

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA MARIA CANESTRINE DO NASCIMENTO BERNARDI

**O LUGAR DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: CUIDADO E
AUTOPOIESE**

Porto Alegre
GEFE

CLÁUDIA MARIA CANESTRINE DO NASCIMENTO BERNARDI

O LUGAR DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: CUIDADO E
AUTOPOIESE

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do
Sul

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela
Pereira

Porto Alegre
GEFE

CLÁUDIA MARIA CANESTRINE DO NASCIMENTO BERNARDI

**O LUGAR DA ÉTICA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: CUIDADO E
AUTOPOIESE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do
Sul

Aprovada em _____ de _____ de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
Prof. Orientador (PUCRS)

Prof^a. Dr^a. Nadja Mara Amelibia Hermann (PUCRS)

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto (UNILASALLE)

Prof^a. Dr^a. Eliana Perez Gonçalves de Moura (FEEVALE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Marcos pelo acolhimento e suas valiosas orientações.

À minha família pelo apoio e incentivo.

À CAPES pela bolsa de estudos.

RESUMO

Esta tese tem como tema o lugar da ética na formação do psicólogo. Trata-se de um estudo eminentemente teórico que se desenvolveu a partir das experiências e reflexões produzidas no contexto da prática profissional da pesquisadora em seu trabalho com a formação de psicólogos. Investiga alguns conceitos filosóficos e históricos que servem como ferramentas para pensar o tempo presente e no como esse tempo aparece na formação desse profissional e de que maneira contribui para a constituição da ética nessa formação. A tese contextualiza e problematiza a trajetória da constituição da Psicologia como ciência a partir do século XIX. Postula, também, que a ética é a dimensão constitutiva do tornar-se psicólogo e que, em certo sentido, os estudantes se formam psicólogos ocupando-se consigo mesmos. Através do cuidado de si, estão constantemente construindo-se e, nessa construção, não há propriamente uma separação entre a ética e a estética, uma vez que se constroem como sujeitos e profissionais num exercício muito próximo da ascese. A problemática central da tese emerge da busca do lugar da ética na formação do psicólogo, alcançando-se a compreensão da ética como cuidado e construção de si. Conclui-se que a formação dos psicólogos é um processo complexo que envolve a *autopoiese*, a estetização da existência e também exige certos códigos que regulem esse processo, de modo que não se reduza a uma experiência solipsista e egoísta, excluindo o outro, o coletivo e a natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ética. Formação de Psicólogos. Autopoiese. Cuidado.

ABSTRACT

This thesis has as theme the place of ethics in the formation of psychologist. This is a highly theoretical study that developed from the experiences and the reflections developed in the context of professional practice of the researcher in her work with the formation of psychologists. It investigates some historical and philosophical concepts that serve as tools for thinking the present time and how this time appears in the formation of this professional and how it contributes to the establishment of ethics in this formation. The thesis contextualizes and problematizes the trajectory of the constitution of Psychology as a science from the nineteenth century. It postulates also that ethics is a constitutive dimension of becoming a psychologist and that, in a sense, the students graduate psychologists occupy themselves by themselves. Through the caution-of-itself, they are constantly building itself and, in this construction, there is not a properly separation between ethics and aesthetics, since it builds as subjects and professionals in an exercise very close to asceticism. The central problematic thesis emerges from the search of the place of ethics in the formation of psychologist, reaching itself the comprehension of ethics as caution and building itself. It is concluded that the formation of psychologists is a complex process that involves *autopoiesis*, the aestheticization of existence and also requires certain codes that regulate this process, so that it is not reduce to a solipsistic and selfish experience, excluding the other, the collective and the nature.

KEY WORDS: Education. Ethics. Formation of Psychologists. Autopoiesis. Caution.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DO CAMINHO INVESTIGADO	8
1.1 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO	12
2 A TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA PARA O ENTENDIMENTO DA ÉTICA.....	16
2.1 QUAIS OS SENTIDOS DE BEM E MAL E DE BOM E MAU?.....	16
2.2 RENASCIMENTO E MODERNIDADE	27
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE KANT	35
2.4 O ESCLARECIMENTO EM KANT E COMO PENSAR O PRESENTE	42
2.5 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	47
2.6 O CUIDADO DE SI.....	48
2.7 SUJEITO, ESTÉTICA E ÉTICA.....	54
2.8 PODER PASTORAL.....	58
3 ÉTICA.....	60
3.1 ALGUNS CONCEITOS	60
3.2 NIETZSCHE, MORAL E RESENTIMENTO	64
3.3 RUPTURA DA METAFÍSICA E A HERMENÊUTICA	68
3.4 COMPODO ALGUMAS IDEIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ÉTICA.....	75
4 ÉTICA E FORMAÇÃO	79
4.1 ÉTICA, FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	84
4.2 FORMAÇÃO E PSICOLOGIA	92
5 A PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA	95
5.1 A CRISE NA PSICOLOGIA	104
5.2 PSICOLOGIA E PSICANÁLISE	107
5.3 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO COMO EMPREENDIMENTO ÉTICO	110
5.4 A CRISE DO PRATICANTE / A PRÁTICA EM QUESTÃO	113
5.5 A CRISE INSTITUCIONAL E O CUIDADOR.....	118

6 A FORMAÇÃO E PROFISSÃO DO PSICÓLOGO	122
6.1 DIRETRIZES CURRICULARES	124
6.2 DIREITOS HUMANOS	133
7 RECOMEÇANDO A PROBLEMATIZAÇÃO.....	139
7.1 ÉTICA COMO REFLEXÃO E JUÍZO: PARA QUE FORMAMOS?	139
7.2 A PROFISSÃO DO PSICÓLOGO E OS DILEMAS ÉTICOS.....	143
8 ÉTICA, CONTEMPORANEIDADE E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA	152
8.1 ÉTICA E CONTEMPORANEIDADE	152
9 FORMAÇÃO, ÉTICA E PSICOLOGIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	164

1 APRESENTAÇÃO DO CAMINHO INVESTIGADO

Não nego, como se entende por si mesmo – pressuposto que não sou nenhum parvo –, que muitas ações que se chamam éticas devam ser feitas e propiciadas, mas penso: em um como no outro caso, por outros fundamentos do que até agora. Temos de aprender a desaprender, - para afinal, talvez mais tarde, alcançar ainda mais: mudar de sentir (NIETZSCHE, 1981, p. 125).

Esta tese busca delinear alguns caminhos e provisórias respostas para o inquietante tema da ética. A busca destas fundamentações é motivada por questionamentos oriundos da prática profissional, na qual trabalhamos com a formação de psicólogos.

Aquilo que escrevo foi produzido através dos meios nos quais transito. Escrevo do que vivi, do que vi e senti, daquilo que fez sentido para mim. Também revelo na escrita aquilo que não fui capaz de perceber, indico as lacunas e as brechas que não pude olhar e os sons que não ouvi. Mostro-me naquilo que na caminhada que venho fazendo fui capaz de rastrear, garimpar e de colocar em cena para confeccionar esta produção acadêmica. Indico aquilo que ainda não vi aquilo que deixei e o que poderá chegar. Ao escrever estou dando corpo aquilo que venho me tornando.

No percurso da formação vamos imbricando nossas vivências com os conhecimentos e práticas vivenciadas. Dessa relação emerge a minha filiação teórica e a busca de encontrar algumas respostas a fim de esclarecer como me aproximei dos saberes que escolhi, como escolho as técnicas utilizadas e que lugares ocupo.

A tese delineou-se como uma pesquisa teórica, que se utiliza da experiência pessoal como referência, afinal me debruço sobre aquilo no qual eu também estou imersa: a formação do psicólogo. Os questionamentos que faço aos estudantes de Psicologia são os mesmos que dirijo a mim mesma. Estou na mesma cena, atravessada pelos mesmos problemas e envolvida com o contexto no qual pesquiso.

Também estou constantemente me formando e me transformando, num processo contínuo de construção.

Para o trabalho investigativo desta tese, busco rastrear as vivências e impressões que tenho, as práticas que vivo e acompanho no exercício da docência em Psicologia e também como psicóloga. Utilizo nesta pesquisa cenas ilustrativas do cotidiano como professora e supervisora de estágio, as produções teóricas dos alunos para os módulos de estágio em Psicologia e também dos dilemas vividos, a fim de elucidar os fatos e tensões trabalhados neste estudo.

Procuro apresentar o sentido que vou dando ao me debruçar sobre a formação do psicólogo reconhecendo que faço uma interpretação dela, a partir do meu ponto de vista, do lugar que olho e do possível que apreendo: Buscar aquilo que somos através das práticas que nos construíram, apesar de saber que não temos acesso pleno a todas elas.

Ao pensar sobre a formação do psicólogo, pensamos nos currículos, cursos, estágios, práticas, intervenções, diagnósticos, laudos, psicoterapias, trabalhos de conclusão de curso e também em todas as normatizações que estão regulamentando esse processo, como Diretrizes e Bases, Código de Ética, Conselho Federal e Regional de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), o MEC e tantas outros. Percebo e analiso problemas e dilemas vividos pelos estudantes e que são também os meus. A formação ultrapassa os semestres curriculares do curso de Psicologia necessários para a obtenção do diploma e se torna uma tarefa contínua e inacabada. Processo de autoconstrução de fazer-se a si mesmo como profissional e como sujeito de um determinado tempo histórico.

A partir das experiências como psicóloga, bem como em atividades de docência numa universidade particular do Rio Grande do Sul, emergiu o problema de pesquisa que objetivei estudar e, através dele, o desenvolvimento de minha tese de doutorado. No cotidiano de minhas atividades profissionais encontra-se o trabalho de sala de aula, a supervisão de estágio acadêmico, assim como a supervisão de práticas clínicas em uma clínica-escola e orientação de trabalhos de conclusão de graduação.

As práticas profissionais provocaram o problema de pesquisa, pois, como professora, convivo com a inquietação produzida pelo ensinar e o aprender – exercícios e desafios cotidianos. Provoca-me diariamente a afirmação de Paulo Freire (1996, p. 69): “Somos os únicos seres em que aprender é uma aventura criadora [...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

O fazer pedagógico, o acompanhar o aluno na sala de aula, no estágio acadêmico, vê-lo sair psicólogo provocam-me a querer compreender como alguém se torna psicólogo. Compreender neste estudo “não é, em todo o caso, estar de acordo com o que ou quem se compreende. Tal igualdade seria utópica. Compreender significa que eu posso pensar e ponderar o que o outro pensa” (GADAMER apud HERMANN, 2001, p. 28).

Sinto-me comprometida com pensar sobre a formação do psicólogo. Que saberes se arranjam na sua formação? Como esses saberes o constroem? Dessas questões emerge uma inquietação pelo tema da ética no curso de Psicologia – que lugar é esse na formação do psicólogo? Como professora e supervisora de estágio no curso de Psicologia de uma universidade particular da grande Porto Alegre, trabalho conteúdos sobre ética, valores, bioética e a legislação profissional do psicólogo. Falamos em sala de aula sobre a presença de uma crise de valores na sociedade atual. Algumas verdades, ensinamentos e posições, até então válidos e confiáveis, hoje já não são valorizados ou são substituídos rapidamente. O que hoje tem valor? Como definimos aquilo que nos serve? São muitas perguntas e provisórias respostas.

O provisório também abre muitas perspectivas, nas quais deslizamos e também reconhecemos possibilidades. Essas possibilidades podem ser moldadas e lapidadas como novos lugares possíveis. Afinal, quando começou a crise? Não estaremos sempre em alguma? Então, qual é a nossa crise, ou que tempo é este no qual vivemos? Que regras, modos, teorias, crenças e valores nos subjetivam?

O tempo no qual vivemos se caracteriza por multiplicidade e pluralidade nos modos de vida. Presente nesta multiplicidade está a tradição ética sustentada na metafísica e no racionalismo. Essa tradição define finalidades para a educação,

assim como sujeitos esperados, o que resulta, muitas vezes, na descontextualização da educação e na idealização do sujeito educativo.

Por outro lado, a educação e a formação profissional visam a capacitar sujeitos a serem capazes de uma ética adequada e eficaz e não estão descoladas dos ideais éticos da cultura na qual estão inseridas. Dessa forma, não podem abrir mão da tradição e dos conhecimentos acumulados pela humanidade

Ao repensar minhas práticas, percebo o quanto a presença da ética está presente e de que o fazer do psicólogo se constitui de seu exercício. Essa observação me faz desejar olhar para esse sujeito que se constrói psicólogo, mas também para as relações que ele estabelece. Compartilhamos com Guareschi (1995) ao dizer que não somos sujeitos éticos sozinhos, somos éticos na relação, no contato, na realidade que se apresenta diante de nós e que nos exige uma resposta ao outro que estabelece conosco uma relação.

A alteridade é a dimensão primeira do sujeito. Ela emerge a partir de uma fratura humana que subtrai o sujeito da mera natureza apresentando-a como um outro diferente de si. A dimensão de alteridade é condição necessária para sermos humanos, ela é a dimensão primeira da existência. Sem ela não seríamos humanos, permaneceríamos outra espécie animal, mas não humanos. A alteridade abre o ser humano para sua condição de sujeito. A fratura que o confronta com o outro é a mesma que lhe possibilita constituir-se como sujeito. Sem a abertura para o outro não poderia ser ele mesmo (RUIZ, 2008, p. 37).

A temática da ética é nosso objeto de interesse por entendermos ser a ética norteadora da formação profissional, mas cabe esclarecer que não temos a pretensão de trabalhar com todos os diversos conceitos e entendimentos de ética presentes na história do pensamento ocidental nem de apreendê-los na sua totalidade e profundidade. Cabe-nos a tarefa da investigação de alguns conceitos filosóficos e históricos que nos servem como ferramentas para pensarmos o tempo presente e como este tempo aparece na formação profissional e constitui a ética nessa formação.

Posteriormente, situaremos a Psicologia como ciência, esclarecendo e desenhando a trajetória histórica de sua construção enquanto ciência reconhecida e legítima nos parâmetros científicos aceitos como “verdadeiros” a partir do século XIX.

1.1 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Na atualidade, imersos num mundo nomeado como Modernidade Tardia ou Pós-modernidade, os pesquisadores Ferreira Neto (2004), Bernardes (2004), Baptista (2001), Freire (2000) e Coimbra (1992), entre outros, revelam ter os cursos de Psicologia cada vez mais um direcionamento tecnicista e esvaziado de potência crítica. Constatam a força da ideia de mercado na sociedade e, em particular, no domínio da formação profissional. Os autores citados constatam a predominância de uma formação que enfatiza e favorece a mercantilização do ensino. Também apontam a necessidade de práticas psi mais solidárias e coletivas.

Ao revisar os estudos sobre a formação do psicólogo, verificamos o alerta para a mercantilização dos cursos de Psicologia e a presença de uma formação tecnicista e fragmentada, apesar da orientação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia para uma formação crítica e generalista.¹

Há na sociedade atual a ênfase em consumo nos diversos segmentos da vida. Nessa tendência, a educação também passa a ser um bem a ser consumido, torna-se mercadoria e, desse modo, passa a ter um valor de mercado. Os estudantes são preparados para essa lógica de mercado sem serem estimulados a perceberem como estão participando desse processo. A educação atual tem sido predominantemente regida por princípios de mercado e não por preocupações com a realidade social.

¹ As Diretrizes foram homologadas em dezembro de 2004. No seu Art. 5º as Diretrizes definem: “Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia” (BRASIL, 2004, p.2). Abordaremos com mais detalhes as Diretrizes no capítulo 6 “A formação e profissão do psicólogo”.

Por outro lado, também percebemos o foco da Psicologia no ser humano e na sua subjetividade. Assim, que formação garante competência e habilidade para o acolhimento, para a escuta e a aceitação e reconhecimento do outro?

Ferreira Neto e Penna (2006) pesquisaram a relação entre ética e clínica no contexto da formação universitária do psicólogo. Salientam a importância da ética como conjunto de "práticas de si" na formação geral do psicólogo, ainda que essa ênfase não seja contemplada pelas Diretrizes. Também concluem em seu estudo que a palavra ética aparece duas vezes nas Diretrizes e com significado apenas deontológico.

Percebemos com essa constatação o quanto o significado de ética está predominantemente construído, em nosso contexto educativo e também social, pela ideia de dever. A ética, marcada predominantemente pelo dever é a ética hegemônica em nosso contexto social e também educativo. Essa perspectiva pensa o comportamento moral do homem tendo o dever como parâmetro. A ética iluminista, fundamentada especialmente na filosofia do alemão Immanuel Kant,² sustenta essa visão de ética como dever.

Neste estudo, buscamos compreender e nos aproximar da ética e do lugar que ela ocupa na formação do psicólogo, através de um ponto de vista que amplie a sua compreensão e não a reduza a um dever ou regra. Entendemos o conteúdo da ética como histórico cultural e contingente. Por ser histórica, legitima-se através dos fundamentos filosóficos e culturais que emergem e se solidificam através dos diversos tempos históricos. É contingente por ser imanente, por não estar condicionada a fatores externos nem transcendentais. Trata-se de uma ética cujos valores se dão no percurso da vida, no desenrolar dos fatos.

Percebemo-nos marcados por contradições ao buscarmos compreender e elucidar o significado de ética. Mesmo a considerando como contingente, a percebemos também sustentada em valores universais e no dever. Entendemos que essa ambivalência ocorre por estarmos inseridos e também formados principalmente numa perspectiva deontológica da ética.

² As ideias de Kant serão abordadas no capítulo 2.

A dimensão deontológica é uma das possibilidades que compõe a ética, afinal a ética compreende códigos, o que é permitido, o que é proibido, interdições, o certo, o errado. Neste estudo estamos enfatizando como nos ocupamos desses códigos e das normatizações que recebemos através da cultura em que estamos inseridos e, mais especificamente, enquanto psicólogos, como lidamos e nos construímos ao nos depararmos com as teorias psicológicas, as técnicas, as nossas práticas, regulamentações e, conseqüentemente, com as tomadas de decisão e escolhas que fazemos no percurso de nossa formação.

A ética aglutina elementos que acomodam formas e também olhares sobre a vida. O psicólogo, ao aderir a esta ou aquela teoria, ao praticar determinadas técnicas, produz e valida crenças e padrões. Institui saberes que se arranjam e se tornam verdades, assim como também se desfazem e criam novas possibilidades. Já a Deontologia é o ramo da ética que estuda os deveres presentes para o exercício de uma determinada profissão. Podemos pensar que a ética oferece o espaço da reflexão, na qual emergem os princípios e resíduos de todas as moralizações sofridas pelo sujeito e que num determinado momento assume uma ação.

A ênfase no estudo do Código de Ética e das resoluções presentes e em vigência para a profissão de psicólogo indica que a visão deontológica é predominante na profissão. Reconhecemos a importância dos estudos sobre os aspectos deontológicos, pois regras e deveres estão presentes nas relações humanas e profissionais. No entanto, não entendemos ética limitada a esses aspectos, e sim que contempla aspectos filosóficos, práticas, ações, modos de existência e deveres que se articulam entre si.

Buscamos com este trabalho investigar a ética como substância que se constituiu pelo conjunto das disciplinas que compõem as humanidades, assim como pelas práticas que as constituem. Entendemos por substância ética o comportamento ou aspecto do comportamento que irá definir o princípio do comportamento moral, é o material que será trabalhado pela ética. A substância ética oferece a possibilidade da transformação. Podemos entendê-la como forjada nas circunstâncias e contingências vividas que tomam forma e se alinham

produzindo códigos, modos de vida, valores materiais e significados que engendram num dado tempo algumas direções, verdades e saberes.

Ao nos debruçarmos sobre a ética na formação do psicólogo, vamos nos encontrar com algumas tramas que forjaram a ciência psicológica que temos hoje. Não é nossa intenção descrever um estudo exaustivo e histórico desses conhecimentos e práticas, mas tomá-los como indicativos para a problematização da temática da ética na formação do psicólogo. Através desse processo, entendemos que nos aproximamos da substância ética e podemos apresentar o modo como ela se manifesta e está presente nas práticas da Psicologia na contemporaneidade.

Diante das constatações oferecidas pela revisão de literatura, bem como do trabalho de docência em Psicologia, que se preocupa com a formação de novos psicólogos, questionamos sobre o lugar da ética na formação do psicólogo. Frente a esse questionamento, julgamos a necessidade da compreensão dos fatos históricos na área da Psicologia como ciência, assim como a compreensão ao pensar sobre a ética, revelada através de alguns filósofos. Quando pensamos sobre a ética, mergulhamos numa multiplicidade de posicionamentos e possibilidades de compreensão do mundo, conferindo-lhes um aprofundamento teórico.

2 A TRAJETÓRIA CONSTRUÍDA PARA O ENTENDIMENTO DA ÉTICA

2.1 QUAIS OS SENTIDOS DE BEM E MAL E DE BOM E MAU?

Entendemos o bem ou o mal, como a inclinação para a qual nos dirigimos. Aqui os tomamos como substantivos, lugares ou finalidades. Já o bom e o mau caracterizam coisas ou alguém que se inclina na direção do bem ou do mal. Estamos focando essas expressões na perspectiva dos valores morais, pois as entendemos como constitutivas da ética, ressaltando que a ética é contingente e que, portanto, os valores são mutáveis e se movimentam. O bem e o mal dependem dos interesses e das expectativas de quem os julga. Podemos pensar, por exemplo, que um procedimento que utiliza células-tronco embrionárias possa ser fundamental para a cura de determinadas doenças, porém outro sujeito poderia se manifestar dizendo que esse procedimento é inadequado e fere o princípio da vida.³

Não queremos defender uma posição maniqueísta, ou seja, simplista e redutora de entender o mundo, dividindo-o entre o bem e o mal. Aliás, são muitas as posições e teorias que evidenciam a perspectiva de pensar de modo dicotômico. O maniqueísmo possibilita posições intolerantes e fascistas ao não contemplar as diferenças, as similaridades, as diversas nuances e pontos de vista que podem existir sobre dada situação, além de encobrir a origem e a possibilidade do esclarecimento do porquê de as coisas serem do jeito que são.

Acreditamos que transitamos e nos construímos através de muitos modos de pensamento e que temos a pluralidade como característica. Também sabemos que

³Supremo autoriza pesquisas com células-tronco embrionárias

Embate judicial durava exatos três anos e colocava em lados opostos grupos religiosos e cientistas
BRASÍLIA – Com um placar apertado, as pesquisas com células-tronco embrionárias foram liberadas no País. O Supremo Tribunal Federal (STF), numa sessão tensa marcada por duelos argumentativos entre os ministros, pôs fim nesta quinta-feira, 29, depois de três sessões, 20 horas de debate em plenário, ao embate judicial que durava exatos três anos e colocava em lados opostos grupos religiosos e cientistas. Por 6 votos a 5, a Lei de Biossegurança, que permite as pesquisas com células-tronco embrionárias para fins terapêuticos, foi julgada constitucional. Os cinco ministros vencidos liberavam os estudos, mas sugeriam diferentes restrições, algumas que poderiam comprometer as pesquisas, conforme cientistas. Nenhuma delas, entretanto, foi referendada (RECONDO; FORMENTI, 2008).

a humanidade vem no decorrer dos tempos definindo posições como inclinadas ao bem ou ao mal e definindo sujeitos como bons e maus. Assim, compreendemos que introjetamos essas posições e podemos dizer que temos o bem e o mau em nós, assim como somos bons e maus, porque essas definições são dadas historicamente e são verdades estabelecidas e transitórias. O interessante é trabalharmos e estudarmos os movimentos e os arranjos de forças que num determinado momento se agrupam e são nomeadas dependendo dos valores do contexto em questão.

Não existe educação que não tenha uma exigência ética, que não oriente para determinados caminhos e para determinadas virtudes. Quem educa alguém educa para algum lugar, no qual referências de valores já se encontram estabelecidas de modo mais ou menos rígido. Educar, dessa forma, compreende objetivos e valores.

Ao trabalhar e me posicionar com a formação de psicólogos embasada nos conceitos acima aludidos, estou praticando uma ação, que considero adequada e por isso inclinada a uma ideia de bem. Mas, afinal, o que é o bem? Como saber o que é o bem? “Toda arte e toda investigação, bem como toda ação e toda escolha visam a um bem qualquer; e por isso foi dito, não sem razão, que o bem é aquilo a que as coisas tendem” (ARISTÓTELES, 2003, p, 17).

A ideia de bem vem nos guiando historicamente na constituição ética e na formação dos sujeitos. O seu significado está definido de acordo com a cultura e os ideais éticos presentes. Aparece na tensão com o seu avesso: aquilo que é considerado o mal. Ambos estão presentes e direcionando a conduta do homem, entrelaçados e inseparáveis, nomeados pelo homem.

Bruno Snell (2003) fala da nossa dificuldade em nos posicionarmos sobre o conceito do que é o bem e do que é bom. Neste estudo, a fim de compreendê-los, postulamos a existência do bem e do mal sustentada em princípios, que são criados e julgados pelo homem.

Homero, na sua obra *Ilíada*, revela a reflexão da Grécia arcaica sobre a virtude. Tal reflexão reflete sobre o bem como o mal que deixamos de fazer. A virtude aparece nas ações do herói. “Seguir o útil, buscar a felicidade e conseguir o

valor pela ação e capacidade próprias” são três forças importantes que constituem a virtude na Grécia arcaica (SNELL, 2003 p. 213).

“A palavra *aretê*, que mais tarde veio a ser traduzida como virtude, é empregada nos poemas homéricos para definir a excelência de qualquer tipo; o corredor veloz exhibe a *Arete* dos pés (*Ilíada* 20.411)” (MACINTYRE, 2001, p. 211).

A vida como modelo de valor e “o homem que tentasse afastar-se de sua posição na sociedade heroica estaria empenhado na tentativa de se fazer desaparecer” (MACINTYRE, 2001, p. 217). Não existia a possibilidade de pensar fora dos modos instituídos, pois fora dos laços sociais existia o estrangeiro, o estranho. “A moralidade e a estrutura social são, de fato, a mesma coisa nas sociedades heroicas. Só existe um conjunto de laços sociais” (MACINTYRE, 2001, p. 213).

Os gregos da Antiguidade não possuíam sentimento de responsabilidade social, assim como não desenvolveram uma ideia universal de amor ao próximo. Também sua ideia de justiça está restrita ao que cabe a cada sujeito (SNELL, 2003).

Observamos com frequência a negação, ou seja, o que não devemos fazer. Antes de Sócrates “o bem se definia antes como o mal que se deve deixar de fazer” (SNELL, 2003).⁴

Sócrates, no entanto, se dedicou a buscar o que é o bem. Entendeu que o homem deve buscar o bem no instante em que a ação se apresenta e com isso pretende ensinar para a virtude. Sócrates faz a distinção entre o corpo e a alma, considera os desejos e as paixões concernentes ao corpo. Inaugura a Filosofia Moral ao instituir a razão como essência da alma, e a virtude como possibilidade de conhecer. A virtude é o que aperfeiçoa a alma (HERMANN, 2001).

Para Platão, o bem está no mundo das ideias ou Mundo inteligível, fora do mundo sensível. Instaura a separação em dois mundos e com isso a presença da metafísica. O ideal está fora do mundo da vida.

⁴ Os textos de Platão e de Aristóteles mostram que, no Ocidente, a Ética ou Filosofia Moral iniciou com Sócrates (CHAUÍ, 1997).

