

## CONTRIBUTOS DA PSICANÁLISE À UNIVERSIDADE: ASPECTOS PSICODINÂMICOS DAS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS NO ENSINO SUPERIOR

Fabiano Pedro Xavier<sup>1</sup>  
Sílvia Carla da Silva Xavier<sup>2</sup>  
Iraquitã José Leite Ribeiro<sup>3</sup>

**RESUMO:** Há, no ensino superior, assim como na educação de modo geral, um mal-estar, refletido na inquietação, frustração ou desânimo por parte de educadores e educandos, que tendem a dirigir a culpa, de tal situação, um para o outro. A proposta deste trabalho atentou para o fenômeno psicodinâmico das competências transversais em Instituição de Ensino Superior – IES. Este artigo tem como objetivo tecer interlocução entre psicanálise e universidade ao discutir a implementação de elementos da teoria psicanalítica como aportes teóricos que possibilitam apropriação de competências transversais. Para tanto, mostra-se como vários desdobramentos práticos daqueles possíveis suportes que já são de conhecimento da pedagogia, mais especificamente de Paulo Freire. Com a referência a conceitos de Freud e Lacan, como os de “desejo”, “sujeito-suposto-saber” e, principalmente, de “transferência”. Focando assim, nas questões intrasubjetivas, realiza-se uma leitura sobre as questões transferenciais e didáticas. Para sustentar a presente discussão, propõe-se uma incursão à psicanálise. Dessa forma, o indivíduo destaca-se pela sua capacidade de transpor os conhecimentos adquiridos em um determinado contexto de formação profissional para novas realidades, quase sempre imprevisíveis. Essa capacidade de lidar com estas novas situações comuns hoje no mundo do trabalho pode ser definida como competência na educação contemporânea.

3314

**Palavras-chave:** Ensino superior. Competências transversais. Psicanálise. Universidade. Desejo. Transferência.

### 1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa em sociedade contemporânea, evoca-se logo o que é de natureza fugaz, fluida e paradoxal. São tempos de grande mobilidade e incerteza, marcados por profundas transformações provenientes do neoliberalismo, da globalização e do avanço tecnocientífico que passaram a regular as relações humanas, especialmente a partir dos anos 70. Muitos discutem se a modernidade se foi, perdendo lugar para a pós-modernidade. Outros já conseguem identificar para além desta, visualizando a chegada da hipermodernidade. O foco aqui não é entrar no mérito de tal discussão. Antes, atentar para o quanto a sociedade

<sup>1</sup>Doutor em Educação Professor Christian Business School – USA.

<sup>2</sup>Pós-Graduada em Educação Especial. Faculdade de Tecnologia e Ciência do Alto Paranaíba.

<sup>3</sup>Orientador do curso do doutorado em Educação- Christian Business School – USA.

contemporânea, a partir de tais transformações, ocupa-se em se tornar cada vez mais hábil e capacitada. Nunca se exigiu tanto das pessoas que tenham performance e apresentem resultados em todos os setores da vida.

Tais competências podem ser entendidas como atitudes, capacidades e habilidades do indivíduo, relacionadas à dinâmica profissional, que contribuem para uma atuação eficaz em diferentes situações de trabalho, sendo transferíveis de um contexto para outro (Moreno, 2006a, 2006b). O interesse pelo tema das competências transversais em universitários justifica-se em função das mudanças que vem ocorrendo no mundo ao longo das últimas décadas, o que tem repercutido na maneira como se preparam para dele fazer parte. Uma das principais mudanças que ocorrem no contexto está relacionada ao fim da estabilidade e da previsibilidade, tanto no mercado de trabalho como nas próprias carreiras profissionais.

Seja na forma de emprego formal ou de trabalho autônomo, a capacidade de saber colocar o conhecimento em ação e aplicá-lo em contextos diversos tornou-se uma habilidade fundamental para o indivíduo poder lidar com as mudanças e a instabilidade que caracterizam o trabalho nos dias de hoje (Alberici & Serreri, 2005).

A partir de mudanças de ‘mapas mentais’ e ‘modelagens de comportamento’, o cliente parte na direção do seu querer: uma melhor vaga na empresa, o carro do ano, a casa dos sonhos, a fama, a fortuna, a prosperidade e tudo o mais que, atualmente, se tem por ‘felicidade’ e/ou ‘sucesso’. Ou seja, tudo aquilo que for exigência de um dos significantes mais falados, temidos e enfocados da “pós-modernidade”: o Mercado. Através de metáforas e metonímias capazes de expressar as leis do inconsciente do homem contemporâneo (com expressões do tipo: “o mercado tem pressa”; “o mercado acordou nervoso”, “o mercado é implacável”, “são as regras do mercado”, “não fique fora do mercado” etc), esse significante se apresenta como o paradigma máximo do novo capitalismo. Com o mercado, instalam-se o consumismo e a competitividade, que demonstram a veracidade do fundamento psicanalítico da ‘compulsão à repetição’, como se pode notar no depoimento a seguir: “Gasto 100% do meu salário em compras. Não gosto de entrar em loja e não comprar. Fico com vergonha. Compro sem ver.” – Produtor de eventos, 22 anos - matéria Consumidos pelo consumo, da Revista O Globo (MONTEIRO, 2009, p. 24-29).

