da sustentabilidade planetária é uma dessas provas poderosas da necessidade que temos de movimentos como a fenomenologia e a transdisciplinaridade, com sua extraordinária abertura à conexão e transcendência dos saberes representativos. São problemas simplesmente urgentes e críticos demais, de abrangência planetária, cujo caminho de reflexão e solução exige múltiplos recursos, domínios e dimensões que atravessam das disciplinas ao mundo econômico, social e político fora da academia (Bernstein, 2015).



A proposta desinstitucionalizadora da formação de Illich (1985) tem algo a acrescentar nesse tópico. Segundo o autor, esse retorno aos valores é fundamental para um novo equilíbrio no meio-ambiente global, uma vez que: as grandes instituições - e entre elas as educativas - são as que mais disputam os recursos naturais, só levando sua escassez a conhecimento público quando já estão quase completamente degenerados; a escola e a universidade, em acréscimo, dão “ilimitadas oportunidades para o desperdício legalizado” (Illich, 1985, p.59).

Neste panorama, declara o CFP (2018): “[...] os cursos de graduação devem formar profissionais-cidadãos(os), o que se evidencia pela [...] consciência ambiental e social, [...] trabalho coletivo e compromisso com a defesa de direitos” (CFP, 2018, p. 30). Mas o que isso significa no campo específico da psicologia? O que a(o) psicóloga(o) tem a oferecer para o problema da poluição? Do aquecimento global? Do desmatamento? Da extinção das espécies?

Ora, é evidente que a continuidade da (auto)destruição planetária contemporânea não é apenas um desafio intelectual. Grande parte da população *sabe* o que precisa ser feito, mas não *consegue* ou não *quer* fazê-lo ativamente. Esse desencontro entre o saber, o querer e o conseguir frequentemente apontam para a dimensão anímica, tanto que é neste momento que muitas vezes intuímos a necessidade de (psico)terapia: quando sabemos o que precisa ser feito, mas não conseguimos mudar(-nos) sozinhos. Pois bem, quais são os afetos, desejos e/ou impulsos que nos mantém nessa trajetória perigosa de (auto)destruição de nosso planeta-lar? Será plausível que todo esse macro-efeito planetário seja a simples consequência de um mesmo padrão psicológico de abuso da dimensão corporal (natural) que vivenciamos em nossos mais variados excessos? Será justo considerarmos, por exemplo, que o problema do lixo reflita nossa profunda ignorância da ciclicidade dos processos humanos? Ignorância esta que quer destruir e livrar-se do problema, ao invés de aprender com ele e (res)significar seu potencial mal direcionado? Será provável que a extinção das espécies tenha relações com nosso padrão hiperseletivo de modos de ser que melhor se adequam à nossa visão estreita de mundo e realidade? Que

negligencia os processos criativos e originais e hipervaloriza a maquinação mental previsível? Será, enfim, nosso relacionamento com a natureza só outra face do padrão de relações abusivas que travamos com outras pessoas e com nós mesmos?

Uma ecoformação fenomenológico-transdisciplinar em psicologia, conclui-se, deve dialogar sua orientação anímica (alma) com problemas planetários, incluindo toda forma (ética) de vida em sua teoria-prática de/para um ser humano total, sustentável, e sistemicamente contextualizado num mundo real de infinitas relações ecológicas interdependentes.

### 3.5. Ideias para uma formação teórico-prática criativa em Psicologia

*(...) que possuíis nessas habitações? E que objetos guardais atrás dessas portas trancadas? Acaso possuíis a paz, esse impulso tranquilo que revela vossa potência? (...) Ou tendes somente o conforto, e a cobiça do conforto, esse desejo furtivo que entra em casa como visita, e depois torna-se hóspede, e depois dono? (...) Embora suas mãos sejam de seda, seu coração é de ferro. (...) Zomba também de vossos sentidos normais e deita-os na penugem macia como um vaso frágil. Na verdade, vossa paixão pelo conforto assassina as paixões mais nobres de vossas almas e, depois, zombeteira, acompanha seu enterro. Mas vós, filhos do espaço, vós, os inquietos no repouso, vós não caireis em armadilhas nem sereis domesticados. Vossa casa não será uma âncora, mas um mastro. Não será uma fita reluzente que recobre um ferimento, mas uma pálpebra que protege o olho. Não dobrareis as asas para poder atravessar as portas, nem curvareis a cabeça para não bater nos tetos, nem retereis vossa respiração para não sacudir e abalar as paredes. Não morareis em tumbas feitas pelos mortos para os vivos. E apesar de sua magnificência e esplendor, vossa casa não conterà vosso segredo nem abrigará vossa nostalgia. Pois aquilo que é ilimitado em vós mora no castelo do firmamento, cuja porta é a bruma da aurora e cujas janelas são os cânticos e os silêncios da noite (Gibran, 1973, p. 11).*

Esta magnífica passagem de Khalil Gibran (1973) sobre as casas e lares serve como uma luva se simplesmente trocarmos o tema original das habitações pelo tema das representações. Isto é, coisas que construímos com nosso limitado saber e poder humanos para expandir o sentimento de segurança diante de um mundo vasto e misterioso demais para nossa

infinita pequenez. Assim, aparentemente, temos nos comportado diante do conhecimento. Primeiro construímo-lo por uma necessidade real de defender nossa fragilidade da solvente ventania da liberdade. Daí, de mãos dadas à segurança, conhecemos seu perigoso irmão gêmeo: o conforto. Este que, de acordo com Gibran (1973), tem mãos de seda e um coração de ferro; que chega como visita e logo dá as ordens na casa. Aqui está o perigo do conhecimento representativo e da educação institucionalizada, como diz Rubem Alves sobre as escolas: “de tanto ensinar o que o passado legou – e ensinar bem – fazem os alunos se esquecer de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio” (Alves, 1994, p.70). “Sob o jugo da instrução”, as pessoas “desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer” (Illich, 1985, p.53).

Uma formação fenomenológico-transdisciplinar desafia o sussurro do conforto de nossos travesseiros e colchões todas as manhãs. É a dose diária de um delicioso estresse, com gosto e aroma de café, que nos faz trocar os pijamas pelo jeans e apertar os cintos, botões e cadarços. Diante do interminável mistério da existência e do grande ciclo da vida, "há mais a ver do que jamais poderá ser visto; mais a fazer do que jamais poderá ser feito (John & Rice, 1994, Música *The circle of life*, tradução nossa). Tal formação só pode ser uma formação mergulhada por inteiro na criatividade. Faz-se necessário, como vimos em Stein (1999), livrar-nos em grande parte da imitação e do acompanhamento. Estamos em concordância com o posicionamento do CFP diante das DCN de 2011: "Dentre os princípios que orientam a formação integral, podemos considerar a adoção de metodologias ativas, que colocam o estudante diante de desafios de pensar, produzir e construir o seu próprio conhecimento, como estratégia promotora da formação que vislumbramos" (CFP, 2018, p. 33)

Uma curiosa implicação de uma integração fenomenológico-transdisciplinar para refletir a formação humana é a de que, se todo saber produzido historicamente é representativo

de uma realidade intersubjetivamente acessível, então não há nenhuma razão definitiva para que os mais importantes pensadores e pesquisadores em psicologia do futuro não estejam entre os estudantes, profissionais e pesquisadores que preenchem os cursos e espaços de psicologia da atualidade. Todos os grandes nomes da ciência tornaram-se reconhecidos por suas contribuições únicas, fruto de sua individualidade - ainda que muito bem nutridos pela cultura da coletividade. É, portanto, um tremendo contrassenso científico – em seu duplo sentido lógico e de rigor –, uma formação que imita e reproduz o que já existe, uma vez que o saber que hoje respeitamos e admiramos foi produzido justamente por aqueles que ousaram ir além do conhecido e já estabelecido na cultura de seu tempo. Toda essa argumentação, entretanto, não significa que devemos abdicar de nossas casas-representações, elas têm seu papel:

Não, não sou contrário a que se ensinem receitas já testadas. Se existe um jeito fácil e rápido de amarrar os cordões dos sapatos, não vejo razão alguma para submeter o aluno às dores de inventar um jeito diferente. Se existe um jeito já testado e gostado de fazer moqueca, não vejo razões por que cada cozinheiro se sinta na obrigação de estar sempre inventando receitas novas. O saber já testado tem uma função econômica: a de poupar trabalho, a de evitar erros, a de tornar desnecessário o pensamento. Assim, aprende-se para não precisar pensar. Sabendo-se a receita, basta aplicá-la quando surge a ocasião (Alves, 1994, p.23).

É claro, estamos falando aqui do problema clássico da técnica. Estamos plenamente de acordo com Rubem Alves (1994): é mais econômico; torna desnecessário o pensamento. Mas como (quase) todas as coisas vistas com profundidade, o forte de uma formação técnica é também o seu fraco. De que nos vale a receita para um público que está em constante atualização de seu exigente paladar? Os saberes prontos diante das demandas sempre novas de um mundo emergente? Para que servem os saberes historicamente produzidos diante do mistério insondável do futuro já aqui, presentificado? Qual o valor deste saber construído e sistematizado em técnica senão para demonstrar em nossas pegadas um caminho seguro o suficiente para que nossos pés lhe tenham pisado com estabilidade, nos permitindo seguir adiante? A técnica nos levou longe. Mas é passada a hora de reconhecermos e efetivarmos que há outras formas de percorrer o espaço que não sejam marchando em linha reta. Se este saber

ativo da tecnociência “chega à devastação da terra, é porque a técnica é cega em relação à essência [ser]” (Henry, 1977, p. 205 – grifos nossos).

Voltemos a uma das críticas da literatura atual sobre a formação atual em psicologia. Pois bem, Lisboa & Barbosa (2009) comentam de uma persistente sensação entre docentes e discentes de que a qualidade da formação inicial dos psicólogos brasileiros está muito distante da necessária para exercer a profissão. Ora, como isto poderia ser diferente numa formação em que a psicologia foi divorciada de sua alma? Como fazer brotar vida e florescer a humanidade em esteiras industriais? Se quisermos retornar ao lado positivo da técnica, um olhar fenomenológico-transdisciplinar propõe que estas sejam vistas como são: receitas ou *instrumentos*. Objetos que cristalizam em sua estrutura limitada uma ou mais funções específicas, servindo de meios para fins. O que não significa que não possam ser ressignificados, recriados, reinventados. “Cercado por instrumentos todo-poderosos, o homem é reduzido a um instrumento de seus instrumentos. [...] Subitamente encontramos-nos na escuridão de nossa própria armadilha” (Illich, 1985, p.117-118).

Agora, visualizemos uma furadeira, enquanto acessório profissional. Serve obviamente para furar coisas e quase qualquer um pode fazê-lo, mas somente aquele(a) que tem saberes e experiências acumulados por trás deste uso saberá manusear essa ferramenta com segurança e precisão ótimas. Geralmente quem carrega a furadeira também tem consigo um conjunto de brocas e chaves do tipo *Philips*, buchas, parafusos, uma trena, um lápis, etc. Por quê? Porque a competência de pendurar coisas nas paredes, por exemplo, exige um conjunto afim.

Ousemos, por um momento, comparar as competências de um psicólogo de modo semelhante. A *teoria* permite o conjunto de representações que ensina o uso correto de um conjunto *técnico* de ferramentas e instrumentos que, juntos, compõem uma competência *prática* específica: como a de uma avaliação cognitiva. Como vemos no artigo 5 das DCN (Brasil,

2011), que fala sobre as exigências de uma formação em psicologia que articule os conhecimentos, habilidades e competências do psicólogo, item III: “Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional” (Brasil, 2011, p.2).

Não é raro que aquele que sabe manipular a furadeira carregue consigo uma caixa de ferramentas outras que lhe facilite qualquer tipo de ação envolvendo o espaço e o mundo material: martelo, serra, tesoura, alicate, fita, lixa, etc. Compõem qualquer conjunto básico de intervenção material. As formações superiores, entretanto, levam essa mesma lógica a um outro nível: Basta imaginar as competências e ferramentas de um engenheiro. O que nos leva, enfim, a nos questionarmos: Qual é o conjunto básico para a intervenção na alma? O que deve saber e que ferramentas deve possuir um psicólogo?

Segundo o artigo 4 das diretrizes nacionais DCN, as competências e habilidades gerais de um(a) psicóloga(o) são: I - Atenção à saúde: (...) desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo (...); II - Tomada de decisões (...); III – Comunicação (...); IV – Liderança (...); V - Administração e gerenciamento (...); VI - Educação permanente” (Brasil, 2011, p.2). O artigo 8º, por sua vez, remete a competências mais específicas:

I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos; II - analisar (...) dimensões institucional e organizacional, (...); III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente (...); IV - identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia (...); V - escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, (...); VI - avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, (...); VII - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações; VIII - coordenar e manejar processos grupais, (...); IX - atuar inter e multiprofissionalmente, (...); X - relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais (...); XI - atuar (...) em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, (...); XII - realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;

XIII - elaborar (...) comunicações profissionais (...); XIV - apresentar trabalhos e discutir ideias em público; XV - saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional. (Brasil, 2011, p. 3-4)

Mesmo bastante resumidos e omitindo ainda o artigo seguinte (o 9º), que fala sobre sete outras habilidades nas quais essas competências específicas se apoiam, é *muita* informação. Enquanto psicólogos graduados, lemos estas diretrizes num misto de admiração pelo seu esmiuçamento e cansaço pela sua densidade. Soa-nos ao mesmo tempo importante e cansativo. Parece-nos tão estranho a nós - que passamos por uma verdadeira formação *mundo-da-vida* em psicologia - quanto talvez o seja para qualquer um que seja capaz de *andar* a leitura das competências básicas do seu caminhar: tônus muscular, movimentos articulados rítmicos nas musculaturas, articulações e ossos x, y e z, análise do espaço simultânea a esse processo, meta ou direção preestabelecida, equilíbrio, postura, etc. Há algo de estranhamente antinatural nesse esmiuçamento, uma vez que sei que vivo e preciso dessas coisas na minha práxis, mas não as penso dessa forma nem me lembro de em qualquer momento exercitar essas habilidades com esses enfoques específicos e detalhados nas situações reais de aprendizado mais importantes que vivi. Compreendemos a necessidade desse detalhamento, mas ainda assim! Pois bem, Illich (1985) explana algo esclarecedor sobre esse desconforto:

Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, são o lugar mais errado ainda para se obter educação. A escola realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas. A escola é ineficiente no ensino de habilidades, principalmente, porque é curricular. Na maioria das escolas, um programa que vise a fomentar uma habilidade está sempre vinculado a outra tarefa que é irrelevante (Illich, 1985, p.30-31).

O que nos é necessário refletir, numa perspectiva fenomenológico-transdisciplinar, é que a furadeira é, essencialmente, apenas uma máquina que leva o que o corpo já pode fazer a outro nível de eficiência e eficácia. Além disso, sob a *epoché* e a *redução*, um olhar de essência, é um absurdo fecharmos as possibilidades da furadeira a uma teoria de uso específica. Até onde sabemos, ela pode ser um instrumento musical, um brinquedo, um símbolo político, um

instrumento de atividades terapêuticas, ou até mesmo um pincel giratório. Assim é com toda ferramenta - instrumento que aplica princípios abstratos. A prática depende exclusivamente dos limites de nossa criatividade e imaginação. É essencialmente criativa, ainda que possa ser esmiuçada nos seus processos mecânicos e reproduzíveis mais específicos. Aplicando o último dos quatro pilares da UNESCO, *Aprender a fazer*, Nicolescu (1997) explana: “Em última análise, ‘aprendendo a fazer’ é um aprendizado em criatividade. (...) Criar as condições para o surgimento de pessoas autênticas envolve assegurar as condições para a realização máxima de suas potencialidades criativas” (p.4-5).

