

CINCO CRITÉRIOS PARA A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: DA COERÊNCIA ÉTICA À COMPETÊNCIA TÉCNICA

Achilles Delari Junior¹

ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO

É uma necessidade comum aos cursos de formação superior, os de psicologia inclusive, definir o que se costuma chamar “perfil do egresso” ou “perfil do profissional que se pretende formar”. Nesse processo, muitas vezes, surge um movimento, cujas causas mais precisas será necessário investigar posteriormente, pelos quais certas palavras-chave vão se tornando praticamente consensuais e repetem-se em diferentes unidades de ensino, sem que necessariamente se leve em conta o quão polissêmicas elas são e o quanto demandam uma reflexão mais apurada sobre seu significado mais profundo e, portanto, mais apto a proporcionar uma orientação real à ação educativa adequada aos fins propostos. Nesse sentido, o estudo que vimos realizando e cujos resultados parciais serão apresentados aqui, tem como objetivo apontar para uma reflexão inicial sobre os temas “coerência ética”, “compromisso social”, “criticidade”, “atitude generalista” e “competência técnica”, na direção de explicitar algo da complexidade de cada um deles e de participar do diálogo sobre esta problemática com profissionais já atuantes no campo da psicologia e/ou da formação de profissionais nesta área, embora as discussões levantadas não se restrinjam a ela. Cabe destacar que estes “cinco critérios” não são colocados como os únicos ou como necessariamente prioritários para toda e qualquer instituição formadora. Evidentemente, a lista pode ser ampliada e as combinações entre os itens nos fornecerão arranjos singulares. Contudo, por opção nossa, trata-se de temas que vêm entrando quase que no “senso comum” da discussão, o que indica um perigo e demanda um cuidado especial. Temas que, se não são os mais importantes, certamente são dos que figuram entre eles. Deste modo, o que se apresenta aqui é um resumo de um estudo teórico-conceitual inicial, de caráter programático, que poderá ser desenvolvido posteriormente, na estrutura aqui apresentada e também no contexto de uma reflexão mais ampla. Entenda-se por “reflexão mais ampla” aquela que articule outros eixos constitutivos para um melhor entendimento sobre a formação de profissionais no ensino superior como: (a) a análise crítica do contexto sócio-histórico contemporâneo; e (b) o processo de construção das propostas curriculares que articulem os meios, relações e processos que podem viabilizar a formação profissional que se almeja. Busca-se, portanto, produzir formulações que contribuam para o diálogo relativo ao processo de construção do *projeto político-pedagógico* que se constitui como política de gestão educacional chave para cada unidade, tanto quanto aos mecanismos democráticos de regulação social de construção e efetivação desta política de gestão em cada instituição. Fora desse contexto a discussão sobre os critérios para o profissional que se pretende formar pode tornar-se esvaziada e carente de recursos concretos para sua efetivação. Aqui apresentamos apenas de um dos momentos de definição do processo formador e, ainda assim, em termos seletivos, como acabamos de explicitar. Para a realização do estudo aqui resumido, recorremos a referências do campo da ética em diferentes vertentes, da economia política marxiana e da pedagogia crítica, as quais serão explicitadas no decorrer do texto. Os princípios teóricos norteadores da constituição da discussão nos foram fornecidos por Marcuse (1973), no que diz respeito ao problema do “fechamento do universo da locução” e à necessidade de confrontá-lo e por Bakhtin (1992a, 1992b), em sua concepção dialógica da constituição do processo de compreensão de um enunciado. Pretende-se, portando, contrapor uma aparente univocidade, convidando o leitor ao diálogo necessário para fazê-lo.

APRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS CRITÉRIOS ABORDADOS

(1) Quanto ao critério da “**coerência ética**”, nosso estudo destaca a necessidade de definições mais precisas quanto ao que se entende por “profissional ético”, para que não se confunda a ética, que trata de valores e princípios norteadores gerais quanto à busca do bem (seja qual for a sua definição), com a deontologia (ou ética profissional) e/ou com os hábitos morais próprios a determinados grupos, os quais deveriam ser orientados pela ética e não o contrário. Partimos da constatação de que há uma discordância básica entre os que advogam uma ética universalista e os que destacam a existência de éticas particulares distintas e por vezes divergentes. Fazemos eco com a denúncia feita por autores como Lastória (2001) sobre a constituição de um “ethos sem ética”, um mundo onde predomina a anomia, a lei do mais forte, o descrédito nas normas mais gerais que poderiam estabelecer critérios justos para o diálogo entre os povos, os grupos e os indivíduos. Diante do impasse, uma das propostas de pensadores contemporâneos é o retorno a Aristóteles (2003), com sua ética voltada ao equilíbrio e à moderação. Além de Aristóteles, fazemos referência à ética do

¹ Psicólogo, mestre em educação pela Unicap, na área “Educação, conhecimento, linguagem e arte”. E-mail: delari@uol.com.br Web-page: <http://sites.uol.com.br/delari>

VIII JOP

Jornada Internacional de Psicologia

período helenístico, que coloca a serenidade ou a “ataraxia” (a ausência de perturbações da alma) como princípio ético maior, como bem maior a ser buscado. Em seguida recordamos Espinosa (1979) com uma ética voltada à emancipação ligada ao esclarecimento quanto às determinações que não nos permitem sermos totalmente livres e que define a “alegria” como processo pelo qual a alma passa de um estado inferior a um superior, mediante o ato de compor-se com o mundo, entendendo melhor suas relações com ele e consigo, superando superstições. Por fim, recordamos Kant (1974; 2002), que, a seu modo, também defende o esclarecimento, que se compõe, entre outros fatores, do exercício público da razão. Este autor constrói uma ética pautada na universalidade de uma lei moral que todo homem deve assumir e que se exprime pelo imperativo “Tu deves” – um dever não imposto de fora, mas assumido pelo sujeito na medida em que reconhece que deve agir de modo que aquilo que faz possa ser assumido também por todos os demais sem conseqüências prejudiciais a ninguém e com conseqüências benéficas para todos. Algo que Sartre (1978), retomará em seu célebre “O existencialismo é um humanismo”. Além dessas quatro referências clássicas, lembramos a crítica levantada por Horkheimer e Adorno (1985) ao esclarecimento e, por conseguinte, à emancipação que ele promete, uma vez que a razão iluminista pode passar a cumprir uma função justamente oposta àquela que ela se propõe. E indicamos, por fim, uma reflexão sobre os critérios éticos próprios a uma visão de construção coletiva e/ou classista para emancipação humana, onde a ênfase na satisfação individual é deslocada para a satisfação que emana da cooperação entre os homens na luta contra a expropriação, e coloca o esclarecimento individual sob o critério do diálogo, da crítica e, portanto, da práxis – como ocorre no marxismo clássico. Como resultado destacam-se as diferentes conseqüências destas vertentes éticas, as quais implicam contribuições distintas à formação do profissional ético. E ficam levantadas algumas questões quanto a como se caracteriza o profissional ético: (a) aquele que busca o equilíbrio num mundo em que tudo tem o seu lugar exceto, talvez, o próprio desequilíbrio? (b) aquele que busca serenidade num mundo de injustiça, sendo senhor de suas paixões e razões mais íntimas e não deixando que nenhum tirano nelas interfira? (c) aquele que busca a emancipação pela alegria da superação da ignorância da superstição, da solidão e do medo? (d) aquele que busca também a emancipação agindo de acordo com a razão exercida publicamente e pautada numa lei moral assumida com autonomia? (e) aquele que faz a crítica da própria ética da emancipação pelo esclarecimento denunciando a capacidade que a razão tem de negar aquilo que ela mesma promete? (f) aquele que revê os conceitos liberais de emancipação e esclarecimento e toma a cooperação, o diálogo e a possibilidade de associar-se com seus semelhantes como critério ético-político de construção de uma vida melhor para todos? Estes são alguns dos conceitos éticos que pudemos enumerar, e partimos da hipótese de que estão relacionados a diferentes modos de compreender o compromisso social do profissional que se pretende formar.