O objeto de consumo é sempre posto em primeiro plano em detrimento do sujeito, o que torna o capitalismo atual uma economia de empuxo ao gozo ilimitado, uma cultura da pulsão de morte. Sabe-se que o Discurso Capitalista visa sobrepor o mercado à sociedade, isto é, sobrepor o consumo aos laços sociais. Dito de outro modo, visa fazer com que exista somente

o mercado. “Trata-se de um discurso sem lei que, como indica Lacan, foraclui, rejeita completamente a castração, e por isso parece se impor de forma imperativa, sem nada que possa detê-lo, sem nada que possa regulá-lo.” (QUINET, 2002, p. 33).

A psicanálise promoveu o descentramento do sujeito entre espaços diferentes do registro do eu e da consciência e, como se sabe, tal gesto levou a disciplina freudiana para além da psicologia, da psiquiatria e da filosofia. A partir daí, Lacan, em seu retorno a Freud, enunciou a crítica anticartesiana da psicanálise: o sujeito existe onde não pensa – no registro do inconsciente – e pensa onde não pode existir – no registro da consciência (LACAN, [1964] 2008). Efetivamente, essas contribuições não podem ser negadas pelo coaching, sob pena do profissional estar suprimindo de seu trabalho a grande contribuição da psicanálise à escuta do sujeito da falha, da falta, do lapso, do sonho, do chiste, do sintoma... Sujeito movido pela pulsão de morte.

Partindo de uma visão psicanalítica, o papel de ajudar alguém a evoluir e mudar de forma que deseja, estando em uma constante jornada de autoconhecimento, aprimoramento de habilidades e desenvolvimento pessoal e profissional (coaching) pode e deve se manter como um meio de competência da sociedade contemporânea, mas realizando um trabalho mais inventivo, mais inovador, mais questionador do próprio mercado; por que não? Um trabalho em prol de uma forma de vida mais criadora, que se paute menos no performático e que se centre numa dimensão marcadamente simbólica.

Sabe-se que, desde as suas origens, a psicanálise surge não só como terapêutica mas também como um método de investigação, inicialmente bastante subordinada ao projeto científico. No texto freudiano intitulado "Análise terminável e interminável" está colocada uma perspectiva fundamental para se pensar a investigação em psicanálise. Nele vê-se que o método psicanalítico é posicionado não na busca de um objetivo determinado ou de algo a ser concluído, mas como um procedimento processual. Trata-se de uma característica do processo psicanalítico diretamente relacionada às peculiaridades da subjetividade humana: *a contínua abertura para o devir*. Essa perspectiva pode ser encontrada nos trabalhos de Lacan, nas formulações de Bion ou nas de Winnicott. Temos aqui um princípio fundamental da investigação em Psicanálise: *ela é um processo investigativo não conclusivo*.

Nos seus textos, o psicanalista aborda sua prática clínica, refletindo e conceituando sobre ela. Encontra-se nesses trabalhos a historicidade pela qual o analista apresenta um testemunho de seu percurso como clínico e como teórico. Desvela-se o processo da constituição

da identidade profissional do analista. Ao mesmo tempo em que essa transformação contínua da identidade do analista assinala algo de seu conhecimento sobre a subjetividade humana e sobre a situação clínica.

O fato de serem trabalhos que não utilizam a metodologia tradicional, caracterizada pela dicotomia sujeito-objeto, controle de variáveis, não os torna menos rigorosos, pois eles são também feitos com rigor, em uma outra perspectiva. Neles o rigor é dado, principalmente, pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica.

Um fator também importante é a colaboração que a psicanálise traz à universidade por meio de um outro modelo de fazer ciência. Nele o rigor é encontrado não pelo controle de variáveis, mas pela fidelidade a um paradigma, a um vértice epistemológico. Os trabalhos produzidos a partir desses princípios, surgem como textos que se articulam em um determinado estilo, característico de seu autor. É interessante encontrarmos trabalhos feitos dessa maneira em que a própria forma do texto é fiel ao estilo e ao tema tratado no trabalho. São trabalhos que possuem uma coerência interna e uma organicidade que apontam o rigor de seus autores.

Se a psicanálise traz uma contribuição com o seu paradigma para a produção de conhecimento na academia, por outro lado, a universidade também contribui para a formação dos psicanalistas. Algo importantíssimo!

## 2 TRIPÉ DO FUNDAMENTO PSICANALÍTICO

São múltiplas as vias pelas quais alguém se aproxima da psicanálise: o próprio sofrimento psíquico, fascínio pela dimensão inconsciente do psiquismo, fantasias e desejos reparadores, prestígio profissional (hoje nem tão em alta), etc.

O processo de análise será o lugar de encontro com os efeitos do próprio inconsciente, com o reconhecimento dos seus desejos e paixões, angústias e temores. Nesta condição, a força de um núcleo traumático pulsional de natureza infantil terá lugar na cena transferencial. Laços de dependência, identificações, demandas de filiação ancoradas em fantasias edípicas não permanecerão intocáveis.