Assim, parece que o mesmo vale para outras máquinas e ferramentas, como o martelo, a faca, o alicate, a lixa. Todos otimizam de alguma forma o que já podemos realizar com o corpo ao custo da especialização que reduz possibilidades, mas, assim como a corporeidade, não tem limites práticos. Será que podemos aplicar esse mesmo raciocínio às teorias e técnicas psicológicas? É muito plausível que todas as mais variadas técnicas e instrumentos psicológicos sejam apenas extensões do que o ser, em sua tríplice realidade corpo-alma-espírito já pode fazer. No campo próprio da psicologia, ousamos perguntar: Será que as técnicas próprias da psicanálise não podem servir à TCC e vice-versa? Isso com certeza nos ajuda a entender um pouco do movimento contemporâneo que a atualização das abordagens em psicologia, como a Análise Transacional, já tem feito. Qual o limite do que uma unificação epistemológica pode produzir a nível prático?

É assim que uma fundamentação fenomenológico-transdisciplinar da formação em psicologia nos permite refletir que as diferentes abordagens e áreas da psicologia são apenas distintos sistemas teórico-técnicos a serviço da compreensão e intervenção sobre a alma em suas relações sensíveis com o mundo material do corpo e o mundo imaterial individual e social do espírito. Solucionado o problema de uma radicação epistemológica comum, não há nenhuma razão para que um profissional não se dedique à excelência em mais de um conjunto teórico-



técnico (multi-abordagens), da mesma forma que nosso artesão da furadeira carrega em sua maleta de ferramentas outros acessórios de intervenção no mundo físico. Através do olhar analítico que fizemos sobre o essencial da furadeira, convém-nos até mesmo refletir se junto à noção de uma formação generalista em psicologia (Brasil, 2011; CFP, 2018)<sup>24</sup> não caberia o reconhecimento de uma especialização em clínica geral em psicologia, equivalente à medicina, que perde em especialidade mas ganha em abrangência (inter-abordagens).

Uma especialização na generalidade talvez fosse o caminho para expandir a noção da clínica particular para o serviço público, o que atende à exigência das DCN de “assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (Brasil, 2011, p.2). Nesse sentido, a psicologia fenomenológica e a abertura ao ser humano total e uma compreensão vasta e profunda dos fenômenos anímicos essenciais pode até mesmo abrir as portas para o reconhecimento de um psicólogo trans-abordagens. Afinal,

[...] em que se constitui, efetivamente, uma formação generalista? Entre muitas possibilidades de definição, parece-nos muito interessante a utilizada por Delari Júnior (2004) sobre o que é um profissional generalista: “Um generalista não é aquele que sabe ‘de tudo um pouco’. Um generalista seria, mais propriamente, aquele que domina os fundamentos de sua área e de tão bem dominá-los torna-se apto a transitar por campos de aplicação distintos e funções distintas”. Se adotarmos essa concepção, devemos, então, definir os fundamentos a serem dominados por todas(os) as(os) egressas(os) de nossos cursos de formação (CFP, 2018, p. 26).

Pois bem, esse trecho citado pelo CFP soa-nos, em nossa perspectiva principal, muito menos desconfortável que as competências citadas acima. O enfoque aqui volta-se muito mais aos fundamentos do que às competências e habilidades específicas. Em nosso exemplo do processo de caminhar, trata-se muito mais de uma formação sobre corporeidade, movimento e

---

<sup>24</sup> “Atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; (DCN, 2011, Art3. Item V)

“As DCN de 2004/2011 propuseram uma formação generalista, que permitiria à(o) psicóloga(o) acesso a conhecimentos e práticas que a(o) preparassem para um espectro amplo de possibilidades de atuação.” (CFP, 2018, p. 25)

equilíbrio, aberta em termos técnicos para exemplificar o que já foi inventado e experienciar o processo da caminhada, mas não tanto para assegurar a reprodução de um jeito já testado e funcional de andar.

Esse conforto e naturalidade se apoia na compreensão de que toda habilidade é desenvolvida no próprio fazer dessa habilidade. Já dizia William James [1842-1910] que só aprendemos a fazer algo fazendo, ou seja, aprendemos a andar andando, comer comendo, falar falando. E se deixássemos para andar apenas depois do estudo longo e cuidadoso dos complexos processos anatômicos, fisiológicos, físicos, químicos, psíquicos etc. por trás dessa habilidade, talvez a terra não fosse marcada de pegadas humanas tão cedo. Por que é então, perguntamos, que se insiste tanto nesse aprendizado unidimensional de ser psicólogo que acontece quase exclusivamente por meio das receitas já testadas de leituras? De ênfase em provas teóricas? De trabalhos regrados? Onde fica o papel do corpo, dos sentidos? Por que é que com tantos problemas reais acontecendo na atualidade, a nível global, regional e pessoal, nós trabalhamos com teorias desintegradas da prática? Problemas hipotéticos? Por qual motivo mantemos esse desperdício de tempo e potenciais humanos fazendo anos de trabalhos fadados às gavetas? Por que é que conta mais “pontos curriculares” um artigo publicado do que um projeto prático de intervenção ou ação?

Nesse mesmo panorama podemos considerar a importância das atividades de *extensão*, um dos três pilares da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Ora, a transcendência do objetivismo e da lógica disciplinar fazem a reflexão de uma formação fenomenológico-transdisciplinar ir além da interdisciplinaridade, que apenas coloca diferentes disciplinas em diálogo e troca. A transdisciplinaridade é extensiva por definição, uma vez que transcende a abstração do conhecimento e ensina a contextualizar, concretizar, globalizar (Freitas, Morin e Nicolescu, 1994, p.2). Isso implica numa abertura da universidade não apenas num papel doador de serviços, mas também num sentido de co-construção de um conhecimento aberto e

livre sobre o *mundo-da-vida* em cooperação com a sociedade civil e a outros lugares de produção de um novo conhecimento, o que inclui instituições privadas, empresas industriais e laboratoriais, bancos, organizações sem fim lucrativo e o movimento ecológico (Nicolescu, 1997; 2013).

É neste sentido apresentado que visualizamos uma formação fenomenológico-transdisciplinar no que diz respeito ao problema da técnica, da integração teoria-prática e da criatividade em psicologia. Vejamos, agora, as implicações deste fecundo diálogo ao problema da ética.

### *3.6. Ideias para uma formação ética em Psicologia*

*“O amor é o pai da inteligência” (Alves, 1994, p.81).*

*“(...) não tenho medo do termo ‘bem’; a responsabilidade para com o outro é o bem. Isso não é agradável, é bem” (Poirié, 2007, p. 83).*

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2011) para a formação em psicologia defendem, em seu 3º artigo item VI, o princípio de “respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia (p.1). Mas o que é a ética da perspectiva fenomenológico-transdisciplinar dessa dissertação? Ora, após a apresentação de Michel Henry e sua Fenomenologia da Vida, é hora de conhecermos outro autor de trajetória semelhante: Emmanuel Lévinas (1906-1995).

Lévinas foi um filósofo judeu de grandes contribuições ao campo da ética fenomenológica. Ele não apenas estudou e admirou a fenomenologia, mas conviveu com Husserl como aluno e ouvinte (Lopes Neto, 2014). Assim como Henry, entretanto, Lévinas dissidiu-se do tutor - por motivos diferentes - ao posicionar-se como crítico do problema

filosófico do Outro. Ora, segundo seu pensamento, a fenomenologia de Husserl teorizaria o Outro de modo semelhante à tradição filosófica ocidental, isto é, constituindo a alteridade a partir do sujeito: é o que vimos acerca da *subjetividade transcendental*. Desse modo, o outro é reduzido a um “outro eu”. Em outras palavras, para Lévinas (1963/2004), a via intuitiva husserliana torna o Outro um objeto teórico - uma representação – traindo seu próprio movimento. Para ele, as consequências desse modo de pensar levam à perigosa abertura de uma liberdade desconexa do seu par fundamental: a responsabilidade. O que por sua vez, é claro, implicaria numa ontologia individualista, descompromissada e egoísta.

Acontece que Lévinas é um destes raros pensadores autênticos que fala do que viveu intensa e profundamente: Ele passou pelas duas grandes Guerras Mundiais e sobreviveu a cinco anos (!!!) num campo de concentração de prisioneiros do nazismo, onde perdeu parte da família. Cinco anos! É neste sentido vivencial que ele enfoca a questão das relações que travamos uns com os outros, buscando o sentido da humanidade. A pérola de sua fenomenologia da ética está na sua noção de responsabilidade, que acolhe e respeita *radicalmente* ao outro (Lévinas, 1982) e compreende que sua identidade nunca está ou estará sob o pertencimento do eu: “o outro enquanto outro não é somente um *alter ego*: ele é aquilo que não sou” (Lévinas, 1994, p. 75, grifo nosso). Como podemos ver, é o extremo paradoxal da noção já discutida de nosso *inter-ser*, onde ao mesmo tempo somos a *subjetividade transcendental* (nível uno de realidade) e o mistério permanente do *outro* (nível dual). Sua ética fenomenológica é, portanto, uma busca do sentido humano a partir do retorno à alteridade. É, por assim dizer, uma *epoché* de todas as representações do outro.

A transdisciplinaridade, nesse ínterim, aplica em sua carta (Freitas, Morin e Nicolescu, 1994) as consequências de semelhante pensamento na construção partilhada do conhecimento, propondo sua recusa a “toda e qualquer atitude que rejeite o diálogo e a discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica”.

Assim, a ânsia por um saber compartilhado deve também levar “a uma compreensão compartilhada, fundamentada no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra” (Freitas, Morin e Nicolescu, 1994, p.2 – grifo nosso).

Neste sentido, uma formação fenomenológico-transdisciplinar em psicologia é de uma ética radical, que não reduz o ser humano à representação. Ao nosso ver, isso já poderíamos abstrair com tranquilidade de Husserl, Lévinas parece apenas sublinhar sua importância e purificar seu raciocínio. Quando nos abrimos verdadeiramente ao diálogo, as diferenças se dissolvem nos sentidos comuns.

Pois bem, essa perspectiva possui imensas implicações para os mapas teóricos que estamos tão acostumados e que até mesmo se tornaram parte da representação social do psicólogo clínico: sistemas de personalidade, avaliações cognitivas, diagnósticos e interpretações clínicos, etapas rígidas na psicologia do desenvolvimento, etc. Claro, isso não quer dizer que estas representações que construímos não sejam úteis e tenham seu lugar, mas rigorosa e eticamente são sempre *secundárias* em relação à originalidade do mistério perpétuo do Outro. Ou como disse o dramaturgo e Nobel da literatura George B. Shaw, “O único homem que se comporta de forma sensata é meu alfaiate. Ele tira minhas medidas novas todas as vezes que me vê, enquanto todos os outros continuam com suas medidas velhas e esperam que eu caiba nelas” (Almeida, 2008).

Ademais, tal perspectiva de formação não se limita nem à moralidade nem à sistematização de uma cartilha ou código profissional, simplesmente porque é impossível figurar e prever a infinitude de problemas éticos multi-situacionais que somente uma formação humana legítima, de essência, pode responder. Trata-se, portanto, de uma formação orientada incondicionalmente para o respeito à diferença e a responsabilidade *em qualquer tempo* pela dignidade da vida humana, isto é, dentro e fora da prática profissional, diante de qualquer circunstância existencial em que a pessoa psicóloga(o) é colocada(o), uma vez que falamos de

*formação* humana em psicologia e não apenas em instrução nela. Formar-se é transformar-se, tornar-se, *ser* psicóloga(o).

### *3.7. Ideias para uma formação de compreensão unificada com ação especializada em Psicologia.*

Um dos problemas implícitos nessa fragmentação da psicologia que se faz cotidiano na crise de certos estudantes do curso que se interessam principalmente pela área clínica<sup>25</sup> está implícito na pergunta advinda de professoras(es), colegas de curso e profissionais da área: “qual a sua abordagem?”. Pergunta que em si mesma é perfeitamente aceitável se não fosse tão intolerante ou crítica às respostas: “não me identifico com nenhuma perspectiva específica” ou “me identifico com mais de uma” ou, “pior ainda”, “tenho minha própria”. Ora, quando existe esse estranhamento, essa questão reflete a profundidade da crença do “ou” que acompanha a epistemologia positivista disciplinar dessa psicologia fragmentada, onde frequentemente pressupõe-se que um bom profissional seja aquele que escolheu e se aprofundou numa perspectiva em detrimento de todas as incontáveis outras. Crença acompanhada da noção de que “qualquer um que (ainda) não se definiu por uma única abordagem está se formando, se maturando – e, portanto, está incompleto, equivocado”. O sistema conselhos traz um problema e uma solução semelhantes ao comentar as DCN de 2011:

Uma pergunta frequente tanto na academia quanto em diversos extratos da sociedade é: ‘A qual área pertence a Psicologia: Saúde ou Ciências Humanas e Sociais?’. Essa parece ser uma questão não resolvida, que frequentemente surge nos debates entre docentes, profissionais e estudantes, e que envolve argumentações acaloradas e fundamentadas a respeito de uma ou outra posição. [...] considerando o hibridismo e pluralidade da Psicologia, bem como as condições concretas e históricas de inserção do curso de Psicologia em cada uma das instituições de ensino superior, a localização em uma grande área ou outra – saúde ou ciências humanas – deixa de ser um ponto de questionamento, já que ambas estarão, necessariamente, imbricadas e reciprocamente orientadas (CFP, 2018, p. 21).

---

<sup>25</sup> “perfil da psicóloga brasileira constatou que sua principal área de atuação continua sendo a clínica” (CFP, 2018, p. 22)

Ora, a transdisciplinaridade urge aos acadêmicos para irem além dessa mentalidade do ‘ou’ que, na perspectiva de Nicolescu, produz muitos dos problemas que agora perturbam a humanidade (Bernstein, 2015). Por mais que o curso de formação em psicologia seja teoricamente generalista, perguntas comuns como essa refletem, frequentemente, a preocupação das mentes formadas num paradigma dualista cartesiano, “disciplinarizadas” e escolarizadas, que tendem a misturar a noção de competência com a de exclusividade teórica/técnica. Se não fosse assim, uma resposta como “tenho múltiplas abordagens” ou “trabalho com uma perspectiva holística em psicologia” não causariam tanto escândalo como frequentemente causam na atualidade.

Vejamos essa problemática mais de perto. Ora, no que diz respeito à realidade curricular, um formando comum em psicologia vivencia entre quatro e dez disciplinas diferentes em um único semestre. Estas usualmente enfocam tanto sua mensagem específica que raramente oferecem a oportunidade de diálogo com as demais disciplinas e perspectivas a fim de demonstrar a coerência própria da psicologia no quadro geral do significado da formação. Isso quando os professores responsáveis não se posicionam ativamente para desacreditar abordagens alheias, engrossando essa lógica de exclusão e intolerância. Segundo a filósofa Dulce Critelli (2012), ninguém foi feito para lidar com os fatos da vida de forma fragmentada e aleatória. Ou como complementa Rubem Alves, “o corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida.” (Alves, 1994, p.19). Os fatos precisam ser costurados com um fio de sentido que lhes dê alguma razoabilidade para serem compreendidos. E é através dessa compreensão que podemos seguir adiante com nossas vidas.