(2) Quanto ao critério do “**compromisso social**”, o estudo indica a necessidade de se exprimir melhor qual seja a sua natureza. Está claro que raros ou inexistentes são os discursos que pregam o compromisso com a manutenção da sociedade tal como está. Fica implícito, e em muitos casos também explícito, que falar em “compromisso social” é falar em “compromisso com a mudança social”, por vezes usa-se mesmo a palavra “transformação”. Se deve haver mudança, evidentemente fica a pergunta sobre o que deve ser mudado? Outra questão, ainda mais complexa, nos indica que se a sociedade precisa mudar, nós mesmos não sairemos modificados quando essa mudança vier a ocorrer? Ou ainda: como formar, dentro de uma sociedade que ainda não mudou, profissionais capazes criar algo que vá além das próprias condições sociais atuais que determinam, entre outras coisas, a sua própria formação? Destacamos em nosso estudo o fato de que a via reformista para a mudança social prevaleceu sobre a via revolucionária em escala planetária. De modo que as mudanças em pauta tem sido pensadas em termos de reforma e dos significados que se dá para as reformas em cada área, sua profundidade e abrangência. Isso dá um indicativo, não uma opção, quanto ao método geral, mas ainda não especifica pautas de reformas prioritárias, nem os modos de organização da sociedade civil que seriam prioritários no processo de mudança, para além dos aspectos mais formais da democracia tal como experimentada no momento histórico atual. O indicativo, em nosso estudo, é o de destacar o próprio modo de funcionamento das sociedades contemporâneas, sobretudo, dentre elas, a brasileira, e visualizar suas principais contradições, para poder estabelecer critérios mais claros quanto a que tipo de mudança pretende-se promover quando se fala de compromisso social. É destacada, como categoria de análise no campo da economia-política (MARX, 1989) a “contradição capital-trabalho”, em suas conseqüências mais diretas para o estabelecimento das desigualdades nos países capitalistas periféricos como o Brasil. Destacam-se ainda mudanças importantes na forma de acumulação do capital, tal como sintetizadas pelo conceito de “regime de acumulação flexível” de David Harvey (1992) – o que implica ênfase no capital financeiro sobre o produtivo e o nomadismo da especulação financeira sem base nacional claramente definida, associados ao vertiginoso incremento da automação das linhas de produção, o que contribui para uma revisão geral do conceito de emprego, e abre espaço para a criação de formas distintas de expropriação de mais-valia, uma vez que esta não pode ser extraída de máquinas. Questões étnicas, raciais, de geração e de gênero, se inter-cruzam com as questões de classe para proporcionar um quadro mais completo dos conflitos

VIII JOP

Jornada Internacional de Psicologia

sociais contemporâneos. Contudo, não podendo esgotar todas estas categorias, detivemo-nos numa análise sócio-econômica que destaca alguns conflitos e desigualdades importantes, senão centrais, no que diz respeito à exclusão social e escassez de recursos para a lida com as mais diferentes mazelas. De qualquer maneira, isso mostra que uma necessidade de definir: compromisso com quê? Como se materializa o “compromisso social?” Em que sentido é ainda viável pretender direcionar um processo formativo para um dado compromisso social? Isso nos devolve às questões éticas e nos coloca os problemas dos limites das unidades formadoras em concretizar determinados valores. No nosso entendimento, “coerência ética” e “compromisso social” estão ligados ao critério da “criticidade” – que pode servir como um modo de adjetivar os dois primeiros.