Desta experiência transformadora, geradora de uma familiaridade do analista com o seu próprio funcionamento psíquico, poderão surgir as condições de escuta analítica. O desejo e a disponibilidade de ocupar o lugar de analista poderão despontar no analisando.

A supervisão, ou análise de supervisão, como alguns preferem chamá-la, ocupa um lugar de extrema importância no processo de formação. Ligada à escuta clínica do analista, a

supervisão surge como terceiro, não apenas em relação à análise que o iniciante conduz, mas também à sua própria análise. Isto não quer dizer que o supervisor trará uma interferência direta na análise, mas como diz Fédida (1988) terá um efeito na liquidação da transferência, da idealização do próprio analista pelo analista em formação; ele ainda aponta a supervisão como base de matriz potencial da comunidade analítica. Não se trata de aprender na supervisão uma técnica, mas de desenvolver a condição de escuta do analista.

O estudo das teorias é o terceiro elemento deste tripé. Conhecer o desenvolvimento dos principais modelos teóricos instrumentaliza o analista e favorece o diálogo com seus pares.

No entanto, o estudo teórico não se reduz à exegese do texto nem à erudição psicanalítica. Seria interessante desenvolver, como alguns analistas já assinalaram, e, no entanto, poucas vezes ocorre ao longo do processo de formação, o estudo das condições de emergência da função teorizante do analista, permitindo, deste modo, uma reflexão sobre o estatuto peculiar da teoria em psicanálise. *Temos aqui a possibilidade de um nicho privilegiado para emergência da pesquisa clínica, originada no seio do processo analítico e metabolizada no espaço coletivo.* Seminários clínicos podem vir a ser um lugar propiciador e estimulante para o exercício desta função. O analista em formação e seus colegas e supervisores não estariam apenas fixados no reconhecimento do já conhecido, mas abertos ao questionamento instigante deste singular encontro com o inconsciente propiciado pela experiência analítica. Este item parece cada vez mais urgente frente à dificuldade que os analistas encontram em estabelecer um diálogo clínico quando oriundos de filiações diferentes, o que vem conduzindo a uma fragmentação do campo. Estaríamos não apenas preocupados com a transmissão, mas com formar analistas capazes de criar suas próprias teorias *ad hoc*, sem negligenciar as fundamentais contribuições dos grandes modelos.

Claro que também caberia nos institutos de formação o espaço para pesquisa histórica, epistemológica e epidemiológica; assim como, através dos centros clínicos e dos consultórios, a investigação das diferentes modalidades técnicas de aplicação do método psicanalítico.

Freud aponta o descentramento do sujeito frente ao próprio desejo inconsciente, tematizado na primeira descrição do psiquismo. Posteriormente, amplia sua visão e a complementa. Assinala, em *Mal-estar na civilização*, a condição trágica do homem em relação ao desamparo a partir do qual se constitui — modelo formulado a partir da segunda tópica e que introduz a noção de pulsão de morte. Os analistas pós-freudianos ampliaram e desenvolveram clínica e teoricamente sua descoberta.

Para a psicanálise não se trata de nenhuma ortopedia psíquica, mas de uma transformação a partir de um fazer-saber sobre a natureza inconsciente da subjetividade, promovendo no *a posteriori* do ato interpretativo a desalienação desta mesma subjetividade condenada, até então, à repetição.

Neste complexo processo, como bem caracteriza Viderman (1990), *sentido e força* se articulam na dimensão transferencial de tal modo que as dimensões da significação e da pulsão permanecem irredutíveis.

Assim sendo, qualquer ilusão de transparência, compreensão apenas intelectual ou completude narcísica como finalidade última do processo de análise ou da formação de um analista permanecem fora do campo da nossa disciplina e da nossa prática, assim como qualquer tentativa de apreensão do objeto psicanalítico, por vias exclusivamente racionais, seria impraticável.

### 3 FINALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – IES

É elevado o nível de concordância de licenciados e entidades empregadoras com o fato de ser uma das obrigações das Instituições de Ensino Superior – IES potenciarem a aquisição/desenvolvimento de competências transversais dos seus alunos, sendo essa concordância maior nos licenciados das áreas das ciências humanas e sociais.

3319

Apesar disso, os licenciados concordam bastante menos com a idéia de que a universidade efetivamente promove essas competências.

Considerando o nível de domínio das diferentes competências transversais à saída da universidade como conseqüência da formação adquirida apenas como conseqüência da freqüência do curso e como conseqüência de toda a aprendizagem anterior, verifica-se que a universidade, isoladamente, tende a ser mais preponderante na aquisição/desenvolvimento das competências relacionadas com a recolha e tratamento de informação, trabalho em grupo, planeamento/organização, disponibilidade para a aprendizagem contínua, planeamento – ação, capacidade para questionar, espírito crítico, numeracia e conviver com a multiculturalidade/diversidade.

No sentido oposto, as competências relativamente às quais a universidade parece ter tido um papel menos importante são as línguas estrangeiras, apresentação pessoal, liderança, sensibilidade para os negócios, adaptação à mudança, orientação para o cliente, gestão de conflitos, comunicação oral, influência/persuasão, tolerância ao stress e iniciativa.