A necessidade humana de totalidade leva o formando à frustrante tentativa de montar um imenso quebra-cabeça generalista da psicologia em condições difícilíssimas. Não apenas não lhe é dada uma imagem clara do quadro total como essa montagem também precisa ser feita em tempo limite, sob cargas extenuantes de estresse, adivinhando os pontos de encaixe entre peças

de *designs* completamente distintos e que, não raro, são entregues com manuais próprios de montagem especificando que não se misturam a certas outras e/ou que nem adianta tentar, pois nunca comporão uma mesma imagem harmônica.

Evidentemente não há qualquer problema em especializar-se. Pelo contrário, diante das limitações humanas, é necessário; uma coisa, porém, é *focalizarmos* a lente de nosso interesse nas partes da imagem *total* com que melhor nos identificamos e outra, completamente distinta, é *recortar* essas partes das demais, alienando-nos do todo e nos fazendo sofregamente inseguros no diálogo com saberes que não são exclusivos à abordagem que elegemos. Explana o CFP (2018) com lucidez:

[...] as ênfases, 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. [...] Certamente, há que se fazer escolhas. As ênfases curriculares são uma possibilidade, com o risco inerente da pré-especialização (pp. 26-27).

O caminho, portanto, não é exigir de ninguém a mesma profundidade e excelência que a especialização numa abordagem ou autor pode gerar para todos os saberes construídos - isso é simplesmente impossível na condição humana. A proposta é muito mais a de uma formação para a compreensão das essências e universais comuns por trás das mais variadas perspectivas, que permitem um outro tipo de excelência e profundidade nascidas da abrangência: “A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa” (Freitas, Morin e Nicolescu, 1994, p.1).

Urge considerar ainda que os conflitos entre abordagens no seio da graduação têm consequências nefastas para a própria formação, uma vez que o estudante convive desde seus anos iniciais num clima contraditório de *conteúdos curriculares humanizadores* mediados por relações institucionais, docentes e disciplinares *desumanizadas*. Ora, é justo considerarmos que a formação em psicologia perpassa um intenso aprendizado de análise contextual, sub-textual ou subliminar de subjetividades que se expressam de variadas maneiras. Aprendizado este



previsto, inclusive, pelas competências (art. 8, item VII) e habilidades específicas (art. 9, itens V e VI) da(o) psicóloga(o) segundo as DCN (Brasil, 2011):

VII - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações; (...) V - analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais; VI - descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos (Brasil, 2011, p.4).

Assim que é perfeitamente plausível que o estudante perceba ou aprenda a perceber, nas *entrelinhas* do curso, do currículo e dos personagens universitários, aspectos do não-dito, do escondido, do velado, das profundas incoerências entre as palavras e ações desses personagens; entre a teoria psicológica humanizadora e a prática pedagógica perversa; entre as necessidades humanas reais e a frieza curricular; entre a teoria do “ser psicólogo” em face dos (não) exemplos reais dos psicólogos pós-graduados que ocupam a posição de formadores; entre, enfim, a pretensa unidade de uma ciência psicológica e o campo acalorado de batalha de suas múltiplas abordagens intolerantes umas às outras.

A partir deste viés para uma unificação da psicologia, é importante que fique claro que não queremos mudar os caminhos de especialização que as múltiplas abordagens em psicologia têm seguido. A Terapia Cognitivo Comportamental, a Psicanálise ou qualquer outro campo ou abordagem permanecem sendo perfeitamente válidas em suas áreas próprias de ação e representação do real. O que aqui está em questão é que os profissionais que nelas se especializam e que nelas se sentem pertencentes precisam reconhecer o limite epistemológico que *se impuseram* diante de uma realidade vasta e multidimensional, isto é, devem reconhecer-se especialistas em sistemas representativos *limitados* diante da magnífica inesgotabilidade do *mundo-da-vida*. Dessa maneira não incorrem no erro de construir o seu valor e reputação às custas do valor e reputação de outras; não reduzem o ser humano, no geral, e o psiquismo, no particular, às suas teorias e técnicas; e não ambicionam ocupar um lugar de reinado absoluto

sobre o conhecimento, a formação, a ética e as práticas em psicologia simplesmente porque não possuem essa amplitude e abertura de uma epistemologia inclusiva à totalidade.

Se figurarmos o conhecimento como uma discussão milenar num edifício de pesquisa e as disciplinas e abordagens como membros atemporalmente participantes, encontraríamos, no térreo fundamentador, apenas aqueles que se aventuraram pela epistemologia, essa filosofia do conhecimento, como o são os mencionados Descartes e Husserl. Qualquer um que queira discursar sobre a verdade totalizante e reinar sobre os sistemas de conhecimento, recebendo o direito e a honra de propor ordenações e reformulações, deve deixar suas salas de discussão nos andares superiores para adentrar esse diálogo milenar nas bases de tudo, construindo argumentos sólidos. Husserl e sua fenomenologia conquistaram exatamente esse direito. O preço a pagar, entretanto, é o quanto às abstrações filosóficas-epistemológicas se distanciam do mundo concreto da prática - e é também por este o motivo que nem a fenomenologia nem a Psicologia Fenomenológica se constituem elas mesmas em abordagens clínicas em psicologia.

Em certos sentidos, essa dissertação é um apelo por uma *comunidade* psicológica, no seu sentido fenomenológico:

Husserl e Stein acreditam que a organização que respeita a pessoa se chama comunidade. A comunidade é caracterizada pelo fato de os seus membros assumirem responsabilidades recíprocas. Cada membro considera sua liberdade, assim como também quer a liberdade do outro e, a partir daí, verificam qual é o projeto conjunto. O projeto pode ser útil para a comunidade, mas deve ser útil também para cada membro (Ales Bello, 2006, p.73).

É, portanto, um apelo por respeito, diálogo e paz, lembrando que diante da irrepresentabilidade do real, todas as teorias e abordagens da psicologia estão sentadas num andar superior do edifício do conhecimento em cadeiras iguais na mesa do saber psi, fazendo o melhor que podem, em suas marcantes diferenças, para registrar os seus aprendizados diante do irrepresentável e nomear suas descobertas teóricas e práticas diante do inominável. Cooperar é o sentido dessa reunião comum e atende ao artigo 4º, item VI, e artigo 8º, item IX, das DCN:

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, (...) estimulando e desenvolvendo (...) a cooperação através de redes nacionais e internacionais (...) IX - atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar” (Brasil, 2011, p.3; p.4, grifos nossos)

### 3.8. Formação para um humano real, vivo e integral

*A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas (Manoel de Barros, 1996, p.79).*

Após toda discussão até o momento, o título deste subcapítulo fala por si só. Uma formação para um humano real é a mesma dessa ética fenomenológica que discutimos, ou seja, é uma formação para sabermos receber o Outro original na humildade da postura da *Epoché* antes de qualquer julgamento. É reconhecer nossa infinita e irremediável ignorância diante do eterno mistério de cada pessoa real, capaz de revelar-se a cada instante de maneira única, sempre além de nossas mais completas e ousadas representações (por mais que possuam a mesma *estrutura* humana fundamental). Tal postura é facilitada através de um diálogo intenso entre a teoria e a prática, na observação atenta das próprias vivências, na lida profunda consigo mesmo da esfera autoformativa e no reconhecimento sempre presente de que os mapas (representações) não são a mesma coisa que o território (*mundo-da-vida*).

Uma formação para um humano vivo segue o sentido que discutimos com Michel Henry (2012a, 2012b), isto é, enfoca o ser-para-a-vida que reconhece e promove no ser humano a presença, a verdade, a afetividade, a sensibilidade, a aceitação de sua amplitude natural dor-fruição e sua cultura de arte (belo), ética (bom) e espiritualidade (sagrado, sentido). Temas especialmente importantes na coerência formativa da psicologia. Tendo em vista, como dizem

Freitas, Morin e Nicolescu (1994), que “a vida está fortemente ameaçada por uma tecnociência triunfante, que só obedece à lógica apavorante da eficácia pela eficácia” (p.1), uma formação para o humano vivo implica numa resistência da formação às leis econômicas, políticas e tecnocientíficas que enfocam meramente o poder e o consumo na sociedade (Henry, 2012a). Ademais, também supõe uma resistência à lógica disciplinar que, nas palavras de Edgar Morin, secciona, rasga, desenreda e despedaça o corpo do saber para poder explicá-lo, implicando ser preciso “matar para compreender” (Arnais, 1999). O caminho fenomenológico-transdisciplinar instiga, pelo contrário, uma abertura cuidadosa e reflexiva a este mundo econômico, social, político e tecnocientífico - mundo de utilidade, do ter - sem perder de vista a importância central da imersão do ser na cultura da sensibilidade e da vida - mundo de essência e verdade, do ser. “A transdisciplinaridade está ligada tanto a uma nova visão como a uma experiência vivida” (Nicolescu, 1997, p.2).

Por fim, o surgimento dessa nova cultura, “capaz de contribuir para a eliminação das tensões que ameaçam a vida em nosso planeta”, não será possível “sem um novo tipo de educação que leve em consideração todas as dimensões do ser humano” (Nicolescu, 1997, p.3). Assim, uma educação viável só pode ser “uma educação integral do ser. Uma educação que é dirigida para a totalidade aberta do ser humano e não apenas para um de seus componentes” (Nicolescu, 1997, p.4-5). Isto significa, como vimos, o acolhimento de sua tríplice dimensão ontológica corpo-alma-espírito, que se manifesta no campo da formação como autoheteroecoformação e aprendizados de conhecer, ser, viver em conjunto e fazer. Relação integralizadora que Sommerman (2003) organiza, expande e resume com maestria:

[...] os pólos Professor e Aluno devem ser considerados em seus diferentes níveis ontológicos (corporal, emocional, psico-anímico, espiritual) e em seus diferentes níveis perceptivos-cognitivos (sensível, racional, intuitivo, imaginativo, intelectual, contemplativo), e o pólo do saber deve ser considerado em seus diferentes aspectos – saber saber (disciplinar), saber fazer (competências e multidisciplinar) e saber ser (transdisciplinar) – e em seus diferentes campos – o saber das disciplinas, o saber das ciências exatas, o saber das ciências humanas, o saber das artes, o saber das práticas corporais, etc. (p.159)

### *3.9. Síntese para uma Formação Fenomenológico-Transdisciplinar*

Tendo como base a fundamentação dos capítulos 1 e 2 e o desenvolvimento desta reflexão neste terceiro capítulo, pudemos chegar à seguinte síntese para uma formação fenomenológico-transdisciplinar em psicologia: *auto-hétero-ecoformação teórico-prática criativa, geradora de conhecimento rigoroso, ético, unificado e cuja ação especializada (com ênfase no psíquico) se dá sobre o humano real, vivo e integrado em sua tríplice dimensão antropológico-ontológica bio(corpo)-psico(alma)-sócioespíritual(espírito, razão).*

## CAPÍTULO IV

### POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO FENOMENOLÓGICO- TRANSDISCIPLINAR EM PSICOLOGIA

*(...) de onde vem este desejo perpétuo de fazer o novo com o antigo? (...) porque somos tão inventivos, em todas as situações, em descobrir todos os perigos possíveis e imaginários, mas tão pobres quando se trata de propor, de construir, de erguer, de fazer emergir o que é novo e positivo, não num futuro distante, mas no presente, aqui e agora? (Nicolescu, 1999, p.1)*

Como vimos, a reflexão esmiuçada nesta dissertação chega à ideia de uma formação em psicologia que abarca a auto, a hétero e a ecoformação, de maneira teórico-prática criativa, geradora de conhecimento rigoroso, ético, unificado e cuja ação especializada (com ênfase no psíquico) se dá sobre o humano real, vivo e integrado em sua tríplice dimensão antropológico-ontológica bio(corpo)-psico(alma)-sócioespiritual(espírito, razão).

A próxima pergunta que se apresenta, através dessa longa jornada reflexiva, diz respeito a como aplicar essa compreensão à realidade empírica. Ora, como essa reflexão pode supor caminhos de *implementação* de tal formação idealizada na atualidade? Nas palavras de Nicolescu (1999), como fazer emergir o que é novo e positivo no aqui e agora? Neste sentido, concebemos de modo simples e rascunhado quatro caminhos que, em grau de radicalidade, isto é, do caminho mais radicalmente transformador ao menos - da transformação mais central à mais superficial -, seriam os seguintes: a) O Caminho Desinstitucionalizador; b) O Caminho Universitário; c) O Caminho Curricular; d) O Caminho Extracurricular. De certa maneira, infelizmente, isso também significa uma organização daqueles mais “utópicos” aos mais “realistas” em face dos complexos jogos de poder, políticos, econômicos e ideológicos, que se fazem tão presentes na sociedade, em geral, e na academia no particular.

O primeiro destes caminhos portanto, aqui nomeado “desinstitucionalizador”, inclina-se na direção apontada por Ivan Illich, e propõe uma reforma social radical que descentraliza o

poder institucional e o devolve aos indivíduos e seus processos autoformativos automotivados. Em seguida, no caminho denominado “universitário”, explicitaremos a experiência-exemplo da Universidade Federal do ABC (UFABC) localizada no estado brasileiro de São Paulo, com sua proposta fundamentada na interdisciplinaridade, e o que ela pode oferecer à nossa reflexão. O terceiro caminho, denominado “curricular”, postula uma reinvenção pedagógica do currículo formativo em psicologia pelo diálogo Fenomenológico-transdisciplinar e é, sem dúvida, aquele que melhor e mais cuidadosamente desenvolvemos nessa dissertação; e, por fim, o quarto caminho, denominado “extracurricular” discursa sobre algumas aproximações mais externas desta reflexão ao sistema vigente.

Urge destacar, por fim, que a exposição destes caminhos nesta dissertação observa um fim mais didático (exemplificador) do que prático (implementador), uma vez que esta implementação estaria sujeita a incontáveis variáveis próprias a cada projeto, local, tempo histórico, cultura, recursos disponíveis, jogos políticos etc. Ademais, a distinção entre estes caminhos não significa a exclusão de um pelo outro. Pelo contrário, um olhar cuidadoso sobre eles desvela como oferecem diferentes perspectivas para uma mesma ação rigorosamente libertadora. Diferentes combinações destes caminhos e outros mais são possíveis e desejáveis para a inesgotável complexidade do real. Retornemos, portanto, à “simplexa” sabedoria fenomenológico-transdisciplinar: o que importa aqui é o exercício da essência. Importa transcender, libertar com rigor e humanizar a formação.

#### *4.1. O caminho “desinstitucionalizador” de Ivan Illich*

Este caminho, aqui denominado “desinstitucionalizador”, já foi bastante discutido nas reflexões do item 3.3.1., sobre os papéis da instituição e dos(as) professores(as) na formação em psicologia, e está implicado na estrutura e argumentos gerais dessa dissertação. No item mencionado discutimos a crítica de Illich (1985) acerca da maneira com que nossas instituições

formadoras nos levam a confundir princípios universais humanos com serviços ou produtos institucionais; supervalorizam o mundo das representações em detrimento do *mundo-da-vida*; empregam a figura do professor como adestrador (de comportamentos), pregador (do certo e do errado) e distribuidor (de produtos); e sustentam um discurso de controle e manipulação “para nosso próprio bem”, apoiado no duvidoso axioma de que “o aprendizado é resultado do ensino”.