Em Aristóteles, o bem não está separado do mundo sensível. O homem deve agir conforme sua razão e buscar a felicidade. “Porque Aristóteles pensa o bem em conceitos de fins/finalidades, chama-se a sua ética de teleológica. E ela é, ademais, *eudaimonística*, porque propõe que o bem mais elevado que o ser humano pode desejar é a *eudaimonia*, a “vida boa” (PICH, 2004, p. 13).

Para Aristóteles (2003) o bem é a finalidade de tudo que fazemos, assim como a felicidade é considerada o bem e está ligada à virtude, o que significa que, para sermos felizes, precisamos ser virtuosos, e ser virtuoso é estar inclinado na direção do bem.

A virtude e a felicidade são atividades da alma. Adquirimos as virtudes por exercício, nos tornamos e nos constituímos através dos hábitos. Dessa forma, o hábito é fundamental para lapidarmos as nossas ações e a qualidade de nossas atitudes.

A sabedoria prática é uma virtude. É a “disposição da mente que se ocupa com as coisas justas, nobres e boas para o homem, mas essas são coisas inerentes a um homem bom, e não nos tornamos mais capazes de agir bem apenas pelo fato de conhecer as coisas que são boas para a saúde” (ARISTÓTELES, 2003, p. 141). É garantida pelo conhecimento, é preciso saber usar o conhecimento de modo virtuoso. A virtude que preserva nossa sabedoria é a temperança, pois nos orienta para o bem.

Podemos entender que “não é possível ser bom, no sentido estrito da palavra, sem sabedoria prática, nem é possível ter essa sabedoria sem ter a virtude moral” (ARISTÓTELES, 2003, p. 144). A sabedoria prática contempla não apenas o individual, mas abrange o bem à coletividade. “A virtude, concebida por Aristóteles como sabedoria prática, adquirida pelo hábito, nos leva a compreendê-la como “uma ação orientada pela *prudência*, pela razoabilidade” (PEREIRA; RATTO, 2009).

Os primeiros filósofos não conheciam o problema da justificação dos juízos morais e da discussão entre diversas concepções morais:

[...] Em toda a ética antiga, a pergunta pelo assim chamado *summum bonum* (*bonum* era assim compreendido como “bom para mim”), e isto significa, pelos fins mais elevados de nosso querer, aparecia justamente no lugar da pergunta pela moral (TUGENDHAT, 2003, p. 91).

Também propunham “que cada um de nós, desde que esteja claro em seus motivos, tem que compreender-se de certa maneira (e isso sobretudo também significa: moralmente)” (TUGENDHAT, 2003, p. 91).

Aristóteles já problematiza razão e ética, quando desconfia da metafísica platônica. Aristóteles define como “humanamente bom aquilo que é bom para o ser humano” (apud GADAMER, 1999, p. 464). O conceito ou a ideia de bom de que nos fala Aristóteles está ligado ao que o homem define como bom, pois a verdade ética não é independente do que os seres humanos apeteçam, necessitam e desejam profundamente.

Para Tugendhat (2003), na socialização das crianças, as capacidades delas exigidas possuem uma escala de melhor relacionadas a capacidades corporais, instrumentais, técnicas e papéis. Essas capacidades exigem de modo mais ou menos importante que o sujeito seja bom. Caso não o seja, terá vergonha por não desempenhar a função da melhor maneira possível. A auto-estima do sujeito depende diretamente da relação entre sua capacidade de ser bom naquilo que lhe é exigido sê-lo. A vergonha que aparece no sujeito que não corresponde à norma exigida existe por causa da consciência moral, produzida, segundo Tugendhat (2003, p. 59), pela internalização da vergonha.

O que normatiza e valora a ideia do que seja o bom são as normas morais de uma sociedade (TUGENDHAT, 2003). Quando escolhemos algo é porque desejamos fazer parte de uma determinada posição moral que acolhemos e aprovamos e que, desse modo, nos tornará bons. Isso constrói nossa consciência moral. O senso moral produz a vergonha e a indignação, porque resultam dos nossos valores, daquilo em que acreditamos. “*Eu tenho de não apoiado em um eu quero* sempre implícito é, encarado logicamente, um absurdo (*unding*)” (TUGENDHAT, 2003, p. 62).

Para Kant, as regras são cumpridas porque são boas. “A proposta de Kant, de como se deve entender o bom, consiste, portanto, no fato de ser bom (no sentido gramatical absoluto, isto é, como homem, como ser cooperativo)” (TUGENDHAT, 2003, p. 83).

“Por que nós queremos?” pergunta Tugendhat (2003, p. 85), a fim de expressar o significado dos motivos e das razões na constituição da consciência moral. Qual o conceito é de fato bom? Qual prática é boa?

Quem se diz bom quando fala? Quem fala e estabelece, a partir da condição que ocupa, o que é bom? Em que circunstâncias o homem definiu juízos de valor a fim de definir o que é bom ou que é mau?

Nietzsche (2009) esclarece que o sentimento dos que dominam, produzindo os que são superiores diante dos inferiores e dominados, determinou a origem da antítese entre bom e mau, buscando o valor bom em diferentes culturas.

Nietzsche revela o quanto o significado de bom está definido a partir do nobre, daquele que está numa condição social privilegiada. Encontrou “[...] que, em toda parte, *nobre, aristocrático*, no sentido social, é o conceito básico a partir do qual necessariamente se desenvolveu *bom*, no sentido de *espiritualmente nobre, aristocrático*, de *espiritualmente bem-nascido, espiritualmente privilegiado*: um desenvolvimento que sempre corre paralelo àquele outro que *faz plebeu, comum, baixo* transmutar-se finalmente em ruim. (NIETZSCHE, 2009a, p. 18).

Através de seus estudos filológicos, Nietzsche nos mostra que o bom como algo altruísta não pertence a sua origem, mas a definições estabelecidas por quem domina e estabelece critérios que se solidificam através da linguagem. Definiram o que lhes servia e expandiam seus poderes. Nobre e escravo apresentam, portanto, nas bases de suas constituições, a crueldade. “[...] Perguntemo-nos quem é propriamente *mau*, no sentido da moral do ressentimento. A resposta, com todo o rigor: precisamente o *bom* da outra moral, o nobre, o poderoso, o dominador, apenas pintado de outra cor, interpretado e visto de outro modo pelo olho de veneno do ressentimento” (NIETZSCHE, 2009a, p. 29).

Na Idade Média temos a ética numa perspectiva teocêntrica, na qual a ideia de bem está centralizada em Deus. O idealismo platônico aparece na ética cristã e legitima o argumento de que Deus é a fonte de todo o bem.

Com a Modernidade e o Iluminismo, a razão se atualiza tornando o conhecimento e o mundo sensível fundamentais. O fundamento religioso dá lugar à razão, e o homem passa a ser o centro. Temos, entre a Idade Média e a Modernidade, o período que gestou as condições possíveis para a concretização da Modernidade, o Renascimento.

Na prática cotidiana e no percurso de formação do psicólogo, estamos atravessados por nosso desejo e também pelo dever. Temos nossas posições e junto delas compomos as técnicas que formatam o fazer do psicólogo. Como balanceamos nossas técnicas e teorias com os fatos concretos com que nos deparamos? Como avaliamos para a tomada de decisão? Quais os sentidos e significados que vamos dando àquilo que vamos apreendendo e nas tarefas que desempenhamos?

As múltiplas possibilidades presentes hoje quebram as certezas que anteriormente a fé, a ciência ou a razão estabeleciam para os critérios de verdade. Com as quebras nos alicerces antes considerados sólidos, a negociação passa a ser estimulada e falada para todas as instâncias profissionais, e podemos também tomá-la como alternativas aos dilemas profissionais. Afinal, muitas vivências são inéditas diante das possibilidades oferecidas num mundo midiático, informatizado e espetacularizado, onde as situações são valorizadas quando se tornam objeto da mídia, da grande massa e passam a ser norteadas pela proliferação da imagem, da divulgação, produzindo uma ênfase narcisista no comportamento dos sujeitos sociais. O eu, o indivíduo, passa a desejar ser olhado. Se antes tínhamos a sociedade disciplinar docilizando o corpo através das grandes instituições, temos agora o efêmero, o volúvel marcado pela ideia do sucesso, da moda, da fama capturando o sujeito e o inchando, o fazendo transbordar e ao mesmo tempo sentir-se esvaziado.

Nossos valores, compostos no cenário social em que estamos inseridos, junto aos conhecimentos científicos e pessoais que a formação produz, nos orientam para

nossas atividades na Psicologia. Estamos inseridos num *ethos* social composto de material subjetivo, mas também de códigos e regras. Na Psicologia, são os aspectos ligados ao Código de Ética, as resoluções e leis que regulamentam a profissão. Essas regulamentações entram em conflito com as mudanças e a falta de parâmetros presentes hoje na sociedade. Muitos *modelitos*, muitas novidades são a todo o momento vendidas como cura rápida, alívio imediato. Terapias alternativas e práticas religiosas, hoje presentes nos discursos psi, espelham esses conflitos, o da descrença na ciência e a busca de novas alternativas.

Pensamos que não se trata de descartarmos os nossos antigos saberes, e sim de ressignificá-los, dialogar através deles com os modos de subjetivação presentes na atualidade. Devemos usar como ferramentas aquilo que somos e trazemos, atualizando nossos saberes com a matéria do tempo presente, com as exigências inéditas que recebemos. Precisamos pôr em discussão aquilo que somos, não para ficarmos os mesmos, mas para sairmos diferentes, como já nos indicou Foucault:

É filosofia o deslocamento e a transformação dos parâmetros do pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é (2005a, p. 235).

Na contemporaneidade, acabamos sendo levados a discutir e argumentar sobre nossas posições diante das verdades que circulam e somos impelidos a mesas de negociação, nas quais é preciso que coloquemos nossos valores em relação às situações e os consideremos no desenrolar dos fatos. Como saber, por exemplo, o que é melhor para uma criança que porventura esteja num lar onde haja violência doméstica: será sempre indicado que seja retirada para um abrigo? A mãe que não consegue separar-se de um companheiro violento deve sempre perder a guarda dos filhos? Como orientar, conduzir situações que envolvam abusos e drogadição? Como emitir juízo sobre relações familiares muitas vezes tão diferentes daquelas nas quais vivemos? São configurações marcadas pela lógica da

vulnerabilidade, da falta de condições mínimas de saneamento, higiene e de alimentação.

A subjetividade capitalística⁵ incide de algum modo em todos os países e culturas, no entanto produz sintomas e problemas distintos, complexificando nossas práticas psi e exigindo a atualização delas a cada trabalho executado.

Como psicólogos, adentramos na realidade de como as pessoas vivem, como são suas rotinas, escolhas e possibilidades. Muitas vezes essas nos chocam, porque formam outra figura, outros tons e cores que talvez nem conhecêssemos, nem julgássemos possíveis de existirem.

Vivemos num tempo em que tudo e todos são negociáveis, e de algum modo esse exercício nos é exigido. Entendo que a necessidade de negociação tão exigida nos contextos educativos e do trabalho faz com que formação de psicólogos precise fomentar o exercício dialógico. Entendemos o exercício dialógico como a circulação de pontos de vista, a mediação entre vozes diferentes, posições diferentes que se alinham. Também nesse exercício compreendemos haver o movimento do poder que em alguns momentos estará mais localizado em alguns do que em outros, mas destacamos a importância de que esse poder circule, já que o entendemos como sempre presente. Afinal, podemos sempre perceber que alguém definiu, assinou, estabeleceu parâmetros de um determinado lugar e também que essas mesmas ações, através do diálogo, ou da negociação, poderão tomar rumos diferentes.

Reconhecemos o pluralismo como um importante conceito da contemporaneidade. A pluralidade, nos diz Hermann, “constitui não só um ganho de liberdade, mas uma nova sensibilidade em relação ao problema, tanto de natureza teórica como prática. Em outras palavras, a pluralidade traz novas formas de racionalidade que não podem mais ser reguladas através do recurso a uma única razão” (HERMANN, 2001, p. 95).

⁵ Expressão cunhada por Guattari para definir os modos de subjetivação que não estão restritos a determinações econômicas, e sim ao funcionamento do desejo no campo social, a partir do capitalismo moderno, que Guattari nomeia de Capitalismo Mundial Integrado - CMI (GUATTARI; ROLNIK, 1993).

Precisamos, a fim de não nos tornarmos intolerantes, aprender a negociar com nossos valores e a ampliar nossa percepção. Aprender a pensar colocando nossos valores em relação às pessoas, situações, contextos e fatos, não separadamente, mas em sobreposição, a fim de expandir nossa visão sobre os acontecimentos.

Nesse panorama, no qual precisamos tomar posições e encaminhar os processos do nosso trabalho orientados na perspectiva da ética, também nos deparamos, enquanto profissionais da saúde com as biotecnologias, reprodução assistida, planejamento familiar, esterilização, aborto, transplante de órgãos, projeto genoma, experiências com embriões, células tronco, as neurociências.

As novas tecnologias relacionadas à vida e à saúde humanas fizeram surgir uma nova perspectiva na ética, a bioética. A bioética investiga as práticas biomédicas e reflete sobre elas. Caracteriza-se por um conjunto de saberes que visam a resolver os conflitos morais e éticos resultantes das relações que envolvam os procedimentos e decisões na área da saúde.⁶

Esses novos saberes se desenvolveram após a Segunda Guerra Mundial como respostas às pesquisas com seres humanos realizadas de modo abusivo, desumano e sem critérios. Após a Guerra houve o Tribunal de Nuremberg para julgar médicos e cientistas que conduziram experimentos abusivos. Em 1947 o Código de Nuremberg estabeleceu princípios norteadores às pesquisas, garantindo aos sujeitos a participarem livremente das pesquisas sem qualquer tipo de coerção ou violência. Dever haver o consentimento do sujeito pesquisado em todas as pesquisas científicas e procedimentos médicos, e o pesquisador deve evitar todo sofrimento e danos desnecessários, físicos ou mentais. O Tribunal de Nuremberg tornou-se o protótipo para outros protocolos que visam a garantir a ética na pesquisa envolvendo seres humanos.

Dos encontros e documentos que surgiram, destaca-se a Declaração de Helsínqui, adotada da 18ª Assembléia Médica Mundial de Helsínqui, Finlândia, em

⁶ Nesta tese não trabalharemos dividindo nossas práticas em éticas ou bioéticas. Consideramos necessário apontar e esclarecer a presença da Bioética na atualidade, mas no restante do nosso estudo estamos focalizando a ética na formação do psicólogo.

junho de 1964. Essa Declaração acrescentou e aprimorou os Princípios éticos para a pesquisa com seres humanos já destacados no Código de Nuremberg. Essa declaração recebeu emendas da 29ª Assembléia Médica Mundial, Tóquio, Japão, em outubro 1975; 35ª Assembléia Médica Mundial, em Veneza, Itália, em outubro 1983; 41ª Assembléia Médica Mundial, Hong-Kong, em setembro 1989; 48ª Assembléia Geral, Oeste de *Somerset*, República da África do Sul, em outubro 1996; 52ª Assembléia Geral da Associação Médica Mundial, Edimburgo, Escócia, outubro de 2000.

Em 1972, a população dos Estados Unidos da América do Norte tomou conhecimento do Estudo *Tuskegee*, realizado no sudeste desse país, durante o período de 1932 a 1972. Cerca de quatrocentos homens que possuíam sífilis latente foram acompanhados no decorrer desse tempo, para que os pesquisadores pudessem conhecer a história natural da doença, em lugar de oferecer-lhes o devido tratamento. Mesmo depois do descobrimento dos antibióticos nos anos 40, não foi dado a esses homens tratamento para a doença. Os participantes eram todos estadunidenses negros e pobres. Após a descoberta desse estudo indigno, foi criada em 1974 a Comissão Nacional para Proteção de Sujeitos Humanos nas Pesquisas Biomédicas e Comportamentais. Em 1978, a comissão apresentou relatório dos trabalhos realizados e foi nomeado o Relatório Belmont: Princípios Éticos e Diretrizes para a Proteção de Sujeitos Humanos nas Pesquisas. O relatório estabeleceu os princípios éticos fundamentais para nortear os comportamentos e métodos de pesquisas que envolvessem participantes humanos. Os princípios são: respeito pelas pessoas (autonomia), beneficência e justiça.

No Brasil a Resolução 196 de 1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) é o instrumento norteador e regulador dos procedimentos médicos e de pesquisas no Brasil.⁷ Essa Resolução estabeleceu protocolos e padrões como os Comitês de Ética e o Consentimento Livre e Esclarecido. Tem por base documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Código de Nuremberg, a Declaração de Helsínqui. Também na Constituição brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica da Saúde, entre outros

⁷ Para melhores esclarecimentos sugerimos o site <http://www.conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>

documentos. A resolução segue os princípios básicos da bioética: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça (PASSOS, 2007). Visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado.

O princípio da autonomia envolve a presença do outro, e por isso não é uma posição do sujeito centrado em si mesmo, e a responsabilidade pelo respeito à pessoa constitui o sentido desse princípio. A beneficência nos orienta a fazermos o bem. O princípio da justiça compreende a justiça distributiva como sendo a distribuição justa, equitativa e apropriada na sociedade, e nos orienta a buscarmos práticas e relações mais justas. O princípio da não-maleficência nos orienta a evitar o mal, a não trazer prejuízo a alguém ou colocá-lo em maior risco, quando não podemos proporcionar-lhe o bem-estar e fazer-lhe o bem.

O princípio da maleficência orienta para o possível, o menos danoso, como, por exemplo, as políticas de redução de danos. Esse princípio pode orientar o psicólogo no enfrentamento de suas decisões e ações, pois não define o bem e o mal, indica que existe um lugar que talvez não seja o melhor, mas que, diante de determinados fatos, é o lugar que se torna viável, ponderável, portanto, concreto e não idealizado nem desconectado do real.

Ao abordarmos os significados de bem e mal, bom e mau e todas as nuances que os perpassam na atualidade, escolhemos para este estudo o cuidado de si estudado por Foucault a partir da Antiguidade grega como princípio ético capaz de oferecer, através do ocupar-se consigo próprio, a busca da virtude. Entendemos o cuidado de si como significativo para o autogoverno, assim como para tratar dos assuntos coletivos. Iremos no decorrer desta tese desenvolver esse tema.

2.2 RENASCIMENTO E MODERNIDADE

Na passagem do Renascimento para a Modernidade, foram gestadas e também se criaram novas condições que possibilitaram a constituição da

Modernidade como a concebemos. Nesse período da História, se observa a perda das certezas, dos critérios restritivos provenientes da Igreja, da moral cristã e da nobreza. O homem passou a cogitar, a experimentar novos espaços, assim como a construção de novos saberes. O homem passou a usar de seu corpo, a criar instrumentos, possibilitando o delineamento de um novo período que chamamos de antropocêntrico, no qual Deus não desaparece, mas o homem como criador se fortalece. Todas essas mudanças tornaram possível o desenvolvimento da Ciência.

Foucault (2002) em seu livro *As palavras e as coisas* apresenta duas *epistémês* da cultura ocidental: a da cultura clássica, no século XVI, XVII e XVIII, e outra que inaugura a Idade Moderna a partir do século XIX.

O princípio de conhecimento do mundo até o século XVI era o da semelhança: a palavra e a coisa. A partir do século XV se percebe que o modo de lidar com a realidade baseado na ordem, na semelhança, similitude, não sustenta mais a realidade, não oferece explicações convincentes. Nesse momento, o período teocêntrico que predominou na Idade Média está se fragilizando, e os homens ousam começar a se aventurar na busca de novos referenciais e começam a produzir outras possibilidades de entendimento do mundo. Temos as grandes navegações, ascensão da burguesia, desenvolvimento da física, das ciências, das artes. A verdade, entendida como princípio de certeza e de ordem, começa a se solidificar. “A escrita e as coisa não se assemelham mais” (FOUCAULT, 2002, p. 66).

No século XVII, “o pensamento cessa de se mover no elemento semelhança. A similitude não é mais a forma de saber, mas antes a ocasião do erro, o perigo ao qual nos expomos quando não examinamos o lugar mal esclarecido das confusões” (FOUCAULT, 2002, p. 70).

A linguagem perde a profundidade, abandona a palavra de Deus e possibilita que novos saberes sejam produzidos. Há uma desconfiança no conhecimento oferecido pelos sentidos e a necessidade de estabelecer ordem e medidas para decompor a matéria. Não basta mais a semelhança entre as palavras e as coisas.

Foucault nos esclarece (2002, p. 87):

Percebe-se que a dissociação entre o signo e a semelhança no começo do século XVIII fez aparecer estas figuras novas que são a probabilidade, a análise, a combinatória, o sistema e a língua universal, não como temas sucessivos engendrando-se ou repelindo-se uns aos outros, mas como uma rede única de necessidades. E foi ela que tornou possível essas individualidades a que chamamos Hobbes ou Berkeley ou Hume ou Condillac.

A partir de Galileu e Descartes, o saber clássico se torna racionalista, atribui privilégio à mecânica, busca a organização e a classificação da natureza e busca métodos de controle.

Segundo FOUCAULT (2002, p. 99):

O que torna possível o conjunto da *epistémê* clássica é primeiramente, a relação a um conhecimento da ordem. Quando se trata de ordenar as naturezas simples, recorre-se a uma *máthêsis*, cujo método universal é a Álgebra. Quando se trata de pôr em ordem naturezas complexas (as representações em geral, tais como são dadas na experiência), é necessário constituir uma *taxinomia* e, para tanto, instaurar um sistema de signos.

No período renascentista, as possibilidades vislumbradas produziram ceticismo, e Descartes propôs, dessa forma, conhecimentos capazes de sustentar verdades. Descartes, com seu pensamento, permite o abandono ao cuidado (do modo como estava presente na ética da Antiguidade) e autoriza a importância do conhecer. “Parece-me que o ‘momento cartesiano’ [...] atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (cuidado de si)” (FOUCAULT, 2006a, p. 18).

A perspectiva cartesiana, ao requalificar o princípio *gnôthi seautón* e desqualificar a *epiméleia heautoû*, excluiu, segundo Foucault (2006a), o cuidado de si da filosofia moderna. Com o abandono do cuidado de si, ao modo dos gregos e dos romanos da Antiguidade, Descartes postulou que a filosofia, que se constitui

especialmente a partir de seus pressupostos teóricos, bastaria para alcançar o conhecimento. Depois, no século XVIII, Kant limitaria ao sujeito cognoscente todas as exigências para alcançar o conhecimento.

Em Descartes, a partir do século XVI não mais aparece a importância de o sujeito se julgar digno de saber a verdade, e sim passa a ser importante a evidência. “Depois de Descartes, temos um sujeito não ascético de saber. Essa mudança possibilita a institucionalização da ciência moderna” (FOUCAULT, 1995, p. 277).

Kant resolveria essa separação feita por Descartes, trazendo o sujeito universal, aquele que é sujeito de conhecimento, mas também é sujeito ético. Não mais apenas está em questão a evidência como fundamental, mas a relação do sujeito com o conhecimento.

Foucault nos explica que a filosofia da Antiguidade tem a preocupação de desenvolver um pensamento que busque as formas de o sujeito ter acesso à verdade, e esse acesso é dado através da espiritualidade, entendida como “buscas, práticas e experiências, tais como purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc. que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito o preço a pagar para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 19).

A verdade, para a espiritualidade, não é um simples ato de conhecimento; exige práticas, exige que o sujeito se modifique, construa a si mesmo. As transformações são necessárias para o acesso à verdade. O conhecimento que está apenas na ordem dos métodos formais, das regras, não proporciona modificações no sujeito, portanto não oferece acesso à verdade.

Na Antiguidade não há separação entre a busca da verdade (questão filosófica) e as transformações necessárias para que o sujeito possa encontrar a verdade, e sim estão imbricadas, pois o conhecimento não é abstrato, mas construído através de práticas.

Na idade Moderna, é demarcada outra maneira de acesso à verdade. Nas palavras de Foucault (2006a), “creio que a idade moderna da história da verdade

começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele” (p. 22).

Esse modelo de acesso à verdade ainda se faz presente na educação. Essa concepção nos remete a pensar nas nossas ações hoje na Psicologia e a perceber que muitas vezes, na formação, são ensinados conceitos e teorias de modo idealizado, descolado da realidade e também muitas vezes ensina-se conteúdo como se eles fossem suficientes para o bom exercício técnico. Especialmente a ética, não a tomamos como estática e pronta como algo a que ascendemos apenas intelectualmente. Entendemos que precisa ser exercitada, cuidada através do próprio sujeito ao se confrontar consigo próprio. A ética como cuidado ético é reconhecida na formação profissional na escrita de um estagiário:

A ética, acredito, é a preocupação maior de todo estagiário, pois a todo o momento somos testados neste valor que é a base de todo o trabalho do psicólogo, pois ética envolve postura, respeito, crenças, enfim, deixar-se ser um instrumento de auxílio ao ser humano. (frase retirada de resenha crítica apresentada por um aluno de estágio em processos clínicos).⁸

A vinculação entre conhecimento e prática e o quanto as práticas são fundamentais para as teorias estudadas tomarem corpo, se explicitarem, e também para o aluno se apropriar do conhecimento se evidencia no discurso a seguir:

Nesta fase da minha formação, tenho a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos até então, e compreendendo que aprendemos mais com os nossos pacientes, do que com os professores ou com os livros, dada a complexidade em lidar com a vida humana e os seus problemas. (frase retirada de resenha crítica apresentada por um aluno de estágio em processos clínicos).

O conjunto de fatos históricos e culturais arranhou a ideia de Modernidade, enquanto idade histórica, assim como a de um tipo de membro pertencente a esse

⁸ É denominado Resenha Crítica o trabalho teórico que relata o processo de estágio acadêmico supervisionado em Psicologia.

tempo, o indivíduo. O individualismo, composto por membros da sociedade reconhecidos como indivíduos, está ligado à Modernidade.

“A condição social na Modernidade não mais é dada definitivamente, pois os estamentos, enquanto lugares a que se pertencia por hereditariedade vieram a ser substituídos pelas classes como objetivo de pertencimento fabricado” (BAUMAN, 2001, p. 41). A classe social não mais herdada precisa ser garantida e produzida. Para isso é colocada ao indivíduo a compulsiva ideia de pertencimento e de uma nova acomodação na emergente ordem social que se delineava. Esse momento se caracterizou pela busca da ordem e da acomodação. “Precisar tornar-se o que já se é é a característica da vida moderna” (BAUMAN, 2001, p. 40).

Segundo Hermann (2001), nos séculos XVII e XVIII se institui a busca de um princípio universal sustentado numa ética universal que servisse a todos os homens. A razão passa a oferecer o critério adequado para uma ação orientada ao bem.

No século XVIII, a presença de diversos grupos sociais na sociedade e a diversidade de costumes presentes fragmentaram a ideia norteadora, presente na Idade Média, de uma ética definida pela relação com Deus. Desse modo, não havia mais o fundamento determinista de Deus. Com a presença dessas características, assim como as grandes mudanças que aconteceram nas Artes, na Literatura, na Ciência e no Direito, Kant, filósofo alemão, inventa uma filosofia inovadora, mas ao mesmo tempo conciliatória com todos os elementos históricos presentes.⁹

Observamos, ao fazer um breve mapeamento histórico, que cada tempo produz sua ética, que é histórica e se expressa nos modos de vida e de conduta dos sujeitos. Ao observarmos o mundo atualmente, percebemos o ser humano marcado pelo individualismo. O individualismo começou a ser delineado especialmente a partir do século XV, composto do conceito de intimidade e de modos mais solitários de vida, sustentado na perspectiva econômica e filosófica nomeada de Liberalismo.