(3) Quanto ao critério da “**criticidade**”, nosso estudo parte da constatação de que “formar um profissional crítico” também é algo de que muito se fala. Contudo, mais uma vez, o problema não é haver muitos sentidos para a palavra, mas não explicitá-los, não evidenciar a luta que há entre eles e deixar passar a idéia de que tudo é “o mesmo” – de modo que se pode falar em “ser crítico” até mesmo para desobrigar-se de realmente sê-lo. Este seria um dos obstáculos a serem enfrentados no campo da polissemia da “crítica”. Um outro, não menos importante, seria o de evitar uma visão ingênua na qual o ato de “ser crítico” pode considerado sinônimo de “ser contra”, “negar”, “opor-se”, “contestar”, ou tão somente “discordar”. Cada uma dessas atitudes pode ser uma consequência necessária da contraposição de um olhar crítico a um olhar acrítico; mas elas também podem, de todo direito, ser consequência justamente do movimento contrário: a contraposição de um olhar acrítico a um olhar crítico. Isso produz uma virada quanto ao conceito de crítica, de modo que se faz necessário buscar o critério da crítica para além dela própria, ou seja, na realidade concreta que ela pretende retratar de modo mais preciso e eficaz do que a visão à qual se opõe e que pretende negar. Evidentemente, não se trata de algo elementar, principalmente quando o objeto da análise crítica é o próprio discurso do outro. Contudo, o que indica nossa reflexão é que o critério da crítica não pode ser apenas a oposição, embora ela possa ser um de seus modos de operar ou uma de suas consequências. E assim recorremos à contribuição de Saviani (1991) para quem o critério da crítica é o da objetividade. Tal objetividade não é enunciada pelo viés positivista, pois não implica suprimir a relação entre o sujeito historicamente situado e o objeto do processo de constituição do conhecimento dito crítico. O que se busca é fazer com que no conhecimento que se constitui a partir desta relação sujeito-objeto a realidade seja tratada, tanto quanto possível, tal como ela realmente se apresenta: em seu movimento, suas contradições, seus antagonismos, suas especificidades, qualidades e potencialidades. Num mundo injusto a crítica haverá de apresentar injustiças, num mundo de contrastes, apresentará contrastes, num mundo diferente apresentará a natureza destas diferenças. Assemelha-se aqui o conceito de crítica ao trabalho de um crítico de arte, que trata de caracterizar a obra, suas imperfeições e/ou sua excelência, e não de desdizê-la de antemão. Bem sabemos que Saviani não está ocupado da crítica estética, mas da crítica da realidade educacional que reflete e refrata contradições presentes na sociedade como um todo. Nesse caso, o conceito de crítica alia-se a um compromisso social. Não um compromisso genérico, mas voltado ao investimento em ações, processos e relações que se contraponham às diferentes formas de injustiça e desigualdade social e, portanto, às suas causas político-econômicas concretas. Há ainda dois aspectos que procuramos articular em nosso estudo ao critério da crítica. Um deles é o da fragilidade da “arma da crítica” diante da “crítica das armas”, apontada por Marx (apud CHASIN, 1999), que nos leva a pensar na necessidade de apropriação da crítica pelas massas e em qual deve ser a qualidade da crítica para que possa ser apropriada por elas. Isto nos conduz à articulação da crítica ao critério da práxis não só do profissional como tal, mas da sua função na ação coletiva dos homens em busca de sua emancipação. Outro aspecto apontado é o da necessidade de não fazer da crítica uma ferramenta de desqualificação moral da realidade que se pretende analisar e aprofundarmos melhor as relações possíveis entre análise crítica e juízo moral. Todo pensamento humano é imbuído de juízos de valor, pautado em princípios éticos, sejam eles quais forem. Contudo, ao contrário do que pode parecer no “senso comum”, não entendemos ser função precípua do crítico “condenar”, “reprovar” ou “julgar moralmente” o caráter conflitivo ou mesmo incoerente da realidade sobre a qual detém seu olhar, cabe-lhe antes saber apresentar objetivamente em que consiste esse conflito e/ou essa incoerência.