Ora, muito pelo contrário, a maior parte de nossa formação verdadeira é feita fora da escola, sem os professores e muitas vezes apesar deles (Illich, 1985). Aprendemos através da participação em situações significativas. A aprendizagem criativa e pesquisadora requer, apenas, diferentes pessoas perplexas e comovidas diante de problemas comuns. O caminho proposto por Illich (1985), portanto, implica em diminuir a segurança e o conforto da previsibilidade e do controle institucional para investir na liberdade, na acessibilidade e na autonomia. Muda radicalmente o foco para a aprendizagem automotivada do aluno, dissociada da obrigatoriedade de frequência. Retoma a liberdade de direito da autoformação, resgata a responsabilidade inalienável que depositamos nas instituições e enfoca as educações incidental e informal. Assim,

Ou continuamos a acreditar que a aprendizagem institucionalizada é um produto que justifica investimentos ilimitados, ou redescobrimos que a legislação, planejamento e investimento — se for possível dar-lhes um lugar na educação formal — devem ser usados principalmente para derrubar as barreiras que atravancam as oportunidades de aprendizagem. Estas últimas são exclusivamente atividades pessoais (Illich, 1985, p. 62)

Assim Illich (1985) aponta possibilidades de caminhos: se o plano é manter as instituições, estas devem derrubar barreiras, facilitar processos naturais de aprendizagem. Nesse argumento, Illich (1985) diferencia dois tipos de instituições: aquelas que ampliam uma vida de consumo (manipulativas) e aquelas que ampliam uma vida de ação (conviviais). Bem, o primeiro tipo é aquele que mencionamos ao falar da ecoformação e levam “à poluição e



esgotamento do meio ambiente por se limitarem a fazer e desfazer, produzir e consumir (Illich, 1985). Pois bem, exploremos estes dois tipos com maior afinco.

Em Illich (1985), as instituições manipulativas são exemplificadas pela militarização, prisões, manicômios, asilos, cujos “clientes” são conseguidos por maneiras coercitivas e/ou por meio de imensos gastos em fazê-los crer que precisam desses serviços. Ademais, esse tipo de instituição prescreve “doses” sempre maiores quando menores quantidades não conseguem os resultados almejados. Por outro lado, as instituições conviviais são exemplificadas pelas de telefone, correio, mercados públicos, lavanderias, padarias, cabeleireiros, sistemas de tratamento de água (e esgoto), parques, calçadas, espaços esportivos e afins, que as pessoas usam “sem que precisem ser institucionalmente convencidos de que é para seu bem usá-las” (Illich, 1985, p. 67). Nesse sentido, atraem seus clientes pela qualidade de seus serviços e as normas que as governam são aquelas que objetivam principalmente evitar abusos que frustrariam o acesso comum a elas (Illich, 1985).

Ainda, referindo-se às manipulativas como estando “à direita” de um espectro criado pelo autor e as conviviais como estando “à esquerda” deste espectro, o autor explana:

Na escolha entre a direita e a esquerda institucionais está em jogo a própria natureza da vida humana. O homem deve escolher entre ser rico em coisas ou ser livre para usá-las. [...] As escolas (...) pertencem ao extremo do espectro institucional, ocupado pelos asilos totalitários. (...) criam uma demanda pelo conjunto inteiro de instituições modernas que enchem o lado direito do espectro. (...) Mesmo os produtores de quantidades de cadáveres matam apenas corpos. A escola, fazendo com que os homens abdicuem da responsabilidade por seu crescimento próprio, leva muitos a uma espécie de suicídio espiritual (Illich, 1985, pp.72-73, grifo nosso)

Neste sentido, indo na contramão da escola rumo à desescolarização, o autor propõe que não devemos “começar com a pergunta: ‘O que deve alguém aprender?’, mas com a pergunta: ‘Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contacto para aprender?’” (Illich, 1985, p. 88). É neste sentido que podemos imaginar nossas instituições de ensino superior pouco a pouco deixando este lugar *manipulativo* de refinado controle e

manipulação, onde se aprofunda o rito escolar e vende-se (a ideia de) diplomas como chaves de ascensão social, política, tecnológica e econômica. Para, ao contrário, investirem na manutenção e aprimoramento de seus aspectos “conviviais”, que simplesmente facilitam o acesso aos recursos materiais e humanos necessários para que cada pessoa, livremente interessada, encontre meios de se formar para a Vida. Neste panorama,

[...] um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido (p. 86).

Para alcançar estes propósitos, o Illich (1985) propõe, radicalmente, que: 1. Seja liberado o acesso às coisas, através de um serviço de consulta a objetos educacionais em bibliotecas, laboratórios, museus, teatros, fábricas, fazendas e afins; 2. Seja liberada a partilha de habilidades, de modo a garantir a liberdade de exercê-las e ensiná-las, através de um serviço de intercâmbio de habilidades que envolveria as condições gerais de encontro e troca; 3. Sejam liberados os recursos críticos e criativos das pessoas, através de um serviço de facilitação de encontros de colegas automotivados por objetivos comuns (como por uma rede de comunicação); 4. Seja liberado o indivíduo, enfim, de “modelar suas expectativas pelos serviços oferecidos por uma profissão estabelecida qualquer” (p. 113), através de um serviço de consulta a educadores em geral (Illich, 1985).

Muitas ideias extraordinárias o autor esmiuça acerca destas questões na obra em que nos fundamentamos. Para nós, entretanto, o que já está exposto basta para levarmos essa reflexão generalizada rumo à reforma das instituições de ensino superior, no geral, e a formação em psicologia, no particular. Como discutimos, a perspectiva *transcendental* que melhor abarca toda a reflexão proposta nesta dissertação implica que a formação legítima (em psicologia) é por natureza invisível, imensurável, irrepresentável, não atestável ou certificável por qualquer método avaliativo objetivo. Nesse sentido, pensar a formação (de psicólogas[os]) na direção

desinstitucionalizadora apontada por Illich (1985) implica num drástico processo de transição de um sistema *controlador* para um sistema *apoiador* de processos autoformativos, confiando no potencial formador que a vida possui em si mesma, completamente independente de nossas (des)organizações institucionais rígidas.

#### 4.2. O caminho “universitário” para uma possível implementação deste ideal

Se o caminho mais radical seria o da proposta de Illich, que re-imagina a educação e a formação diluídas no poder autônomo da população, transcendendo o papel das instituições e retornando aos princípios e essências, o segundo caminho que nos parece mais radical seria um que mantém a instituição universitária e o valor social dos diplomas, mas reinventa seus próprios fundamentos estruturais mais básicos a partir desses mesmos princípios. Vejamos o exemplo brasileiro da Universidade Federal do ABC, localizada no interior do estado de São Paulo. Segundo seu Projeto Pedagógico Institucional, seus fundamentos estruturais são:

[...] Ingresso na graduação que ocorre necessária e exclusivamente em Bacharelados Interdisciplinares, com opção de escolha posterior do curso de formação específica; - Ausência de departamentos, como forma de estimular o livre trânsito e a interação entre todos os membros da comunidade universitária; - Sistema quadrimestral de ensino, permitindo maior dinâmica e variedade das disciplinas apresentadas ao aluno; - Organização curricular flexível, valorizando o estudo independente e enfatizando o protagonismo e a responsabilidade do aluno na construção da própria trajetória acadêmica e de sua educação continuada; - Compartilhamento de disciplinas entre cursos, que permite ao aluno aproveitar conteúdos cursados para a integralização de mais de um curso, promovendo também a interdisciplinaridade e a otimização de recursos físicos e humanos (Universidade Federal do ABC [UFABC], 2017, p.10).<sup>26</sup>

Deste modo, a UFABC (2017) propõe-se como um dos modelos transgressores de Universidade no Brasil, tendo como principal característica curricular uma formação interdisciplinar, integral, generalista e motivada principalmente por grandes problemas atuais da ciência e da humanidade; ademais, possibilita que um mesmo aluno tenha múltiplas

---

<sup>26</sup> Documentos disponíveis em <https://www.ufabc.edu.br/a-ufabc/documentos>.

formações através de um currículo flexível e aberto à seleção de disciplinas de diferentes áreas e especializações, inclusive da pós-graduação e extensão; e permite etapas progressivas de escolhas, antes da sua etapa final de especialização e profissionalização (UFABC, 2017).

Uma instituição assim pensada acolhe muitas das ideias geradas por uma reflexão fenomenológico-transdisciplinar, como: a orientação a problemas reais; a autonomia e liberdades necessárias à autoformação; o contato heteroformativo facilitado com outras culturas e modos de ser, pensar e fazer advindos de disciplinas e áreas distintas; maior integração teórico-prática pelo contato simplificado a outras disciplinas, pós-graduação e extensão; a promoção da criatividade na criação do próprio caminho formativo sem perder a garantia dos requisitos mínimos a uma ou outra especialização; o rigor das disciplinas obrigatórias interdisciplinares nos seus dois bacharelados de entrada - Ciência e Tecnologia e Ciências e Humanidades; o modelo interdisciplinar que permite uma compreensão mais geral antes das especializações; e, por fim, a perspectiva mais integral de humano.

É claro, uma vez que sua fundamentação é interdisciplinar, ela não atinge o campo da transcendência próprio à fenomenologia e à transdisciplinaridade, fechando-se nos saberes e na estrutura institucional. Assim, por exemplo, não parece dar abertura direta aos princípios e essências da vida diluídos na vivência pessoal irrepresentável, no senso comum e na espiritualidade. Em outras palavras, inspirado pela analogia de Nicolescu (2014b) que toma as disciplinas como gaiolas e a transdisciplinaridade como vôo livre, uma estrutura semelhante permite uma rede extraordinária de comunicação entre limitadas escolas de representações do conhecimento (gaiolas), mas ainda não abre as portas (ou asas) dessa utopia à natureza viva que a circunda e nutre. Com toda as suas flexibilidades, ainda excede na “expectativa” e controle e falha na “esperança” de uma formação automotivada e autoguiada (Illich, 1985), diluída no *mundo-da-vida*.

De qualquer modo, tendo-se em vista a radicalidade da proposta desinstitucionalizadora de Illich, um modelo como o da UFABC está entre o que de melhor temos acesso hoje, no Brasil, para a implementação gradual das reformas radicais que uma formação fenomenológico-transdisciplinar pode implicar, ainda que a própria psicologia ainda não tenha sido incluída no rol de formações ofertadas por esta universidade. Pois bem, bastaria, para seguirmos adiante nesse modelo, uma administração que transitasse gradualmente do *controle* para o *apoio*, dissolvendo formalidades que se tornassem desnecessárias e ampliando potencialidades autoguiadas e autoformativas, até que o único papel da instituição fosse verdadeiramente facilitar o encontro de seres automotivados como propõe Illich (1985).

Por fim, consideramos que partindo desta lógica universitária em direção à lógica desinstitucionalizadora também estaremos seguindo um caminho coerente com a ética do tempo da humanidade, em sua infindável diversidade, e talvez também estaremos sendo mais coerentes com a abertura e tolerância fenomenológica e transdisciplinar às lógicas disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares e seu funcionamento indiscutível no nível de realidade material e dual onde impera a noção positivista de ciência que governa este mundo.

#### *4.3. O caminho “curricular” e algumas ideias para uma formação mais humana em Psicologia.*

*De que adianta observar, aliás? As pessoas vivem observando coisas. Deveriam vê-las. Eu vejo as coisas para as quais olho. Sou um vedor” (Rothfuss, 2011, p. 402).*

Diante das extensas discussões que iniciamos na introdução sobre a retomada da razão e desenvolvimento no capítulo primeiro sobre a epistemologia fenomenológica e a pós-epistemologia transdisciplinar, cremos não haver grande necessidade de explicitar o sentido de

uma formação rigorosa em psicologia. Toda essa pesquisa é sobre a importância do rigor em psicologia através de uma fundamentação epistemológico-antropológica fenomenológico-transdisciplinar. Podemos, entretanto, explorar o que significaria esse rigor em um terreno mais empírico.

Pois bem. Uma construção prática e efetível do diálogo fenomenológico-transdisciplinar para uma psicologia rigorosa que não aderisse à lógica da desinstitucionalização e se limitasse a uma proposta curricular, talvez seguisse nesta direção: Ênfase muito maior nos fundamentos filosóficos, antropológicos e epistemológicos da psicologia; e um curso fundamentado em constante *epoché* das incontáveis teorias e abordagens para retornar aos temas, problemas e vivências fundamentais e próprios à psicologia. Isto é, uma formação vivencial enfocada na reflexão e criatividade epistemologicamente radicadas com acesso organizado e inter-transdisciplinar aos sistemas psicológicos já existentes enquanto representações úteis, mas fundamentalmente limitadas e incompletas diante da irrepresentabilidade dos fenômenos totalizantes do humano, no geral, e do anímico, no particular.

Na estrutura curricular de um curso isso poderia implicar num sistema de módulos centrados nos temas próprios da psicologia, conforme a *psicologia fenomenológica*. Nesse sentido, pensamos em um módulo inicial de fundamentos que perpassassem de modo extenso e profundo a filosofia e a história da psicologia (com o mínimo de vieses) em diálogo com as diferentes epistemologias existentes que a influenciaram e permanecem influenciando até os dias de hoje. Isso estaria atendendo ao artigo 5º das DCN (Brasil, 2011), por exemplo, que estipula seis eixos estruturantes para as habilidades e competências de um psicólogo, e propõe como seu primeiro eixo uma formação para os fundamentos epistemológicos e históricos “que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de

pensamento em psicologia” (p.2). Claro, o nosso foco principal, desse viés, seriam a fenomenologia e sua *Psicologia Fenomenológica* e a transdisciplinaridade enquanto possibilidades unificadoras do sentido da psicologia como ciência rigorosa, porém especificamente humana. Tal como discutimos extensamente no capítulo segundo.

Daí em diante, o currículo assim estruturado poderia seguir à introdução e exploração das noções básicas das vivências intencionais e adentrar nos seus módulos próprios: Módulo Consciência; Módulo Percepção; e assim por diante com a afetividade, a imaginação, a fantasia, a recordação e outras vivências intencionais. Atenderia, assim, ao quarto eixo proposto pelas DCN, que é precisamente sobre os “fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente (Brasil, 2011, p.2).

No módulo da percepção, por exemplo, poderíamos explorar extensamente a vivência perceptiva dos formandos em primeiro lugar, para, a partir daí, explorar a percepção alheia (em estágios e extensão) e, através da vivência, dialogar com as representações próprias e já desenvolvidas que dialogam com o tema, exemplo: anátomo-fisiologia da percepção; neurociência da percepção; cognição e percepção; percepção e psicometria; crença e percepção; personalidade e percepção; trauma e percepção; percepção e clima organizacional; percepção e saúde; percepção e trânsito; percepção emocional; percepção e aprendizagem; percepção social; percepção e justiça; e assim por diante, dando lugar ordenado a todos os sistemas representativos e áreas profissionais através dessa base comum. Esta dinâmica atenderia ao segundo eixo das DCN, que remete aos fundamentos teórico-metodológicos que garantem “a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia” (Brasil, 2011, p.2 - grifos nossos). A fim de promover a autonomia autoformativa, esse sistema

teria como obrigatórios apenas os temas mais centrais do sentido dos módulos, oferecendo como optativos os aprofundamentos outros. Ademais, esse modelo modular focado nas vivências incentivaria a colaboração de diferentes professores(as) de distintas abordagens no trabalho conjunto.

Tendo-se em conta que essa relação de módulos centrados nas vivências intencionais perpassa inter e transdisciplinarmente não apenas as diferentes abordagens da psicologia, mas também outros campos do conhecimento a elas associados, esse modelo fenomenológico-transdisciplinar remete também ao quinto eixo exigido nas DCN (2011), acerca da necessidade de interface “com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos (p.2). Claro, aqui nós também notamos a ausência do aspecto espiritual-sagrado e expandimos os limites da DCN para adicioná-lo através de tópicos como: percepção e intuição; percepção mediúnica; percepção do sagrado; etc. (seguindo o módulo específico da percepção como exemplo).