⁹ Como já indicado, exploraremos as idéias filosóficas de Kant no próximo item.

No momento da consolidação da Modernidade, era imprescindível a necessidade da comprovação, da constância e da permanência, ou seja, da validação.

Bauman (2001) cita como exemplos da Modernidade sólida, na qual estava presente uma crítica mais pesada e totalitária, a fábrica fordista, a burocracia, o panóptico; o Grande irmão, o *Konzlager-Gulag*.¹⁰

A crítica oriunda da Modernidade busca a emancipação, a autonomia, a liberdade de escolha. Precisamos compreender as características e singularidades da Modernidade. O que é ser moderno?

Somos tão modernos como no século passado, porém o somos de um jeito diferente. Para Bauman (2001, p.36):

O que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta *modernização*; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: “de limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade).

A Modernidade nos empurra para frente, nos aponta um lugar para alcançar, sempre distante, projeto inacabado. “Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado” (BAUMAN, 2001, p.37).

Constituída a partir dos pressupostos iluministas, consagrou a crença de que nosso movimento contínuo nos levaria a uma sociedade justa e boa. Também a confiança de que a ordem, a ciência, o conhecimento, a técnica e tantas outras

¹⁰ Jeremy Bentham criou um mecanismo arquitetônico, o panóptico, utilizado para o domínio da distribuição de corpos em diversificadas superfícies (prisões, manicômios, escolas, fábricas). “Grande Irmão” ou “Big Brother” é um personagem fictício no romance *1984* de George Orwell. *Konzlager-Gulag* era um campo de concentração soviético (BAUMAN, 2001).

práticas valorizadas com o advento da modernidade nos garantiriam uma vida melhor e mais digna.

Neste estudo estamos compreendendo o atual momento histórico como “modernidade líquida”, conceito cunhado por Bauman e que nos indica a permanência da modernidade numa forma ambivalente, fragmentada, com a presença de novas características, mas com a permanência de muitos ideais e modos de vida.

A sociedade moderna, anterior à que vivemos, estava centrada na ideia de uma razão humana, “vista como dotação e propriedade coletiva da espécie humana” (BAUMAN, 2001, p. 38).

Temos atualmente, no entanto, uma fragmentação e a presença da privatização e individualização. O estado não mais se compromete com a emancipação dos indivíduos como antes, mas cada um individualmente, por respeito aos seus direitos, deve escolher as coisas que julgar adequadas. Da busca por uma sociedade mais justa, passamos à sociedade que discursa sobre os Direitos Humanos como conquista do indivíduo.

Vivemos ainda a modernidade, mas esta se apresenta fluida, modernidade líquida, como nos ajuda a perceber Ratto (2008):

Neste cenário, alterações significativas nas noções de tempo, espaço, trabalho, comunidade, individualidade, entre tantos outros conceitos caros à modernidade, vão fazendo ruir toda uma tradição explicativa calcada numa certa ordem de funcionamento social. Modificações nos diagramas de poder da sociedade contemporânea fizeram ruir certas análises no campo da economia, da política e da cultura, demandando novas modalidades de compreensão, frente à vertiginosa complexificação do mundo (RATTO, 2008, p. 34).

Temos na modernidade líquida o exagero da negociação e das mudanças e, diante disso, precisamos de um olhar atento e flexível. Porém, a constante sensação de estarmos sempre deslizando nos deixa de tal modo vazios, que muitas vezes não

desenvolvemos cuidados conosco, capazes de nos oferecer parâmetros mínimos para enfrentarmos as diversas situações vividas.

O enfrentamento da vida passa a ser estimulado e exigido de modo individualizante, não há as grandes narrativas e talvez não haja heróis ou modelos a seguir.

O desmantelamento da crença de encontrarmos uma sociedade melhor, mais justa e igualitária, assim como a perda de referências absolutas e coletivas a favor de perspectivas mais individualistas e solitárias, produz novos modos de vida e de relacionamento. Esses novos modos de vida e de relacionamento modificam princípios de conduta e de valores para administrar a vida humana.

Perpassa nos tempos atuais a sensação de que passamos pelas coisas e circunstâncias com tanta velocidade que não apreendemos algo delas que permaneça. Rapidamente deslizamos por outro cenário, com outros personagens e enredos. Às vezes nos perguntamos: em que mesmo estávamos acreditando?

Não temos ideias sólidas e perspectivas futuras claras, assim como não sentimos que possuímos pertencimento coletivo que possa nos fornecer valores universais e ideias de certo e errado, ou seja, não temos munição estável e duradoura para o enfrentamento do dia-a-dia. Na verdade deslizamos, tomamos novas formas, exercemos novos papéis. Quase já não vale aquilo em que acreditávamos há tão pouco tempo. Então, o que vale?

O sujeito, desde o advento da Modernidade, tende cada vez mais a responsabilizar-se por suas próprias conquistas e derrotas, constituindo o que entendemos por individualização. Bauman (2001) alerta que a individualização acaba enfraquecendo a cidadania e, conseqüentemente, os ideais de bem-estar coletivos.

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE KANT

Kant rompe com a metafísica até então existente, embasada em princípio teológico e idealiza uma nova possibilidade para a razão. Kant investiga sobre as condições que legitimaram um determinado conhecimento. Reconhece o valor da ciência e também da moral postulando valores morais universais.

Kant tem consciência da novidade que seu pensamento proporciona à filosofia e nomeia essa constatação de uma revolução copernicana, pois afirma outra maneira para definir o conhecimento. Postula que o homem estabelece critérios ou categorias para ler a realidade. A realidade apresentada é categorizada pelo pensamento do homem. O espírito com categorias *a priori* estabelece qual é a ordem do universo. O conhecimento não é imposto ao homem de fora para dentro, mas o homem é quem o elucida e o nomeia. A realidade se configura através do espírito humano. Nosso pensamento pensa a partir daquilo que já temos como princípios ou verdades. Nossas categorias de entendimento do mundo traduzem e definem a realidade.

O pensamento de Kant possibilita a razão pensar a si mesma. Argumenta sobre um conhecimento não definido pela experiência, isto é, transcendente ao mundo sensível e por isso puro *a priori* (KANT, 1983).

Segundo a ideia de Kant, nada pode ser bom sem a presença de uma “boa vontade” (KANT, 2002, p. 21). Problematiza o dever e intenções egoístas. Por sermos naturais, a natureza muitas vezes nos leva a agirmos por interesse, nomeado por Kant como egoísmo.

Se a razão não é apta bastante para guiar com segurança à vontade no que respeita, aos seus objectos e à satisfação de todas as nossas necessidades (que ela mesma – a razão – em parte multiplica), visto que um instinto natural inato levaria com maior certeza a este fim, e se, no entanto, a razão nos foi dada como faculdade prática, isto é, como faculdade que deve exercer sobre a vontade, então o seu verdadeiro destino deverá ser produzir uma vontade, não só boa quiçá como meio para outra intenção, mas uma vontade boa em si influencia mesma, para o que a razão era absolutamente necessária, uma vez que a natureza de resto agiu em tudo com acerto na repartição das suas faculdades e talentos. Esta vontade não será na verdade o único bem nem o bem total, mas terá de ser, contudo o bem supremo e a condição de tudo o mais, mesmo de toda a aspiração de felicidade (KANT, 2002, p.25).

O conceito de dever de Kant é extraído da razão prática, mas Kant adverte: “não se deve de forma alguma concluir que o tenhamos tratado como um conceito empírico” (2002, p. 39). Na verdade, a ética de Kant é formal, pois supõe que todos os homens serão capazes de seguir pressupostos universais. A fonte, o conteúdo, é o sujeito guiado pela vontade racional e amor ao dever (SCHNEEWIND, 2001).

Os valores morais para Kant (2002) estão num plano abstrato, separados das contingências:

Tudo, portanto o que é empírico é como acrescento ao princípio da moralidade, não só inútil, mas também altamente prejudicial à própria pureza dos costumes; pois o que constitui o valor particular de uma vontade absolutamente boa, valor superior a todo o preço, é que o princípio da acção seja livre de todas as influências de motivos contingentes que só a experiência pode fornecer (p. 65).

Segundo Kant, temos que querer que nossa ação se transforme numa máxima universal. O imperativo categórico, do qual se desdobram todos os imperativos do dever é: “Age apenas segundo uma máxima tal, que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2002, p. 59). Penso que o imperativo categórico oferece à época a qual emergiu alternativa para a manutenção da ordem social, pois o conceito religioso e cristão como definidor e regulador nas relações humanas estava fragilizado, e novas formas, especialmente as que colocassem o homem como fundamento, estavam mais predispostas a emergirem. Kant postula e legitima o homem e sua consciência como reguladores morais e também oferece essa mesma lógica como princípio para o estabelecimento da verdade e do conhecimento.

O dever “deve ter um significado e conter uma verdadeira legislação para nossas ações. Essa legislação só se pode exprimir em imperativos categóricos” (KANT, 2002, p. 63). Deve valer para toda ação moral. Evidentemente, essa condição não encontra mais a mesma possibilidade nos dias de hoje. Atualmente, o pluralismo nos leva a uma necessária atitude de negociação, de ponderação.

Trabalhamos atualmente com sujeitos marcados pelo esvaziamento de valores morais rígidos, inseridos em relações humanas marcadas pela fragilidade e por relacionamentos instantâneos, muitas vezes apenas mediados por meios eletrônicos. Indivíduos algumas vezes medicalizados, para não se confrontarem com suas vidas e seus sofrimentos, reféns de clínicas estéticas e de padrões de beleza em série. Os modos de vida contemporâneos nos sinalizam para a diversidade, para as múltiplas possibilidades e para uma concepção aberta de dever.

Para Kant a autonomia resulta da liberdade como propriedade da vontade indiferente às causas estranhas. É vontade ligada à lei da razão própria do mundo inteligível que produz a autonomia e tem a lei como imperativo categórico. A vontade depende do sujeito, pois o sujeito ordena o seu agir.

“Kant inventou a concepção da moralidade como autonomia” (SCHNEEWIND, 2001, p. 29). Com a invenção da autonomia, entendemos que se faz necessário buscar, a partir do próprio Kant, definições sobre o processo de educação do sujeito, ou seja, como o sujeito se torna capaz de ser um legislador de si mesmo.

“O homem é a única criatura que precisa ser educada” diz Kant (1996, p. 11). Entende por Educação o cuidado da infância. O homem, como um animal que, diferentemente dos animais, requer cuidados. Tais cuidados são entendidos como diferentes da alimentação, mas que envolvem a disciplina e a formação. Para Kant, tornamo-nos humanos pela disciplina que nos é imposta, como um ser que precisa ser lapidado. Ao receber instrução, o homem se afasta de sua “selvageria” e se aproxima de sua humanidade (KANT, 1996).

A importância da educação para Kant é o fato de poder proporcionar o treino da obediência, dos desejos, a fim de que as crianças, ao crescerem, aprendam a não seguir seus “caprichos”. Nesse entendimento aparece a liberdade como resultante de treinamento; o homem livre, como aquele que governa e contém seus “caprichos”. “O princípio da autonomia é, portanto, não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente no querer mesmo, como lei universal” (KANT, 1996, p. 85).

Retoma o conceito de bem como algo definido pelo sujeito, mas com valor universal: “O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições para o bem [...] Tornar-se melhor, educar-se e, se é mau, produzir em si a moralidade; eis o dever do homem” (KANT, 1996, p. 20).

A educação é afirmada por Kant como a fonte de formação para o bem. Na educação o homem deve ser disciplinado, culto, prudente e capaz de escolher os bons fins (Kant, 1996, p. 27).

O homem pode ser treinado, mas deve ser especialmente ensinado a pensar. O processo de ser ensinado, ser levado a conhecer, a pensar, possui, para em Kant, momentos diferenciados. A criança pequena, para ele, deve obedecer cegamente. Num primeiro momento é sujeição; no segundo, é permitido ao sujeito usar da reflexão, porém é necessária a obediência (Kant, 1996, p.31). Aliás, a obediência permanece como esperada mesmo no que Kant considera a maioridade.

Divide a educação em prática e física. A física corresponde às questões do corpo, e prática, à moral. A educação prática contempla a cultura escolástica (instrução), prudência, a cultura moral (KANT, 1996, p. 37). A instrução prepara o homem, a prudência o torna hábil para exercer a cidadania, e a formação moral lhe proporciona os valores. Corresponde à personalidade, a tornar-se um cidadão.

O conceito de educação é rígido e revela possuir preconceito e rigidez. Ensina o controle das paixões. “*Sustine* quer dizer: suporta e acostuma a suportar” (KANT, 1996, p. 92).

A educação e práticas de disciplina e obediência postulados por Kant nos remetem a pensar nos trabalhos sobre o poder disciplinar. Segundo Foucault (1986), a partir do século XVII, no XVIII e no XIX formou-se certo saber do homem, nascido das práticas sociais de controle e vigilância. Esse saber fragmentado subdividiu o homem através de alguns instrumentos como códigos, números, classificações e anotações, formando as disciplinas. Essas disciplinas, entendidas como uma coerção constante sobre o corpo, o tempo, o espaço e os movimentos, numa vigilância constante, geram uma imposição de forças sobre o corpo, tornando-o obediente e dócil. As disciplinas constituíram o poder disciplinar.

O poder disciplinar atua como um dispositivo através do exame, do olhar hierárquico e da sanção normalizadora. Concentra-se em distribuir o espaço e ordenar o tempo. O poder que incide sobre o corpo utiliza tecnologias próprias de controle, existentes na família, exército, escola, igreja, enfim em toda instituição, cujo objetivo seja produzir um homem dócil e útil.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (FOUCAULT, 1986, p.127).

O poder disciplinar ainda está presente, assim como a obediência postulada por Kant, mas mostram-se com novas configurações, com outros contornos e atravessamentos, como os desencadeados pela informatização, pela mídia, o consumo, a moda, meios eletrônicos vigilantes e rastreadores que produzem novas formas de assujeitamento.

Kant fala de um modo depreciativo e excludente dos “bebês do povo”, ironizando que seus familiares brincam com eles como “macacos” (1996). Ora, ao privilegiar a contenção dos “caprichos”, Kant exclui a afetividade, a ludicidade dos processos educativos e formativos, valorizando a disciplina e a obediência.¹¹ Também orienta as crianças a não lerem romances, pois a fantasia que a literatura pode produzir é considerada por Kant ausência de reflexão.

É curioso perceber que um pensamento tão árido e rígido postula a liberdade e associa sua presença à obediência e disciplina. Para Kant, a obediência pode proporcionar ao homem a liberdade. Seu conceito de liberdade sugere a escolha da obediência. “Diferentemente da ética grega, na moral kantiana passa-se da virtude, objetivo da educação e distinção do sábio, ao dever” (MATOS, 1997, p. 132). A busca do bem para os gregos era feita com alegria; para Kant, essa busca só pode

¹¹ “As distrações não devem ser jamais toleradas” (Kant, 1996, p. 69)

ser feita através do dever. Se antes a finalidade da educação era o bem, em Kant a finalidade é se submeter ao bem, a obedecer.

Sua pedagogia separa a cultura física daquela que é proporcionada na cultura escolástica e legitima a tradição na qual a educação separa a razão da alegria, do brincar e do prazer. “Deve-se procurar desde cedo inculcar nas crianças, mediante a cultura moral, a ideia do que é bom ou mal” (KANT, 1996, p. 81).

Kant postula conceitos que influenciaram sua época, assim como estão presentes até hoje nas relações e regras morais da sociedade. Afirma que o homem

[...] não é uma coisa, não é, portanto um objeto que possa ser utilizado simplesmente como um meio, mas pelo contrário deve ser considerado sempre em todas as suas ações como fim em si mesmo. Portanto, não posso dispor do homem na minha pessoa para o mutilar, o degradar ou o matar (KANT, 2002, p. 70).

Esse princípio inspirou a educação das crianças, as regras de convivência entre as pessoas, entre os povos e também contribui para alertar a importância da dignidade. Para Kant (2002, p.75),

[...] todo ser racional deve considerar-se como legislador universal por todas as máximas da sua vontade para, deste ponto de vista, se julgar a si mesmo e às suas ações, leva a um outro conceito muito fecundo que lhe anda aderente e que é o de um Reino dos Fins.

Kant orienta que as crianças têm “deveres para consigo mesmas” (2002, p. 95). Também que é necessário ensinar-lhes a perceberem “a dignidade humana em sua própria pessoa”. (2002, p. 96). Junto a esses deveres, salienta a importância dos Direitos Humanos. Convoca os homens a aprenderem a alegrar-se pelo bem universal. Através da educação, o homem poderá legislar sua moral e definir os seus sentidos.

“O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1996, p. 15). Entendemos, a partir da importância dada à educação por Kant, que o homem autônomo e livre, capaz de fazer escolhas através do seu pensamento e de esclarecer os fatos e situações que o rodeiam, (esse homem) só pode ser gestado através da educação com os procedimentos e princípios apresentados por Kant. A maioria resulta do processo da razão, constituída através do dever, portanto liberta dos desejos e das paixões, apta através da vontade racional a fazer as melhores escolhas e de fazer o bem, por respeito ao dever.

“Um dos maiores problemas da educação é o de poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1996, p. 34). Percebemos que Kant reconhece o quanto sua teoria transita numa linha tênue entre o possível e o ideal. Dá-se conta da tensão que perpassa as relações na educação, na formação, instrução e moralização. Porém, ele acredita na conciliação desses fatores e que deles resulte um homem emancipado e soberano.

A educação escolar se instituiu como um direito a todas as crianças a partir do século XVIII. A escolarização representou e representa para nossa cultura a possibilidade de pertencimento e de ascensão social. A escola, antes privilégio dos clérigos e nobres, tem a partir do século XVIII a oferta de se destinar a todos.

2.4 O ESCLARECIMENTO EM KANT E COMO PENSAR O PRESENTE

Kant escreveu em 1783 um artigo para um jornal chamado de *Was heisst Aufklärung?* Nesse artigo, no qual discorre sobre maioria, minoridade e autonomia Kant, indaga e reflete sobre questões do tempo presente, modos de ser pertencentes a esse determinado tempo. Kant, de acordo com artigo escrito, define o esclarecimento como a capacidade do homem de servir-se de si mesmo, fazer uso do próprio pensamento. Mesmo na maioria há uma liberdade de pensamento, mas não de ação.

Para Kant, sair da menoridade requer coragem, *aude saper* – capacidade de o homem ousar transformar-se através do uso da razão. Pensar a atualidade do tempo vivido, o tempo presente, eis o que passa a ser a preocupação da filosofia moderna, modo de se colocar diante do tempo instituído a partir de Kant e que passa a ser um estilo pertencente à Modernidade.

Essa reflexão elaborada por Kant apresenta, segundo Foucault (1984), “a questão do presente como acontecimento filosófico ao qual pertence o filósofo que fala” (p. 104). Problematiza a atualidade trazendo a possibilidade de nos interrogarmos sobre o sentido desta atualidade e de como nos percebemos diante dela. Essa interrogação crítica nos permite a construção de conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o nosso próprio tempo.

Kant (1983) interroga: O que posso eu saber? O que devo eu fazer? O que me é possível esperar? O que é o homem? Essas perguntas provocam perguntar: O que é o pensamento? Como funciona o pensamento? O que pensa o pensamento? Como pensar o pensamento? Esses questionamentos produziram em Foucault a necessidade de pensar o presente, uma “ontologia do presente”.

Foucault toma a ideia de Kant sobre *Aufklärung* não para fazê-la doutrinária, mas como possibilidade de articular o presente com o modo como nos constituímos enquanto sujeitos, para que possamos criticamente nos aproximar e elucidar o que nos assujeita e nos submete.

O que é a crítica para Foucault? “É o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade” (1990). Foucault nos convida ao “trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento” (2007, p. 13). É exercício filosófico de pensar o presente, pensar sobre o que nos governa, colocando a importância desse esclarecimento. Acredita que estamos imersos num contexto, no qual determinadas forças se congregam, direcionando algumas práticas e modos de subjetivação e que o trabalho do pensamento consiste em pensar sobre o modo como pensamos e nos constituímos.

Ao pensar sobre o momento histórico em que vivemos, entendemos que se faz necessário entender que presente é este no qual estamos vivendo, e como produz as práticas psicológicas e, mais especificamente, a ética ou as éticas que o compõem.

Sair da minoridade para a maioria, como nos convidou Kant, inaugurou a possibilidade de pensarmos o tempo em que vivemos e, portanto, o exercício da crítica. “O trabalho do pensamento crítico é trazer à luz os muitos obstáculos que se amontoam no caminho da emancipação. Dada a natureza das tarefas de hoje, os principais obstáculos que devem ser examinados urgentemente estão ligados às crescentes dificuldades de traduzir os problemas privados em questões públicas” (BAUMAN, 2001, p. 62).

Como a vida, as emoções e preocupações dos seres humanos podem ser contempladas coletivamente, se esse indivíduo cada vez mais adentra a si mesmo, e o estado discursa apenas como garantia desta prática? “O que cada vez mais é percebido como ‘questões públicas’ são os problemas privados de figuras públicas” (BAUMAN, 2001, p. 83).

A roupa, a moda, a viagem, os bens de consumo das figuras públicas talvez interessem mais do que problemas de ordem democrática e políticas de estado. *Cada um por si* é frase repetida, assimilada e formadora de modos de vida se conecta com a necessidade de saber da vida privada de alguns *eleitos* ou ídolos, para que, através das soluções encontradas por ele, o sujeito *comum* possa resolver seus problemas. Confissões, discursos pessoais na mídia, programas nos quais cada um fala de si e, ao se dizer, talvez se afaste mais de uma condição anterior – a que postulava a importância do bem-estar para todos e posicionamentos mais coletivos. Essas ideias motivaram movimentos sindicais, as teorias críticas, militâncias e hoje estão diluídas numa sociedade que tornou o privado a fonte de inspiração e de justificação da existência. Vivemos na era das celebridades.

Temos a presença do *twitter*, do *orkut*, dos *bloggers*, além das mídias mais antigas como o rádio e a televisão. São meios nos quais as pessoas *comuns* se contam, colocam os outros a par do que gostam, onde estão indo, o que estão comprando, vestindo, consumindo. Em tempo real, acompanhamos os dramas, as

sensações das pessoas, assistimos a partos, relações sexuais, assaltos, atentados. Temos a sensação muitas vezes de estarmos também vivendo aquilo a que estamos assistindo.

O confessionário religioso ou mais recentemente a clínica psicoterapêutica não são mais os principais espaços nos quais os sujeitos trazem suas culpas, seus medos e dúvidas. Tornou-se público aquilo que era do domínio privado. O que dizia respeito somente ao sujeito e talvez sua família estão hoje expostos e analisados publicamente. São dadas opiniões, conselhos, sugestões às pessoas, enquanto confessam seus conflitos publicamente. Muitas cenas também são gravadas no *You Tube* ficando disponíveis para quem quiser acessá-las. Chamam-nos a atenção, por exemplo, os agrupamentos de adolescentes chamados “bondes,”¹² que gravam suas ações de vandalismo, sexo ou agressão e colocam as cenas no *You Tube* e não se preocupam com a divulgação de suas imagens, dos seus rostos e muito menos dos seus atos.

Tudo o que fazem e consomem as celebridades torna-se notícia. Assim os *paparazzi* emergem como aquele que caça informações e imagens dos famosos e

¹²Polícia tenta deter a ação dos "bondes".

Adolescentes promovem assaltos, brigas, pichações e arrastões em Porto Alegre.

O crescente número de rabiscos quase indecifráveis em muros e paredes de Porto Alegre é a confirmação da invasão dos bondes na Capital. Segundo a Polícia Civil, bondes são grupos de adolescentes entre 13 e 17 anos, responsáveis não só pela pichação, mas também por arrastões e roubos em parques e em frente a escolas da Capital. Desde o ano passado, 22 desses bondes, que atuam no centro e na zona sul da cidade, são investigados pela 1ª Delegacia de Polícia para o Adolescente Infrator (1ª Dpai) do Departamento Estadual da Criança e do Adolescente (Deca). Ao investigar a morte de dois adolescentes que participavam de bondes do Centro e do bairro Partenon, a polícia descobriu a ligação entre os grupos e os crimes. Além disso, constatou a participação de adolescentes em roubos praticados em frente a escolas, arrastões em festas e parques e em pichações. Os rabiscos são uma espécie de código que demarca o território de atuação de cada bando. — Eles se conhecem na escola ou na internet, marcam os encontros e saem para atacar. Na internet, sentem-se onipotentes. Os pais acham que, dando um computador para o filho, ele vai ficar seguro em casa e mal sabem que o guri está no computador marcando um arrastão — diz o delegado Christian Nedel, que investiga os bondes. Na internet, os bondes são encontrados com facilidade. No Orkut (*site* de relacionamentos), são diversas páginas em que os adolescentes posam para fotografias com armas, ao lado de suas pichações ou até mesmo em fotos feitas durante as ações dos bandos, em arrastões e pichações. Organizados em duas comunidades (Bondes de Poa I e II), a lista dos grupos soma 86 nomes. Se somados aos 22 que a 1ª Dpai está investigando, são 108 bondes atuando em toda a Capital. Grupos se encontram em parques e *shoppings*. (ROCHA, 2008).

as transformam em mercadorias vendidas e consumidas na modernidade líquida e fugaz na qual vivemos.

Como psicólogos, vamo-nos deparar com essa mistura do privado e do público, com a produção de um desejo capturado, fruto de padrões e expectativas criadas na mídia, nas propagandas, nos objetos e situações mostradas pelos famosos da mídia comercial e que se tornam o ideal a ser atingido. Observamos no consultório, nas escolas e lugares nos quais trabalhamos, cada vez mais as crianças vestidas e se utilizando de artifícios que os adultos influentes e conhecidos publicamente divulgam: a sandália, os cosméticos, perfumes, roupas, o tipo de cabelos. Adultos que se alimentam do que é veiculado na mídia compram revistas que apenas divulgam os passos, as viagens e os eventos frequentados pelos famosos. Observamos que, muitas vezes, vivem a vida através de uma personalidade pública, da novela, das informações dos *sites*, dos *orkuts* etc. Não estamos neste trabalho negando a importância da informação, da informática, inclusive, reconhecemos que muitas vezes as mediações eletrônicas são socializadoras. Estamos aqui refletindo sobre o consumo exagerado e entorpecido de viver a todo o momento da imagem e dos discursos dos outros, especialmente quando esse outro é uma figura pública como um artista, por exemplo. Também da necessidade compulsiva presente atualmente que as pessoas têm de se contarem, de se confessarem publicamente.

Dessa forma, a importância da crítica consiste em colocarmos as verdades absolutas e inquestionáveis, assim como as instantâneas e midiáticas, sob suspeita, de exercitarmos maneiras diferentes de pensar, a fim de perceber como o poder se articula aos saberes e produz verdades, que autorizam práticas. Também, como as práticas produzem modos de subjetivação.

Foucault considera que sua obra se debruça sobre os problemas, que ele nomeia como problematizações. Ele não busca soluções, pois considera que “tudo é perigoso, o que não significa que tudo é ruim” (1995, p. 256).

A importância do entendimento do tempo presente nos leva a pensar sobre a constituição do sujeito. Para pensar o sujeito, elegemos neste estudo o pensador Michel Foucault, pois o objetivo de todo o trabalho de Foucault (1995) foi pesquisar

como nós, seres humanos, nos tornamos sujeitos. Seu trabalho de investigação sobre as “práticas de si” em tempos históricos diversos nos indica a ideia de sujeito que é elaborada em épocas diferentes.