Embora não se vislumbre, pelos dados, nenhuma tendência em termos de categoria de competências para as quais a universidade menos contribuiu, importa assinalar que as competências relacionadas com o mundo empresarial/negócios (sensibilidade para os negócios, orientação para o cliente), são apresentadas como sendo das menos desenvolvidas ao longo da licenciatura, o que mais uma vez, remete para a necessidade da universidade contemplar cada vez mais estratégias tendentes a desenvolver este tipo de competências.

A competência relacionada com a numeracia parece encontrar um maior contributo da universidade para os licenciados das áreas das ciências e da engenharia, bem como para aqueles que terminaram o curso com notas mais elevadas. Este último aspecto também tem influência no contributo da universidade para a aquisição/desenvolvimento de competências relacionadas com a comunicação (oral, escrita e línguas estrangeiras).

Analisando comparativamente o contributo da universidade com outros potenciais contributos exteriores a ela, verificamos que a Universidade se situa em 3º lugar no que concerne à aquisição/desenvolvimento de competências transversais, sendo a experiência profissional adquirida após a licenciatura o maior contributo, ocupando, assim, o 1º lugar. Foi, ainda, possível concluir que são os contributos exteriores à universidade que mais se correlacionam com o domínio atual de competências/traços individuais (persistência, autocontrolo, disponibilidade para a aprendizagem contínua, capacidade para ouvir, autoconfiança, atenção ao detalhe, entre outros).

3320

Pode, ainda, concluir-se que a abordagem pedagógica dos docentes tende a não potenciar a aquisição de competências transversais e, embora com um nível de concordância um pouco superior, as próprias disciplinas constantes do plano de estudos também não estão estruturadas (em termos de conteúdos) nesse sentido. Convém destacar os licenciados das áreas das ciências humanas e sociais e os licenciados com notas finais de curso mais elevadas tendem a registrar um grau de concordância relativamente superior relativamente a estes dois aspectos.

A criação de estágios ao longo da licenciatura e a alteração dos métodos de ensino utilizados pelo corpo docente são as formas de promoção das competências transversais a privilegiar pelas Instituições de Ensino Superior. Em sentido oposto, estão os cursos de formação extra-curriculares ao longo da licenciatura (sejam ministrados por formadores internos à universidade, sejam por formadores externos) como os mecanismos que a universidade deverá utilizar menos. Parece, no entanto, ser a formação pós-licenciatura, ministrada fora do ambiente universitário um mecanismo importante no desenvolvimento de

competências transversais, permitindo, assim, concluir que o desenvolvimento de cursos de formação para o desenvolvimento destas competências competirá menos à universidade e mais a instituições que promovam formação com formadores que não os pertencentes especificamente ao contexto universitário.

A inserção das Diretrizes nas IES precisa refletir-se nos diferentes espaços institucionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos. A inserção coerente e comprometida verdadeiramente com o combate a todas as formas de preconceito e discriminação dá-se nos diferentes espaços por onde circula toda a comunidade acadêmica ou não. Devem ainda articular-se com outras políticas educacionais referentes a educação superior, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

#### 4 CONCEITO DE COMPETÊNCIA

O conceito de competência tem sido utilizado com múltiplas acepções, refletindo diferentes perspectivas e áreas disciplinares (psicologia, educação, política, gestão, entre outros). Assim: a **Psicologia** utiliza o conceito como uma medida de habilidades e como o desempenho observável de uma pessoa representa os seus traços e capacidades; a **Gestão** orienta-se para uma análise funcional com vista a definir como é que os objetivos da organização são alcançados através da melhoria da *performance* individual; a **Gestão de Recursos Humanos** vê o conceito como uma ferramenta técnica para implementar práticas como recrutamento, seleção, formação, avaliação, promoção, sistemas de recompensa e planeamento de pessoal; a **Educação** enquadra a competência, entre outras perspectivas, na realização pessoal do indivíduo, na preparação para o trabalho e reconhecimento profissional; a **Política** analisa a competência no âmbito das políticas mais gerais que se prendem com a evolução do espírito do capitalismo atual e com a reorganização do trabalho, tendo presente os desafios da produtividade e da globalização.

Esta diversidade, entre outras conseqüências, tem contribuído para a falta de uma definição mais ou menos consensual de competência, uma situação que alguns não hesitam em descrever como confusão (p. ex., Woodruffe, 1993). Talvez por isso sejam freqüentes na literatura as contribuições de diversos autores visando unicamente a discussão e delimitação do conceito (Brown, 1993; Burgoyne, 1993; Jubb e Robotham, 1997; Parry, 1998; Hoffmann, 1999) e o significado das diferentes acepções de competência para a organização do trabalho (Sandberg, 2000).