Para a adaptação do formando às exigências específicas do seu campo profissional e do mercado de trabalho vigente, bastaria um conjunto de módulos de mergulho mais aprofundado nas potências práticas de seu conhecimento-vivido a fim de atender ao terceiro eixo das DCN e “garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional (Brasil, 2011, p.2).

O sexto e último eixo das DCN (Brasil, 2011) seria atendido diante de uma formação que fosse fundamentalmente prática e extensiva, dentro e fora de estágios profissionais, uma vez que prevê “práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos



institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins”. Tópico este que discutimos bastante no subcapítulo de uma formação teórico-prática criativa.

É deste modo que, no caso da manutenção da formação em psicologia nesse *status quo* curricular, mudanças como essa poderiam adiantar imensamente a utopia de uma psicologia unificada pelo diálogo fenomenológico-transdisciplinar, atendendo e transcendendo a todos os eixos de uma formação de qualidade em Psicologia segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2011.

#### 4.4. O caminho “extracurricular” para uma possível implementação deste ideal

O último dos caminhos propostos e, portanto, o mais facilmente implementável (em teoria), seria o de acréscimos e alterações no sistema universitário e na oferta extracurricular da perspectiva fenomenológico-transdisciplinar dentro do sistema formativo atual. Isso poderia se dar muitas maneiras, como veremos a seguir. Nicolescu (1997) discute resumidamente as dez propostas contidas na Declaração de Locarno, redigida no projeto de mesmo ano CIRET-UNESCO, para a implementação do conhecimento transdisciplinar nas universidades. Vejamos e discutamos uma a uma em nosso campo de interesse mais específico da formação em psicologia.

A primeira das propostas é a criação de institutos de *pesquisa do sentido*, com o foco na formação de professoras(es) (Nicolescu, 1997). Nada temos a acrescentar a esta proposição, uma vez que a palavra sentido remete poderosamente à inclusão da fenomenologia e seu método, assim como a esse retorno principal que tanto discutimos. Basta especificar essa formação para os professores da psicologia e, *voilà*, temos a primeira proposta extracurricular para uma formação fenomenológico-transdisciplinar em psicologia.

A segunda proposta sugere um tempo para a transdisciplinaridade, recomendando 10% do tempo de ensino de cada disciplina a ela (Nicolescu, 1997). Basta reconhecermos que esse

tempo transdisciplinar diz respeito à noção de retorno ao *mundo-da-vida*, através de vivências que dão lugar ao corpo-vivo no processo do conhecimento, ilustram e dão sentido aos conteúdos disciplinares, e teremos implícita a fenomenologia nesta parcela. Assim, basta imaginarmos duas aulas iniciais ou finais em cada disciplina da graduação em psicologia enfocando essa amplitude aberta e vivencial que situa o conteúdo teórico-prático representativo na imagem total da psicologia e do conhecimento.

A terceira proposta menciona a criação de ateliês de pesquisa transdisciplinar, livres de qualquer controle ideológico, político ou religioso e que congreguem pesquisadores de todas as disciplinas, incluindo artistas (Nicolescu, 1997). Nada a acrescentar. A formação em psicologia acaba por oferecer um lugar privilegiado nesse diálogo, uma vez que mesmo na criação de ateliê semelhante completamente limitado ao seu curso – sem abertura para o restante da universidade –, a simples multiplicidade de abordagens que a compõem poderia levar essa proposta na direção fenomenológica-transdisciplinar. Evidentemente, a ideia original de um ateliê universitário oferece possibilidades superiores e nesse sentido nem necessita de conexões tecidas com a fenomenologia ou afunilamentos para a psicologia.

A quarta proposta propõe a criação de centros de orientação transdisciplinar, para fomentar vocações (Nicolescu, 1997). Remete, portanto, ao sentido profundo de formação (*imitatio* ou *bildung*) e à autoformação e é fenomenológica na abertura à originalidade imprevisível do estudante e na preocupação com sentidos profundos do ser e suas possibilidades. Na psicologia, tal ideia é útil em duas direções: na graduação em psicologia, para que o seu estudante encontre sua trajetória pessoal no universo de sistemas e teorias que compõem sua graduação; e na universidade, para que todos se aproveitem dos múltiplos saberes psicológicos que tem imensas contribuições à questão vocacional.

A quinta proposta sugere experiências de universalização cibernética, orientada para a fundação de redes educacionais públicas de escala planetária (Nicolescu, 1997) e, neste sentido,

provoca a psicologia a refletir modos de universalização e acessibilidade de seu imenso cabedal teórico-prático. Cabedal este que é tão valioso para qualquer ser humano em qualquer condição e pode se utilizar da fenomenologia como ferramenta de conexão direta com a experiência intencional e universal humana para tradução destes mesmos saberes a qualquer cultura, língua e condição socioeconômica.

A sexta proposta fala da criação de uma cadeira itinerante na UNESCO para assuntos transdisciplinares e abertura a teses transdisciplinares de doutorado (Nicolescu, 1997). Aqui, a criação de um campo firme de diálogo entre a fenomenologia e a transdisciplinaridade expande as possibilidades dessa cadeira, conectando os dois mundos. Na aplicação própria da formação em psicologia, um caminho simples seria a divulgação entusiasmada de programas afins em seus institutos e a oferta de bolsas e outros benefícios para aqueles que se aventurassem nesse campo.

A sétima proposta discursa acerca do desenvolvimento da responsabilidade humana e ambiental através da entrada de uma abordagem transdisciplinar, na grande área filosófica-histórica-epistemológica, em todos os cursos e em todos os níveis (Nicolescu, 1997). Nada a acrescentar senão a importância da fenomenologia nessa grande área. A oitava proposta sugere a criação de fóruns transdisciplinares que integrem a cultura científica com a artística. Aqui o foco mais uma vez abrange toda a universidade, fazendo-se desnecessário um pensamento específico para a psicologia. Por sua vez, a fenomenologia em seu sentido original não precisa de qualquer modificação teórica para fazer parte da criação e enriquecimento de tais fóruns.

A nona proposta é de inovação pedagógica, focada no registro, análise e divulgação de experiências pedagógicas inovadoras de um ensino transdisciplinar (Nicolescu, 1997). Tomando o diálogo fenomenológico como fonte epistemológica de inesgotáveis aberturas e possibilidades, nada impede o desenvolvimento de tratados inteiros de pedagogias e didáticas fenomenológico-transdisciplinares com seu enfoque vivencial no *mundo-da-vida*. A psicologia,

neste ínterim, apenas concentra o foco dessas questões vivenciais para a especialidade anímica, em temas como a percepção, a afetividade e a imaginação.

A décima e última proposta enfoca a criação de ateliês regionais e fóruns transculturais na internet que estimulem as visões e atitudes trans-cultural-religiosa-política-nacional (Nicolescu, 1997). Novamente a fenomenologia aparece implícita (por nossas discussões) e a psicologia revela-se com um potencial extraordinário de contribuição, uma vez que lida em profundidade com temáticas como identidade, personalidade e sexualidade.

Assim concluímos o quarto e último caminho plausível para a implementação do ideal fenomenológico-transdisciplinar para a formação humana, em geral, e em psicologia no particular. Como discutimos, este é talvez o caminho mais externo ou periférico que, embora com certeza fosse encontrar muita resistência nesse sistema institucional segmentado e intolerante, talvez sofresse o menor dos atritos entre as outras três propostas de implementação. Ainda assim, é muito plausível que tivesse imensos impactos planetários.

Em síntese, por fim, o que mais importa destacar a respeito destas quatro propostas de implementação é que o sucesso de uma abordagem fenomenológico-transdisciplinar do conhecimento e da psicologia depende da *transformação pessoal* antes de qualquer movimento de coletivação, uma vez que mesmo os nossos mais belos e amplos sistemas de conhecimento precisam de pessoas que os encarnem. Nesse sentido, volvemos à sabedoria dos autores mencionados de retorno aos princípios para um enfoque na autoformação. Afinal, “cada um é pessoalmente responsável por sua própria desescolarização; unicamente nós temos o poder de fazê-lo (Illich, 1985, p. 60)”

Mais uma vez, basta ampliar o enfoque das escolas (desescolarização) para as universidades (o que chamamos de desinstitucionalização, de forma geral) a fim de acolhermos e aplicarmos o mesmo sentido fundamental.

Podemos ser frustrantemente impotentes, enquanto indivíduos, em nossa capacidade de transformar a colossal máquina-mundo social-política-econômica-tecnológica que construímos juntos e historicamente sobre este planeta. Sobre a nossa própria formação e existência, entretanto, temos o fluxo doador original da Vida sussurrando-nos os mesmos princípios de Liberdade e Amor – ama e liberta, liberta e ama -, por trás de cada nuance da magnífica e irrepresentável realidade do *mundo-da-vida*. Fica a cada um de nós esse convite íntimo, particular e intransferível de implementação de uma (auto)formação fenomenológico-transdisciplinar em nossas próprias vidas, histórias e destinos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Breves foram meus dias entre vós, e mais breves ainda as palavras que pronunciei. Mas se, um dia, minha voz desvanecer-se em vossos ouvidos e meu amor evaporar-se de vossa memória, então voltarei a vós. E com um coração mais fecundo e lábios mais obedientes à voz do espírito, falar-vos-ei de novo. Sim, voltarei com a maré. (...) procurarei novamente vossa compreensão. E não procurarei em vão. Se algo do que vos disse for verdade, essa verdade vos será revelada com voz mais sonora e em palavras mais acessíveis ao vosso entender (Gibran, 1973, p. 23).*

Depois da detalhada explanação realizada na introdução e nos primeiros capítulos que se sucederam, cremos não haver nenhum empecilho para declararmos que o que nos moveu à escrita destas mais de duas centenas de páginas não é uma simples curiosidade intelectual, mas um envolvimento motivado, afetivo e mesmo corpóreo. Durante os meus anos de graduação vivi muitas raivas e frustrações que, hoje, se me afiguram como um fogo com o qual quero reduzir a cinzas, em mim, o fantasma desta forma tradicional, esquecida de seu sentido humano. Vivi profundas e desoladoras tristezas por sentir-me ferido em minha sensibilidade; tristeza que, hoje, se me afigura como a água com a qual quero dissolver em mim o fantasma deste modelo limitado de ciência, conhecimento, educação, formação e psicologia que cerceia potências e cala a voz crua da expressão espontânea do sábio fluxo da vida em todos nós. Fluxo este que faz brotos de sabedoria emergirem da curiosidade de uma criança e dos calos de um operário com a mesma naturalidade que do extenso império acadêmico com seus bacharéis, mestres, doutores e pós-doutores...

E, nesse sentido, é essencialmente o Amor que nos move. Este que cultiva o jardim dos princípios eternos de uma humanidade autêntica através do adubo gerado por estas mesmas cinzas e regado por estas mesmas águas. Que recicla e se aproveita do lixo das violências institucionais vividas para gerar as flores e os frutos de uma antiga cosmovisão sempre viva, de um novo modo de pensar, fazer e ser psicologia na atualidade. Amor que lapidou esta profícua

inquietação capítulo a capítulo, página a página, linha a linha, palavra a palavra, para ofertar o que temos de melhor neste momento. Ainda que fundamentalmente seja sempre muito pouco; eternamente insuficiente diante do que a alma deseja expressar. E, de modo semelhante, sempre inacabado:

Será preciso então que a fenomenologia dirija a si mesma a interrogação que dirige a todos os conhecimentos; ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá aonde vai. O inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles eram inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão (Merleau-Ponty, 1945/1999, p.20).

De qualquer modo, uma dissertação é tanto para a expansão da pesquisa quanto para a formação de um mestre, um especialista em seu tema. E embora não possamos garantir que este objetivo tenha sido cumprido - já que não temos nem nunca teremos nenhum parâmetro objetivo verdadeiramente capaz de garantir o ser -, podemos sim afirmar com segurança que esta dissertação é a ponta de um *iceberg* de pesquisas, estudos e principalmente vivências. Como vimos exaustivamente, o conhecimento verdadeiro é irrepresentável: é vivência, por natureza. E no embrulho opaco destas palavras-representações, esperamos que este conhecimento vivido possa revelar algo de seu brilho, ainda que permaneça, em última instância, tão intangível quanto a subjetividade que lhe deu morada e expressão. Esperamos que alguma luminescência derivada de nossas vidas possa estar passando por esse véu de palavras. Palavras e vidas que são simples testemunhos de um movimento que é a própria Vida quem faz a favor de si mesma...

Pois bem, retomemos de modo completo nossa trajetória nessa dissertação, a fim de concluí-la. Tudo começou com uma observação sobre como nossa atual formação brasileira em psicologia é insatisfatória por uma série de razões. Entre elas, listamos as fortes incompatibilidades entre a formação, a atuação profissional e a realidade do país; a excessiva defesa das *representações* de um ou outro sistema teórico e ideológico em detrimento de outros; o foco acentuado nos aspectos formais e técnicos enquanto o *sentido humano* da formação é

negligenciado; a escassez de diálogo, harmonia e unidade entre os diferentes saberes e abordagens que compõem o que chamamos de psicologia; a grande incongruência entre o que é ensinado e como se ensina.

Entretanto, o olhar crítico mais comum, no que diz respeito ao assunto, não tem alcançado os verdadeiros problemas-macro que perpetuam ciclicamente os mesmos problemas-micro com novas faces. Ora, a crise da formação em psicologia faz parte de uma crise maior da educação que, por sua vez, faz parte de outra crise maior do *sentido* do conhecimento.

Neste panorama, apresentamos a fenomenologia de *Edmund Husserl* enquanto um novo modo rigoroso e científico de conhecer fundamentado na intencionalidade e capaz, portanto, de resgatar o sentido humano negligenciado na grande crise do conhecimento. Em paralelo, mas num viés distinto, apresentamos a transdisciplinaridade segundo *Bassarab Nicolescu*, movimento de ponta que se segue ao processo histórico de organização do conhecimento. Processo este que acolhe a especialização, através da disciplinaridade; a cooperação, através da multidisciplinaridade; a conexão e a partilha, através da interdisciplinaridade; e, por fim, a liberdade e a transcendência através da transdisciplinaridade.

Deste modo, fenomenologia e transdisciplinaridade partilham entre si esta crítica à epistemologia positivista e à falta de sentido do conhecimento, assim como este interesse epistemológico. Ademais, partilham da *amplitude* de seu objeto de estudo, enquanto realidade objetiva e subjetiva total; da busca pela *unidade* do conhecimento; da transcendência; e da noção de *diferentes níveis de realidade* no sujeito e no objeto.

Por meio da metodologia qualitativa de análise bibliográfica, a presente dissertação objetivou, desta maneira, compreender as possíveis contribuições da fenomenologia e da transdisciplinaridade para a formação em psicologia. Assim, tivemos como objetivos: esclarecer os métodos e conceitos principais da fenomenologia e da transdisciplinaridade, analisando suas conexões para uma perspectiva fenomenológico-transdisciplinar da formação



humana; refletir como este diálogo permite a possibilidade de uma unificação da psicologia; apresentar como o diálogo fenomenológico-transdisciplinar pode auxiliar teórico-prática a ideia de formação em psicologia; e, por fim, explorar de maneira direta alguns caminhos empíricos para a realização destas reflexões.