“Práticas de si” podem ser entendidas como cuidados, exames da consciência, exercícios ascéticos de si sobre si mesmo capazes de realizar a constituição de um “si”. Tais *práticas* para Foucault (2006a, p. 138) são “técnicas e tecnologias das práticas dos sujeitos relativamente a si mesmos”.

2.5 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Foucault estabeleceu, para estudar o modo como os seres humanos se tornam sujeitos, três modos de objetivação: o modo de investigação que visa à objetivação do sujeito no discurso e também a objetivação do sujeito produtivo; a objetivação do sujeito “nas práticas divisoras” que revela o sujeito em relação aos outros; e o modo pelo qual um ser humano se torna sujeito, através da sexualidade (FOUCAULT, 1995, p. 231-232).

Foucault nos oferece dois significados possíveis para a palavra sujeito: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Na sua definição, Foucault aponta para os processos de objetivação que incidem sobre o indivíduo, exteriores a ele, mas que o configuram sujeito.

Quando Foucault fala da concepção de sujeito, dizendo que o sujeito, além de estar sujeitado a alguém exterior, está também preso a sua identidade, ele nos oferece a possibilidade de explorar como o sujeito, através de práticas de si, estabelece uma relação *de si para consigo*, que o constitui.

Interessa-nos pensar sobre este lugar – o de estar preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento, por entendê-lo como o lugar no qual podemos apreender como se dá o “cuidado de si”, conceito que constitui a

problematização essencial de toda a obra de Foucault. Como “cuidado de si” podemos compreender os exercícios e práticas do cotidiano que o sujeito incide sobre si e que constituem o modo de o sujeito relacionar-se consigo.

Foucault reconhece no *Alcibíades I* de Platão a primeira elaboração filosófica do cuidado de si. “El precepto «ocuparse de uno mismo» era, para los griegos, uno de los principales principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal y para el arte de la vida” (FOUCAULT, 1991, p. 23).

2.6 O CUIDADO DE SI

Não se deve hesitar em filosofar quando se é jovem, e não se deve hesitar em filosofar quando se é velho. Nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ter cuidados com a alma (EPICURO apud FOUCAULT, 2006a, p. 600).

Para a civilização greco-romana o conhecimento de si é decorrência do cuidado de si e, talvez mais do que consequência, esteja ligado a esse cuidado, que o funda.

As relações do sujeito com a verdade – ocupar-se consigo é um princípio antigo e podemos situá-lo na cultura grega bem antes de ele se tornar um princípio filosófico. Inicialmente aparece na cultura espartana, que privilegia o trabalho físico, a coragem e a honra, como um privilégio político, social e econômico.

Sócrates é quem dissemina nos cidadãos atenienses a intenção de que eles cuidem de si mesmos. Com Sócrates a *epiméleia heautoû* tem, para Foucault, o seu primeiro momento como reflexão filosófica. O texto que explicita a sua posição é o *Alcibíades*.

Alcibíades, jovem belo, com muitas riquezas e com uma posição social elevada na sociedade grega, teve como tutor Péricles,¹³ o que evidencia seu poder e

¹³ Político grego (495-499 a.C.), que governou Atenas

privilégios. Ao começar a envelhecer, quer se transformar, pois percebe que sua beleza, dinheiro e sua família podem não ser suficientes para a sua realização. Então, ele resolve voltar-se para governar os outros. Ao perceber o desejo de Alcibíades de governar a cidade, Sócrates começa a assediá-lo a fim de auxiliá-lo na sua transformação, de tornar sua riqueza e beleza em governo dos outros.

Sócrates alerta Alcibíades que seus concorrentes na busca de governar são os espartanos e os persas. Os espartanos, com a disciplina do corpo, preparação para a guerra e com a alma de guerreiros. Os persas, com uma formação que abrange a filosofia, a justiça, a temperança e a coragem. São adversários que possuem um saber, a *téckhne*. Ao alertar Alcibíades sobre a sua carência de saber, instiga-o a buscar “ocupar-se consigo”, a “tomar cuidado de si mesmo” para desenvolver, por fim, um saber.¹⁴

Na análise de Foucault (2006a) sobre *Alcibíades* são destacados: (1) devem ocupar-se consigo os jovens aristocratas destinados a exercer o poder; (2) deve ocupar-se consigo a fim de poder exercer o poder ao qual está destinado; e (3) ocupar-se de si é conhecer-se.

Para Sócrates, a juventude é fundamental na sua concepção de cuidado. Observamos, portanto, que a ideia de cuidado, na Grécia antiga, apareceu inicialmente direcionada aos jovens e está relacionada a uma função pedagógica. Já mais tarde, no século I e II, observamos que a idade não é mais empecilho para essa prática, sendo considerada legítima aos jovens e aos velhos.

Ao se expandir para práticas que podem ser exercidas durante toda a vida e não mais como uma formação pedagógica da juventude, os seus sentidos também se expandiram. O cuidado tem uma função crítica, a fim de que os maus hábitos e opiniões falsas sejam desfeitas: “desaprender (*de-discere*) é uma das importantes tarefas da cultura de si” (FOUCAULT, 2006a, p. 602).

O cuidado de si tem papel de combate, pois sua função é dar ao sujeito armas para que possa lutar toda a sua vida para ser um homem de valor.

¹⁴ As expressões “ocupar-se consigo” e “tomar cuidado de si mesmo” aparecem em Foucault (2006a, p. 46).

Essa cultura de si tem também uma função terapêutica, a de curar as doenças da alma. Epicteto queria que sua escola fosse mais do que uma escola de formação e mais do que um lugar médico. Ele gostaria que fosse “dispensário da alma” (FOUCAULT, 2006a, p. 603).

Segundo Foucault, “a filosofia foi sempre concebida em relação privilegiada com a medicina. Já em Platão está bem claro”. Nessa relação encontramos a palavra grega *therapeúein* que significa cuidar-se, obedecer a ordens e prestar culto a si mesmo. (2006a, p. 119)

Os terapeutas de Alexandria cuidavam da alma, assim como os médicos, do corpo. Essa prática é chamada de *therapeutiké*, e a dos médicos, *iatriké* (Foucault, 2006a, p. 121). Esses terapeutas preocupavam-se com a alma e com o ser. Essa relação nos remete a pensar a Psicologia que procura trabalhar com aspectos psíquicos sabendo-os dependentes de tantos outros aspectos do indivíduo, assim como do seu contexto, uma aproximação aos terapeutas de Alexandria com o cuidado de si: “ocupar-se com a própria alma e com o próprio corpo” (FOUCAULT, 2006a, p. 133).

No cuidado de si, observamos que no século I e II a relação consigo estava apoiada num mestre ou num outro. É necessário que o outro tire o sujeito do seu sofrimento. Aparece em Sêneca, Galeno e Lucílio a relevância das relações entre os sujeitos, de que o homem sozinho, sem o apoio de outros homens, não é capaz de ocupar-se consigo (FOUCAULT, 2006a, p. 603).

Ao falarmos no cuidado de si e nas dimensões que esse cuidado contempla, nos remetemos aos processos educativos e formativos. A relação do sujeito consigo próprio requer a presença de alguém que intermedeie o cuidado de si com a coletividade e a cultura na qual o sujeito está. Também pensamos que a formação pode ser beneficiada com essa perspectiva integrativa de compreensão do ser humano, a saber: a da compreensão do cuidado como algo que diz respeito à alma e ao corpo e que também salienta a presença de um outro, para que esses objetivos se realizem.

Tomamos as perspectivas acima como orientações balizadoras para a formação dos sujeitos e de serem, portanto, dispositivos importantes para o trabalho do psicólogo.

Por outro lado, percebemos na contemporaneidade a moda, o consumo, interesses econômicos e, inclusive, o discurso da saúde utilizando o conceito de cuidado como algo cooptado pela lógica capitalística. Modelos, modismos prontos, pré-fabricados, criados e vendidos como saúde, mas que escravizam as pessoas a padrões que elas não conseguem atingir, como uma ditadura e uma coerção. O cuidado, nessa perspectiva, serve como incremento a um eu narcisista, inflado como um balão, mas oco, voltado para si próprio, esvaziado de outras significações e refém da onda que passa da novidade mostrada na mídia, do padrão a seguir. E Chegam a nós, nos consultórios nas escolas, hospitais, fábricas e no cotidiano, sujeitos infelizes, ansiosos, deprimidos e culpados por não atingirem e não serem como aquilo que enxergam na revista, na internet, na mídia em geral.

Ficamos, enquanto psicólogos, numa linha tênue entre essas dimensões, afinal todas essas coisas estão também em nós, vivemos esse mesmo tempo, as mesmas formas de construções de vida. Também estamos sendo subjetivados pela velocidade, por padrões estéticos e por fantasias fabricadas e despejadas em nós.

Nesse ritmo que nos invade e nos faz fluir sobre as coisas e muitas vezes não aprofundá-las, temos a intenção de fazer do cuidado práticas que exijam autoconhecimento e reflexão. Parece que há perspectiva de que o cuidado possa ser desencadeador de mecanismos que nos acionem a prestar atenção nas coisas que nos rodeiam e nos outros que nos circundam.

Enquanto psicólogos e recebendo os discursos dos outros, nos chega o exagero com as preocupações estéticas, como a de uma menina de 14 anos que se desespera por não ter um namorado e não ter ainda uma experiência sexual, enquanto suas colegas de escola narram suas experiências eróticas.

Chegam-nos relatos como os de crianças que só encontram prazer nos jogos eletrônicos, *videogames*, *Wii*, internet e não conseguem encontrar sentido em outras atividades a não ser em desvelar jogos e novidades eletrônicas.

Há mulheres que correm atrás de um corpo perfeito e que, ao não atingi-lo, não se autorizam a viver sua sexualidade, a trabalhar as relações de modo amoroso, porque não sentem permissão para serem felizes, porque não alcançam um determinado padrão estético.

Em nossa trajetória, enquanto supervisora de estágio em Psicologia escolar, trabalhamos com crianças que, além da escola, possuem muitas atividades. Possuem muitas responsabilidades e compromissos, porque estão sendo “preparadas para o futuro”, para ocuparem posições estratégicas na sociedade devido à situação socioeconômica que possuem. Aos oito anos, são convocadas a avaliar suas “performances escolares” e responder na escola, após o recebimento da avaliação do semestre, a seguinte questão: E agora quais são os seus próximos desafios?

No desenvolvimento da ideia do cuidado é fundamental o conceito de *áskesis*, “conjunto de técnicas cuja finalidade é vincular a verdade e o sujeito (FOUCAULT, 2006a, p. 608). A *áskesis* tem a preocupação de dar ao sujeito condições de comando diante dos fatos. Para isso, os discursos considerados verdadeiros são os que fornecem os fundamentos para as tomadas de decisões. O verdadeiro não é, nesse período histórico, uma reminiscência como no período platônico, mas são próprios da relação do sujeito com o mundo.

O conceito de *áskesis* nos auxilia a desvelar e a localizar os agenciamentos que incidem sobre nós nos processos de aprendizagem e de formação, a fim de que possamos nos posicionar diante dos dilemas éticos que enfrentamos. Através do aperfeiçoamento e do trabalho que fazemos incidir sobre nós mesmos, poderemos tomar decisões com mais sabedoria.

Nossas verdades precisam ser conhecidas, e seus agenciadores também, o que implica muitas vezes em desmanchá-las, até desaprendê-las, para que possamos nos haver com aquilo que nos orienta ou nos atormenta e possamos assim ancorar-nos em verdades condizentes com o contexto que nos envolve. Também para que nossas intervenções sejam feitas com mais esclarecimento, nas quais a verdade não seja entendida “como produção de enunciados verdadeiros,

mas a disposição de domínios em que a prática do verdadeiro e do falso pode ser ao mesmo tempo regulamentada e pertinente (FOUCAULT, 2006b, p. 343).

A verdade nos tranqüiliza, ou seja, pensar que estamos sendo verdadeiros nos justifica, e esse sentimento pode ser enganoso, porque o que tomamos como verdadeiro pode não ser justo e, ao mesmo tempo, se faz necessário que tenhamos verdades para que tomemos posições e nos coloquemos diante das situações preparados e encorajados a resolvê-las. O que aprendemos a partir da leitura de Foucault da obra de Plutarco e de Sêneca é que os ensinamentos e as verdades não devem ser buscados apenas como uma dobra sobre si mesmos, como a reminiscência em Platão, mas adquiridos através de conselhos, leituras, escutas, escritas, exercícios de memorização até que passe a fazer parte de nós “um princípio interior, permanente e sempre ativo de ação” (FOUCAULT, 2006a, p. 606).

A ascese da verdade desse período histórico primava pela importância da escuta, do “modo de reter o que acaba de ser dito” (FOUCAULT, 2006a, p. 607). Também pela importância da escrita, das anotações e das reflexões possíveis de serem adquiridas ao serem lidas e relidas as anotações feitas. Segundo Foucault, “havia naquela época uma cultura do que poderíamos chamar de escrita pessoal [...] que os gregos chamavam de *hypomnēmata*” (FOUCAULT, 2006a, p. 607).

Que tempo temos hoje para desenvolvermos esses exercícios sobre nós mesmos? Enquanto psicólogos, como desenvolvemos nossa escuta sobre o mundo e buscamos nossos referenciais? Fazemos os exercícios de ascese na busca do aprimoramento de nossos saberes e técnicas?

O mundo nos exige a todo o momento respostas para as mais diversas situações. Observamos também a captura de nosso desejo que, uma vez capturado, conecta-se com a pressão originária da mídia, do consumo, das leis de mercado, da velocidade e do excesso de informações inerentes à contemporaneidade. Somos seduzidos por práticas milagrosas e rápidas que dizem promover curas imediatas ou práticas e costumes hedonistas que visam a um prazer individual e egocêntrico.

A relação que estabelecemos com as pessoas e com os momentos que passamos, nossa capacidade de reflexão e de ponderação são os instrumentos que

habilitam nossa relação com as verdades e com os saberes e nos orientam a considerá-los circunstanciais e transitórios.

“O princípio da veracidade está no coração da experiência de emancipação. Ele não é a chave de nenhuma ciência, senão a relação privilegiada de cada um com a verdade – aquela que o coloca em seu caminho, em sua órbita de pesquisador” (RANCIÈRE, 2004, p. 88).

2.7 SUJEITO, ESTÉTICA E ÉTICA

Apoiado nos escritos de Nietzsche, Foucault desenvolve suas teorias destacando a estética da existência.¹⁵ Substituiu “uma história dos sistemas de moral, feita a partir das interdições por uma história das problematizações éticas, feita a partir das práticas de si” (2007, p. 16). Elucida sobre o estabelecimento das regras de conduta, prescrições e códigos e sobre o modo de o sujeito se conduzir – maneira pela qual se constitui a si mesmo, como sujeito moral. Os elementos de um código moral são alimentados pelo modo como o sujeito valida as regras que recebe, como as trabalha em si mesmo, as elabora e as concretiza. “Determinação da *substância ética*, isto é, a maneira pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral” (FOUCAULT, 2007, p. 27).

As práticas de si são movimentos coexistentes com a imposição das regras morais. Para Foucault (2007, p. 29):

¹⁵ O termo estética, proveniente do grego *aisthesis*, significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial. Esse termo aparece vinculado à ética já em Aristóteles, como um elemento decisivo para conduzir a vida, trazendo o papel do sensível para o julgamento moral, que nos ajuda a avaliar e a ponderar cada situação. Assim, desde a tradição grega, a *aisthesis* serve para articular as normas morais com a especificidade de cada situação concreta e refinar nossa capacidade de decidir (HERMANN, 2008, p. 18).

Não existe ação moral particular que não se refira à unidade de uma conduta moral; nem conduta moral que não implique a constituição de si mesmo como sujeito moral; nem tampouco constituição do sujeito moral sem “modos de subjetivação”, sem uma ascética ou sem “práticas de si” que as apoiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras e de interdições [...] história das formas de subjetivação moral e das práticas de si destinadas a assegurá-las.

A partir do reconhecimento da indissociabilidade das regras morais que são impostas ao sujeito e das práticas de si que o sujeito se impõe a partir delas, nos interessa pensar como esses elementos aparecem na formação do psicólogo.

Desse modo, podemos definir como códigos de disciplinamento para o psicólogo: Código de Ética, resoluções do CFP, em relação à formação, ao currículo, Diretrizes Curriculares;¹⁶ a outra instância são as formas de subjetivação que podemos entender como a relação consigo, o modo como o sujeito elabora seus sentimentos e executa suas ações, como pensa e como exercita o seu pensamento.

O conceito de crítica definido por Foucault produz interlocuções importantes para o entendimento da ética. A crítica, como a concebe Foucault, pode ser usada como dispositivo para compreensão da ética.

A clareza de que não é possível a ideia de um bem universal e de uma fundamentação ética, que sirva a todos, é necessária e nos provoca a construir nossas verdades de modo compartilhado, sabendo que são circunstâncias e não estão separadas do mundo da vida.¹⁷ Apoiadas em Foucault, privilegiamos a experiência, a buscar como o sujeito autoriza a moral, através das práticas de si, e como se constitui como “sujeito de uma conduta moral” (FOUCAULT, 2007, p. 219).

Foucault define três eixos para a genealogia, a saber: ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade – como nos constituímos sujeitos de saber; ao

¹⁶ Esses aspectos serão discutidos posteriormente.

¹⁷ Para Husserl o mundo da vida é o mundo que cada um de nós vive e que antecede toda e qualquer teoria ou ciência.

poder – como nos constituímos sujeitos de ação sobre os outros; em relação à ética – como nos constituímos como agentes morais.

Neste estudo estamos especialmente interessadas em elucidar como nos constituímos agentes morais, entendendo que os três eixos constituem o sujeito simultaneamente.

Foucault (1995) chama de ética “o tipo de relação que se tem consigo mesmo, *rappor à soi* [...] e que determina a maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como o sujeito moral de suas próprias ações” (p. 263).

Foucault privilegia em seus estudos sobre o cuidado de si o período da cultura helenística presente a partir do século IV a.C. até os séculos II e III da era cristã na qual nomeavam o cuidado de si como *epiméleia heautoû*. Carrega no seu significado a ideia de responsabilidade de atenção e preocupação com algo. Está presente na atividade, por exemplo, do médico em relação a seu paciente. A preocupação não se resume ao uso de técnicas, mas em procedimentos que sejam importantes à vida. Preocupavam-se com aspectos éticos e estéticos. (FOUCAULT, 1995, p. 268).

A relação consigo, a ética, tem quatro aspectos principais (FOUCAULT, 1995 p. 263):

- 1) Comportamento mais importante à conduta moral, chamado de substância ética. Foucault elucidada que a substância ética muda de acordo com o momento histórico. Para os gregos antigos a parte do sujeito ou do seu comportamento relacionada à conduta moral eram atos ligados ao prazer e ao desejo. Para os cristãos era o desejo, para Kant no século XVII era as intenções e, nos tempos atuais, os sentimentos.
- 2) A sujeição é o modo como o sujeito reconhece suas obrigações morais.
- 3) Os meios que nos tornam sujeitos éticos – prática de si ou ascetismo.
- 4) O que almejamos com nosso comportamento moral? – teleologia.

Para Foucault a moral produz “práticas de si” que irão constituir o sujeito e desse modo, também constituí-lo como sujeito ético.

O eu não é considerado por Foucault como algo dado, mas inventado nas relações e práticas que o circundam. Portanto, “temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte”, diz Foucault (1995, p. 262).

Para os gregos da Antiguidade clássica, o primeiro princípio era o cuidar de si e depois o conhece-te a ti mesmo. Os gregos desenvolveram inicialmente um tipo de cuidado que, mesmo fazendo uso da racionalidade, prestavam atenção em si e buscavam em si a resposta para os problemas. O sujeito para saber e encontrar a verdade praticava um tipo de ascece, um trabalho sobre si.

Não é universalizando a regra de sua ação que, nessa forma de moral, o indivíduo se constitui como sujeito ético. O sujeito se constitui como sujeito ético através de uma *techne* ou de uma prática, de um *savoir-faire* que, levando em conta os princípios gerais, guie a ação no seu próprio momento, de acordo com o contexto e em função de seus próprios fins (FOUCAULT, 2007, p. 59).

Como o sujeito se constitui como sujeito ético? Não é, segundo Foucault, tornando as regras universais; “é, ao contrário, por meio de uma atitude e de uma procura que individualizam sua ação, que modulam e que até podem dar um brilho singular pela estrutura racional e refletida que lhe confere” (FOUCAULT, 2007, p. 59).

Subjetividade e ética estão relacionados à Grécia antiga, assim como aos romanos, através do que denominavam *cuidado de si*. Esse cuidado visava ao indivíduo tornar-se virtuoso; este objetivo sustentava as práticas e o empenho que tinha consigo mesmo. O cuidado de si constrói uma estética da existência ao indicar ao sujeito a autoconstrução. Exige conhecimento e também habilidade para o exercício das práticas.

Para os gregos antigos, a busca da beleza e da perfeição não se restringia ao corpo, mas também a virtude dependia de exercícios. Na constituição de si dos gregos estão entrecruzados a *mathesis* – o conhecimento, *techne* – habilidade para

o exercício do conhecimento, *askesis*- prática da virtude (RUIZ, p. 135, 2004).¹⁸ Para a virtude ser alcançada se faz necessária a prática, exercitar o conhecimento, pois é ele que habilita o sujeito e, desse modo, proporciona o advento da virtude.

Entendemos que o *cuidado*, essa prática de relação consigo e com os outros, nos oferece uma possibilidade ética. “Concebê-lo como uma nova ética, como um modo particular de relação com a vida, faz estender seus potenciais efeitos para todos os níveis da educação, formal ou não, permitindo pensar a educação em sua potencial condição de transformadora das práticas sociais” (PEREIRA; RATTO, 2009).

2.8 PODER PASTORAL

Da *epiméleia heautoû*, do período helenístico, que tratava da preocupação e do cuidado consigo, o poder pastoral se instituiu configurado pelo cuidado de si modificado para o cuidado com os outros, a *epiméleia tonallon* “que era função do pastor” (FOUCAULT, 1995, p. 276). O cuidado de si não se extinguiu, mas se integrou a novas culturas e engendrou outros modos de sujeição.

O Cristianismo produziu uma ética teocêntrica na qual se estabelece um poder novo criado pela igreja, chamado por Foucault de poder pastoral:

O cristianismo é a única religião a se organizar como Igreja. E como tal, postula o princípio de que certos indivíduos podem, por sua qualidade religiosa, servir a outros não como príncipes, magistrados, profetas, adivinhos, benfeitores e educadores, mas como pastores (FOUCAULT, 1995, p. 237).

¹⁸ Na tradição cristã a *askesis* é compreendida como repressora dos desejos. Já na cultura greco-romana é a capacitação do sujeito para “selecionar direcionar os desejos para um sentido de da vida” (Ruiz, 2004, p. 136).

Esse poder se caracteriza por buscar a salvação e, dessa forma, cuida do indivíduo e de sua alma de modo que sejam revelados e confessados os segredos e intimidades. Teve historicamente seu momento de aceitação plena enquanto poder dos clérigos, depois permaneceu a sua concepção de poder, mas fora das instituições religiosas.

A ideia do chefe como pastor não está evidenciada nas sociedades greco-romanas, mas aparecem no Egito, na Assíria e na Judéia. Instrumentos como o cajado, hinos e expressões nos mostram essa relação. Para os hebreus, Deus é o pastor do povo e deve reunir o seu rebanho.

A ideia do pastor invoca a possibilidade não só de governar os sujeitos, mas de reuni-los, trazer os que estão fora, e a reunião acontece porque o pastor a impõe, diferentemente dos gregos e romanos.

Com o poder disciplinar, que se iniciou especialmente a partir do século XVII, o controle das mentes e o acompanhamento dos indivíduos já não objetivava a salvação da alma para outro mundo, mas para viver neste mundo. Com isso, diante das mudanças ocorridas a partir do século XVIII, o estado fortalecido passa a exercer o poder pastoral, representado nas diversas instituições pertencentes à sociedade, assim como as ciências humanas que começam a emergir, como a Psicologia como ciência. Essa surge com o objetivo de matematizar e classificar o que se passa com a mente humana na tentativa de controlá-la.¹⁹

¹⁹ A história da Psicologia como Ciência será tratada no capítulo 5.

3 ÉTICA

3.1 ALGUNS CONCEITOS

Os ideais éticos nascidos na Antiguidade grega, especialmente a partir de Sócrates – quando se inaugura a filosofia moral –, são ampliados e desenvolvidos no Iluminismo, resultando na ideia hegemônica de que a essência humana ou a verdadeira natureza humana é a racionalidade. A partir da filosofia moral vivemos séculos norteados ora pela religião, ora pela razão.

O Iluminismo, movimento histórico e cultural do século XVIII, teve a pretensão de trazer para o homem a soberania através da razão e não mais pelos ideais religiosos. Para Chauí (1997), desde o advento da Filosofia Moral com Sócrates, a humanidade veio construindo o racionalismo ético. Esse é o modo de entender o mundo e de existir que tem na razão seu principal instrumento. Seus fundamentos foram gestados na Antiguidade clássica e foram neutralizados no período da Idade Média. Foram ressignificados no pensamento de Santo Agostinho e Tomás de Aquino, e serviram de base para legitimar o racionalismo ético a partir da Modernidade, especialmente com pensadores como Rosseau, Spinoza, Kant e Hegel.

Através da aceitação e legitimação das ideias presentes no Iluminismo, os homens passaram a dominar a natureza, assim como a interioridade do ser humano. A razão se desenvolveu buscando modos de controle de classificação e de investigação também dos sentimentos e desejos do homem. Expressam essas ideias John Locke, Kant, Diderot, Voltaire, D'Alembert, Montesquieu, Rosseau, Hegel, entre outros.

A razão é entendida como luz capaz de retirar o homem da incapacidade de ver oriunda do período anterior, marcado pelo obscurantismo. A crença na existência de uma essência humana instituiu um modo de pensar que não valoriza a realidade como capaz de mostrar a verdade. Postula a verdade num plano ideal, fora deste mundo ou numa moral dada *a priori*.

A ética racionalista, de Sócrates a Kant, postulou a partir do século XVIII o homem soberano, guiado por sua consciência e formação moral, capaz de construir um mundo justo, igualitário e democrático, assim como respeitar os valores dos Direitos Humanos e liberdades individuais. Assumiu a consciência como garantia para alcançar a verdade, e essa consciência moral como a fonte de relações justas, livre e igualitárias.

Observamos que o pensamento racionalista busca fundamentos absolutos para explicar a realidade e que tanto a religião como a razão na maior parte de suas manifestações são manifestações metafísicas, idealizadas e não referências circunstanciais e contingentes. Seria possível pensar que a racionalidade possa ser a garantia desses ideais?

Continuamos condenados a essa ideia de redenção pela razão? Seguimos apostando no ideal do esclarecimento? Qual a possibilidade desse esclarecimento, hoje? Se considerarmos o esclarecimento como abertura e capacidade de expandir nossa compreensão sobre as coisas, diríamos que continuamos sim apostando no esclarecimento e no importante lugar que ocupa na educação. Não no esclarecimento asséptico, mas no esclarecimento conectado a realidade, configurado num determinado tempo e espaço, capaz de nos dizer e satisfazer num determinado momento e com auxílio de outras sensibilidades.