(4) Quanto ao critério da “**atitude generalista**”, que tem sido um ponto importante para a formulação de propostas educacionais voltadas à formação do psicólogo, embora não se restrinjam a ela, nosso estudo vem levantando também alguns questionamentos. A “atitude generalista” pode ser tratada como um componente relacionado à “criticidade” ou como um de seus modos de articulação. Não há como ter uma visão mais fiel da realidade se olharmos apenas para suas partes constitutivas, ou melhor, e se não buscarmos estabelecer relações entre estas partes constitutivas e o todo a que pertencem e no qual ganham sentido e/ou cumprem uma função. O maior risco é estabelecer avaliações sobre todo o conjunto tendo compreensão de apenas um dos seus elementos constitutivos. Isso pode nos conduzir a generalizações inadequadas, exageradas ou distorcidas. Vigotski (1987) explica que as generalizações são componentes constitutivos do significado que atribuímos para as coisas, as relações, os processos, enfim, e, portanto,

VIII JOP

Jornada Internacional de Psicologia

fazem parte da gênese de nossa tomada de consciência da realidade e de nós mesmos com relação a ela. Contudo, que tipo de generalizações estão em jogo, quando se trata como geral um processo específico? Coloca-se o problema da ideologia, no sentido marxiano, qual seja: tomar uma verdade particular e fazê-la passar por uma verdade universal; ou, então, o problema correlato do “preconceito” – uma forma de pensamento ultrageneralizante, irrefletida, cristalizada e, no limite, carregada de afetos destrutivos, como a rejeição, o ódio ou o medo. É importante, para a crítica, superar essas visões parciais e/ou preconceituosas. Mas como, se não é possível ver tudo? Como, se não é possível chegar a sínteses mais seguras sem passar pela análise? Como, se o conhecimento é um processo que sempre nos leva, a saber, que há muito mais coisas de que não sabemos do que as que já sabemos? Esse é um desafio colossal quando se trata da formação. Colocamo-nos, especificamente, diante da questão do “profissional generalista”, num mundo que tende abertamente à especialização e estratificação cada vez maiores dos saberes e, ao mesmo tempo, impõe aos profissionais a necessidade de serem suficientemente hábeis para exercer diferentes funções ao mesmo tempo. Seria o generalista uma espécie de “genérico” que se adapta a múltiplas situações? Trilhar por este caminho é uma das opções que se pode ter. Contudo, consideramos essa via como algo que vai à contracorrente dos critérios de uma ética e de um compromisso social criticamente orientado. Não há de ser a “flexibilidade” exigida no mundo globalizado do trabalho, o único critério da formação do generalista. Não pelo fato de que ela não deva ser considerada como uma realidade importante que aí está posta, mas até porque ela implicará, acima de tudo, o desenvolvimento de uma capacidade de adaptar-se a situações que ainda virão. Um dos problemas é em que medida se pode ser generalista se a generalidade se subordina às múltiplas possibilidades de especialização apontadas no horizonte num mercado que nem sempre tem os mesmos princípios éticos e compromissos sociais definidos no projeto que visa a formação destes profissionais. Entretanto, é possível delinear com clareza: a formação generalista (seja ela subordinada à especialização ou regente da especialização) não pode ser sinônimo de “conjunto de especialidades”. Um simpósio de especialidades das mais variadas e interessantes não tem como garantir o caráter generalista. Um generalista não é aquele que sabe “de tudo um pouco”. Consta que Hegel dissera que se “algo é tudo, esse algo é nada”, e podemos parafraseá-lo concluindo que: “se alguém sabe tudo, esse alguém sabe nada”. 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. No caso das ciências humanas, o que há de geral é o próprio homem. Quanto mais se vai fundo na condição humana, tanto mais tornamo-nos aptos a lidar com pessoas em diferentes situações, ainda que sempre haja a dimensão da imprevisibilidade e da novidade, o que não deixa de ser uma característica geral constitutiva da realidade. Na ética isso é paradigmático, mas também o pode ser na antropologia, na sociologia, na pedagogia e na psicologia – desde que se ocupem do humano naquilo em que o constitui como tal, ou seja, na sua condição histórica e cultural, na sua inserção social, grupal e intersubjetiva, no seu desejo de criar e em sua aspiração à transcendência. Operar com isso é complexo. Então logo se vê que geral não é sinônimo de simplificado ou elementar. O geral não é o resumido, nem o mais fácil, tampouco o mais comum. O geral implica a aproximação à complexidade do objeto de estudo em diferentes determinações – e isso não se dará apenas através de um vôo panorâmico por um índice de informações diversas, dispersas, justapostas. Para chegar-se a uma visão generalista é preciso um trabalho estruturado, já que se trata de uma visão estruturada. Evidentemente, isso demanda tempo. Não há como captar o geral numa apreensão instantânea, a não ser que se trate de genialidade ou embuste. Por motivos diferentes, nenhum destes dois casos nos interessa, de modo que se uma atitude generalista for característica fundamental para a formação profissional, será preciso enfrentar o fato de que isso depende de tempo. Tempo que o mundo da técnica e do trabalho “flexível” (talvez fosse melhor dizer “sobrecarregado”), nem sempre nos coloca à disposição.