Pois bem, o primeiro capítulo desta dissertação pautou-se neste primeiro objetivo específico, isto é, esclarecer os métodos e conceitos principais da fenomenologia e da transdisciplinaridade, analisando suas conexões para uma perspectiva fenomenológico-transdisciplinar da formação humana. Nele discutimos como ambas as abordagens exigem uma *disposição* especial para serem compreendidas, uma vez que promovem não uma linha reta de raciocínio, mas um *processo espiral* de compreensão. Ademais, ambas são formalmente *complexas*; possuem preocupações epistemológicas renovadoras, que se distanciam da epistemologia positivista em que fomos naturalizados; e enfocam a *transcendência* do conhecido. Em seguida, aprofundamo-nos nas origens da transdisciplinaridade, que possui duas linhas: a “Tradição de Zurique”, que enfatiza a interface entre sociedade, ciência e tecnologia; e a “Tradição de *Bassarab Nicolescu*”. Embora ambas as tradições reimaginem criativamente as disciplinas e sua combinação, rejeitem os silos disciplinares e desafiem o pensamento disciplinar à criatividade, escolhemos nos focar na tradição de Nicolescu devido à sua profunda e originária conexão com a fenomenologia de *Edmund Husserl*.

A fim de esclarecermos esta complexa fenomenologia, valemo-nos do raciocínio de Merleau-Ponty acerca dos dois modos convencionais e extremistas de pensar a realidade: empirismo/sensualismo (que focaliza o objeto) e intelectualismo (que focaliza o sujeito). Neste sentido, a fenomenologia recomeça o pensamento acerca da realidade pelo conceito integrado da *intencionalidade*, que é, fundamentalmente, a correlação apriorística ou co-dependência originária entre sujeito e objeto. Assim, inaugura uma nova compreensão de vivência e, através dos conceitos de *Intuição Sensível* e *Intuição Categorical*, demonstra a *integração entre o fato*

*e o sentido*. Refletindo sobre a noção fenomenológica do tempo e a complexidade da vivência de uma simples caneta, por exemplo, discutimos as *atitudes natural e fenomenológica*. Com a analogia dos mapas e territórios, refletimos como a fenomenologia se aparta do mundo-das-representações para focar o *Lebenswelt, o mundo-da-vida*. Para este distanciamento, fazemos *Epoché*, exercício de ignorar temporariamente os mapas (como ignoramos o aparelho GPS que aponta um caminho impossível) ou “arte de esquecer”, como vimos com Rubem Alves, a fim de retornarmos ao território real da vivência. Neste sentido, vimos como a fenomenologia não pretende nem explicar nem analisar, mas apenas descrever.

Neste íterim também esclarecemos o método fenomenológico com sua dupla *Redução Eidética e Transcendental*. Ora, reduzir significa não apenas *superar* a representação (como a *epoché*), mas também *reconduzir* o raciocínio à essência das vivências intencionais, produzindo uma *ciência de rigor* capaz de abarcar, pela noção da *Subjetividade Transcendental* e da *Intersubjetividade*, uma compreensão da vivência universal tipicamente humana.

Uma vez que finalizamos este esclarecimento geral da fenomenologia, adentramos o campo da transdisciplinaridade, diretamente em suas relações com a fenomenologia. Neste sentido, expomos a *metodologia transdisciplinar*, com seus conceitos de *Complexidade, Níveis de Realidade* e *Lógica do Terceiro Incluído* e a maneira com a qual o conceito de *intencionalidade* perfaz-se um terceiro incluído entre a objetividade e a subjetividade, existindo no *nível unificado da realidade*. Para então, em seguida, explorarmos como a noção fenomenológica de *Mundo-da-Vida* é justamente o campo de investigação comum entre a fenomenologia e a transdisciplinaridade, ainda que o façam de modos distintos.

Nossa reflexão, deste modo, levou-nos à compreensão de que o caminho próprio da fenomenologia se distancia das representações-conceitos-mapas para poder ver com clareza a vivência intencional do mundo e reconduzir a ela, a fim de criar um conhecimento da realidade

o mais idêntico possível a ela. Cabe-nos lembrar da famosa máxima de E. Levinas que com a fenomenologia temos “a ruína da representação”.

A transdisciplinaridade, por sua vez, segue adiante o caminho das multi-interdisciplinaridades e acolhe as representações-conceitos-mapas com o fim de atravessar seus sentidos comuns e transcendê-los, reencontrando o *Mundo-da-Vida*. Por meio dos seus conceitos de *Epoché* e *Redução*, a fenomenologia *subtrai* as representações e *reconduz* à essência e a unidade, como um ourives refina o metal precioso das impurezas que o cercam sem, no entanto, ignorar o valor deste não-essencial. A multidisciplinaridade, por sua vez, *soma* e *agrupa* as representações; a interdisciplinaridade *entrelaça-as* e as *multiplica*; e a transdisciplinaridade as *atravessa* e as *transcende* visando a essência e a unidade.

Para além desta relação primordial, vimos outras conexões gerais: a relação entre a noção de *Epoché* e o princípio de abertura transdisciplinar; a retomada da intuição; a maneira com que a *Intuição Sensível* refere-se ao nível “dual” de realidade, enquanto a *Intuição Categorical* refere-se ao nível “uno” de realidade; a maneira com a qual o ser humano existe e acessa ambos os níveis de realidade, integrando aqueles que se referem ao sujeito com aqueles que se referem ao objeto.

Neste panorama ainda pudemos chegar à possibilidade daquilo que denominamos de uma abordagem fenomenológico-transdisciplinar para a formação humana, onde esclarecemos nossa escolha pelo termo *formação* devido à sua carga ontológica e profunda. Deste modo concluímos que uma formação humana integral, em um sentido fenomenológico-transdisciplinar, implica no desenvolvimento harmônico da humanidade (*heteroformação*), da individualidade (*autoformação*) e da harmonia com o meio planetário, cósmico (*ecoformação*). Neste sentido, perpassa uma formação que vem dos outros, forma para a vida conjunta (*ser-com*), integra a consciência da *Intersubjetividade* e da *Subjetividade Transcendental* (*inter-ser*);

que vem de si-mesmo forma para o si mesmo e forma para a relação harmônica com o todo cósmico.

Postas essas ideias chegamos, portanto, a compreender que, no campo das essências, ou seja, do conhecimento daquilo que é essencial, um conhecimento dos fundamentos das coisas, a Fenomenologia Transcendental é transdisciplinar e a transdisciplinaridade é fenomenológica – embora não no seu sentido explícito. Seus caminhos estão paralelos, mas tão intrinsicamente unidos que talvez muitos pesquisadores acreditem estar trilhando uma ou outra via completamente inadvertidos de que sua trajetória pode dizer respeito tanto à fenomenologia quanto à transdisciplinaridade. Claro que ainda se faz necessária a confecção de uma série de outros trabalhos que venham a explorar aquilo que delimita um e outro caminho, resgatando e fortalecendo suas identidades através de suas diferenças. O *mundo-da-vida* é inesgotável em suas *distinções*, ainda que, nele, não haja *separações*.

Ademais, embora a transdisciplinaridade seja bem mais nova e bem menos experiente que a fenomenologia, ela oferece uma organização metodológica e conceitual que enriquece o manancial teórico da fenomenologia, ao mesmo tempo em que oferta outros subsídios didáticos para o esclarecimento de seus conceitos profundos e complexos. Ao mesmo tempo, a fenomenologia, enquanto epistemologia de uma ciência de rigor, oferece profícuas raízes no solo do conhecimento validado e validável, dando estabilidade, rigor e embasamento filosófico incomparável para os ousados vôos transdisciplinares.

Sigamos então para uma síntese do que discutimos no segundo capítulo desta dissertação, que se pautou respectivamente em refletir como o diálogo entre a fenomenologia e a transdisciplinaridade poderiam permitir a possibilidade de uma (re)unificação da psicologia. Visando esta meta, iniciamos por discutir a importância da psicologia para Edmund Husserl, o criador da Fenomenologia Transcendental.

Numa recusa ao psicologismo – pensamento que naturaliza o ser humano como meramente psicofísico –, Husserl refletiu a necessidade de uma nova psicologia: a Psicologia Pura ou Fenomenológica. Atualmente, vemos a pulverização da psicologia (singular) em psicologias (plural), o que confunde seu projeto de ciência. Apesar de possuímos na teoria formativa nacional de psicologia um projeto de uma formação generalista, vivenciamos na prática uma formação fragmentada em sua falta de uma epistemologia própria. Neste sentido, a fenomenologia embasando a transdisciplinaridade surge como possibilidade de resposta, uma vez que permite fundamentar um retorno a-teórico aos fenômenos psicológicos e uma reunificação da psicologia.

No aprofundamento dessa compreensão reassumimos as cinco funções da Psicologia Fenomenológica segundo Husserl, ou seja: reformular a psicologia empírica e científica como psicologia fenomenológica, afim de estabelecer raízes sólidas e seguras; constituir-se como uma ciência universal da subjetividade psíquica, compreendendo a missão da psicologia em descrever as essências universais da subjetividade empírica; ser uma disciplina propedêutica à Fenomenologia Transcendental, iluminando o caminho da subjetividade empírica para a transcendental; esclarecer os principais conceitos usados na psicologia, tais como consciência, percepção, afetividade, motivação e recordação; e, descrever as vivências intencionais e as suas estruturas sintéticas e universais, tal como a dupla via da percepção que capta o sensível e o sentido, a “maçã visível” e a “invisível”.

Apresentada a Psicologia Pura ou Fenomenológica, abrimos um parêntesis de esclarecimento acerca das diferenças entre esta e as abordagens clínicas chamadas fenomenológicas, existenciais e humanistas. Isso se fez necessário, porque aqui não estamos em defesa de uma teoria ou abordagem da psicologia que predomine sobre as outras, mas sim, na busca de um método formativo rigoroso e humanístico. Ora, um método humanístico é aquele que respeita a natureza humana e se constitui a partir dessa natureza e não da natureza

das coisas. Neste sentido, a Psicologia Fenomenológica não é uma abordagem teórica, mas sim este campo de conhecimento puro, metodológico e fundante de um novo modo de fazer psicologia enquanto ciência de rigor. Deste modo, o que pode existir são apenas abordagens *fundamentadas* na fenomenologia e na sua psicologia, mas não uma abordagem fenomenológica em si.

Assim, fechado este parêntesis, retornamos ao desenvolvimento da possibilidade (re)unificadora da psicologia através de um olhar fenomenológico-transdisciplinar. Pelo retorno aos fenômenos puros, sem intermediação de teorias, este diálogo permitiria um tipo de linguagem comum através da qual as múltiplas psicologias (plural) poderiam ser teoricamente (re)unificadas (singular), sem que a riqueza diversa dessa pluralidade fosse perdida. Igualmente, as teorias e abordagens seriam compreendidas como representações teóricas e técnicas que poderiam ser organizadas e aperfeiçoadas em seu sentido humano sob o crivo da métrica eidética intencional.

Nesta questão, discutimos outra marcante diferença entre a fenomenologia e transdisciplinaridade, ou seja, a segunda depende em certa medida da boa vontade do pesquisador de crer na transcendência, enquanto a primeira fundamenta-se a si mesma. Por fim, através deste diálogo e das estruturas antropológico-fenomenológicas de *Corpo, Alma e Espírito*, exploramos a abrangência humana por um espectro fenomenológico-transdisciplinar como recurso didático capaz de apresentar a ideia crua de uma perspectiva integrada em psicologia. Através deste olhar, a especialização deixaria de ser um *recorte* rizomático do saber para tornar-se um *enfoque* arbóreo no mesmo, isto é, capaz de ganhar em detalhes o que é focado sem perder de vista o entorno no qual os detalhes pertencem.

Infelizmente, muitas das ideias expostas nesse segundo capítulo ainda não possuem bases práticas concretas para se realizar, uma vez que a *Psicologia Fenomenológica* não está plenamente desenvolvida, mesmo sabendo que seria importante essa unificação. Ora, o

conhecimento de essências não vem do conhecimento empírico, mas das análises das “coisas mesmas”. Todo esse processo psicológico fenomenológico está ainda em construção, pois não possui perfeitamente descritas todas as vivências intencionais que permitiriam a linguagem comum que ansiamos. Entretanto, é de nossa esperança que uma dissertação como essa possa inspirar os pesquisadores na área, em especial os psicólogos que estudam a fenomenologia, a desenvolver a Psicologia Fenomenológica conforme o ideal husserliano. Outrossim, esperamos que o desenvolvimento destas ideias (r)evolucionárias para uma unificação da psicologia possam servir como exemplo ou ilustração de como a unificação do conhecimento, em geral, e da psicologia, em particular, é muito mais razoável e realizável do que muitas vezes ousamos acreditar. As verdadeiras fronteiras radicam-se muito mais nas nossas limitações políticas e ideológicas do que em problemas epistemológicos.

Na sequência do terceiro capítulo fomos levados à reflexão de como o diálogo fenomenológico-transdisciplinar pode auxiliar teórico-prática a ideia de formação em psicologia. Dessa maneira, iniciamos nossa reflexão com um resgate histórico do problema da especialização e da generalização na relação entre a psicologia e medicina. Ora, a noção atual de formação generalista ainda é enganosa, tendo substituído palavras pelo “politicamente correto”, mas mantido os mesmos sentidos ultrapassados.

Também nos aprofundamos na compreensão antropológico fenomenológica da *Alma*, tema central da Psico-logia que necessitou ser refundada. Nesta leitura, a *alma* é o lugar passivo das pulsões, impulsos, atrações, repulsões, simpatias e antipatias, afetos, emoções e contágios psíquicos. Neste panorama, pudemos elaborar os fundamentos do que entendemos por psicologia, enquanto ciência, que tem como temas centrais a consciência, a percepção, a afetividade, a imaginação, a fantasia e a cognição.

A fim de dialogarmos com maior rigor com a psicologia também em seu campo prático (profissional), listamos as suas doze áreas de atuação segundo a Resolução CFP 03/2016 e

procuramos incluí-las direta ou indiretamente adiante: Psicologia Escolar/Educacional; Psicologia Organizacional e do Trabalho; Psicologia de Trânsito; Psicologia Jurídica; Psicologia do Esporte; Psicologia Clínica; Psicologia Hospitalar; Psicopedagogia; Psicomotricidade; Psicologia Social; Neuropsicologia e Psicologia da Saúde. A partir daqui pensamos algumas contribuições fundamentais do diálogo fenomenológico-transdisciplinar.

A começar por uma reflexão acerca da primeira das dimensões de formação humana: como seria uma autoformação em psicologia? Em sua íntima relação com o pilar da Unesco de “*aprender a ser*”, refletimos como todo conhecimento é autoconhecimento e sobre a apropriação do formando em sua própria formação. Assim, psicólogo é aquele que é para (su)a alma; que assume sua responsabilidade diante de seu título profissional e formação; que se forma em vivências, mais que em teorias ou técnicas; que aprende a aprender, cumprindo o pilar da Unesco de “*aprender a conhecer*”.

Em seguida, aprofundamo-nos nos sentidos de uma heteroformação em psicologia, em suas dimensões de aprender com o Outro, ser-com-os-outros e inter-ser. Neste afunilamento vimos o papel das instituições e professores na formação em psicologia e discutimos, sob o amparo de Ivan Illich, acerca do império erguido sobre o falso axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino. Axioma este que sustenta a figura do professor adestrador, pregador e distribuidor de produtos. Nesse ponto, refletimos as necessidades de resgatar a responsabilidade inalienável que depositamos nas instituições; questionar a presunção de que as pessoas possam ser manipuladas pelo próprio bem; focar nas educações incidental e informal e dissociarmos da frequência obrigatória; transitar de um sistema controlador para um apoiador; e substituir expectativa por esperança. Ora, a formação legítima em psicologia é por natureza invisível, imensurável, não atestável ou certificável por qualquer método avaliativo objetivo.