Todavia, seria demasiado simplista atribuir a existência de diferentes perspectivas sobre o que seja uma competência às habituais divergências disciplinares. Com efeito, no seio de uma mesma área disciplinar podem coexistir diferentes conceitos de competência. Por exemplo, na área de gestão, o conceito de competência é utilizado com conotações distintas, correspondentes a níveis de análise também distintos. Ao nível macro, o conceito de competências centrais é utilizado na gestão estratégica para designar a aprendizagem coletiva que permite à empresa desenvolver um conjunto distintivo de “outputs” que lhe asseguram vantagens competitivas (Prahalad e Hamel, 1990). Do mesmo modo, ao nível da educação e da formação é possível encontrar uma diversidade de compreensões do conceito de competência, que podem partir de um enquadramento mais instrumental ou então de uma perspectiva mais personalista ou até emancipatória. Neste trabalho, deter-nos-emos no nível micro, isto é, nas competências dos indivíduos, tendo presente, no entanto, os constrangimentos quer institucionais quer organizacionais que as condicionam.

## 5 COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS E ESPECÍFICAS

A competência pode ser definida como “o conjunto de conhecimentos, procedimentos, atitudes e capacidades que uma pessoa possui e que são necessárias para: enfrentar de forma efetiva as tarefas que uma profissão exige num determinado posto de trabalho, com o nível de qualidade de desenvolvimento requerido; resolver os problemas emergentes com iniciativa, autonomia e criatividade e adaptar-se ao contexto sócio-laboral e colaborar na organização do trabalho”.

3322

Atualmente, no debate em torno das competências, é a idéia de mobilização que se torna essencial. Vários autores sublinham, com efeito, concepção de competência como “saber agir” face a situações concretas, mobilizando o manancial de conhecimentos, capacidades e técnicas adquiridas, na formação inicial e ao longo da vida. As competências traduzem, assim, o conjunto de conhecimentos e de aptidões que um estudante deve possuir no final de cada ciclo de estudos.

O conceito de competência transversal foi introduzido sob a designação de “competência-chave” por Robert Mertens (CIDEDEC, 2004), a partir das reflexões sobre a dificuldade em utilizar as previsões do mercado de trabalho como fundamento da planificação futura dos currículos formativos. Neste sentido, introduziu um novo conceito de competências,

caracterizado pela necessidade de melhorar a preparação dos jovens com vista à sua inserção profissional, num mercado cada vez mais competitivo e sujeito à mudança constante.

Neste sentido, o conceito de competência transversal engloba o conjunto de competências que, tal como a designação indica, são transversais às diferentes profissões/atividades profissionais e que facilitam a empregabilidade (entendida, aqui, em sentido lato) de quem as possui. Ou, então, como refere Assiter (1995) na definição da *Training Agency*, trata-se de capacidades genéricas que permitem aos indivíduos ter sucesso numa ampla variedade de tarefas e ocupações. Já num relatório produzido, em 1990, pela *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)*, intitulado “Identifying and Describing The Skills Required by Work” são apresentadas várias mudanças que estavam a ocorrer (e continuam a ocorrer) no mundo laboral.

Binks (1996), num artigo onde explora a relação entre a iniciativa “Enterprise in Higher Education”<sup>2</sup> e o crescimento do emprego dos diplomados nas pequenas e médias empresas, refere que os diplomados estão mal preparados para as situações com que são confrontados no emprego depois de saírem da Universidade. Duas causas principais são apontadas para o fato: os estudantes são pouco expostos a experiências de trabalho; os *currículos* estão desenhados de forma a que os estudantes não adquiram as qualidades que necessitam após a graduação.

3323

Se é certo que o tema das competências transversais tem merecido especial atenção na investigação, os estudos publicados analisaram essas competências na perspectiva dos próprios diplomados (Ahmadi & Helmis, 1997; BTEC, 1986; Greenan et al, 1997; Harvey *et al*, 1997; DfEE, 1998, entre outros), assistindo-se, no entanto, a um relativo défice de publicações com uma abordagem das competências na perspectiva das entidades empregadoras. Num dos poucos estudos desenvolvidos no Reino Unido (contexto europeu em que existe uma grande preocupação com a relação dos diplomados do ensino superior com as empresas), onde são analisadas as competências chave ou as competências transferíveis dos diplomados do ensino superior na perspectiva dos empregadores, McLarty (2000) concluiu, a partir da valoração pelos empregadores de uma lista de 29 competências, que as requeridas pelas empresas são significativamente diferentes das oferecidas pelos diplomados. Outros autores, como, por exemplo, Faloows & Steven (2000), num artigo onde analisam a inclusão de determinadas competências de empregabilidade no *curriculum* académico, referem que quando as empresas recrutam diplomados não procuram indivíduos com competências específicas, mas com

capacidade para ser proativo, capazes de identificar e responder a problemas de forma criativa e autonomamente.

## 6 O SINGULAR NO DOMÍNIO DO UNIVERSAL

A universidade reúne o conjunto dos saberes de campos particulares. Cada um deles, com sua escrita própria, contribui para uma crescente totalização, a fim de alcançar o UM, que sustentaria o saber universal. A Psicanálise, é claro, também se organiza como campo particular de saber e questiona, na relação com seu objeto, seu método, sua teoria, e até mesmo a produção de saberes que não lhe são conexos.

A disjunção entre psicanálise e universidade, porém, está presente desde a explicação de seus objetivos: o fim ético de interrogar um sujeito, implicando-o de modo singular à causa de seu desejo, em contraposição a simples produção de sujeitos competentes em cada domínio científico.