(5) Quanto ao critério da “**competência técnica**”, levantamos ainda alguns pontos de discussão, entendendo que ele se articula aos anteriores e lhes dá coesão. Durante os anos oitenta e início dos noventa (do século vinte), houve um debate bastante acirrado no campo da pedagogia em torno do suposto dilema entre “competência técnica” e “compromisso político”, ao que Saviani (1991) contrapôs seu brilhante texto sobre “compromisso técnico” e “competência política”. A noção central é a de que um profissional, mesmo que militante de uma causa justa, pouco contribui com a construção de relações sociais mais justas na sua própria área de atuação se não for competente nela. Por outro lado, um profissional que imagina cumprir bem a sua tarefa sem envolver-se com questões relativas à vida pública, ao bem-estar da coletividade à qual pertence, também deixará lacunas, pois nenhuma profissão se exerce no vazio, mas sempre num determinado contexto, atravessado por diferentes relações de força. Estamos apresentando a questão de forma bastante resumida, mas entendemos que esta discussão segue sendo importante, caso haja intenção de articular a competência técnica com os critérios anteriores. Notamos que ainda persistem distorções quanto a este tema: críticas ideológicas sagazes, mas demasiadas abstratas e descomprometidas com a técnica; e habilidades técnicas virtuosas, mas demasiadas irrefletidas e descomprometidas com a crítica. A síntese entre os melhores aspectos de cada um desses extremos é o mais difícil de atingir e também aquilo de que mais



VIII JOP

Jornada Internacional de Psicologia

necessitamos. De todo modo entendemos que esta síntese não é automática. Sabe-se que um bom técnico é aquele que tem o domínio da arte (a palavra “tekhné” para os antigos gregos também se referia a “arte”), e uma arte não se exerce apenas pela repetição de esquemas automáticos, irrefletidos. Contudo, também é fato que uma mesma competência técnica pode se prestar a diferentes finalidades. Qual a finalidade de um teste psicológico, por exemplo? Ou, ainda a título de exemplo, qual a finalidade de se compreender o comportamento político de determinado grupo social? Para quê e por quem tal compreensão será utilizada? Em nosso estudo operamos com o princípio de que só há sentido em definir como prioridade a dimensão técnica se ela estiver respaldada pela ética, compromisso social, criticidade e atitude generalista – no sentido de uma definição mais adequada quanto aos critérios para a formação profissional do psicólogo. Isto não nos afasta da importância fundamental da técnica, do “saber fazer”, do “domínio da arte”. Pois se trata justamente do processo pelo qual se efetivam os princípios anteriores, os quais sem tal efetivação correm o sério risco de esvaziarem-se ou de ajudarem a justificar uma certa transferência de responsabilidades, deixando a cargo do próprio egresso a busca de aprender em outros espaços o que a graduação deve garantir-lhe como sua função social primeira.