E hoje, o que é o humano? A gente pode se pretender “livre”, “igual” e “fraterno”? Mesmo que os discursos educativos e políticos e também os fundamentos dos direitos humanos apontem para a importância de sermos iguais e mantermos relações fraternas e de respeito, sabemos que estamos enquanto humanidade muito distante desses ideais e também o quanto eles serviram para manter exclusões e diferenças. Nietzsche, ao analisar a Revolução Francesa e seus ideais de liberdade, fraternidade e igualdade, nos indica que a liberdade proposta “é nivelação gregária, a igualdade que pleiteiam é exclusão das exceções, a fraternidade que anunciam é fruto do ressentimento” (MARTON, 2001, p. 151).

O pensamento científico e filosófico presente nos discursos cotidianos atuais, inspirado nos fundamentos do Iluminismo, designam conceitos e significados para a palavra ética. Mesmo com as contradições presentes, são as ideias iluministas que

dão sustentação aos principais entendimentos que temos de ética, como nos diz Valls: “Tradicionalmente ela é entendida como um estudo ou uma reflexão científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas” (VALLS, 2006, p. 7).

Para Vázquez, “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano” (1996, p. 12). A posição de Vázquez alude à ética como uma abordagem científica que investiga e estuda o comportamento moral – o modo como os sujeitos expressam seus valores e se relacionam com os princípios morais de sua cultura. Também aponta a diferença entre ética e moral definindo a ética como procedimentos de investigação e, portanto, sustentada no método científico e a moral como conjunto de valores existentes e não científicos. Dessa forma, no entendimento de ética enquanto teoria, são necessárias outras disciplinas “que, sob ângulos diversos, estudam as relações e o comportamento dos homens em sociedade e proporcionam dados e conclusões que contribuem para esclarecer o tipo peculiar de comportamento humano que é o moral” (VÁZQUEZ, 1996, p. 18).

Para Hermann, “a ética interpreta, discute e problematiza valores morais e a fundamentação do agir moral. Ela nasce da reflexão dos costumes e se origina no espírito grego até chegar à tematização daquilo que chamamos bem viver ou bem agir. [...] De modo amplo, na tradição filosófica ocidental, a ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano” (HERMANN, 2001, p. 15).

Podemos pensar a ética como a relação entre os homens e todos os dispositivos de regulação e de valores que se produzem a partir das relações estabelecidas, dos cuidados, imposições e práticas que nascem e também provocam novas reflexões e dilemas, num processo contínuo.

A ética como norma está presente nas sociedades mais tradicionais e fechadas. Não há como imaginarmos a ausência de normatizações na perspectiva ética: “toda ética leva associada, de forma implícita ou explícita, algum tipo de normatividade” (RUIZ, 2004, p. 98).

Assim como não há ética na ausência de valores, também os valores não existiriam se não preexistisse uma ética, ou seja, os valores se produzem a partir de modos de existência que permanecem e se institucionalizam tornando-se códigos e novas regras.

Ruiz (2004) problematiza essas questões pontuando que

o fundamento da ética é um “*sem fundo humano*”, ela não se encontra ancorada num fundo sólido de verdades fixas, pois permanece aberta como produção constante, como obra de arte que se modela a cada opção de vida, como pintura que se desenha em cada decisão vivida, como edifício que se constrói a partir de cada afeição valorativa (RUIZ, 2004, p. 121).

Criamo-nos na prática, é assim que nossa subjetividade se constrói e nessa trama está presente aquilo que pensamos, os valores em que acreditamos e que fazem com que nossas ações, escolhas e sentimentos possuam sentido, sejam reconhecidos e percebidos. A subjetividade, a entendemos como espaço moldado artesanalmente, na interface com muitos dispositivos. Ela se constitui nas dobras das coisas com as quais nos relacionamos, não está dentro nem fora, está entre as pessoas, entre o sujeito e o objeto, está no meio.

Na medida em que caminhamos e experimentamos, vamos construindo nossas referências e tudo o que dá sentido a nossa prática. Nesse caminhar, aliado ao que já trazemos, percebemos como bom ou mau aquilo que consideramos certo ou errado. São essas bagagens que possibilitam nosso posicionamento no mundo. A ética se produz não apenas porque refletimos sobre uma determinada situação, mas porque nos dobramos sobre nós mesmos e refletimos sobre aquilo sobre o qual estamos constituídos.

A construção de um psicólogo podemos pensá-la como algo que se dá através da produção de si mesmo, e essa produção está implicada pelos valores, nesse sentido, a prática ética é o que nos constitui enquanto psicólogos. “A ética não é um saber secundário, mas uma dimensão constitutiva da existência” (Ruiz, 2004, p. 117).

O conceito de ética tem historicamente o sentido de um saber que orienta o sujeito de como conviver e viver na sociedade na qual está inserido, de como ter atitudes e um comportamento condizente com as normas, princípios e valores da cultura que está imerso, do que é considerado como bom e como justo. O principal dilema com que nos deparamos ao refletirmos sobre o que é ética é percebermos que os conceitos de bom e de justo estão, na maioria das vezes, sintonizados e obedientes às normas estabelecidas, marcados pela ideia do dever e por uma moral dos ressentidos.

3.2 NIETZSCHE, MORAL E RESSENTIMENTO

Blues da Piedade

Cazuza

Agora eu vou cantar pros miseráveis
 Que vagam pelo mundo derrotados
 Pra essas sementes mal plantadas
 Que já nascem com cara de abortadas
 Pras pessoas de alma bem pequena
 Remoendo pequenos problemas
 Querendo sempre aquilo que não têm
 Pra quem vê a luz
 Mas não ilumina suas minicertezas
 Vive contando dinheiro
 E não muda quando é lua cheia
 Pra quem não sabe amar
 Fica esperando
 Alguém que caiba no seu sonho
 Como varizes que vão aumentando
 Como insetos em volta da lâmpada
 Vamos pedir piedade
 Senhor, piedade
 Pra essa gente careta e covarde
 Vamos pedir piedade
 Senhor, piedade
 Lhes dê grandeza e um pouco de coragem
 Quero cantar só para as pessoas fracas
 Que tão no mundo e perderam a viagem
 Quero cantar o blues
 Com o pastor e o bumbo na praça
 Vamos pedir piedade
 Pois há um incêndio sob a chuva rala
 Somos iguais em desgraça
 Vamos cantar o blues da piedade
 Vamos pedir piedade
 Senhor, piedade

Pra essa gente careta e covarde
Vamos pedir piedade
Senhor, piedade
Lhes dê grandeza e um pouco de coragem

Nietzsche (2009) faz a crítica mais rigorosa ao modelo universal iluminista, pois ele coloca em questionamento o fundamento absoluto e a razão transcendente. Para ele, a Educação Moral é uma violência e um modo dos “fracos” dominarem os “fortes”.

No século XIX, Nietzsche rompe o dualismo entre o mundo verdadeiro e o mundo aparente, próprios da metafísica. “Os filósofos supuseram que a medida era o homem; Nietzsche entende que o “mundo é a medida” (MARTON, 2000, p. 93). Nietzsche se contrapõe à visão racionalista, que entende reducionista, ao privilegiar a razão e normatizar o conhecimento. Critica o pensamento ético racional construído a partir de Sócrates, denuncia que a racionalidade e a moral são contrárias à vida, porque negam a vida, com suas forças reacionárias, carregadas da culpa e da má consciência. A lógica desse pensamento é a negação deste mundo em troca da afirmação de que a verdade está num mundo ideal, separado da vida. O que afirma Nietzsche é a valorização da vida, tal como ela se apresenta.

A produção do conhecimento tem tido como valores a utilidade, a adaptação e a regulação, características das forças reativas. Os princípios das forças reativas, que compõem o niilismo, segundo Nietzsche (2009), são: ressentimento (é tua culpa), má consciência (é minha culpa) e o ideal (vontade de nada). Esses elementos, para Nietzsche, desencadeiam o espírito de vingança, o ressentimento, expressos de forma psicológica, biológica, histórica, ideológica e moral. Há um julgamento da vida, que coloca em oposição conhecimento e vida.

O ressentimento não permite o esquecimento; ao contrário, deseja a permanência e a lembrança daquilo pelo qual se ressent. O sujeito ressentido deposita sua raiva sobre alguém a quem responsabiliza por seu sofrimento. O ressentido acusa alguma coisa ou alguém, culpa o outro, colocando a responsabilidade de sua dor ou situação fora de sua responsabilidade. Quando não deposita fora, no outro, a sua mágoa, temos o contraponto do ressentimento, a má

consciência. Nela, o sujeito atribui a si a culpa e a raiva, vingando-se em si mesmo. Tanto no ressentimento como na má consciência, estão presentes a incapacidade de esquecer e, portanto, a presença da vingança. “O indivíduo deve sacrificar-se – assim reclama a eticidade do costume” [...] “sob o domínio da eticidade do costume, a originalidade de toda espécie adquiriu má consciência” (NIETZSCHE, 1981, p. 116).

As forças reativas do ressentimento e da má consciência possuem uma vontade, o ideal ascético. Para Deleuze, há uma cumplicidade “entre forças reativas e uma forma da vontade de poder” (1976, p. 120). São, para Nietzsche, três as “palavras de pompa do ideal ascético: humildade, pobreza, castidade” (2009, p. 91).

Através do ideal ascético, o ressentimento e a má consciência se tornam toleráveis e possíveis, pois o ideal ascético manifesta a vontade de nada que neutraliza as forças ativas. “O sentido do ideal ascético é, portanto, o de exprimir a afinidade das forças reativas com o niilismo, exprimir o niilismo como *motor* das forças reativas” (Deleuze, 1976, p. 120).

Para Nietzsche, a tese da moral sempre foi “perigosa”, porque orientada pela consciência a nos fazer obedecer. Critica os filósofos, inclusive Kant, ao dizer “[...] que todos os filósofos edificaram sob a sedução da moral, e Kant também _ que seu propósito era aparentemente certeza, ‘verdade’, mas era propriamente ‘majestáticos edifícios éticos’” (1981, p. 12).

Para o autor não há saberes e verdades transcendentais, por isso a impossibilidade da fundamentação da moral. Ele questiona o sujeito soberano da educação e da ética, radicaliza duvidando de todos os valores metafísicos, inclusive da ideia de Deus. “Chamaram meus livros de uma escola da suspeita, mais ainda, do desprezo, felizmente também da coragem, até da temeridade. De fato, eu próprio não creio que jamais alguém tenha olhado para o mundo com uma suspeita tão profunda” (NIETZSCHE, 2005, p.7).

Nietzsche questiona a posição absoluta da razão e do sujeito transcendental como o fundamento de todo o conhecimento. Escreve Foucault sobre a genealogia de Nietzsche:

Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há 'algo inteiramente diferente': não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua 'essência' foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas, fazendo em seguida referências a diversos trechos de Nietzsche (1979a, p. 17-8).

Considera o conhecimento, assim como a religião, invenções, num período histórico no qual são considerados, *a priori* do conhecimento, o espaço e o tempo – pressupostos kantianos fundamentais que sustentam a verdade e o conhecimento. Entende a moral como aquilo a que se obedece, e o conhecimento, como determinado pela moral. Dessa forma, percebe o conhecimento como pequeno, submetido e reduzido.

O pensamento racionalista define os modos de comportamento e as verdades e está, portanto, articulado pelos valores morais. “Eticidade do costume [...] eticidade não é nada outro (portanto, em especial, *nada mais!*) do que obediência a costumes, seja de que espécie forem; e costumes são o modo tradicional de agir e de avaliar [...]” (NIETZSCHE, 2000 p. 115)

O conhecimento para Nietzsche é “um desconhecimento”. Sua filosofia, “uma escola de suspeita” (MATTOS, 1997, p. 137). Desconstrói as esperanças de uma educação emancipatória, a partir dos ideais universais. O que é tradição? Uma autoridade superior, a que se obedece, não porque ela manda fazer o que nos é útil, mas porque ela *manda*” (NIETZSCHE, 2000, p. 115).

Nietzsche escreve sobre a morte de Deus e, com essa perspectiva, autoriza a pensarmos sobre o que queremos e o que devemos. A morte de Deus sinaliza que o homem está livre para criar e se inventar e poder gozar de seu querer, liberto da ideia ressentida do dever e das forças reativas.

Deus morreu! Deus continua morto! E fomos nós que o matamos! Como havemos de nos consolar, nós, os assassinos entre os assassinos! O que o mundo possuiu de mais sagrado e de mais poderoso até hoje, sangrou sob nosso punhal – quem nos lavará desse sangue? Que água nos poderá purificar? Que expiações, que jogos sagrados seremos forçados a inventar? (2006, p. 129).

Estamos na verdade desamparados e é nessa solidão e instabilidade que precisamos estabelecer nosso trabalho e inventar e reinventar nossas teorias. Não temos garantias; nossa tarefa se faz no encontro, no diálogo. O outro traz suas angústias e seus problemas e nos surpreende e nessa surpresa precisamos acompanhá-lo e emitir juízos sobre os fatos. Mia Couto (2005) com a literatura nos ajuda a expressar as ideias acima abordadas: “Os factos só são verdadeiros depois de serem inventados” (p.107).

3.3 RUPTURA DA METAFÍSICA E A HERMENÊUTICA

Depois de Nietzsche, outros filósofos fizeram a crítica à ética racionalista. Apontaram a crise no pensamento ético contemporâneo em razão da quebra nos ideais modernos que ressaltavam verdades sobre a moral, o sujeito, o pensamento e a ética.

Filósofos do século XIX e XX têm como fio condutor a crítica da metafísica. Para Loparic (2003, p. 11), por exemplo, “o infinitismo é o princípio organizador da metafísica ocidental”. Esse princípio fundamenta que a infinitude dá garantias de um ideal pleno, universal e eterno. Para a ética contrária ao infinitismo, a possibilidade de o homem reconhecer sua finitude lhe possibilita a inserção ao mundo da vida e não a lugares idealizados a partir da metafísica.

Heidegger no *Ser e tempo* propõe ao homem a ética da finitude. Nessa concepção, um princípio infinito não pode ser maior que a condição humana, sua concretude, seu ser aí no mundo.

Heidegger propõe a modificação do fundamento do infinitismo através do retorno “à finitude do ser”. (LOPARIC, 2003, p. 17). O infinitismo sustenta uma verdade que permanece contrária ao transitório, particular e incompleta que caracteriza a finitude humana. Heidegger postula a “morte da metafísica e da reconsideração dos conceitos de dever e de agir” (LOPARIC, 2003, p. 17).

Com sua filosofia e o conceito de *dasein* – o ser-aí, ou seja, o homem é um ser-no-mundo - Heidegger desconstrói a ética infinitista e possibilita pensar a ética no existir humano, com suas limitações e circunstâncias. Proporciona que postulemos uma ética que pergunta à medida que se vive e se age. “Ética da aceitação incondicional da finitude” (LOPARIC, 2003, p. 18).

A hermenêutica presente na filosofia de Heidegger e Gadamer oferece uma possibilidade para a racionalidade, pois se constitui num método de investigação que inclui a historicidade e o subjetivo.²⁰ Busca o conhecimento através da linguagem, da análise e do discurso, entrelaçados à realidade. Busca o processo de construção de sentido, “que surge do nosso relacionamento com o mundo” (HERMANN, 2003, p. 14).

Gadamer coloca a experiência humana como elemento a ser compreendido e diz que [...] “compreender é uma aventura [...]” (GADAMER apud HERMANN, 2003 p. 30). Com essa colocação, abre possibilidades e não reduz as experiências às explicações *a priori*, amplia modos de olhar, possibilita que valorizemos a experiência, que nos aproximemos compreensivamente de que “somos aquilo que nos tornamos” (SAFRANSKI apud HERMANN, 2003, p. 33).

A história, a linguagem são instrumentos que capacitam nosso agir no mundo. Através da linguagem evidenciamos a historicidade. Constituímo-nos dos contextos nos quais estamos imersos e provisoriamente nos apropriamos de sentidos que são múltiplos. A verdade é circunstancial, não existe *a priori*, mas como possibilidade histórica e contextual; não há uma verdade, um ideal separado do mundo. Existe a experiência, o ser-no-mundo, e, nessa relação, há verdades inerentes à circunstância vivida e interpretada pelo sujeito. Vivendo e experienciando, compreendemos os sentidos dos acontecimentos, nossa compreensão se faz e se amplia no viver.

²⁰ “A hermenêutica provém de uma longa tradição humanística, relacionada à interpretação dos textos bíblicos, à jurisprudência e à filologia clássica” (HERMANN, 2003, p.15).

A hermenêutica ultrapassa as verdades já estabelecidas e presentes no método científico tradicional e ressalta a importância da compreensão cotidiana das experiências vividas. Através do método hermenêutico podemos ter, como dispositivo metodológico, uma racionalidade ampliada para a investigação de problemas educativos e, dessa forma, nos aproximarmos da dimensão ética na formação educacional.

A filosofia de Heidegger e Gadamer coloca a ação, a prática como o lugar da ética. Nas circunstâncias vividas, o sujeito faz suas escolhas que são definidas pelas contingências e pelo momento vivido. Não estão *a priori* definidas, não estão num plano universal, pois são singulares. Não é uma técnica aplicável, já pronta, mas depende da habilidade e da competência do sujeito em olhar o contexto e decidir sua ação. O homem é o que é pelo que faz e define o bom na relação prática. O bem não está numa instância separada da relação, ele está na experiência vivida. A compreensão ocorre ao agir.

A racionalidade que sustenta o método científico positivista defende o controle sobre a produção de conhecimento e comportamentos do educando. Em contrapartida, a hermenêutica mostra que na educação não há garantia de que o transmitido ou trabalhado possa ser apreendido de modo totalmente objetivo, como uma linha reta. Há uma abertura que possibilita o educar-se, que não é padronizável, nem totalmente previsível. O ser é pensado como pluralidade. Não há, portanto, o ideal de educação, pois o homem é um ser-no-mundo, se faz na medida em que vive e, portanto, os ensinamentos, os processos educativos para essa concepção precisam sempre se atualizar em relação às contingências atuais dos sujeitos implicados na circunstância em questão.

A ética hermenêutica possui no diálogo a dimensão fundamental, pois é nele que o sujeito se confronta com ele mesmo e se faz. Assim, é através do diálogo que se confronta com as crenças e posicionamentos do outro, que também são constitutivas de si. O diálogo cria dispositivos de aprender.

A abertura à aprendizagem pode proporcionar o desenvolvimento do comportamento ético. Permite a aproximação, o conhecimento. É o outro em nós, o

que nos traz a possibilidade do estranho, do diferente e do confronto de nossas posições. O sujeito se confronta consigo mesmo e com as crenças dos outros.

Através da linguagem, nós podemos encontrar lacunas que talvez possam apontar novas possibilidades para a educação, salientando uma educação, que entenda que para educarmos precisamos estar disponíveis e abertos ao outro. Essa perspectiva pode capacitar os educadores e educandos para saberes que não estão compostos apenas de conhecimentos técnicos, mas que abranjam a sensibilização para si e para os outros.

A ruptura da metafísica desnuda as promessas de justiça, de direitos iguais para todos os homens, e todos os valores morais não concretizados trouxeram a suspeita sobre os ideais da Modernidade.

Nussbaum nos diz: “ética com *arreglo* a critérios pragmáticos” (2003, p. 45). Para essa autora, o bem não está fora, idealizado e acabado. A verdadeira ética está na vida, na vida que se vive e as respostas estão em nós e entre nós.

Hermann (2008) cita Nussbaum para destacar a importância da investigação sobre o sentido ético da educação: “Que direito tem alguém de viver num mundo feliz, que pode expressar-se livremente, enquanto exista o outro mundo e alguém seja parte dele?” (p. 21).

A partir desse questionamento, Nussbaum (2003) reconhece a importância e legitimidade do outro. Também aponta a importância da sensibilidade, da poética para a relação que estabelecemos com as pessoas. Nossa capacidade de abertura ao outro está ligada às experiências, narrativas e arte.

Nussbaum (2003) utiliza o conceito de argumentos terapêuticos utilizados pelos helenistas para ressaltar a importância da filosofia como cura dos sofrimentos da alma de modo particular e como um cuidado que não está submetido a regras já definidas, mas que irá tomar decisões a partir da análise de si e das circunstâncias.

MacIntyre (2001) mostra a pluralidade de modos de vida, de normas e de valores presentes na sociedade contemporânea e, assim, as dificuldades presentes sobre a ideia do que é o bem e as virtudes diante dessa pluralidade. Entende virtude

como práxis, e dessa forma a dimensão ética se delineia quando somos capazes de julgar o que é o melhor e discernir quais os valores presentes no nosso contexto, na nossa história – pessoal e coletiva. As virtudes dão sentido à existência e constroem o caminho ético da autonomia.

Para estabelecermos confiança, segundo MacIntyre, precisamos conhecer uma concepção de bem. Ao contrário de Kant, que considerava a literatura maléfica na educação das crianças, MacIntyre reconhece nas histórias e narrativas possibilidades de conhecimento de concepções sobre o bem. Fala da imprevisibilidade e teleologia como coexistentes, e do homem como um “animal contador de histórias” (2001, p. 363).

Apointa a importância do contexto. Para a ética, é fundamental que saibamos sobre as nossas histórias e enredos dos quais fazemos parte. Que papel temos? Como reagimos e como reagem a nós? Essas questões nos colocam diante de um *ethos* social, que dá significação às narrativas. Nossa ética, portanto, é constituída pelas circunstâncias históricas e culturais das quais fazemos parte e, diante delas, podemos aderir passivamente às suas ideias, mas também contrapô-las, discuti-las e mudá-las.

Para MacIntyre, é ouvindo histórias “que as crianças aprendem ou aprendem equivocadamente o que é um filho e o que é um pai, qual pode ser o elenco da peça dentro da qual nasceram e como é o mundo lá fora. Privar as crianças dessas histórias é deixá-las sem *script*, ansiosas, hesitantes tanto nas ações quanto nas palavras” (2001, p. 363).

A história infantil *As aventuras de Pinóquio* (COLLODI, 2002), por exemplo, narra a trajetória de um boneco criado por um velho solitário, que deseja se tornar “um menino de verdade”. Para alcançar este objetivo, Pinóquio precisa saber o que é o certo e o que é o errado e ouvir sua consciência. O boneco passa por várias experiências, situações nas quais é iludido e seduzido, mas também perdoado e aceito até atingir o seu objetivo. Essa história considerada infantil, assim como outras, é formadora da constituição moral e psicológica de nossa infância, além de nos dar o sentido de pertencimento a um grupo social que possui verdades a serem

seguidas. No caso do Pinóquio, trata-se de saber da importância da verdade, da escola e do conhecimento.

Precisamos aprender a fazer escolhas, a viver em grupo, a respeitar e conviver com as diferenças existentes. Através das experiências, da cultura e dos significados da linguagem, vamos dando sentido ao mundo, nos fazendo, nos construindo. Nesse fazer, que é singular e único, existe o contorno de uma moral definindo e orientando o caminho a seguir.

Através das histórias se produzem *ethos*, capazes de delinear pertencimentos sociais aos sujeitos. Através da comunicação, o homem se constitui e constitui o mundo. A linguagem, a literatura, a arte, a cultura nos interligam e possibilitam que compartilhem a vida. Mostram-nos o quanto somos afetados e construídos nas relações humanas e sociais e, dessa forma, o quanto estamos entrelaçados. As relações que estabelecemos se dão num determinado tempo histórico e cultural; portanto num dado momento possível e concreto, num ato prático e circunstancial. Trazemos Hermann para ampliar e fundamentar as ideias expostas:

Autoconstrução do sujeito moral defendida pelas éticas estetizadas significa, então, abandonar os fundamentos para substituí-los pela experiência, já que nenhuma orientação normativa ou substância do sujeito sustenta o *ethos*, a não ser seu próprio acontecimento histórico. É justamente essa a defesa de Foucault e de Rorty, que situam o sujeito no espaço da experiência. Essencialmente criadora, esse tipo de ética faz uma defesa irrestrita da liberdade e da auto-imaginação (HERMANN, 2001, p. 18).

Para Rorty (1991) o que somos é contingente; somos finitos, imperfeitos, desnecessários. Por outro lado, essa eventualidade é também liberdade e possibilidade de mudança. Tal possibilidade gera a ironia, que não proporciona solução, mas nos torna conscientes do problema. Se a ironia serve para algo, é precisamente como remédio contra a ideia de que a ciência natural, a teologia ou a filosofia estarão em condições de promover a única descrição verdadeira e real da essência do homem.

Pensar o pensamento e “a própria ideia de pensar pressupõe a ética” (Souza, 2004 p. 19). Para esse autor, a ética é o fundamento para pensar o homem, porque somos seres de relação, oriundos da cultura da qual estamos imersos.

Souza (2004) considera a ética o fundamento para pensar o humano e a define assim:

Ética é assim, o fundamento da condição humana que vive e medita sobre si, sobre seu lugar, sobre sua casa, sobre seu mundo; ética é, nesse sentido, essencialmente, uma questão eco-lógica (de *oikos*: casa, lugar, e logos; reflexão sobre). E, assim sendo, ética é o fundamento de todas as especificidades do viver, em suas mais complexas relações e derivações, das ciências e da tecnologia, da história das comunidades e da própria filosofia (p. 20).

Para Habermas, o argumento é a linguagem, expressa no discurso. Para esse pensador o bem é produzido no contexto dos discursos. Sua ética, por isso, é formal, esvaziada de conteúdo, as argumentações e os discursos definem as decisões e as ações. É deontológica e universal, pois, na medida em que as decisões são tomadas, todos os envolvidos na argumentação devem obedecer às decisões. Para Habermas,

a ética do discurso amplia o conceito deontológico de justiça, incluindo aqueles aspectos estruturais do bem viver que, do ponto de vista geral da socialização comunicativa, se destacam completamente da totalidade concreta de formas de vida particulares – sem que, com isso, incorra nos dilemas metafísicos do neo-aristotelismo (s. d., p. 22).

Podemos inferir que o projeto de Habermas supõe instituições que trabalhem com princípios de inclusão, a fim de oferecer a todos condições de formação e de possibilidade de se desenvolverem. A educação, fundamentada no pensamento de Habermas, deve orientar uma formação para a argumentação, para o desenvolvimento de uma habilidade argumentativa. Caso não haja um *ethos* social forte e estável, não seriam os discursos e as argumentações ilusões, pois como

ficariam aqueles sem acesso à educação e condições de vida favoráveis, sem acesso às artes e a literatura? Seriam negociações justas?

Esses autores não serão desenvolvidos nem investigados com mais profundidade. A intenção desse panorama foi justamente a de explorar a pluralidade de abordagens contemporâneas do tema. Essa pluralidade reforça a complexidade do assunto.

3.4 COMPONDO ALGUMAS IDEIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE ÉTICA

O projeto iluminista da Modernidade postula que através da razão o homem seria capaz de construir um mundo com valores compartilháveis, como respeito, desenvolvimento e relações amistosas entre os povos. No entanto, guerras, barbáries e violências traduzem que o progresso humano, com seu desenvolvimento tecnológico e os valores morais com intenções universais, não foram capazes de equacionar problemas simples de convivência entre os povos. Também não garantiram os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade originários na Revolução Francesa.

Heidegger, Foucault e outros acompanharam Nietzsche numa crítica profunda à ética racionalista e às verdades absolutas defendidas e consolidadas no período do Iluminismo. Questionaram o progresso moral e as ideias emancipadoras da Modernidade. As novas posições e críticas feitas mostram novas possibilidades para a razão e criam espaços para o plural nos diversos campos do saber.