Ao mencionarmos a singularidade do sujeito queremos, enfatizar não apenas um resultado clínico, mas a própria implicação filosófica dessa ambição para a idéia de universal. Inspirando-nos em Milner (1983), por exemplo, podemos dizer que o conjunto dos enunciados disponíveis em um campo do saber se revela inconsistente no momento mesmo em que a singularidade (do sujeito, no caso aqui em exame) se revela. Se há singularidade é porque os predicados daquela classe

3324

<sup>2</sup>Iniciativa levada a cabo no Reino Unido, tendo como principal objetivo encorajar o desenvolvimento de pessoas empreendedoras no âmbito do ensino superior, através do incremento de competências como adaptabilidade, criatividade, inovação, dinamismo, entre outras.

de saber se mostraram importantes para prevêê-las (a singularidade). Caso contrário, isto é, se fosse possível a previsibilidade, a manifestação seria considerada apenas um caso particular de uma classe. Neste caso, a escrita dos predicados estaria apta a enquadrar o sujeito como um exemplo de classe.

A psicanálise mostra, assim, que a verdade se sustenta no singular. O singular revela, ao mesmo tempo, o universal da verdade e a incompletude do saber. O saber se mostra antinômico em relação à verdade, por mais que alcancemos a sua universalização. Ele é sempre incompleto, seja para se justapor à verdade do desejo, seja para tentar dizê-la integralmente.

Na escuta, que funda o fazer do psicanalista, seu método, o saber já dado não deve prevalecer; o saber está no paciente, um saber que ele não sabe que tem e que se produz na

relação que será chamada de transferencial. Esta, a relação transferencial, é uma relação dissimétrica, em que o paciente supõe que seu saber, o saber do inconsciente, está constituído no analista, o sujeito-suposto-saber, que provoca efeitos imaginários de amor. Essa relação estrutura a produção de saber, desde que o analista renuncie ao domínio da situação e, com sua escuta e pontuação, possibilite a produção de efeitos de significação no sujeito. Pode detectar que o sintoma neurótico não vai sinalizar a doença a ser eliminada mas a condição humana, clamando por ser escutada no seu sofrimento diante da síntese impossível. Desta forma, o sintoma vem a ser o lugar da verdade do sujeito, uma mensagem, um enigma a ser decifrado, e nele está o cerne da subjetividade. Apesar disto, o sintoma é tomado pelo sujeito como estrangeiro porque este o percebe como algo que não lhe pertence, uma vez que não se formou segundo sua vontade, o que significa que, ao se perguntar de quem é o sintoma, comparece o discurso do Outro, lugar dos significantes. Os sintomas dizem respeito a uma das facetas da relação do sujeito com o Outro, atingindo aspectos como a pretensão de se pensar um indivíduo (in-diviso) independente dos outros e discutindo a relação intrínseca entre desejo, discurso do Outro, subjetividade e... sociedade.

Refletir sobre a clínica psicanalítica supõe estar atento não só à teoria psicanalítica como aos reflexos agudos promovidos pelos avanços científicos nas mais variadas áreas e pelas mudanças sociais. O psicanalista pergunta-se sobre os efeitos dessas modificações na construção da subjetividade e sobre as novas formas do sintoma.

Desta forma, é possível, na supervisão, fornecer subsídios teóricos para apontar, discriminar e analisar as questões envolvidas nos atendimentos dos casos. Pode-se auxiliar os estudantes na escuta da demanda trazida; escuta que pode esclarecer quais questões atravessam as queixas relatadas. Mas não só - na escuta também se dá a ver a íntima relação das manifestações da subjetividade com a identidade social, em que a dominação é mascarada e pode aparecer sob a forma de "pobreza" ou deficiência psíquica ou intelectual. Em cada caso, os estudantes percebem que podem intervir, podem pesquisar e construir conhecimento. Os casos promovem não só a articulação da clínica com a teoria psicanalítica, mas também possibilitam detectar as implicações das condições sociais na subjetividade. Concluindo, afirmo que o ensino da Psicanálise na Universidade pode, concordo com Roudinesco, ser a vanguarda do freudismo, desde que atente para as suas especificidades e abra-se para discutir os impasses e dificuldades em sua transmissão.

## 7 PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE

Na perspectiva de Lacan, portanto, a presença da Psicanálise na Universidade interessa à Psicanálise como instituição. O próprio Freud, na verdade, foi professor da Universidade de Viena, inicialmente sem remuneração e sem cátedra de ensino ou pesquisa (no período de 1885 a 1902) e, posteriormente, como professor extraordinário, a partir de 1902, com remuneração e cátedra (GAY, 1989). Isso revela que, na perspectiva de Freud e Lacan, a independência entre as duas instituições (a psicanalítica e a universitária) não significava uma relação de exclusão entre as mesmas, mas era entremeadada pelo diálogo interinstitucional e pela presença da Psicanálise na Universidade, embora a Psicanálise sofresse, por vezes, a resistência ou a repulsa dos que discordavam de seus princípios e fundamentos conceituais e clínicos.