Diante disso, apresentamos a *dimensão heteroformativa* do ser-com em sua relação com o pilar da Unesco de “*aprender a viver em conjunto*”. Aqui exploramos o apelo



transdisciplinar por uma atitude transcultural/religiosa/política/nacional e pelo equilíbrio entre a individualidade e coletividade. Mergulhamos na compreensão de Cultura enquanto manifestação da Vida, em Michel Henry, e refletimos a suprema importância da arte, da ética, e da espiritualidade na formação em psicologia. Ora, a arte é o veículo privilegiado de relação essencial com a vida, cultura da sensibilidade, de evidente e indescritível importância para a formação em psicologia. A ética, por sua vez, é a necessidade da vida pressupor-se. A espiritualidade, enfim, como urgente necessidade da formação em psicologia de superar seu tabu acerca do sagrado, compreendendo que o dogma temido pela ciência existe em qualquer lugar onde a formalidade excede a essência: inclusive fortemente entre cientistas e psicólogos. A partir destas discussões concluímos a importância vital de que um psicólogo bem formado seja necessariamente um psicólogo culto.

Finda a dimensão do ser-com, co-apresentamos a *heteroformação* do inter-ser. Aqui, refletimos a formação humana para o reconhecimento do si mesmo na face do outro, levando o conceito da empatia/entropatia à excelência. E, conseqüentemente, exploramos o problema de uma *ecoformação* em psicologia. Refletindo como o ser é “o cosmos feito consciência de si mesmo”, debruçamo-nos sobre os problemas ecológicos e ambientais. Aqui, refletimos como o relacionamento da humanidade com seu meio e outros seres naturais é outra face do padrão de relações abusivas que travamos com nós mesmos e com outras pessoas.

Após a apresentação da “auto, hétero e ecoformação” em psicologia, partimos para uma formação teórico-prática criativa em psicologia e sua relação com outro pilar da Unesco: “*Aprender a fazer*”. Aqui, fizemos uma analogia das *representações* científicas naturalizadas com o conforto de nossas casas em face do insondável desconhecido do *mundo-da-vida*. Em seguida vimos o problema da técnica e a necessidade de maior ênfase prática na formação, no sentido de incluir o corpo e os sentidos e focar problemas reais.

Exploramos também algumas ideias mais profundas para uma formação ética em psicologia, amparados em Emmanuel Lévinas, concluindo a necessidade de uma formação para a alteridade e para a responsabilidade, destilando os fundamentos de um respeito radical que não reduz o ser humano a representações.

Também nos dedicamos a algumas ideias para uma formação de compreensão unificada com ação especializada em psicologia, isto é, que vai além da mentalidade do “ou”, delineando um significado real para uma formação generalista que focaliza, mas não recorta. O apelo, neste sentido, é para uma comunidade psicológica, para a cooperação entre psicólogos e seus formadores.

Sobrechegamos então à formação para um humano real, vivo e integral. Real, no sentido de nossa infinita e irremediável ignorância diante do eterno mistério de cada pessoa real, parte do *mundo-da-vida*. Vivo, no sentido de uma formação que promova presença, verdade, afetividade, sensibilidade, aceitação da amplitude natural dor-fruição e capaz de compreender e promover cultura enquanto arte, ética e espiritualidade, resistindo à barbárie das leis econômicas, políticas e tecnocientíficas no campo da saúde mental, da educação e da formação. Integral, por fim, nos sentidos de (re)unir o mundo da utilidade (mundo do ter) com o mundo da essência e da Verdade (mundo do ser) e formar para o ser integral, na totalidade aberta do ser humano, feito das dimensões de corpo, alma e espírito e que necessita aprender a conhecer, ser, viver-em-conjunto e fazer.

Essas discussões e interlocuções nos fizeram chegar à síntese do que seria, enfim, uma formação fenomenológico-transdisciplinar em psicologia, isto é, uma *auto-hétero-ecoformação teórico-prática criativa, rigorosa e ética para uma compreensão unificada e ação especializada sobre o humano real, vivo e integral em sua tríplice dimensão ontológica bio-psico-sócioespiritual com ênfase no psíquico (alma)*.

Mesmo tendo delineado o que chamamos de formação fenomenológico-transdisciplinar em psicologia, procuramos dar forma ao desejo de ver essas reflexões e ideais aplicados ao mundo prático em que vivemos. Neste sentido, buscamos ampliar o terceiro objetivo específico e refletir de forma crua e rascunhada como o diálogo fenomenológico-transdisciplinar poderia auxiliar teórico-prática a ideia de formação em psicologia de modo empírico. Assim, divisamos quatro possíveis caminhos: a) O caminho desinstitucionalizador; b) O caminho universitário; c) O caminho curricular; d) O caminho extracurricular.

Ora, o primeiro destes foi aqui chamado de “*desinstitucionalizador*” por investir na descentralização do poder institucional através do retorno aos processos autoformativos e automotivados, seguindo a proposta radical de Ivan Illich. Deste modo, focaliza a transição gradual do “*controle*” sobre a formação para o “*apoio*” aos processos autoguiados. O segundo caminho, aqui denominado “*universitário*”, amparou-se na proposta documental interdisciplinar que fundou a Universidade Federal do ABC, situada no estado de São Paulo, para refletir a possibilidade de transformação do projeto-base das universidades em uma proposta fenomenológico-transdisciplinar. Não sabemos se realmente são vividos os pressupostos desse projeto.

O terceiro caminho, aqui denominado “*curricular*”, foi o mais cuidadosamente desenvolvido e centrou-se extensivamente na reinvenção do currículo pedagógico da formação em psicologia através do diálogo fenomenológico-transdisciplinar. Para o preenchimento rigoroso deste diálogo, nos amparamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Psicologia de 2011. Assim, neste caminho discutimos uma proposta de formação organizada em módulos que, por sua vez, refletem as vivências intencionais próprias da psicologia segundo a Psicologia Fenomenológica. Assim, o módulo da percepção, por exemplo, conteria em si o exercício intencional da mesma e a organização dos múltiplos sistemas representativos teórico-práticos

que trabalharam com esse fenômeno, abrindo as portas para o diálogo ordenado e harmônico entre diferentes abordagens e teorias psicológicas.

Enfim, o caminho denominado “*extracurricular*” visa a possibilidade de aproximações externas da reflexão fenomenológico-transdisciplinar ao sistema vigente. Amparados na proposta de integração transdisciplinar, refletimos sobre: a abertura de institutos de pesquisa do sentido; a integração de um tempo vivencial nos currículos teóricos; a fundação de ateliês de pesquisa fenomenológico-transdisciplinar; a abertura de centros de orientação vocacionais; a importância da cibernética para ampliar a acessibilidade e universalizar o conhecimento; a possibilidade de uma cadeira própria sobre o tema na Unesco; a inclusão da epistemologia fenomenológica e da pós-epistemologia transdisciplinar nas disciplinas fundamentais dos diversos cursos; a criação de fóruns que integrem ciência e arte; a exploração das inovações pedagógicas estimuladas pelo diálogo fenomenológico-transdisciplinar; e a criação de fóruns transculturais. E como, diante de todos estes caminhos mais ou menos plausíveis, fica a cada um de nós esse convite íntimo, particular e intransferível de implementação de uma (auto)formação fenomenológico-transdisciplinar em nossas próprias vidas.

Após essa longa jornada, cabe destacarmos nessas considerações finais que nossa dissertação se propôs a relacionar quatro temas insondavelmente amplos, profundos e complexos: Fenomenologia, transdisciplinaridade, formação humana e psicologia. Seria francamente impossível esgotarmos sequer um destes temas, quem dirá o diálogo entre eles em todas suas implicações possível. Ademais, estamos irremediavelmente enviesados em nossa discussão pelas vivências que nos formaram, como se pode ver pelo foco mais acentuado no campo clínico. Esse aspecto do inesgotável, ademais, não aparece apenas porque o tempo e o espaço de uma dissertação são limitados, mas porque o *mundo-da-vida* é ilimitado. O filósofo “é alguém que perpetuamente começa” (Merleau-Ponty, 1945/1999, p. 11) pelas “coisas mesmas”. Assim que diante da pergunta central - em que a fenomenologia e a

transdisciplinaridade podem contribuir à formação da psicologia? -, mesmo depois de toda nossa reflexão, a resposta mais sincera que temos a dar, do ponto de vista real, é: ainda não sabemos. Mas com certeza sabemos um pouco mais do que sabíamos antes dessas mais de duas centenas de páginas de pesquisa e reflexão...

“– Não sei.

– Outra boa resposta. Lembre-se dela.” (Rothfuss, 2011, p. 481)

Em última instância, poderíamos dizer que pensar a formação em psicologia por meio da fenomenologia e da transdisciplinaridade é fazer um resgate dos princípios e valores humanos vitais no sistema formativo vigente. Desejamos renovar, e uma mudança na realidade não se pode produzir senão “na vida, em si por si. (...) O grande mal-estar que percorre o mundo não será dissipado por um progresso do saber científico, mas pela vinda de novas formas de vida.” (Henry, 2012b, p.213).

Estamos propondo, portanto, a importância da desburocratização e da *humildade* na academia, que só tem a ganhar com a unificação rigorosa dos saberes e sabores que usualmente secciona e/ou despreza. Estamos retomando a importância da *esperança* na possibilidade sempre presente da renovação. Somos daqueles que “valorizam mais a esperança do que as expectativas” (...), “que amam mais as pessoas do que os produtos” (Illich, 1985, p.127). Como nos lembra Rubem Alves, “foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham” (Alves, 1994, p.76).

De fato, se existe um lugar privilegiado onde podemos depositar nossas apostas de renovação da humanidade é no campo da educação e da formação, que estrutura toda nossa vida social e individual, que está no centro do nosso vir-a-ser, que dá forma ao futuro através do que fazemos hoje, aqui e agora (Nicolescu, 2013). Mas não pode ser qualquer formação. Há de ser uma formação rigorosamente fundamentada e aberta à multiplicidade da realidade e do ser-humano.

A fenomenologia e a transdisciplinaridade, ao nosso ver, não são mais que extensos argumentos para que possamos ser livres. Realmente livres. São modos rigorosos de dizer que a única regra é que, na essência da Vida e apenas nela, não há limite algum. É neste sentido que precisamos voltar às raízes do conhecimento pela fenomenologia:

A crença que nos preenche (...) só pode, portanto, “mover montanhas” na realidade e não na simples fantasia quando se transpõe para pensamentos sóbrios racionalmente evidentes, quando estes levam a uma completa determinidade e clareza tanto a essência e possibilidade do seu objectivo como o método para o realizar. Com isso cria ela, por vez primeira e para si mesma, o seu fundamento de justificação racional. Só esta clareza intelectual pode convidar a um trabalho jubiloso, pode dar à vontade a resolução e a força impositiva para a acção libertadora, só o seu conhecimento pode tornar-se um bem comum firme, de tal modo que, sob a actuação conjunta da miríade dos convencidos por uma tal racionalidade, as montanhas finalmente se movam, ou seja, o movimento simplesmente emotivo da renovação se transmute no próprio processo de *renovação* (Husserl, 2008, p. 5-6 – grifo nosso)”.

Por fim, concluímos que podemos tomar esse ideal de renovação – um ideal que definitivamente tem montanhas gigantescas como obstáculos –, e, amparados pela sobriedade e clareza desse caminho, inspirar e nutrir o poder da vontade de uma comunidade de sonhadores amorosos e esperançosos. E deste modo transformarmos, enfim, esse ideal em realização. Para quem sabe um dia possamos falar de psicólogos(as) efetivamente formados num ideal rigorosamente livre, isto é, num ideal fenomenológico-transdisciplinar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agenda 21 (1995). Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/7706?show=full>. Acesso em 20/07/2020.
- Ales Bello, A. (2006). *Introdução à fenomenologia* (Jacinta Turolo Garcia; Miguel Mahfoud, Trads.). Bauru, SP: Edusc.
- Ales Bello, A. & De Luca, A. (2005). *Le fonti fenomenologiche della psicologia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Almeida, A. M. B. (2008). *Avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos: Sentidos da prática avaliativa docente*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte], Natal, RN.
- Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar*. (3a ed.). São Paulo: Ars Poetica Editora Ltda.
- American Psychiatry Association [APA]. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. DSM-5. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre, RS: Artmed. xlv, 948 p.
- Arendt, H. (1961). *A crise na educação*. Nova York, NY: Viking Press. (Original publicado em 1957).
- Arnaiz, M. R. L. (1999). Psiquismo, transdisciplina y transdisciplinariedad. *Psicoanálisis APdeBA*, 21(3), 557-576.
- Augsburg, T. (2014). Becoming transdisciplinary: The emergence of the transdisciplinary individual. *World Futures*, 70(3-4), 233-247. <https://doi.org/10.1080/02604027.2014.934639>

- Barbosa, J. G. & Lisboa, F. S. (2009). Formação em psicologia no Brasil: Um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737. DOI: 10.1590/S1414-98932009000400006
- Barros, M. (1996). *Retrato do artista quando coisa*. (3ª ed.) Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Bastos, A. V. B. (2002). Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? *Revista do Departamento de Psicologia-UFF*, 14(1), 31-57.
- Bastos, A. V. B., & Gomes, W. B. (2012). Polaridades conceituais e tensões teóricas no campo da Psicologia: o falso paradoxo indivíduo/coletividade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (3), 662-673. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000300011>
- Berger, R., Cazenave, M., Juarroz, R., Freitas, L., & Nicolescu, B. (1991). *Ciência e Tradição: Perspectivas Transdisciplinares para o século XXI*. Paris, UNESCO.
- Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. [Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, PUC-SP], São Paulo, SP.
- Bernardes, J. S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 216-231. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>
- Bernstein, J. H. (2015). Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. *Journal of Research Practice*, 11(1). Article R1. Recuperado de <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412>
- Biemel, W. (1990). *El artículo de la Encyclopaedia Britanica de Husserl y las anotaciones de Heidegger*. In: Husserl, Edmund. *El artículo de la Encyclopaedia Britanica*. México: UNAM.



Bock, A. M. B. (1997). Formação do Psicólogo: Um Debate a Partir do Significado do Fenômeno Psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 17(2), 37-42.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000200006>

Boff, L. (2002). *Experientar Deus. A Transparência de todas as coisas*. Petrópolis, Festa de São João Batista.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). (2009). Relatório do 1º seminário Internacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde—PNPIC. Brasília, DF. Recuperado de:

“[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/seminario\\_praticas\\_integrativas\\_complementares\\_saude.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/seminario_praticas_integrativas_complementares_saude.pdf)”

Brasil. (2011). *Resolução N° 5, de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN] para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192)

Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação—PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26.

Cardoso, C. L. (2007). *Um estudo fenomenológico sobre a vivência de família: Com a palavra, a comunidade*. [Tese de Doutorado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro], Rio de Janeiro, RJ. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652008000100015>

Carré, P. (1995). L’autodirection en formation: contribution à une analyse ternaire de l’autoformation. *Education Permanente*, 1(122), p. 221-232.

Centofanti, R. (2004). *Radecki e a Psicologia no Brasil*. In: Antunes, M. A. M. *História da psicologia no Brasil: Primeiros ensaios*, 177-208.

Cerbone, D. R. (2012). *Fenomenologia*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada.

Conselho Federal de Psicologia [CFP]. (2013). *Posicionamento do sistema conselhos de psicologia para a questão da psicologia, religião e espiritualidade*. GT Nacional – Psicologia, Religião E Espiritualidade. Disponível em: “<http://site.cfp.org.br/documentos/posicionamento-do-sistema-conselhos-de-psicologia-para-aquestao-da-psicologia-religiao-e-espiritualidade/>”.

Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2018). *Repensando a formação da(o) psicóloga(o): Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*.

Disponível em:

[http://www.abepsi.org.br/wpcontent/uploads/2017/12/Texto\\_disparador\\_revisao\\_DCN\\_FIN\\_AL\\_com\\_logos.pdf](http://www.abepsi.org.br/wpcontent/uploads/2017/12/Texto_disparador_revisao_DCN_FIN_AL_com_logos.pdf)

Critelli, D. (2012). *História pessoal e sentido de vida: Historiobiografia*. São Paulo, SP: EDUC FAPESP.

D’Ambrosio, U. (1986). *Da realidade à ação - Reflexões sobre educação de matemática*. Grupo Editorial Summus.

Delari J. (2004).

*Cinco critérios para a formação do psicólogo: da coerência ética à competência técnica*. [Resumo expandido]. In: VIII Jornada Internacional de Psicologia. Umuarama.

Disponível em: [http://www.vigotski.net/5\\_criterios.pdf](http://www.vigotski.net/5_criterios.pdf).

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.

Feijoo, A. M. L. & Goto, T. A. (2016). É Possível a Fenomenologia de Husserl como Método de Pesquisa em Psicologia? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), pp. 1-9.

<https://doi.org/10.1590/0102.3772e3241>

- Fernandes, S. R. F. Seixas, P. S.; & Yanamoto, O. H. (2018). Psicologia e concepções de formação generalista. *Psic. da Ed.*, 47, pp. 57-66. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180018>
- Ferreira Neto, J. L. (2004). *A formação do psicólogo. Clínica, Social e Mercado*. São Paulo: Escuta. Belo Horizonte: FUMEC/FCH.
- Flores, J. F., da Silva Gallon, M., & da Rocha Filho, J. B. (2017). A arte de transitar entre o uno e o múltiplo: Atitude transdisciplinar e fenomenologia no Ensino de Ciências. *SINERGIA (IFSP. ONLINE)*.
- Freitas, L. de., Morin, E., Nicolescu, B. (1994). *Carta da Transdisciplinaridade*. Convento da Arrábida, Portugal. Recuperado de <http://cetrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>
- Galvani, Pascal. (2001). Ecoformation et cultures amérindiennes. In: Pour une écoformation: former à et par l'environnement. *Revista Education Permanente* (148). 85-95.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*.
- Gibran, G. K. (1973). *O profeta* (Mansour Challita, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: EXPED-Expansão Editorial S/A.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*; (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Giorgi, A. (2001). Método psicológico fenomenológico: Alguns tópicos teóricos e práticos. *Educação, Porto Alegre*, 24(43), p. 133-150.
- Gómez-Heras, J. M. G. (1989). *El apriori del mundo de la vida – Fundamentacion fenomenologica de una etica de la ciencia e de la tecnica*. Barcelona, Editorial Anthropos.

- Goto, N.B.G. (2009). *O sentido da escola na formação da pessoa humana: Legado pedagógico de Edith Stein*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifícia Universidade Católica]. Poços de Caldas, MG.
- Goto, T. A. (2008/2015). *Introdução à psicologia fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl*. São Paulo: Paulus. (Original publicado em 2008).
- Goto, T. A. (2013). *Fenomenologia, mundo-da-vida e crise das ciências: A necessidade de uma geografia fenomenológica*. *Geograficidade*, 3(2), 33-48.  
<https://doi.org/10.22409/geograficidade2013.32.a12863>
- Gurwitsch, A. (1966). *Studies in phenomenology and psychology*. Evanston: Northwestern University Press.
- Gurwitsch, A. (1979). *El campo de la conciencia. Un análisis fenomenológico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hall, C. S., Lindzey, G., & Campbell, J. B. (2007). *Teorias da personalidade*. (Maria A. V. Veronese, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Henry, M. (1977). *Paisagens da Fenomenologia Francesa*. (Rodrigo V. Marques e Ronaldo M. Filho, trad.). Conferência pronunciada na Universidade de Québec em trois-rivières, 01/11/1977
- Henry, M. (2012a). *A barbárie*. São Paulo, SP: É Realizações Editora.
- Henry, M. (2012b). *O que é isto a que chamamos vida?* In: Marques, R. V., & Filho, R. M. (Orgs.), *Paisagens da fenomenologia francesa* (199-213). Editora UFPR.
- Holanda, A. F. (2019). O que é Psicologia? Dilemas epistemológicos e repercussões contemporâneas. *Revista de Psicologia*, 10 (1), 8-20, Fortaleza, recuperado em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/33638>.

- Husserl, E. (1965). *A filosofia como ciência do rigor*. (2a ed.). Coimbra: Atlantidae. (Original publicado em 1911).
- Husserl, E. (1989). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. Second book studies in the Phenomenology of Constitution*. (Vol. 3). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-2233-4>
- Husserl, E. (1990). *El Artículo de la Encyclopaedia Britannica* (A. Ziri6n, Trad. e ed.). Mexico: UNAM. (Original publicado em 1927).
- Husserl, E. (1991). *On the phenomenology of the consciousness of internal time*. (John B. Brough, trad.). Dordrecht: Kluwer. <https://doi.org/10.1007/978-94-011-3718-8>
- Husserl, E. (2001a). *Medita66es cartesianas: introdu66o 66 fenomenologia*. S66o Paulo: Madras.
- Husserl, E. (2001b). *Psychologie ph66nom66ologique*. (P. Cabestan, N. Depraz & A. Mazzu, Trad.). Paris: Vrin. (Original publicado em 1925)
- Husserl, E. (2005). *Investiga666es l66gicas*. Portugal: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. (Original publicado em 1900).
- Husserl, E. (2006). *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenol66gica* (Vols. 1 e 2; M. Suzuki, Trad.). S66o Paulo: Ideias & Letras. (Original publicado em 1913).
- Husserl, E. (2008). *Renova666o. Seu problema e m66todo*. In: Europa: *Crise e Renova666o. A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia*. Covilh66: Lusosofia.
- Husserl, E. (2012). *A Crise das ci66ncias europeias e a fenomenologia transcendental. Uma introdu666o 66 filosofia fenomenol66gica* (Diogo Falc66o, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universit66ria. (Original publicado em 1954).
- Husserl, E. (2016). *Ideias para uma Fenomenologia Pura e uma Filosofia Fenomenol66gica*. S66o Paulo, SP: Ideias & Letras. (Original publicado em 1913).
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petr66polis: Editora Vozes.

John, Elton & Rice, Tim. (1994). *The circle of life*. Compositores: Elton John / Tim Rice. Wonderland Music Co. Inc., Wonderland Music Company Inc.

Jung, C. G. (1928). *Contributions to analytical psychology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Jung, C. G. (1954). *The practice of psychotherapy*. Vol. 16. London: Routledge & Kegan Paul.

Jung, C.G. (1990). *Aion - Estudos sobre o simbolismo do si-mesmo*. Petropolis, Vozes.

Lersch, P. (1971). *La estructura de la personalidad*. (8ª ed.). Barcelona: Scientia.

Lévinas, E. (1982). *Ética e infinito*. (João da Gama, trad.). Lisboa: Edições 70.

Lévinas, E. (1994). *Le temps et l'autre*. (5ª ed.) Paris: Quadrige/PUF.

Lévinas, E. (2004). *Difícil libertad* (Juan Haidar, Ed. & Trad.). Madrid: Caparrós. (Original publicado em 1963).

Lima, T. C. S., & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: A pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10 (esp.), 37-45.

<https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>

Lisboa, F. S. & Barbosa, J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(4), 718-737.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>

Lopes Neto, W.F. (2014). *Fenomenologia e metafenomenologia em Emmanuel Lévinas: da sensibilidade à metafísica da alteridade*. [Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Pernambuco], Recife, PE.

MacFarlane, S., Druyan, A., Braga, B., & Cannold, M. (Seth Macfarlane). (2014). *Cosmos: A spacetime odyssey* [séries de TV]. Cosmos Studios e Fuzzy Door Productions.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

- McGregor, S. L. T. (2015). The Nicolescuian and Zurich approaches to transdisciplinarity. *Integral Leadership Review*, 15(2). Recuperado de:  
<http://integralleadershipreview.com/13135-616-the-nicolescuian-and-zurichapproaches-to-transdisciplinarity/>
- Merleau-Ponty. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed.; Carlos A. R. de Moura, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1945).
- Michaelis, dicionário. (2020). Mapa. Michaelis Uol. Recuperado em 26/04/20 no endereço:  
<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mapa>
- Moraes, M. C. (2015). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas: Papyrus.
- Moreira-Almeida, A. (2013). Pesquisa em mediunidade e relação mente-cérebro: Revisão das evidências. *Rev Psiq Clín*. 40(6). 233-40. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832013000600005>
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Ed.
- Minayo, M. C. de S. (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade* (18a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Nicolescu, B. (1997). *A evolução transdisciplinar da universidade: Condição para o desenvolvimento sustentável*. Conferência, International Association of Universities, Chulalongkorn University Bangkok, Thailand.
- Nicolescu, B. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, SP: Triom.
- Nicolescu, B. (2001). *Educação e transdisciplinaridade*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Representação no Brasil.
- Nicolescu, B. (2010). Methodology of transdisciplinarity: Levels of reality, logic of the included middle and complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1 17-32. <https://doi.org/10.22545/2010/0009>

- Nicolescu, B. (2013). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación superior. *Trans-pasando fronteras*, (3), 23-30. <https://doi.org/10.18046/ref.i3.1624>
- Nicolescu, B. (2014a). *From modernity to cosmodernity: science, culture and spirituality*. Albany, EUA: State University of New York.
- Nicolescu, B. (2014b). *Qu'est-ce que la Réalité? Unité du monde physique, biologique et psychique*. Colóquio: Les nouvelles logiques du vivant, Université Interdisciplinaire de Paris. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=8HA8\\_Im4KhI](https://www.youtube.com/watch?v=8HA8_Im4KhI). Acesso em: 26 de Julho de 2020.
- Nicolescu, B., & Ertas, A. (2008). *Transdisciplinary theory and practice*. USA: *The ATLAS*.
- Oliveira, M. R. de & Junges, J. R. (2012). Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: A visão de psicólogos. *Estudos de Psicologia*, 17(3), 469-476. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2012000300016>
- Ora Pro Nobis (2018). Xamã [Música]. Em *Chão* [Álbum]. Estúdio MIRA. Recuperado de: ([https://m.youtube.com/watch?v=l0R7CJT\\_QR4](https://m.youtube.com/watch?v=l0R7CJT_QR4)).
- Orengo, F. V. (2017). *O que o psicólogo compreende por psicologia fenomenológica*. [Dissertação de Mestrado, UFPR], Curitiba, PR.
- Organização Mundial da Saúde. (1994). *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças*. Edusp. Disponível em <http://www.cid10.com.br>.
- Owen, I. R. (2013). Using mindfulness as a teaching aid for phenomenology. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(2), 1-16. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178>
- Paul, P. *Formação do sujeito e transdisciplinaridade: história de vida profissional e imaginal*. São Paulo: TRIOM, 2009.



- Pasqualucci, L. (2014). Interdisciplinaridade e Fenomenologia no Espaço Museológico. In: *A didática e as práticas de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade*. XVII ENDIPE. Ceará.
- Peixoto, A. J. (2011). *Fenomenologia: diálogos possíveis*. Campinas: Editora Alínea; Goiânia: Editora da PUC de Goiás.
- Piaget, J. (1972). *The epistemology of interdisciplinary relationships*. In: *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). Organisation for Economic Co-operation and Development. (pp. 127-139). Paris, France.
- Pineau, G. (1980). *Qu'est-ce qu'une discipline?* In: *Interdisciplinarité et éducation permanente*. Montreal: Faculté de l'éducation permanente, Université de Montreal.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris: Anthropos.
- Platão. (1969). *Obras completas* (2a ed.). Madrid: Aguilar;
- Poirié, F. (2007). *Emmanuel Lévinas: ensaio e entrevistas*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Popescu, G. (2014). From psychological-disciplinary knowledge to a transdisciplinary one - Gabriela Popescu - *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128 (2014) 438 – 441. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.184>
- Prada, D. G., & Marcilio, E. M. (2009). *Educação e transdisciplinaridade: Travessias possíveis para uma nova consciência*. Campinas, SP.
- Resweber, J-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité: Vers l'intégration des savoirs*. Paris/Montreal: L'Harmattan.
- Rodrigues, A. (1995). Attribution and social influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 1567-77. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1995.tb02633.x>

- Rogers, C. R. (2009). *Tornar-se pessoa*. (6ª ed.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Rothfuss, P. (2011). *O temor do sábio*. (Vera Ribeiro, trad.). São Paulo, SP: Editora Arqueiro.
- Sacrini, M. (2009). O projeto fenomenológico de fundação das ciências. *scientiæ studia*, 7(4), p. 577-93. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662009000400003>
- San Martín, J. J. S. (2005). *Psicología y fenomenología*. In *Paradigmas actuales y alternativos en la psicología contemporánea*. Barcelona: Editora Kairós. 39-60.
- San Martín, J. J. S. (2008). *La fenomenología de Husserl como utopía de la razón: introducción a la fenomenología*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- San Martín, J. J. S. (2018). Psicologia e Fenomenologia. *Rev. Nufen: Phenom. Interd*, 10(3), 01-21. DOI: 10.26823/RevistadoNUFEN.vol10.n03artigo33
- Santos, B. de S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. (16. ed.). Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento.
- Santos, G. C. V. D. (2006). *Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação do psicólogo*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina], Florianópolis. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89429>
- Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em psicologia no Brasil: Reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte], Natal. Recuperado de: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/17401>
- Sommerman, A. (2003). *Complexidade e transdisciplinaridade* [Dissertação de Mestrado, Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS, PUC Paraná], Curitiba, PR.

Sommerman, A. (2012). A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral: contribuição para os campos da Educação, da Saúde e do Meio Ambiente.

Stein, E. (1999). *A mulher – Sua missão segundo a natureza e a graça*. Bauru: EDUSC.

Stein, E. (2003). *La estructura de la Persona Humana*. Madrid: BAC.

Universidade Federal do ABC [UFABC]. (2017). Projeto pedagógico institucional. Sanchez, A. M. N., Kamienski, C. A., Consonni, D., Tanaka, H., Steil, L. J., Reyes, M. B., Zanotello, M., Mello, P. H., & Silva, S. J. Santo André. Recuperado de:

[http://www.ufabc.edu.br/images/imagens\\_a\\_ufabc/projeto-pedagogico-institucional.pdf](http://www.ufabc.edu.br/images/imagens_a_ufabc/projeto-pedagogico-institucional.pdf)

Velho, G. (1977). *O estudo do comportamento desviante: A contribuição da antropologia social*. In: *Desvio e divergência. Uma crítica da patologia social* (pp. 11-28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Wilber, K. (1977). *O espectro da consciência*. (7a ed.). Editora Cultrix.

World Health Organization [WHO]. (1998). Division of mental health and prevention of substance abuse. Geneva: WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs (SRPB).

World Health Organization [WHO]. (2001). General Guidelines for Methodologies on Research and Evaluation of Traditional Medicine. Geneva: WHO. Recuperado de: “[http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO\\_EDM\\_TRM\\_2000.1.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_EDM_TRM_2000.1.pdf)”.

Zilles, U. (2002). *A fenomenologia husserliana como método radical*. In: Husserl, E. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. (Urbano Zilles, trad.). Porto Alegre: EDPUCRS.