Essas críticas põem em dúvida a potência do modo racional de agir como garantia de emancipação. Nessa perspectiva, a ética centrada na razão reconhece a consciência como constitutiva do comportamento ético. Consciência e conhecimento se encontram articulados à ética racional. Porém, o que isso de fato nos garante, ou tem nos garantido? Segundo Kant, a perspectiva da maioria é a de sermos governados por nós mesmos – da heteronomia para a autonomia. O fato é que, apesar de a ideia de uma educação para autonomia estar legitimada em nossa

civilização ocidental, temos sociedades repletas de contrastes, violências, fome e desigualdade. Ou seja, o princípio da justiça e da dignidade, desde os tempos antigos, está destinado a alguns, apesar de hoje os discursos legais e jurídicos o considerarem para todos.

Talvez pudéssemos buscar a possibilidade de uma racionalidade diferente da que está hegemonicamente posta e também pudéssemos questionar nossa convicção de que a razão, entendida como a faculdade psíquica que neutraliza os desejos, é a instância que pode nos emancipar e possibilitar garantia das liberdades e direitos coletivos. Pode o irracional combater as forças reativas que atuam em nós?

Alguns posicionamentos estão postos neste estudo, porém muitas dúvidas e inquietações atravessam constantemente a construção desta tese.

Assim como foi apresentado pelos ideais iluministas, especialmente de Kant, acreditamos no poder do conhecimento e o reconhecemos como emancipatório. Ao pensar na formação de profissionais, reconhecemos a importância da técnica e de conhecimentos para o exercício profissionais sustentados em parâmetros científicos. Ao mesmo tempo, questionamos uma formação totalmente capturada pelo dever e pela razão. Como escapar do reducionismo travestido de maioria? Estaremos formando futuros profissionais apenas para o exercício de técnicas?

Na perspectiva kantiana, a ética centrada na razão define a consciência como constitutiva do comportamento ético. Essa consciência nos confere, segundo Kant, a maioria. Qual a relação da maioria com adaptação e obediência em uma sociedade repleta de contrastes?

“Eu devo ser”, “eu devo ter”, lugares propostos na educação moral, sugerem submissão ao dever. A maioria, assim como a minoria, supõe que sempre serviremos a alguém?

Um dia você vai servir a alguém

Vitor Ramil

Você pode ser rei no país do futebol
Pode ser viciado em bingo e nunca ver a luz do sol
Você pode ser um mago e vender livros de montão
Pode ser uma socialite, enriquecer vendendo pão
Mas um dia vai servir a alguém, é
Um dia vai servir a alguém
Seja ao diabo
Ou seja a Deus
Um dia você vai servir a alguém
Pode ser incendiário e fazer um índio arder
Você pode ser o índio vendo a chama acender
Pode ser um bom ladrão, pode ser um mau juiz
Pode ter um passado limpo, pode ter uma cicatriz
Mas um dia vai servir a alguém, é
Um dia vai servir a alguém
Seja ao diabo
Ou seja a Deus
Um dia você vai servir a alguém
Você pode estar na mídia sem saber porque
Você pode ser dono de uma rede de TV
Você pode dar o fora tendo tudo pra ficar
Adotar um nome diferente, você pode mesmo se isolar
Mas um dia vai servir a alguém, é
Um dia vai servir a alguém
Seja ao diabo
Ou seja a Deus
Um dia você vai servir a alguém
Você pode trabalhar na construção civil
Pode estar desempregado, com a vida por um fio
Você pode ter poder, fazer coisas que ninguém fizer
Pode ter mulheres numa jaula, pode ter as drogas que quiser
Mas um dia vai servir a alguém, é
Um dia vai servir a alguém
Seja ao diabo
Ou seja a Deus
Um dia você vai servir a alguém
Você pode desejar a cura com Lacan
Você pode procurar os serviços de um xamã
Você pode ser um pregador, chutar os santos do altar
Você pode ter um bom discurso, você pode nem saber falar
Mas um dia vai servir a alguém, é
Um dia vai servir a alguém
Seja ao diabo
Ou seja a Deus
Um dia você vai servir a alguém
Você pode ser demente, pode ser doutor
Você pode ser sincero, pode ter rancor
Você pode ser um crente, você pode ser ateu
Pode ser um leitor vaidoso ou uma miss que nunca leu
Mas um dia vai servir a alguém, é
Um dia vai servir a alguém
Seja ao diabo
Ou seja a Deus
Um dia você vai servir a alguém

Você pode ser turco, pode ser nissei
Pode estar ali na esquina, estar onde jamais pensei
Você pode me adular, você pode me esquecer
Você pode estar me ouvindo agora, você pode mesmo nem saber
Mas um dia vai servir a alguém, é
Um dia vai servir a alguém
Seja ao diabo
Ou seja a Deus
Um dia você vai servir a alguém

4 ÉTICA E FORMAÇÃO

A ideia de formação surge na Antiguidade grega nomeada como paideia. Inicialmente contemplava a ginástica e a poesia. A educação para a virtude, na Grécia dos séculos V e IV a. C., tem em Sócrates e Platão as referências fundamentais da criação e solidificação do significado de Paideia (HERMANN, 2001). Entendemos virtude como o posicionamento entre dois extremos, é a moderação, adquirida por hábito.

Paideia e *Bildung* carregam o significado de educação-formação, ou educação formadora. “A Paideia visa a formar um caráter (*ethos*), a educar a criança para a harmonia, a moderação e a temperança consigo mesma, e a concórdia na cidade [...] É a educação que supõe uma determinada interpretação do homem e da cidade e tem como objetivo torná-lo apto ao desenvolvimento do caráter virtuoso” (MATOS, 1997, p. 38).

A formação, observada diante dos valores acima citados, se propõe um caminho de construção do sujeito e de como atualmente se apresenta, visa a capacitar sujeitos a serem capazes de uma ética adequada e eficaz.

Para Gadamer (1999), o conceito de *Bildung* é uma das ideias mais importantes do século XVIII.²¹ Autores do idealismo alemão como Goethe, Kant e Schiller compõem os fundamentos presentes nesse conceito e inspiram a formação do homem:

²¹ Berman nos esclarece alguns dos significados presentes no conceito de *Bildung*: A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, "cultura" e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo. Utilizamos *Bildung* para falar no grau de "formação" de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus *Lehrjahre*, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (BERMAN, apud SUAREZ, 2005, p. 191).

Para Humboldt, o homem forma a personalidade livre e singular numa multiplicidade de experiências autodeterminadas, numa ação recíproca entre o homem e o mundo.

Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre a experiência no mundo e um projeto de mundo. [...] Isso permite identificar uma aproximação entre a formação e a constituição do eu, entre *Bildung* e estética da existência, na medida em que ambas propõem uma vida ativa, crítica, vigilante, submetida a múltiplas circunstâncias, que prepara para as escolhas que nos constitui (HERMANN, 2008, p. 15).

Os princípios educativos e formativos da Paideia e da *Bildung* contemplam a construção do homem em sintonia com a cultura e possibilitam a construção do homem numa perspectiva da estética da existência. A esses princípios agregou-se, especialmente após o século XVIII, a ideia de que acedemos ao conhecimento através do próprio conhecimento e assim tornamos a formação fortemente marcada pela hegemonia da razão.

Os princípios que orientam nossa formação, enquanto pessoas e profissionais estão principalmente amparados na ideia de que nosso pensamento se sustenta pela razão e que a razão está separada do corpo, da imaginação e da fantasia. São marcas presentes na nossa educação originárias das potentes teorias de Descartes e Kant. Como já foi dito nesta tese, Kant coibiu a leitura de romances pelas crianças, temeroso de que a imaginação e a fantasia prejudicassem o exercício da razão. Diante do contexto histórico de Kant e de uma geração de pensadores que nasceu após séculos de obscurantismo, entendemos que houve a necessidade de firmar um novo olhar sobre o conhecimento e sobre o homem, não mais sustentado na fé e em dogmas religiosos.

A valorização da razão e o idealismo estão muito presentes na nossa vida. Fomos moldados para vislumbrarmos uma finalidade, propósito ou modelo nas nossas práticas educativas. Aprendemos e valorizamos o falar e o dizer e podemos observar que atualmente falamos compulsivamente, ou pelo menos somos levados a crer que assim seremos melhores, mais interessantes e capazes.

A educação historicamente vem-se construindo como o lugar da palavra. Nela percebemos os grandes discursos e narrativas, os tratados científicos, os currículos, regras e normatizações. A esses se somaram os hipertextos e as mediações

mediáticas. Carregados de imagem e de símbolos, não excluíram a expressão verbal das suas práticas educativas. Como psicólogos, somos ensinados a pensar que através da palavra nomeamos o outro, nossas técnicas, nosso agir. A formação nos instiga a perguntar como nomeamos a realidade na qual estamos inseridos. Ao posicionarmo-nos diante daquilo que vivemos, produzimos sentidos que possibilitam o pertencimento social e cultural.

Sabemos que nem tudo cabe na palavra, muito do que escutamos e olhamos, escorrega e transborda, não damos conta de todas as coisas com as quais convivemos e, nos processos educativos, nem todas as afecções que circulam cabem na palavra. Entretanto, mesmo percebendo as limitações do campo educativo, reconhecemos com Hermann que “a educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto, o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação” (HERMANN, 2001, p. 95).

Entendemos que o pensamento não é apenas definido pela razão; o pensamento é produzido a partir das conexões que fazemos na imanência das coisas, é o corpo inteiro que vibra e assim se potencializa ou não com as afecções com que se depara.

Eu sou este corpo que me abre e me permite a concretude de minha existência, onde me reconheço enquanto lugar singular no tempo e no espaço. A questão estética, como todas as demais pertinentes ao existir, torna-se manifesta na intencionalidade do meu corpo-próprio, no movimento, na postura, no comprometimento com o fazer humano (MERLEAU PONTY, 1999, p. 210).

Pensamos e nos construímos através dos condicionamentos, das amarras culturais, dos significados da linguagem das emoções e afetos. Somos mediados pelas relações, valores, conceitos, moral, transversalizados por uma diversidade cultural e histórica.

Para Spinoza, a razão só existe conectada aos afetos, são eles que a compõem. Na parte III do seu livro *Ética*, Spinoza destaca a importância dos afetos e, através deles, explica a sua ética ligada à vida, o pensar ligado ao sentir. Os

afetos são a leitura que o corpo faz das coisas que o circundam e com as quais ele se relaciona. A partir do conceito de afeto, como o entende Spinoza, remetemo-nos à concepção de ética e entendemos que, enquanto reflexão, ela não prescinde dos afetos que circulam e pode se configurar numa ética do entendimento, na qual os corpos decidem sobre seus bons e maus encontros. A ética espinoziana é produzida em sintonia com a realidade e não numa razão, moral ou Bem transcendente. Na definição III, da parte III, Spinoza (2003) nos esclarece:

Por afeto, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou reduzida, assim como as ideias dessas afecções. Quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, entendo então por paixão uma ação, nos demais casos, o sofrer a ação dessa paixão (prop. XI, p. 197).

Entendemos o conhecimento como invenção, criação. Somos inventores e também somos constituídos pelos instrumentos que inventamos. Inventamos e nos inventam. Aprendemos os sentimentos? Aprendemos como nos conduzir no mundo? Pensar é o modo como traduzimos e operamos o mundo. Há sempre uma racionalidade, que pode ser mais sensível às emoções, aos sentimentos, menos contaminada pela massificação da cultura.

Junto ao pensar estão o esquecimento, os lapsos. Vamos deixando, esquecendo ou não percebendo. Está no nosso pensar o racional, o irracional, a razão e a desrazão. Somos feitos de polaridade e transitamos entre elas.

O pensamento produz conhecimentos e se utiliza da imaginação, do desejo, dos sentimentos, das vivências, das experiências e de muitas verdades. Produz posições sobre o mundo e é um dispositivo de produção de saberes, esclarecimento e de fabricação de poder. “O intérprete que se confronta com uma tradição procura aplicá-la a si mesmo” (GADAMER, 1999, p. 481).

Compreendemos que a formação é o processo que integra a construção do pensamento, da constituição da subjetividade, dos valores, das técnicas com a preparação para a vida em comunidade. Através da formação se constroem saberes

que necessitam ser atualizados e concretizados no cotidiano através de nossas ações e práticas.

A relação entre saber e agir atualiza a *phronesis* de Aristóteles – saber da compreensão, habilidade de se colocar numa situação palpável, de analisar a situação e decidir, através da compreensão particular, o que é justo para determinada situação vivida. É um saber que contempla a vida, a experiência o contexto do sujeito e que, portanto, envolve uma compreensão, um saber ético. *Phronesis* é tomada como possibilidade, sabedoria que nos orienta a incluir aos nossos interesses e posicionamentos e também os interesses da coletividade. Para Hermann (2007, p. 366):

A phronesis, não sendo um saber privado, mas público e social, apresenta condições de: (a) minimizar as exacerbações de uma autocriação do eu, centrada apenas na dimensão reduzida da estetização da ética, que na perspectiva de tornar a vida uma obra de arte coloca sob suspeição princípios universais; e (b) preservar, enquanto sabedoria prática, a universalidade dos valores éticos, sociais e estéticos que atuam no processo formativo.

Os valores presentes na cultura na qual estamos inseridos nos constituem e nos instrumentalizam nas decisões e práticas. Segundo Hermann (2003, p. 98),

[...] não sendo adestramento ou acomodação, o *ethos* é afirmado pela *phronesis*, por uma racionalidade responsável que surge das convicções e decisões comuns. Desse modo, a ética de Gadamer é uma aplicação na situação atual do patrimônio herdado (como leis, mensagens religiosas, documentos históricos, que constitui nosso ser histórico. Dessa tradição provém a intencionalidade originária da educação, que se define pela busca do bem.

Há uma tradição na qual estamos imersos, que se mostra na linguagem e na história. Somos seres de/em relação, não existimos isoladamente, nem somos éticos isoladamente, somos éticos diante de nós e dos outros.

Segundo Pereira e Ratto, 2009,

A *phronesis* aparece, então, como uma alternativa à estetização superficial e individualista, funcionando como uma espécie de moralidade encarnada que permite o jogo criativo, nem por isso menos tenso ou problemático, entre as forças subjetivantes e o reconhecimento da coletividade.

4.1 ÉTICA, FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

A partir do conceito de formação podemos pensar o de transformação, ou, ainda, pensar no avesso da própria formação.

Podemos entender formação (*Bildung*), vinculada à Paideia, à *humanitas* – perspectivas tradicionais e relevantes na educação ocidental – que, de alguma forma, partem do pressuposto de que existem condições prévias, características essenciais de um sujeito educável (BARRENECHEA, 2005).

No processo de formação não basta o conhecimento pelo conhecimento, desprovido de experimentação, apenas copiado e repetido. É necessário que ele seja exercido, acumulado, desenvolvido, a fim de que proporcione uma experiência singular e de acesso às verdades, uma experiência de transformação.

A transformação contempla o homem em construção, inacabado, cujas tendências carecem de definição e estabilidade; também, a dimensão ética ou existencial.

Compartilhamos com Serres (1991) a opinião de que formação deve proporcionar a construção de conhecimento e a experiência do estranhamento. Possibilitar o estranhamento autoriza que o aprendiz se abra ao novo e ao inesperado, capaz de reconhecer a existência do diferente em si e no outro. “Aprender é, também, uma abertura do outro que nos transforma e nos faz sermos, a partir de então, outros para nós mesmos” (CARDELLA, 2002, p. 93).

Figueiredo (1996) fala de “um habitar sereno e confiável”, aspecto ético que engendra e possibilita novos conhecimentos. O “habitar confiável” elabora-se na medida em que há a apropriação do conhecimento e das experiências vividas. É

familiaridade que, dialeticamente, empurra novamente para um lugar híbrido. A morada oferece segurança e possibilita caminhos para a descoberta e invenção das coisas. Trata-se de um lugar de acolhimento para amparar o sujeito, oferecer-lhe um lugar seguro, sereno e confiável, através do qual pode alçar novos vôos e reinventar-se.

Ao nos sentirmos confiantes e suficientemente seguros, podemos nos arriscar e buscar novos conhecimentos. O conhecimento passa a ser moldado a partir dessa troca do que é conhecido com aquilo que não sabemos.

Essa morada, que entendemos como possibilidade de habitar e de ser reconhecido como sujeito, resulta da etimologia da palavra *éthos* – covil de animais. Depois, a esse termo foi incorporado o significado de casa e habitação e, no seu desenvolvimento posterior, a casa passou a ser o modo de ser, o caráter. O termo *éthos*, por sua vez, significa o costume, que postula as regras, as normas (RENAUD; RENAUD, 1996).

São conceitos originais que foram se modificando e entendidos sob outro prisma, moldados através da história. Assim, a ética tornou-se um conceito aberto, com significações que se constroem e se modificam, porque construída dos modos de existência dos povos, cada um com suas peculiaridades e valores. “A ética não se define, a ética se exerce como prática, e a cada prática o sentido da ética é diferenciado, porque as pessoas vivenciam de modo diverso sua existência” (RUIZ, 2004, p. 182).

A ética, para ser plena, necessita da união dos significados de *éthos* e de *êthos*. Essa complementaridade possibilita a ampliação e a dimensão da ética. Essa mútua postulação confere ao humano um sentido de respeito, de abrigo e de referência às suas ações.

A morada pode realmente se efetivar como dispositivo de formação acadêmica e profissional, oferecer experiências que possibilitem ao sujeito a aprendizagem de sua própria humanidade. Essa aprendizagem integra a experiência em seus aspectos perceptuais, motores, cognitivos, emocionais, afetivos e relacionais.

O pensador mais expressivo que questiona a ideia da formação é Nietzsche, quando discute a ideia de formação instituída no seu tempo. Nietzsche denuncia que a educação ensina o conformismo e a submissão e a crítica por ter perdido os seus ideais filosóficos e culturais e estar definida pelo interesse do Estado e da divisão do trabalho imposta ao homem moderno (NIETZSCHE, 2003).

A crítica de Nietzsche, ao apontar que a educação está ao lado dos interesses do mercado, é atual, pois também hoje a formação está definida por interesses mercantilistas, definida por interesses econômicos e não há ênfase nos estudos filosóficos como base para o exercício de uma profissão. Observamos essa tendência nos cursos de Psicologia e também no surgimento de grande quantidade de cursos tecnológicos de curta duração, cuja finalidade é formar profissionais para o mercado de trabalho com habilidades específicas.

Para Nietzsche, a formação deve ter como principal preocupação trabalhar os problemas da existência e para isso deve trabalhar com a filosofia trágica dos gregos.

Ao criticar a educação de seu tempo, também a torna passível de transformações. Possibilita que a formação se delineie através do próprio percurso que trilha. Assim, Nietzsche (1998, p. 272) adverte aqueles que buscam um caminho a seguir:

Por muitos caminhos diferentes e de muitos modos cheguei eu à minha verdade, não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos - isso a meu ver sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo o meu caminhar - e, na verdade, também tem de responder a tal perguntar! Esse é o meu gosto, não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual não me envergonho e não o escondo. Esse é meu caminho - onde está o vosso? Assim respondia eu aos que me perguntavam "pelo o caminho". O caminho, na verdade, não existe.

Quando Nietzsche traz o questionamento "Como a gente se torna o que a gente é?" (NIETZSCHE, 2009b, p. 62), está escrevendo um livro autobiográfico, no

qual se considera um extemporâneo e percebe a necessidade de se diferenciar dos demais filósofos: “Ouçam-me! pois eu sou assim e assado. E, acima de tudo, não me confundam!” (2009b, p. 15). Também ele está, nessa obra, analisando suas obras anteriores e confirmando-as. A questão de se perguntar como chegou a ser o que é demonstra o quanto o pensamento de Nietzsche possibilita a criação e invenção do sujeito, pois não defende verdades para serem copiadas. Tornar-se o que se é não está ao lado de uma perspectiva identitária: “que a gente se torne o que a gente é pressupõe que a gente não saiba, nem de longe, o que a gente é” (NIETZSCHE, 2009b, p. 63).

Nietzsche reconhece que a vida não é plenamente controlável, é feita de possibilidades que se concretizam na medida em que se vive. O eterno retorno nos remete a pensar a vida como devir, um vir-a-ser e, nessa perspectiva, exalta o amor à vida, amor *fati* (amor ao destino), amor àquilo que não controlamos e não prevemos, e que existe a partir dos acontecimentos.

O eterno retorno não significa a repetição do mesmo, e sim a repetição da diferença, da possibilidade. Essa posição de Nietzsche está próxima ao modo como os estóicos compreendiam o amor *fati*, como indiferença ao sofrimento. Apesar da existência de qualquer forma de sofrimento, para Nietzsche a vida é sempre mais ampla e merece ser afirmada. Expressa esse entendimento no seu conceito de vontade de potência. Podemos entender a vontade de potência como o próprio enfrentamento do sujeito diante da vida, feito com recursos não contaminados (ou totalmente contaminados) pela má consciência ou pela culpa e liberto da ideia metafísica de um mundo ideal, retirado da própria vida, mas ligado à vida do modo como ela se apresenta.

O eterno retorno pode ser utilizado como princípio ético: “O que tu quiseres, queira-o de tal modo que também queiras seu eterno retorno” (DELEUZE, 1976, p. 56). Nietzsche nos sugere que pensemos se o que queremos fazer o faríamos infinitas vezes. Esse, para Nietzsche, deve ser o nosso centro ético, o balizador de nossas ações. É o eterno retorno que seleciona, colocando no desejo do sujeito o seu querer, a sua verdade, não porque lhe foi colocada como dever, mas porque a afirma e a deseja. Esse movimento resulta do sujeito nobre e ativo.

Pensar as ideias de Nietzsche em relação à formação sinaliza que ensinar não oferece controle absoluto, apenas parcial. Não sabemos o que o outro irá fazer, como irá se conduzir com o saber adquirido. Podemos ter métodos, técnicas, mas não podemos apreender o resultado daquilo que ensinamos. No entanto, podemos estabelecer critérios como a crítica, a vida como obra de arte (*autopoiese*), a *phronesis*, e o eterno retorno.

Entendemos que, para nos inventarmos, precisamos prestar atenção em nós mesmos, o que nos agencia e o que nos governa – como nos interroga Foucault. Não cremos numa criação inédita, desprovida de antecedentes. Por certo, criamos a partir de algumas escolhas que já elegemos, posicionamentos que tomamos e escolhas que fazemos.

Através dos pensadores Nietzsche e Foucault sabemos que tanto o que trazemos, como o que inventamos, são possibilidades provisórias, mas, mesmo sendo provisórias é através delas que existimos e produzimos o nosso existir no mundo.

Há um espaço de luta no qual estamos subjugados e ao mesmo tempo sendo criadores. A prática nos exige lutas que entendemos como agonísticas. A liberdade que encontramos só é possível através desse campo de batalha, pois a vida livre é fruto de luta. Múltiplas forças incidem sobre nós e através delas nos constituímos. Essa é a construção de nossa estética. O reconhecimento da agonística, travada entre aquilo no qual estamos amarrados, o que almejamos e o que reconhecemos como o que poderia ser diferente, nos permite um processo de ampliação e especialmente de experimentação das coisas e do existir.

A capacidade de se refazer e de se construir pode ser compreendida como espaço de liberdade. Esse lugar de liberdade (possível e circunstancial) e de construção de si pode ser pensado como ética.

Ao mesmo tempo em que vislumbramos a ética como possibilidade de liberdade, reconhecemos que somos direcionados a pensar na existência da liberdade a partir de uma perspectiva liberal, norteadas pelo consumismo e regrada pelas normas jurídicas. Essa perspectiva cria uma falsa ideia de produção de si que

reproduz modos de vida instituídos, marcados mais pelo individualismo e menos pelo reconhecimento do outro. Assim podemos acreditar estar sendo livres, quando na verdade podemos estar apenas reproduzindo aquilo no qual estamos subjugados social e culturalmente.

Para os gregos e romanos da Antiguidade, a liberdade está na ponderação do desejo e não como a entendemos atualmente. Conceberam a liberdade como mediadora de nossos desejos e não escrava deles.

Ao tomarmos a ideia grega de que escravo é quem sucumbe aos seus desejos, nos deparamos hoje com a supremacia do prazer, do hedonismo. Neste estudo, pretendemos sugerir a atualização desse fundamento greco-romano como dispositivo reflexivo de liberdade. Postulamos a importância de questionarmos e ponderarmos sobre os nossos desejos, a fim de nos ocuparmos e de nos dobrarmos sobre nós mesmos. Também, de colocá-los em relação ao outro, como o afeta, como afeta a natureza, o coletivo, ampliando a responsabilidade sobre nossas ações, o que nos leva a perguntarmos sobre os efeitos de nossas ações.

Acreditamos que, ao trabalharmos os nossos desejos e com eles a tensão existente entre *mathesis e técnhe*, poderemos produzir espaços nos quais as virtudes sejam consideradas e exercidas, como a sabedoria, a prudência, enfim, o lugar da *phronesis*

Nietzsche duvida da capacidade dos modernos de guardarem silêncios. Estamos afastados da escuta, do trabalho minucioso da leitura, da delicadeza dos gestos ao nos debruçarmos sobre fatos e pessoas com as quais trabalhamos. Da crítica feita por Nietzsche até hoje, estamos cada vez mais compulsivos e engolfados pela ideia de que, como profissionais, e no caso específico deste estudo, psicólogos, temos de saber tudo, que todas nossas ações são pontuáveis e obedecem a uma lógica de mercado, na qual precisamos ser eficientes e competentes. Para *dar conta* de tudo, precisamos aparecer mais, falar mais sobre qualquer coisa e sobre tudo.

Neste trabalho propomos que na formação sejam realizadas leituras e estudos ruminativos que possam ser trabalhados exaustivamente pelo sujeito. Esses

conhecimentos processados, digeridos tornam-se mais compatíveis com a realidade, mesmo que paradoxalmente a realidade esteja veloz e apressada. Entendemos que os conhecimentos são resultantes de uma relação de imanência com o mundo e, desse modo, se fazem necessários o silêncio, o olhar que se alonga e se demora. Como tomar decisões sem antes exercer exercícios sobre nós mesmos?

Na formação, especialmente, esses cuidados são fundamentais, mas não se restringem aos jovens formando, são práticas para toda a vida. Entendemos que o que chamamos de práticas ruminativas instrumentalizam o sujeito para intervenções ou decisões mais ágeis, pois o mundo contemporâneo exige respostas rápidas. Para essa prontidão na ação, ponderamos o trabalho intenso sobre si mesmo. Por isso entendemos que o trabalho do cuidado permanente sobre si torna possível, através dos subsídios e esclarecimentos que fornece ao sujeito, decisões e posicionamentos mais bem administrados.

Assim, diante da realidade multifacetada que temos hoje e de algumas verdades presentes que muitas vezes nos engessam, buscamos algumas alternativas, a fim de articularmos a formação em Psicologia com as questões éticas e políticas.

Nessa perspectiva, encontramos o paradigma estético proposto por Guattari (1992), que compreende a realidade como uma articulação de inumeráveis componentes, em constante movimento. Falar de criação contempla um posicionamento ético-político, porque quem fala em “[...] criação fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas preestabelecidos [...]” (GUATTARI, 1992, p. 137). A responsabilidade que nasce em função da criação produz uma ética que não está ligada a verdades absolutas e transcendentais, mas é imanente e processual.