Nessa direção, não pode-se falar de forma generalizada ou linear das relações entre a Psicanálise e a Universidade, pois essas relações envolvem diversos fatores, são múltiplas e variadas, a depender de cada instituição, ator e situação. As posições de diferentes psicanalistas e professores universitários quanto às relações e quanto às modalidades de presença da Psicanálise na Universidade são variáveis. A despeito das tensões e do mal-estar que daí possam advir, reitera-se a importância da independência da Psicanálise em relação a outras instituições e campos, bem como a importância de sua presença nos lugares onde circulam outros saberes e práticas, onde a interlocução possa ser frutífera. Nesse sentido, chama-se a atenção para a possibilidade de essa presença dar-se numa modalidade advertida. Uma presença advertida pode referir-se a muitos aspectos. Apenas para citar alguns, destaca-se aqui a impossibilidade de totalidade, complementariedade ou concordância plena, bem como a consideração da dimensão da falta, da alteridade, da diferença. A expressão “presença advertida” dialoga, assim, com a expressão lacaniana “desejo advertido”, trabalhada por Lacan no âmbito do fim de análise, em referência ao desejo do analista (LACAN, 1986/1988). A “presença advertida” da Psicanálise na Universidade, tal como o “desejo advertido” no final de análise, é prevenida contra os ideais.

Volta-se à “formação analítica”. A “formação em Psicanálise” é um processo contínuo, que está no cerne das associações psicanalíticas. A transmissão da Psicanálise se dá, principalmente, através da análise pessoal e da supervisão clínica, bem como pelo estudo e pela apropriação singular da teoria. É-se analista através de atos que ocorrem na relação transferencial com o paciente ou cliente e implicam um tempo de “formação” e experiência analítica, que não se pode previamente delimitar.

Estabelecida essa implicação da entrada da Psicanálise na Universidade, acrescentamos que essa linha de encaminhamento do problema - embora auxilie a prevenir os desvios que o embate com as outras correntes pode imprimir às questões do ensino propriamente dito da Psicanálise - ao invés de simplificar, torna mais agudas as questões aqui já indicadas. Como conjugar o embate no plano eminentemente teórico, sustentado na força dos conceitos, na argumentação e na persuasão para evidenciar a possibilidade de o pensamento abranger e explicar problemas, com a transmissão da Psicanálise?

Fica ressaltada a diferença entre ensino e transmissão da psicanálise. No ensino da teoria psicanalítica, a ênfase no debate teórico pode dar-lhe um caráter de plenitude, a impressão de ser capaz de resolver todas as questões; pode confundir e reforçar as defesas em relação ao próprio inconsciente. A transmissão, por sua vez, opõe o saber e a verdade; o saber como o que se deve superar rumo à verdade própria.

A Psicanálise se organiza e produz conceitos justamente em torno da impossibilidade de um enunciado ser completo, exaustivo; em torno de um *a mais* não-dito no enunciado, mas presente e atuante para o sujeito em suas relações.

Para terminar, a interlocução entre a psicanálise e a universidade, tal como entende-se, tem por fim velar pela manutenção do próprio discurso do psicanalista que não se submete a regulamentos que, por melhores que possam ser, sempre trazem consigo perigos que podem ser bem maiores do que o exercício do charlatanismo de alguns. Não se regulamenta a psicanálise, enquanto se der liberdade a seu desenvolvimento, ela mesma poderá velar pela sua manutenção. A universidade como lugar do livre pensar só tem a ensinar sobre isso, permitindo que se juntem forças para a criação de campos cada vez maiores em que o exercício da psicanálise prolifere na contramão de movimentos segregacionistas e, sobretudo, na contramão de tentativas de se reduzir o alcance da psicanálise submetendo-a quer seja a uma legislação, quer seja a certezas religiosas ou políticas na ilusão de que sua redução a modelos já conhecidos possa aumentar seu campo de ação - enorme ilusão já que qualquer redução da teoria e da prática psicanalítica a empobreceriam irremediavelmente, e a destruiriam. A psicanálise foi, é e será sempre um saber que nasceu do discurso da ciência, tendo todas suas raízes ancoradas nas vicissitudes contemporâneas da formulação do sujeito desde Descartes, mesmo se pode dialetizá-lo como dividido, descentrado, ou seja, como diria Lacan, *ex-sistente*.

A psicanálise se constitui, necessariamente, da teoria e da prática, prática clínica por excelência. Ambas, teoria e prática, nasceram e andam juntas, uma alimentando a outra. Neste

(ou deste) encontro, surge a pesquisa psicanalítica. Isso foi assim desde a época de Freud, e não há como falarmos em psicanálise abrindo mão de uma delas. O problema que se coloca à nossa frente, partindo da ideia que psicanálise não se ensina, mas se transmite, é que a universidade não oferece (e talvez nem devesse) o espaço para a transmissão da psicanálise. Não porque não queira: não há. A transferência, certamente uma das mais importantes descobertas de Freud (1905; 1912), é o meio de transmissão da psicanálise, e esta acontece, primordialmente, no divã, na análise pessoal do futuro analista. Secundariamente, em supervisões e seminários. Esta maneira da formação do psicanalista inclusive é destacada por Freud (1919) como algo que aconteceu justamente pela exclusão da psicanálise do meio universitário: a psicanálise ficou ao encargo das instituições psicanalíticas. Desta forma, a universidade não tem autoridade sobre a transmissão da psicanálise (e mais especificamente, sobre a clínica psicanalítica), tarefa que fica a cargo das instituições.