PARA CONTINUAR O DIÁLOGO

Como dissemos antes, definir critérios sobre qual o profissional se pretende formar, seja em psicologia ou qualquer curso de formação superior, é apenas um dos componentes de um processo mais amplo que é a construção do projeto pedagógico de cada unidade e sua efetiva implementação. Trata-se, no entanto, de um componente importante, por dizer respeito a princípios e finalidades. Interpretando ao nosso modo o verso de Karl Kraus, onde lemos que “a origem é o alvo” (apud BENJAMIN, 1986, p. 229), vimo-nos aqui tomando a opção de iniciar justamente pelo fim, isto é, por onde queremos chegar no que diz respeito ao profissional que se pretende formar. Sabemos que a discussão é grande em torno disso. Mas deve ser feita se realmente existe este alvo e pretendemos atingi-lo, para não fazermos dele um instrumento de uma retórica que tende a tornar-se cada vez mais enfraquecida e, surpreendentemente, “consensual”. Um ponto central que perpassa os “cinco critérios” que discutimos aqui é o de que a efetivação de cada um deles e de todos eles, demanda tempo para um esforço de organização coletiva. Quais serão as prioridades? Quanto tempo será dedicado na sua consecução? Toda formação demanda tempo, e esta é uma equação irrefutável. Desse modo, se houver em algum momento, uma definição clara quanto a se assumir critérios similares àqueles aqui apontados como fundamentais para a formação do psicólogo, restará ainda a monumental questão do agenciamento do tempo. E à discussão iniciada aqui somar-se-á a do caráter político-pedagógico e econômico-político do tempo. Sem tempo nada se produz, nada se forma. Como bem sabemos a partir da economia política, na produção do valor de troca, o critério básico é justamente o tempo médio socialmente necessário para produzir a mercadoria, donde o velho jargão inglês “tempo é dinheiro”. É claro que este último tem a forma de uma caricatura, pois a moeda apenas representa o valor e não pode absolutamente produzi-lo nem se igualar a ele. E o tempo por si só também não produz valor nem se a ele se iguala, sendo antes uma condição primordial para a sua produção, que só pode se dar mediante o trabalho. O tempo “trabalhado” é que produz valor de troca. Os críticos dirão, e com razão, que formação não é só questão de valor de troca e que educação não é mercadoria, pois se trata de algo mais amplo e transcendente. Trata-se mais de uma questão de cidadania do que de mercado. Além disso, dirão que tudo que é fruto do trabalho (no que talvez possamos incluir o processo de formação profissional) possui ainda, além de um valor de troca, seu valor de uso, cuja dimensão não pode ser aquilatada em termos mercantis. Isto é irrefutável e atinamos com tais correções ao nosso argumento. Contudo, ainda assim caberá perguntar: para quanto tempo se planeja uma tal jornada diante da sua urgência numa sociedade como a nossa? O tempo e sua organização seguem sendo um fator decisivo, primordial. De modo que se no curso deste resumo optamos por iniciar pelo fim, concluímos pelo princípio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992b.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: _____. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 222-232.
- CHASIN, J. Ad hominem: rota e perspectiva de um projeto marxista. In: **Ensaio Ad Hominem**. N. 1. Tomo I – Marxismo. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999.
- ESPINOSA, B. **Pensamentos metafísicos; tratado de correção do intelecto; ética; tratado político; correspondência**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HORKHEIMER, M; ADORNO, T. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VIII JOP

Jornada Internacional de Psicologia

- KANT, I. Resposta à pergunta: o que é “esclarecimento”?. In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 2002
- LASTÓRIA, L.A.C.N. Ethos sem ética: a perspectiva crítica de T. W. Adorno e M. Horkheimer. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 76, n.especial, p. 63-74, 2001.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar , 1973.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. V. 1. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand , 1989.
- SARTRE, J-P. **O existencialismo é um humanismo, a imaginação, questão de método**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. Thinking and Speech. In: _____. **Problems of general psychology**. The collected works, vol. I. New York: Plenum Press, 1987.