O paradigma estético propõe uma articulação ético-política que Guattari nomeia ecosofia: “[...]uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)” (GUATTARI, 1995, p. 8). É ético, porque afirma a diferença; é estético, porque sua

dimensão é a da criação, de uma sensibilidade que entende a vida como uma obra de arte; é político, porque trabalha com a luta das forças.

Guattari, ao trazer o registro do meio ambiente, aponta para uma possibilidade, a de que através da ecologia possa haver sistemas econômicos e relações humanas mais solidários, pois essa é uma questão que afeta a todos independente da classe social e cultural que ocupe. Enfatiza a micropolítica, o cotidiano, lugar no qual a vida se afirma e no qual podemos construir nosso lugar de resistência e de criação.

Negri (2001) define o professor como profeta ou militante. Diz que no contexto atual não há mais lugar para o professor profeta, aquele que anuncia o futuro, e sim para o professor militante, aquele que afirma as situações vividas e produz a possibilidade do novo. Está preparado para a resistência diária do ofício pedagógico, vivê-lo e afirmá-lo.

Dentro daquilo que vive, o militante pode engendrar saberes coletivos. A possibilidade dessa construção poderia produzir uma racionalidade mais sensível às forças ativas e não às forças reativas.

A educação que estamos considerando ao pensar sobre a formação e transformação e sobre o professor militante se aproxima da fundamentação do conceito de literatura menor, com que Deleuze e Guattari nomearam a literatura de Kafka: “[...] escrever como um cão que faz seu buraco, um rato que faz sua toca. E para isto encontrar seus próprios pontos de subdesenvolvimento, seu próprio patoá, seu próprio terceiro mundo, seu próprio deserto” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28-29). Significa uma atitude de resistência de engendrar e afirmar o que se tem para viver.

Transportamos esses conceitos para a formação dos sujeitos e a entendemos como uma *educação menor* e rizomática. Educação que proporciona novas provocações, novos sentidos, fabrica outras conexões, pois “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, “*Intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37)

O meio é qualquer lugar ou começo no qual se entrelaçam formação e transformação. Ambos se alimentam e se tramam. Nos percursos de formação se produzem as transformações forjadas nas linhas de fuga, nos buracos, nas frestas. Trata-se de movimento descontínuo que mescla as exigências curriculares, as habilidades e competências (esperadas para o campo pedagógico e formativo), com as dimensões da ética e da existência.

A transformação acontece na articulação do sujeito com os afetos, com os saberes, com o conhecimento e as práticas. “Entregar-se respeitosamente, humildemente, amorosamente às forças do mundo. Por isso, revolucionar a educação é revolucionar-se a si mesmo. Transvalorar valores é transvalorar-se, criar permanentemente” (BARRENECHEA, 2005).

4.2 FORMAÇÃO E PSICOLOGIA

A formação em Psicologia, para compreender seus fundamentos, não pode passar sem analisar e refletir sobre a ética e a epistemologia das ciências humanas (PATTO, 2005). Precisa elucidar os caminhos nos quais a Psicologia, para ser legitimada, precisou da garantia da Ciência Moderna.

Toda profissão possui um corpo de trabalho teórico, de princípios éticos e epistemológicos. O comportamento profissional se esboça nas práticas realizadas na graduação e mesmo depois dela, nas quais se entrecruzam conhecimentos, técnica, habilidades e a ética.

Cabe então perguntar, juntamente com Kastrup (2000, p, 19), “[...] que novas alianças devemos estar fazendo hoje, em quais vizinhanças devemos estar executando o nosso trabalho de “fazer Psicologia”?

O saber da Psicologia contempla a vida, a experiência, o contexto do sujeito; portanto envolve uma compreensão, um saber ético – como me posiciono e ajo numa dada situação. Não somos sujeitos éticos sozinhos, somos éticos na relação,

no contato, na realidade que se apresenta diante de nós e que nos exige uma resposta ao outro que estabelece conosco uma relação.

Como profissional de Psicologia, entendo que a Psicologia não existe enquanto um saber isolado, pois dependemos da interlocução com muitos saberes para a compreensão e estudo da subjetividade humana, que compreende o comportamento, atividades da consciência e do inconsciente. A história da Psicologia nos mostra a presença do saber filosófico, do saber científico, do saber médico, como saberes entrelaçados que possibilitaram o surgimento da Psicologia.

A Psicologia estuda os seres humanos e as relações que ele estabelece com os outros, com o meio ambiente e com a diversidade de modos de relação. Para contemplar o seu objeto de estudo, precisa do diálogo e da sustentação das ciências humanas e sociais, como a filosofia, a sociologia e a antropologia e também das ciências biológicas como a farmacologia, a biologia e neurologia.

A interlocução com outros saberes traz para a Psicologia a ampliação de sua visão sobre o sujeito. Nesse trabalho, reconhecemos a importância dos conhecimentos teóricos e dos diversos saberes que fazem parte da Psicologia e destacamos neste estudo a ética.

A ética baliza nossas ações e a execução de práticas profissionais. Essa dimensão é proporcionada pelas humanidades, gestada junto à técnica ensinada, aos procedimentos e métodos. Através do modo como experienciamos a vida, como inventamos nossas ações e interpretamos o mundo, edificamos nossa dimensão ética.

Postulamos que a formação, não reduzida a aspectos técnicos e teóricos, possa produzir um psicólogo mais engajado e sensível aos modos de vida de seu tempo. Também estará capacitado para contribuir na elucidação e na busca de solução para os sofrimentos e dificuldades humanos. Portanto, mais hábil para desenvolver práticas de promoção e prevenção de saúde numa perspectiva

ampliada, considerando o bem-estar e a qualidade de vida, assim como a garantia dos direitos humanos e condições dignas de vida.²²

A formação que abra espaços para a ética e para a crítica pode produzir um psicólogo atento ao contexto social e capaz de perceber as implicações históricas e sociais. Essa capacidade de contextualizar, de perceber as influências e as circunstâncias que facilitaram a ocorrência de determinado fenômeno, seja social, seja individual, habilita o psicólogo a reconhecer e combater certos determinismos e reducionismos presentes nas teorias psicológicas. Também a reconhecer as condições que fizeram com que um determinado saber, técnica ou procedimento tenha se legitimado e os objetivos que o sustentavam.

²² Saúde não como ausência de doença, e sim entendida como uma construção histórica do homem que se relaciona com seus modos de vida.

5 A PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA

O mundo no século XIX estabeleceu conceitos e verdades que possibilitaram o surgimento e o reconhecimento de diversas disciplinas, inclusive a Psicologia. A Psicologia se firma como ciência comprometida com as necessidades técnicas e sociais próprias do tempo na qual emerge (PATTO, 1987).²³

Para uma ciência estabelecer-se cientificamente, ela precisa possuir um objeto próprio, romper com pressupostos filosóficos e definir a mente humana como algo capaz de ser observado, mensurado e investigado. Assim, a Psicologia ganha o *status* de ciência. Como todas as ciências estabelecidas no séc. XIX, define um objeto que seja passível de observações empíricas e que possa estar regido pelo método científico.

A Psicologia, enquanto definida pelo método científico, deixa de ser o estudo da alma e passa a ser o estudo da consciência, da mente e do comportamento. Passa a ser estruturada e sistematizada. Torna-se uma ciência autônoma, não mais um apêndice da filosofia. A alma remete aos primórdios dos estudos sobre a Psicologia, ligados à Filosofia na Antiguidade grega. Os gregos concebiam a alma como a parte imaterial responsável pelos processos psíquicos.

Segundo Foucault (2005b, p. 218), “a ciência não existia antes do século XVIII. Existiam ciências, existiam saberes, existia também, se vocês quiserem, a filosofia”. Com essa afirmação, Foucault mostra que a filosofia, que até então normatizava e regulava os saberes e o conhecimento, passa a não mais ser, somente ela, a detentora do saber no século XIX. Os saberes científicos configurados especialmente na segunda metade do século XIX tinham a preocupação de classificar e medir visando à adaptação social e melhor produtividade.

A Psicologia tem como marco histórico o laboratório de Psicologia de Wundt, na Universidade de Leipzig, em 1879, assim como os trabalhos de Fechner

²³ Para Trujillo (1974) “a ciência é todo um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação” (p. 8).

(Alemanha) e Ribot (França). Patto considera que, mesmo sendo Wundt o principal responsável pela consolidação da Psicologia enquanto ciência, sua Psicologia experimental está em continuidade com as abordagens psíquicas da alma humana na Filosofia (Patto, 1987).

Wundt utilizava o método da introspecção controlada para estudar a consciência humana. A partir de Descartes, no século XVII, com sua tese sobre o dualismo corpo-alma, o que antes era entendido como alma passa a ser denominado de consciência.

Podemos entender que Wundt, ao acrescentar ao seu método introspectivo, que tem na consciência o seu objeto, o estudo da medição das sensações, possibilita o surgimento da Psicologia experimental que não trabalhará mais como Psicologia introspectiva da alma, mas que irá estabelecer-se enquanto ciência experimental (PATTO, 1987). A Psicologia inicia seu percurso estudando os processos mentais através dos métodos experimentais e quantitativos que eram pertinentes a outras ciências. Utilizou-se da observação, da experimentação e da quantificação sem desprezar a introspecção.

Configurada pelos acontecimentos do tempo histórico que a produz, a Psicologia, juntamente com as outras ciências, se depara com as contradições culturais e científicas de seu tempo. Trata-se de uma ciência que tudo quer objetivar de uma experiência de subjetividade privada (FIGUEIREDO, 2006). Antes, na Idade Média, a ética teocêntrica presente fazia com que o homem se sentisse pertencente a uma ordem absoluta. Esse pertencimento lhe trazia segurança, que se perdeu ao ingressar no Renascimento, ocasionando, a partir daí, sentimento de privação em seu quadro referencial.

Emerge um período antropocêntrico, no qual a relevância dada ao homem também se desdobra para uma crítica aos ideais da Modernidade e, conseqüentemente, do sujeito.

Nesse processo está presente a constituição do capitalismo, a mudança de uma economia de subsistência para uma economia de mercado. Essa economia de mercado cria a figura do trabalhador livre; cria aquele que venderá sua força de

trabalho por um emprego, um salário. São novos modos de subsistência não mais sustentados pelo coletivo, fazendo com que muitos vínculos sejam rompidos. As ideias liberais que nesse período se desenvolvem vão sustentar os modos de vida recentemente instituídos, como, por exemplo, os inspirados na Revolução Francesa.

Fazem-se necessárias novas maneiras de lidar com esse sujeito novo: Conhecer o que pensa, o que deseja esse sujeito. Então, novas formas de disciplinarização são instituídas a fim de normatizarem e regularem esse novo cidadão.

Novas formas de viver, nascidas a partir do Renascimento, inventam o que chamamos de subjetividade privada. Assim, podemos considerar que na Idade Média as práticas religiosas produziram a ideia da vigilância permanente de Deus à nossa consciência e instituíram a interioridade do sujeito, preparando o conceito de subjetividade privada da modernidade. “Hemos heredado la tradición de moralidad cristiana que convierte la renuncia de sí en principio de salvación. Conocerse a sí mismo era paradójicamente la manera de renunciar a sí mismo” (FOUCAULT, 1991, p. 24).

Os processos de subjetividade também produzem uma desconfiança nas certezas. Ao questionar nossa liberdade ou nossas certezas, a concretização da experiência subjetiva possibilitaria a emancipação da Psicologia como ciência.

Para tanto, a ciência moderna precisa da liberdade humana para a produção do conhecimento, porém esse conhecimento precisa ser objetivado e, para isso, se faz necessário o estudo do sujeito. O estudo da Psicologia trará subsídios para controlá-lo.

Com a multiplicidade de referências que surgem na contemporaneidade, a Psicologia recebe uma diversidade de métodos e teorias na sua concepção de ciência. Dessa forma, frente ao abandono do projeto epistemológico moderno, surge uma dimensão ética dos discursos psicológicos como uma nova racionalidade (FIGUEIREDO, 1996).

Podemos compreender a Psicologia como múltipla, desde sua concepção como ciência. O método científico pressiona a Psicologia a definir um objeto de

estudo, mas observamos sinais e marcas distintos desde o seu nascedouro. As teorias e pensadores que se debruçaram a pensar sobre o espírito humano, sobre a subjetividade, de algum modo influenciaram e influenciam a abordagem psicológica que, dessa forma, se torna plural. Portanto, desde o início da fundação da Psicologia como ciência, podemos observar que seu objeto de estudo não se apresenta nitidamente definido.

Está presente na Psicologia a tradição da filosofia (gregos, Descartes, empirismo, inatismo, Kant), assim como as pesquisas psicofisiológicas (Müller, Fechner e Von Helmholtz). Quando Wundt, em 1897 em Leipzig, fundou o primeiro laboratório experimental de Psicologia, utilizou essas duas perspectivas. Ambas originaram seus estudos sobre os processos mentais (CAMINO, 1994, p. 45).

Durante o século XIX tínhamos as bases para a Psicometria e o desenvolvimento dos testes psicológicos através dos estudos de Galton, Cattell e Binet (PATTO, 1987). A Psicologia relativa à Educação surgiu no século XIX, sustentada numa ética disciplinadora (FIGUEIREDO, 1996), com propósito de normatizar e medir as qualidades mentais do sujeito.

A Psicologia, enquanto ciência, se legitimou e, conseqüentemente, suas áreas de trabalho também, por classificar e medir o comportamento dos sujeitos. Também a Educação, historicamente, tem-se caracterizado por ser sistemática e ter na ordem, na estrutura, na linearidade e nos estereótipos, sua razão de ser.

Muitas vezes, ficavam de fora da perspectiva da Educação, assim como da Psicologia, o fracasso escolar, os problemas de disciplina, os comportamentos dos estudantes, a violência escolar, o fracasso de métodos educativos e outros fenômenos, que carecem de espaço na Teoria Educativa. São problemáticas que não podem ser enfrentadas e pensadas através de um pensamento linear, que siga caminhos e finalidades rigidamente estabelecidos. Por isso a crítica, a abertura ao outro, as dimensões sociais e políticas implicadas também se fazem necessárias. Segundo Colom, “o social não está estabelecido no permanente, mas no inacabado, por isso ordem e desordem convivem ao mesmo tempo, fazendo parte da mesma realidade” (2004, p. 141).

Na educação, todos os conflitos e contingências próprios do cotidiano escolar fazem com que a educação, além de características controláveis através de metodologias e disciplina, também possua características de imprevisibilidade. Apesar de características de homogeneização do comportamento humano presentes no contexto educativo, o sistema não se apresenta rígido nem fechado em si mesmo.

A Psicologia se afirmou como ciência se moldando aos critérios científicos norteadores do século XIX. Porém, nesse mesmo século, Nietzsche, que se considerava um psicólogo, entendia a necessidade do estudo dos aspectos irracionais e inconscientes. Sua concepção de ciência não está convencionalizada à concepção da consciência, pelo contrário, entende que “a verdadeira ciência é a da atividade, mas a ciência da atividade é também a ciência do inconsciente necessário” (DELEUZE, 1976, p. 34).

A Psicologia, enquanto ciência, estuda os fenômenos psíquicos definidos enquanto normais ou anormais por cada sociedade. Podemos afirmar que a doença mental é definida enquanto uma patologia, pela sociedade na qual está inserida. Determinados sintomas são considerados doentes, não adequados e desejáveis para uma determinada sociedade, porque ela assim os define, através dos critérios que estabelece. Por exemplo, convulsões e alucinações numa determinada tribo indígena são fenômenos considerados normais e adequados para a escolha do sujeito que ocupa o lugar de xamã da tribo, o curandeiro da tribo e o seu guia espiritual (FOUCAULT, 1999).

Há uma boa razão para que a Psicologia não possa jamais dominar a loucura; é que ela só foi possível no nosso mundo uma vez a loucura dominada e já excluída do drama. E quando, através de clarões e gritos, ela reaparece como em Nerval ou Artaud, em Nietzsche ou Roussel, é a Psicologia que se cala e permanece sem palavras diante desta linguagem que toma o sentido das suas palavras desta dilaceração trágica e desta liberdade de que somente a existência dos “psicólogos” sanciona para o homem contemporâneo o pesado esquecimento (FOUCAULT, 1994a, p. 98).

Estas reflexões entendem a Psicologia como ligada à norma vigente, ao controle e à manutenção da ordem que foi aceita dentro de um período histórico. Por outro lado, percebemos novos discursos na Psicologia, com perspectivas ampliadas. São também esses discursos frutos da mesma lógica normalizadora? Podemos pensar que através de novas roupagens apenas reconhecem e autorizam aquilo que a atualidade também reconhece e legitima?

Também observamos a tensão que determinadas mudanças vão produzindo, pois nem os profissionais nem a sociedade, especialmente a formação acadêmica, mudam sua estrutura de funcionamento tão rapidamente.

“Mudar a ordem de meus desejos mais que a ordem do mundo” (DESCARTES apud CASTEL, 1978, p. 99). Essa frase de Descartes demarca determinadas verdades que se instalaram a partir do cartesianismo e que no século XIX instituíram como tarefa das diversas ciências que se estabeleceram como científicas, dentre elas, a Psicologia, a de transformar os desejos em algo compatível com as regras e valores sociais. Nesse lugar de adaptação aparece a Psicologia como a ciência mediadora entre as necessidades do sujeito e as demandas sociais. A figura do especialista, daquele que mede, classifica e interpreta segundo interesses nos quais o interesse do sujeito pesquisado não necessariamente precisa ser considerado.

Em sua infância, a Psicologia ‘científica’, por intermédio do laboratório experimental e de seus aparelhos técnicos, realizou um bombeamento perfeitamente cínico de conhecimentos à maneira do colonialismo selvagem (CASTEL, 1978, p. 101).

Podemos pensar que a Psicologia, ao chegar o *status* de científica, assume encarregar-se da ordem do mundo, ou seja, os sujeitos por ela pesquisados, tratados e testados são analisados para conferir se estão adaptados às regras e aos requisitos sociais. A Psicologia toma para si a tarefa de *psicologizar* fenômenos que são resultados de vários fatores e não necessariamente psicológicos.

Depois, na metade do século XX, a ordem é manipulada através do subjetivo, não mais do que é classificado e medido. Castel (1978) nos sinaliza como se deu esse processo:

Primeira hipótese, o progresso da Psicologia moderna segue, esquematicamente, duas etapas. Primeira fase: a objetividade como paradigma, a medida como meio, o laboratório experimental como espaço de pesquisa. Segunda fase: a pessoa como paradigma, a motivação como meio, as relações humanas em meios concretos ou em grupos como espaço de pesquisa.

Segunda hipótese: esta importante transformação dos métodos e conceitos da Psicologia se faz sobre um fundo de permanência de sua função social. Mais exatamente, ela se explica por uma evolução da tarefa social incumbida à Psicologia, evolução de que podemos dar conta acompanhando a passagem de uma necessidade de facilitar a adaptação do indivíduo a tarefas parceladas, para uma demanda de facilitar sua integração global no sistema (p. 102).

A Psicologia se estabelece, segundo Foucault (1999), alinhada à perspectiva das ciências naturais e da possibilidade de quantificar e se concretizar através do método experimental. Com o decorrer do tempo, os pressupostos que centravam a Psicologia nesses parâmetros foram se modificando nas ciências humanas, e a ideia de homem, se afastando de sua concepção apenas da ordem da natureza.

A Psicologia estava ligada no seu início enquanto ciência ao que está caracterizado como anormal e patológico, com aquilo que sobra. No decorrer do tempo, foi-se atentando, por exigências das mudanças ocorridas na sociedade, ao que é normal, adaptativo, como de fato aquilo que ela almeja produzir. “Sob sua diversidade, as Psicologias do final do século XIX possuem esse traço em comum, de tomar emprestado das ciências da natureza seu estilo de objetividade e de buscar, em seus métodos, seu esquema de análise” (FOUCAULT, 1999, p. 124).

A Psicologia se movimenta através das práticas que exerce, das dificuldades com que se depara. Foca a adaptação ao se deparar com as desadaptações e com o normal para definir o que é patológico. A Psicologia se depara constantemente com o avesso daquilo no qual se debruça em seu trabalho.

De seu lugar a partir das ciências naturais, modelos herdados do Iluminismo e também positivistas, a Psicologia, imersa nas contradições que a construíram, passa

a buscar na história do homem subsídios para o exercício de suas práticas. “Por conseguinte, não haveria desde então Psicologia possível senão pela análise das condições de existência do homem e pela retomada do que há de mais humano no homem, quer dizer, sua história?” (FOUCAULT, 1999, p. 139).

Já antes do século XIX, o homem passa a ser investigado por um conjunto de discursos, pelo qual se torna objeto de estudo. Circunstâncias históricas passaram a exigir a visibilidade do homem. O homem se torna objeto da ciência, o homem como fundamento de todas as positivities (FOUCAULT, 2002, p. 477).

As ciências humanas, segundo Foucault (2002, p. 478), “reivindicam como seu objeto próprio o que teria constituído outrora o domínio da filosofia”. As ciências humanas, que emergem com a finalidade de conhecer o homem, também têm como preocupação controlar esse homem, administrá-lo, fazê-lo adequado, normatizado para as exigências emergentes da sociedade.

O homem como fundamento das positivities, aquele que se torna quem deve ser conhecido é também quem descobre o sujeito que conhece e que também é objeto de estudo. O fato de ser conhecedor e conhecido produz representações feitas pelo homem sobre si mesmo.

Jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho); e as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não-resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com maior ou menor êxito) para o campo dos objetos científicos- em cujo número, talvez não esteja ainda provado que seja possível incluí-lo de modo absoluto; elas apareceram no dia no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber. Certamente, não resta dúvida que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência de um obstáculo de ordem teórica ou prática (FOUCAULT, 2002, p. 476).

As diversas influências e métodos presentes na Psicologia permitem o questionamento da veracidade de uma epistemologia da Psicologia, uma vez que seu objeto se desdobra e não está restrito a uma única perspectiva. “Um simples

olhar sobre os métodos utilizados nas *Geisteswissenschaften* ensina que também não existe uma clara possibilidade de delimitação metodológica das *Geisteswissenschaften* (WELSCH, 2008, p. 241).²⁴ O autor esclarece que essa afirmação não despreza a utilização dos métodos, mas aponta que eles são distintos e alternantes.

A Psicologia se constitui transversalmente, atravessada por uma série de saberes e na intersecção com outros conhecimentos. “É um saber híbrido” (KASTRUP, 2000, p. 13), saber construído na fronteira com muitos outros, mas que, inicialmente, cumpriu uma expectativa ligada às questões do método científico e de um modo de se fazer ciência reconhecida pela Modernidade.²⁵

Para Welsch (2008, p. 241),

As *Geisteswissenschaften* não são – em resumo – nem internamente subdivididas com precisão, nem têm uma delimitação clara em relação ao exterior. Sua interdependência se deve não à referência a um elemento aparentemente unificador – como “espírito” -, mas a diversas sobreposições e parentesco entre as disciplinas. Elas são articuladas de uma maneira definida por Wittgenstein através do conceito de “semelhanças de família.

A transdisciplinaridade é valorizada por Welsch como uma possibilidade de conhecimento atualmente, já que para ele as disciplinas se estabelecem em relações de vizinhança e de parentesco. Ressalta o trabalho do pesquisador como o de alguém que trabalhe nas fronteiras entre as disciplinas. “A diversidade de métodos – atravessando as áreas e disciplinas – reforça essa visão. Não existe uma definição unívoca de Teoria Literária, Psicologia ou Filosofia. Elas não formam cada uma delas uma disciplina, mas um leque de disciplinas” (WELSCH, 2008, p. 241).

²⁴ *Geisteswissenschaften* significa, literalmente, ciências do espírito, correspondendo àquilo que se designa em português como ciências humanas (WELSCH, 2008, p. 258).

²⁵ “Em torno do final do século XIX, havia-se tornado comum na Europa separar esses tipos de ciências e compreender sua diferença em termos de ciências compreensivas em oposição às ciências explicativas e, mais tarde, como ciências “brandas” em oposição às “duras” e pseudociências em oposição às de verdade. Desde então, passou a ser visto como um anacronismo a não-separação entre *Geisteswissenschaften* e ciências naturais” (WELSCH, 2008, p. 239).

5.1 A CRISE NA PSICOLOGIA

Quando nasceu a geração a que pertenço, encontrou o mundo desprovido de apoios para quem tivesse cérebro, e ao mesmo tempo coração [...] Nascemos já em plena angústia metafísica, em plena angústia moral, em pleno desassossego político... ébrias de uma coisa incerta, a que chamaram “positividade”, essas gerações criticaram toda a moral, esquadriharam todas as regras de viver e, de tal choque de doutrinas, só ficou a certeza de nenhuma, e a dor de não haver essa certeza (PESSOA, 1995, v. 2, p. 24).

Os modos de vida hoje resultam de sucessivos e diferentes processos, que, por sua vez, descontinuaram formas estabelecidas e implantaram outras. Faz-se necessário, a fim de compreender esses movimentos, nos aproximarmos das condições anteriores aos fatos que construíram os modos de vida hoje. A partir de que foram possíveis tais conhecimentos? Que positivities tornaram a realidade atual possível? Trata-se de mapear as condições objetivas que possibilitaram a construção da subjetividade. Como as coisas se arranjaram para construir a posição que se concretizou.

A Psicologia, através das pesquisas e intervenções principalmente sustentadas no behaviorismo, mediu, classificou e testou sujeitos com a perspectiva de “formá-los” ou adaptá-los as instituições. Os interesses institucionais estão pautados na adequação e no rendimento.

A Psicologia se legitimou no século XIX, classificando os sujeitos e, dessa forma, explicando a doença, a normalidade, adequação ou o fracasso dos sujeitos. Com seus instrumentos, a Psicologia pôde desenvolver formas de controle, próprias da sociedade disciplinadora gestada a partir do século XVI. Com isso, criaram-se mecanismos excludentes e discriminatórios.

Inicialmente, os diagnósticos psicológicos na área da saúde, do trabalho e da educação, serviram em muitos casos como explicações ideológicas, porque refletiam os valores e as exigências consideradas adequadas pela ciência e pela sociedade

vigente. Essa marca ainda se manifesta, apesar de atualmente ser fortemente combatida, na formação do psicólogo.

Os problemas psicológicos não são nunca “puramente” psicológicos”, mas também econômicos, sociais, políticos etc. É a Psicologia que os psicologiza, daí porque vemos agora que há nisso mais que um simples truísmo. A Psicologia é a retomada destes problemas humanos na linguagem exclusiva da individualidade e da subjetividade e a delegação para um terceiro encargo de resolvê-los (CASTEL, 1978, p. 99).

A Psicologia mudou seus métodos, suas técnicas se modificaram, mas continua cumprindo uma função social conectada à ordem. Ela mudou, mas não mudou seu *telos*, sua finalidade social.

Hoje o discurso nos meios acadêmicos, jurídicos e médicos se ampliou. Fala-se em inclusão, na importância do social, nos direitos humanos, o que nos leva a questionar: será que essa mudança trouxe à Psicologia outro lugar social, outro fundamento, ou ela acompanha as mudanças provenientes do que está legitimado socialmente? Essa convivência da Psicologia com a ordem social estabelece os currículos, os códigos e a legislação para o psicólogo?