Que isso quer dizer? Psicanálise e universidade são fazeres impossíveis juntos? Muito pelo contrário, e é neste ponto que há uma diferença fundamental.

Quando falamos, popularmente, sobre psicanálise e universidade, é importante frisar que, na verdade, nos referimos à teoria psicanalítica e universidade. Assim, resolvemos um entrave na discussão, pois teoria psicanalítica se estuda, se aprende e não se faz necessário análise pessoal, atendimento clínico ou supervisão. Isso se ensina, e é por esta via que a psicanálise tem sua principal entrada na universidade.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, o contributo da psicanálise à universidade permitiu uma experiência estimulante e enriquecedora, em diferentes aspectos psicodinâmicos tais como elucidar questões transferenciais e didáticas referentes às competências transversais em Instituições de Ensino Superior – IES. A psicanálise desde Freud, esteve atenta às mudanças sociais. Considerando que ela apenas adquire permanência ao contemplar o social; visto que somos, por natureza, seres que se constituem e somente sobrevivem em grupo. O trabalho do analista atravessa as barreiras do consultório chegando às universidades na tentativa de colaborar nas questões psicanalíticas educacionais primando o desenvolvimento humano.

As instituições de ensino superior devem prosseguir e reforçar a adequação dos cursos ao mercado de trabalho. Nota-se que esta adequação já não se faz apenas através do desenvolvimento de saberes-fazer operacionais/técnicos, mas de outros saberes e saberes-

ser/saberes-estar cada vez mais importantes e indispensáveis num mercado de trabalho tendencialmente mais exigente e em constante mudança.

Espera-se que o instrumento construído possa servir como uma ferramenta que estimule novos estudos sobre o tema das competências transversais em universitários. Apenas avançando no conhecimento acerca dos processos de formação que se dão no ensino superior será possível saber se esta formação está sendo efetiva; no sentido de capacitar os indivíduos a aprenderem a aprender e a aplicar seus conhecimentos no cotidiano de um modo eficiente e útil para a sociedade e para si mesmos.

## REFERÊNCIAS

- AHMADI, M. & HELMIS, M (1997) Small Firms, Big Opportunities: The Potential of Careers For Business Graduates in Smes, *Education & Training*, 39 (2), pp.52-57.
- ALBERICI, A. & SERRERI, Paolo. (2005), *Competencias y formación en la edad adulta: el balance de competencias*. (Trad. Ariadna Martin). Leartes Educación: Barcelona.
- BINKS, M. (1996). Enterprise In Higher Education and the Graduate Labour Market, *Education & Training*, 38 (2), pp.26-29.
- BTEC (1986). Comon Skills and Core Themes, *National Course Guidelines: Business and Financial*, London.
- DfEE (1998). Small Firms Report Lack of Skills, *Skills and Enterprise Executive*, Nº 2, May.
- FALLOWS, S. & STEVEN, C. (2000). Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: A University-Wide Initiative, *Education & Training*, 42 (2), 75-82.
- FÉDIDA, P. (1988). Entrevista: Pierre Fédida. *Ide*, 15, 59-69.
- GREENAN, K.; HUMPHREYS, P. & MCLLVEEN, H. (1997). Developing Transferable Personal Skills: Part of Graduate Toolkit, *Education & Training*, 39 (2), 71-78.
- HARVEY, L. et al (1997). *Graduate's Work: Organisational Change and Student Attributes*, Centre for Research into Quality, The University of Central England, pp. 63-79.
- HOFFMANN, T. (1999). The Meanings of Competency. *Journal of European Industrial Training*, 23, 6, 275-285.
- LACAN, Jacques. Seminário, livro II: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- McLARTY (2000). Evaluating Graduate Skills in Smes: The Value Chain Impact. *Journal of Management Development*, 19 (7), 615-628.



MILNER, J. C. (1983). *Noms indistincts*. Paris: Seuil.

MONTEIRO, Karla. Consumidos pelo consumismo. *Revista O Globo. Jornal O Globo*: Rio de Janeiro. Ano 5, nº 242, p. 24-29. 15 de março de 2009.

MORENO, M. L. R. (2006a). *Evaluación, Balance Y Formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Laertes Educación: Barcelona.

MORENO, M. L. R. (2006b). Da avaliação à formação de competências genéricas: aproximação de um modelo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 7(2), 33-48.

QUINET, Antonio. Não há futuro sem psicanálise. In: ALONSO, Aristides. et al (Org). *O futuro da psicanálise*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/FAPERJ, 2002.

VIDERMAN, S. (1990). *A construção do espaço analítico* (S. J. de Almeida, trad.). São Paulo: Escuta.

WOODRUFFE, C. (1993). What is Meant by a Competency. *Leadership & Organization Development Journal*, 14, 1, 29-36