Percebemos que são determinados sujeitos que definem os parâmetros curriculares, o Código de Ética, a redação das Diretrizes para o curso, que dirigem os Conselhos da profissão. Esses sujeitos estão ocupando um lugar de poder e que de certa maneira estão identificados com as políticas e tendências pertencentes às normas vigentes da sociedade. Pensamos que essas conexões provocam o mal-estar que sentimos muitas vezes na nossa prática e que é fruto dessa tensão da incoerência do que é dito com relação ao que de fato devemos fazer.

Nas atividades de psicóloga e de formadora de psicólogos, interpretar a tensão entre certa tradição ética e outra tradição que agora aparece tem sido recorrente. Também pensar sobre a impossibilidade de a Psicologia se adequar aos métodos científicos provenientes das ciências naturais e, ao mesmo tempo, o quanto a Psicologia insiste em se firmar nesse lugar. Para Hüning, essa insistência “não passa de um engodo, ao mesmo tempo produtivo e grotesco” (2008, p. 32).

Entendemos que através da exigência científica temos produções, pesquisas, ampliação das teorias, credibilidade e respeito nos meios acadêmicos, mas, por outro lado, percebemos também como grotesco os enquadramentos que são feitos na tentativa de mensurar o i(nco)mensurável, de normatizar, matematizar quando sabemos que os padrões e as regras são produzidos através de critérios impostos pelo arranjo de forças hegemônicas que emergem num determinado tempo histórico e que se tornam regimes de verdade.

Será coincidência da falência dos modelos explicativos da Psicologia e entrada em campos inéditos da cultura? Seriam as novas áreas, novas perspectivas teóricas, como os Direitos Humanos, saúde coletiva e políticas públicas geradores das inquietações? Sim e não, pois a tensão entre a teoria e a prática psi está presente desde a fundação da Psicologia enquanto ciência. Estão presentes os confrontos com o mundo, em como o conhecimento e a realidade se tramam e também como o poder se estabelece entre eles.

A liberdade não consiste simplesmente em satisfazer o desejo, mas-sabê-lo, significá-lo através de uma ideia de bem, que seja virtuosa, o que proporciona o governo de si. Porém, para alcançarmos um sujeito capaz de cuidar-se e de exercer a virtude, se faz necessário um processo de educação e de formação.

“A virtude habilita o sujeito para o comando de si” (RUIZ, 2004, p. 138). Não é um processo tranquilo, mas agonístico, que põe o sujeito em dilemas, em conflitos que exigem respostas que não são fáceis de serem elaboradas.

Na formação do psicólogo, as forças do conhecimento (*mathesis*) entram em conflito, porque podemos possuir o conhecimento, mas é preciso saber discerni-lo, estar habilitado a usá-lo. Preparamo-nos para as intervenções, às práticas e atendimentos, à medida que fazemos, que agimos. Por isso, a crise do praticante, daquele que faz, que pensa, toma decisões e precisa resolver situações. Domínio de si e temperança também compõem a virtude e são especialmente importantes às tomadas de decisões.

No entanto, vivemos num mundo que nos diz que podemos tudo. Consumimos o quê? Em que medida? Somos sociedade de compulsivos,

hiperativos, deprimidos, bipolares, narcisistas. Não são esses os diagnósticos que mais observamos nos consultórios, nas escolas, na mídia?

Um dos dilemas presentes no exercício profissional do psicólogo consiste em encontrar a justa medida. Como usar da justa medida no uso do poder, na relação com os pacientes ou com instituições e grupos? O cuidado de si, o ocupar-se consigo são ferramentas que habilitam ao psicólogo à justa medida, à resposta mais adequada.

A finalidade do trabalho do psicólogo é promover a cura, potencializar a saúde do sujeito. Entendemos a cura como capacidade de instrumentalizar o sujeito com o poder que ele nos autorizou a usá-lo. O cuidado com o outro acontece, realiza-se, porque o outro nos autoriza a cuidar dele e espera que façamos isso. Essa relação só se efetiva na medida em que esse poder circule, seja usufruído pelo sujeito, que o sujeito se aproprie dele e passe a se beneficiar com ele.

Podemos acumular conhecimentos, conteúdos e técnicas, mas precisamos, como psicólogos, acima de tudo, saber lidar com essa relação de poder que se estabelece e ter sabedoria para dosá-la. Minha compreensão sobre o que o cliente espera encontrar no psicoterapeuta é “acolhimento” e “ser cuidado”. Quando estamos inseridos na relação terapêutica, instalam-se dispositivos a fim de dar conta das necessidades do outro que nos chega – “*a necessidade de ser cuidado*”.

5.2 PSICOLOGIA E PSICANÁLISE

A Psicanálise criada por Freud trouxe novas possibilidades para o entendimento do homem, ao criar a ideia do inconsciente e da importância da sexualidade na construção da história de vida dos sujeitos. Colocou sob suspeita a moral existente que acreditava num homem soberano e controlador de seus desejos e vontades, ao lançar o conceito do inconsciente como um a instância amoral e não controlável. Constituiu-se sustentada no poder do analista, dado pelo paciente. Foucault afirma que a relação entre o analista e o analisado é uma relação de poder.

Para Foucault (1979a, 1979b), apesar de a Psicanálise ter-se colocado contrária a certas práticas tradicionais da psiquiatria e alguns psicanalistas terem se posicionado contra a alguns regimes políticos ditatoriais, a Psicanálise esteve sempre preocupada com a normalização. Essa normalização a entendemos como resultante da relação de poder estabelecida pelo analista. “Não qualificaria a Psicanálise como ciência que questiona o poder. Tampouco qualificaria a teoria freudiana como tentativa de contestação de poder” (FOUCAULT, 1979b, p. 127).

Castel (1978) indica que a Psicanálise se estabelece no poder e usa dele, do mesmo modo que a Psiquiatria tradicional. Aponta que a Psicanálise produz o psicanalismo que seria o excesso da própria Psicanálise e repetição dos modelos por ela apontados. Cria dispositivos que impedem a oxigenação de suas práticas diante da realidade social e política, tornando a Psicanálise mais uma instância reguladora do poder vigente.

A Psicanálise tornou-se, sem dúvida, a referência teórica que mais marcou e definiu a Psicologia no século XX. Como nos fala Ratto (2008), ao analisar a obra de Castel e o efeito resultante da institucionalização da Psicanálise na sociedade contemporânea, chamada de psicanalismo:

O psicanalismo talvez venha sendo nos dias de hoje a mais poderosa máquina social de sustentação dessa crença na verdade que a linguagem e a comunicação seriam capazes de fundar. Uma máquina que já não opera exclusivamente por meio dos equipamentos psiquiátricos, psicanalíticos ou psicoterápicos de maneira geral, mas, sobretudo pela difusão de um discurso psi e de um fascínio pela mais eficiente tecnologia de submissão à crença na identidade: uma crescente demanda de autoconhecimento atrelada a uma obrigatória e compulsiva pressão por falar de si (RATTO, 2008, p. 119).

Foucault nos leva a entender a Psicologia como uma ciência da norma, uma ciência preocupada com a adaptação do indivíduo. Ele nos mostra que a busca da norma é uma característica das ciências humanas que emergiram no século XIX.

Assim como a Psicanálise, a Psicologia está marcada por dispositivos reguladores e do estabelecimento de relações de poder que podemos inferir não são

questionáveis, e de um poder que não tem a preocupação em circular, mas que estabelece padrões rígidos.

Questionamos a Psicologia, assim como o faz Castel (1978) com a Psicanálise: como foi privilegiado esse saber que circula na teoria, isto é, sobre quem, a partir de que momento, por quais técnicas específicas, por qual tipo de especialistas. Por que foi constituído? Esse exercício visa a elucidar a relação entre o saber e o poder na Psicologia, através do modo de como constrói os seus conhecimentos, da observação da construção de suas verdades científicas, de quem as postula e em que posição se encontra e também seus efeitos no contexto social.

Assim, ao pensar sobre o cuidado como ética da existência na formação do psicólogo, se faz necessário discutir a relação do cuidado com o poder, com poder do psicólogo; pensar a relação que se estabelece e como o psicólogo resolve os seus dilemas.

Ao pensar sobre polaridades como quem detém e exerce o poder e quem a ele obedece e a ele se submete, trazemos as figuras do mestre e do ignorante. Rancière (2004) escreve sobre o educador Jacotot, que viveu nos séculos XVIII e XIX, e considerava que as ideias de Sócrates não libertavam, mas embruteciam o sujeito, ao fazer com que sempre o desconhecimento fosse destacado, induzindo a crença da necessidade da intervenção de alguém que sabe, a fim de que o esclarecimento fosse então atingido.

Jaques Rancière, em uma entrevista sobre o seu livro “O mestre ignorante”, diz:

Toda a questão é de saber do que se parte; da igualdade, ou da desigualdade. Normalmente, a relação pedagógica parte da hipótese da desigualdade, mesmo que seja para “chegar” à igualdade. Ora, a relação emancipadora exige que a igualdade seja tomada como ponto de partida. Ela exige que se parta, não do que o “ignorante” desconhece, mas do que sabe. (VERMEREN; CORNU; BENVENUTO, 2003, p. 185).

Os posicionamentos de Jacotot nos auxiliam a refletir sobre o problema do poder na relação terapêutica. É o saber do terapeuta que deve pautar a prática terapêutica ou é o saber resultante de saberes diferentes e que reconhecidos e compartilhados podem produzir novos saberes? “O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (RANCIÈRE, 2004, p. 65).

Transpondo a ideia do livro *Mestre ignorante*, podemos arriscar pensar numa ética na qual o psicólogo aja como “ignorante”, aquele que não reforça e não destaca a desigualdade, e que, ao contrário, trabalha com o seu avesso – “transferência da vontade” (RANCIÈRE 2004).

Acreditamos que o exercício das práticas psi exige que o psicólogo exerça o seu poder autorizado pelo paciente com o objetivo de que o mesmo possa ser aprendido pelo paciente através de uma relação pautada pelo cuidado. Através do cuidado, o sujeito pode-se apropriar do poder para a cura, a cura da alma, de saber-se capaz de ocupar-se consigo. A relação que assim se estabelece é criadora da reflexão.

5.3 MODOS DE SUBJETIVAÇÃO COMO EMPREENDIMENTO ÉTICO

A ética na formação em Psicologia é a dimensão constitutiva do tornar-se psicólogo.

A tese que construo está delimitada por aquilo que penso e é, portanto, circunstancial e reduzida. É o possível, aquilo que sobra, o resíduo de muitas vozes, muitos cruzamentos, ideias e possibilidades. A partir dos lugares, pessoas e ideias com os quais cruzei durante o processo de escrita e a partir de outras tantas coisas que em mim já habitavam, fui construindo a trama das teorias e das experiências na tentativa de construir um saber sobre todas essas coisas, de me posicionar e ousar apresentar, através das verdades com as quais trabalhei, com aquilo que para mim produziu um sentido, uma verdade circunstancial. Como nos ensina Merleau Ponty, “se fôssemos espírito absoluto, a redução não seria problemática. Mas já que, pelo

contrário, estamos no mundo, já que mesmo nossas reflexões têm lugar no fluxo temporal que procuram captar, não há pensamento que envolva todo pensamento” (apud FORGHIERI, 2001, p. 21).

Não há a pretensão de contemplar a temática que escrevo com amplitude e abrangência. Sei o quanto é reduzida e focada minha visão nesse momento; aliás, não sei se há possibilidade de fazermos ciência sem redução, o que não significa sermos reducionistas.

Este estudo contempla escolhas, recortes e especialmente postula que os estudantes de Psicologia se formam psicólogos, ocupando-se consigo. Ao ocuparem-se consigo, incide sobre eles uma série de práticas. Essas se dão nas relações estabelecidas e envolvem escolhas, atitudes e condutas, assim vão se fazendo e se criando constantemente, pelo exercício do cuidado, do inventar-se, como uma obra de arte. Estudantes de Psicologia, psicólogos, ambos estão constantemente se construindo.

Nessa construção está implicado o cuidado, no qual se mesclam valores, saberes e conhecimentos. Elaboramos uma técnica, podemos chamá-la de um saber que nos habilita ao exercício da profissão. Nesse saber construído, não há separação entre ética e estética, somos éticos porque nos construímos, num exercício de ascese e que ao mesmo tempo nos constrói como uma obra e nesse movimento temos a estética.

Emerge dessa análise e da busca do lugar da ética na formação do psicólogo a compreensão da ética como cuidado entendido como construção de si. Essa compreensão também nos aproxima do conceito de *autopoiese* (do grego *auto*, próprio, *poiesis*, criação).

Entendemos que o conhece-te a ti mesmo dos gregos antigos comportava a *mathesis*, o *conhecimento*. Esse por sua vez exigia um trabalho sobre si, o cuidado de si. Não eram entendidos como instâncias separadas como passaram a ser propostos por Descartes, em quem o conhecimento passou a ter supremacia. Seria possível conhecer-se sem um cuidado sobre si? O conhecimento não é uma instância separada da prática, e sim se constrói a partir do modo como o sujeito o

exercita. “O lugar do saber”, que todo sujeito tem, precisa ser reconhecido no momento em que a relação se estabelece. Essa é uma perspectiva apontada no século das luzes, que nos indica um dispositivo libertário para a problemática do esclarecimento.

O mundo possui crueldades e situações inexoráveis. A disputa, a guerra, a força e a violência se impõem, destroem e subjugam muitos a alguns. Apesar de todas as possibilidades, existem governos sobre nós, e somos obedientes a muitos desses governos. Também há situações em que não somos corretos diante de determinados governos e dos seus códigos e normas jurídicas, mas que entendemos que somos justos e éticos diante do semblante de alguém.

Ao pensar sobre a possibilidade de um relativismo, da ausência total de verdades e de princípios que sirvam a todos, nos interrogamos sobre o lugar do outro na nossa existência. Como o concebemos e o acolhemos? Nossas ações éticas se dão em nós e entre nós, aparecem e se tornam visíveis através dos nossos posicionamentos, dos nossos valores e de como olhamos e escutamos as pessoas. O que faz com que sejamos mais reconhecidos e valorizados que outras pessoas ou, ainda, por que determinados sujeitos passam a ser invisíveis, ou passam a ser um objeto. São desprezados, manipulados, violentados. Passam a não ter rosto, passam a ser *algo* sem importância e também desprezível.

Ruiz nos esclarece que a alteridade não é universal. O outro é compreendido dentro de um sistema de códigos, de relações e de valores, que é construído num dado tempo e circunstância. Também é nessa relação que nossa subjetividade se produz, e é nesse cruzamento, nesse “sem fundo”, que nos constituímos.²⁶

Reconhecemos que, nesse espaço de abertura que o “sem fundo” nos dá, temos múltiplas possibilidades, porém espaços de opressão e de ausência de liberdade são hegemônicos. Somos, enquanto humanidade, excessivamente individualistas e narcisistas. Buscamos o imediatismo, o prazer rápido, a nossa satisfação. Estamos engolidos por engrenagens e modelos homogeneizantes. Somos muitos, e a maioria vive na miséria, sem usufruir do progresso nem da ciência. Nossas liberdades são questionáveis, nossa solidariedade é estreita e

²⁶ Expressão usada por Ruiz (2004) e já utilizada nesta tese.

limitada, e o rosto do outro pouco nos emociona. Deixamos de nos sensibilizar com as dores dos outros, como se o sofrimento fosse abstrato e banal. Como acabamos ficando tão cegos para a dor que o outro sente?

Muitas vezes não percebermos o outro e, além disso, às vezes gostamos de ver o sofrimento e o perpetuamos nos afirmando através da desgraça do outro. Somos alimentados pelo ressentimento, responsabilizamos e estabelecemos no outro a causa de nossos temores. Aquele que é diferente muitas vezes é eleito como o que causa a nossa tragédia. Não nos reconhecemos no outro; vemos nele o inimigo, o que dever ser contido ou eliminado. Em nome de nossas verdades e crenças, do que definimos como correto e normal, impusemos ao outro a exclusão e a violência. Ao não reconhecermos a dimensão humana como legítima, produzimos ações e respostas que, provavelmente, trarão mais violência. Quando falta a palavra, a possibilidade do entendimento e do diálogo instala-se em outro domínio, o da força e da coerção.

5.4 A CRISE DO PRATICANTE / A PRÁTICA EM QUESTÃO

Como costuma acontecer, pode-se formular sobre o que convém no modo de agir, em linhas gerais, por meio de alguém ou por escrito; tais conselhos não são apenas para os ausentes, mas também são dados aos pósteros: porém, quando deve ser feito e de que modo, ninguém pode aconselhar à distância: deve-se deliberar no momento da ação (SÊNECA, 2008, p. 24).

Algumas perguntas orbitam nosso estudo ao pensarmos sobre a crise e as práticas profissionais: O psicólogo sabe o que fazer na atualidade? Sabemos o que ensinar? O que nos norteia? O que nos regula? A quem obedecemos? Como conciliar liberdade e sabedoria?

Para nos aproximarmos das questões acima elencadas, entendemos que seja necessário esclarecer como entendemos a relação do sujeito com suas práticas. Entendemos o sujeito como resultado das práticas que o produzem. Estão imbricados, prática e sujeito, e ambos se constituem nessa correlação. São arranjos e agrupamentos de forças que emergem num determinado momento através de práticas que incidem sobre o sujeito e também recebem a ação desse sujeito. Ao

nos debruçarmos sobre a ética, estamos nos confrontando com práticas que são parcialmente objetivas e, na medida em que podemos seguir o seu rastro, podemos observar o seu efeito e como se constituíram.

Assim a trajetória de construção de um psicólogo se concretiza em ações que podemos traduzir em ética, pois, na medida em que operam, incidem sobre o comportamento das pessoas e, conseqüentemente, da produção de subjetividades.

Nas ações e práticas feitas pelo psicólogo, como saber qual a decisão mais correta, a que está orientada para o bem, e como está definido o que é o bem?

O bom, o correto e também o que é justo são construídos, erguem-se das forças culturais e históricas, e não são espontaneamente ou naturalmente constituídos. Nascem também de jogos de força, daqueles que detêm mais espaço e também mais voz na sociedade.

Os valores existentes são produzidos a partir de uma ética que também é produzida a partir do exercício desses valores já estabelecidos. Há uma abertura, fruto dos conflitos e dos embates dos sujeitos com seus dilemas cotidianos e também históricos.

É a realidade que se apresenta e que nos desafia: são as pessoas com suas narrativas, seus problemas; é a realidade social com suas contradições e crueza que nos afronta e nos exige posicionamentos nas intervenções, laudos, pareceres e projetos de trabalho nas áreas da saúde, da educação, jurídica, do esporte, comunitária e em tantos outros espaços que estão surgindo como locais possíveis de intervenção do psicólogo. Quantos lugares, quantas áreas hoje estão abertas aos psicólogos e o quanto essas mesmas possibilidades também trouxeram desestabilidade à profissão. Mesmo as áreas mais tradicionais da Psicologia estão sendo revisitadas devido à velocidade das mudanças nas relações interpessoais, assim como em todos os segmentos da indústria e da ciência, muito claramente expressos nas biotecnologias e na informática. Por outro lado, podemos pensar que a ideia de estabilidade presente em nossas práticas anteriores é ilusória e que, na verdade, os limites da profissão é que estavam mais rigidamente estabelecidos, assim como as atribuições aos psicólogos.

Mudanças foram exigidas, na medida em que o psicólogo passou a prestar atenção à realidade, a se sentir sensibilizado pelos movimentos sociais. Também, a realidade com suas mudanças e outros modos de vida passou a provocar nos psicólogos o sentimento de incapacidade em solucionar as tarefas postas. Uma crise se instituiu, mal-estar decorrente do impasse produzido pelos movimentos das pessoas e do mundo, pelas novidades tecnológicas, os avanços na ciência e todas as modificações interpessoais e políticas do mundo contemporâneo.

Pensar na formação de psicólogos e na ética profissional resulta do desconforto, do mal-estar no qual estou inserida, na crise em que vivemos no ensino e nas práticas da Psicologia. Há a sensação de que o que fazemos não está de fato conectado à realidade, ou melhor, ao que deveria ser a realidade, pois temos a sensação de que não damos conta daquilo com o qual temos de trabalhar. Temos uma fundamentação muito centrada na adequação, na normalidade, porém a realidade é desgovernada e surpreendente.

O processo que me levou a escrever sobre formação e ética foi sinalizado inicialmente por um desconforto, provocado por questionamentos e por uma sensação de incômodo e de repetição com as práticas psi. Prestando-se atenção nessa sensação, vem a constatação de que o incômodo vem da desconfiança de que o que se ensina e o que se aprende em Psicologia possam ser utilizados como saberes deterministas e incapazes de se utilizar de outros dispositivos e possibilidades que não sejam aqueles dados no espaço psi.

A partir dessa inquietação, começou o desejo de compreender o mal-estar produzido. Nasceu daí o desejo de problematizar o desconforto, o sentimento de incômodo e de mal-estar. Esse sentimento muitas vezes nos empurra para um lugar de *estrangeiro* entre os pares e também de estrangeiro em espaços que não são exclusivos do psicólogo, como o fato de ter escolhido para fazer o meu doutorado um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Escolher falar da formação de psicólogos em um doutorado em Educação tem esta tensão: a de ser, por um lado, o lugar ideal, afinal é sobre a formação de profissionais que queremos falar e, quando falamos em formação, abrangemos aspectos diretamente ligados aos processos educativos. Por outro lado, a maioria

dos professores e dos colegas não está vivendo diretamente as tensões pertinentes a problemática dos psicólogos ou de sua formação. Há no programa uma diversidade de formações profissionais, tanto nos docentes como nos alunos, e um ambiente estimulante que proporciona e oferece espaços para também serem discutidas especificidades.

Desde os tempos de faculdade me acompanha certo desconforto em relação à Psicologia, por senti-la *descolada* da realidade, isolada no seu próprio conhecimento. Na minha formação acadêmica e ainda hoje, percebo na Psicologia certa inabilidade para contextualizar e colocar os fenômenos psíquicos em relação aos fenômenos sociais. “Os psicólogos devem buscar construir leituras que, ao falarem do mundo psíquico, falem do mundo social e, ao pensarem em transformações psíquicas, exijam um projeto social” (BOCK, 2003, p. 23).

Nas leituras e discussões deste trabalho, encontrei algumas impressões semelhantes às minhas, como a presente na tese de doutorado de Hüning (2008), que diz:

O incômodo que me acompanha por esses anos, foi insaciavelmente alimentado por encontros com outros seres indignados, que também inseridos no circuito acadêmico alfinetam uma Psicologia que tenta sentar-se confortavelmente na almofada “fofa” e “privilegiada” da Ciência Moderna (p. 18).

Ao pensar sobre o lugar que ocupo ao escrever esta tese e ao certo *estrangeirismo* a que me refiro, se faz necessário recompor como eu me tornei psicóloga e também como eu venho me construindo.

Tornei-me psicóloga na trama da Psicologia com a Educação, especializei-me em Educação, fiz mestrado em Educação e hoje pesquiso a Psicologia através de um programa de pós-graduação em Educação. Tornei-me psicóloga com essa marca e com ela desempenho minhas atividades e penso sobre minhas práticas. Nesse lugar encontrei interlocutores, ampliei minhas perspectivas, descobri autores,

posicionamentos que enriqueceram e desenvolveram minhas práticas. Assim, daquilo que escrevo, podemos inferir que

Todo texto é sintoma, duplamente. Certamente sintomático das motivações de quem o escreve, mas também de uma conjuntura social que recorta uma ordenação das urgências na infinidade das questões possíveis, impondo uma atualidade eventual às mais teóricas especulações e colorindo com ar do tempo as reflexões que se pretenderiam as mais originais (CASTEI, 1978, p, 199).

Como professora e supervisora de estágio no curso de Psicologia em uma universidade particular da grande Porto Alegre, trabalho conteúdos sobre ética, valores, bioética e a legislação profissional do psicólogo. Falamos em sala de aula sobre a presença de uma crise de valores na sociedade atual. Algumas verdades, ensinamentos e posições, até então válidos e confiáveis, hoje já não são tão valorizados ou então são substituídos rapidamente. O que hoje tem valor? Como definimos aquilo que nos serve? São muitas perguntas e provisórias respostas.

O provisório também abre muitas perspectivas, nas quais deslizamos e também reconhecemos possibilidades. Essas possibilidades podem ser moldadas e lapidadas como novos lugares possíveis. Afinal, quando começou a crise? Não estaremos sempre em alguma? Então, qual é a nossa crise, ou que tempo é este no qual vivemos? Que regras, modos, teorias, crenças e valores nos subjetivam?

A velocidade com que as mudanças estão ocorrendo no mundo contemporâneo e as dúvidas que nos invadem no cotidiano se manifestam nas aulas com os estudantes de Psicologia. Na disciplina de Ética e Legislação em Psicologia, com alunos do segundo semestre do curso de Psicologia, discutindo valores com os alunos e o entendimento deles de ética, uma aluna diz: “Hoje todo mundo age impulsivamente, não dá tempo da gente pensar” [sic]. Esse ponto de vista, que foi compartilhado por outros alunos, nos remete ao que diz Bauman (2001, p. 30): “O que está errado com a sociedade em que vivemos, disse Cornelius Castoriadis, é que ela deixou de se questionar.” É claro que não perdemos a capacidade crítica nem reflexiva, mas ela, por ser feita mais rapidamente, não permanece, serve a

interesses passageiros, pontuais, sinalizando que o modo de questionamento da sociedade se modificou.

5.5 A CRISE INSTITUCIONAL E O CUIDADOR

Durante a escrita desta tese vivi histórias que atravessaram diretamente meu tema de estudo. Uma delas marcou especialmente o rumo que tomei – a crise ético-econômica da instituição onde atuo como docente no Curso de Psicologia.

Relatar todos os fatos que criaram a crise da instituição mereceria outro estudo, refiro apenas um fato que espelha a delicada situação em que eu estava inserida: em uma das disciplinas que leciono no curso de Psicologia, fazemos um contrato pedagógico no qual estabelecemos as regras de funcionamento, a fim de desenvolvermos uma parte prática da disciplina. Em uma das aulas, um aluno não conseguiu cumprir adequadamente o acordo e ficou muito irritado, dizendo não concordar com a metodologia estabelecida para o semestre. Os outros alunos não o apoiaram e, em um determinado momento, ele se manifestou dizendo não achar a situação justa, porque ele pagava o curso, inclusive o meu salário como professora. Naquele momento, devido a grave crise institucional que vivíamos na universidade, eu estava com meu salário atrasado por quase três meses. Senti-me duplamente ofendida, mas precisei manter-me tranquila, mediar a discussão, que acabei encerrando, porque os colegas estavam ficando impacientes com o colega.

A frase “Eu pago e eu tenho direito”, que algumas vezes percebemos os alunos insinuando ou até mesmo dizendo verbalmente, é reveladora do lugar mercantilista em que a educação se encontra. Subjaz a ideia de que é possível comprarmos uma formação. Misturam-se em todas as áreas a lógica de mercado, somos todos hoje clientes e consumidores.

Essa cena vivida ilustra o mal-estar sentido, a situação de que, enquanto professora e formadora de sujeitos que irão cuidar do outro, eu estava vulnerável e sem apoio. Também como professora e formadora, cuja tarefa envolve a transmissão de valores, princípios éticos e respeito à dignidade das pessoas, estava

vivendo uma experiência de maus-tratos e de descaso, pois naquela ocasião a universidade não nos dava qualquer explicação do que estava acontecendo.

Houve movimento de greve, mobilizações, e o ano terminou com salários atrasados e dificuldades institucionais, uma situação de grave crise econômica e ética dentro da universidade, e os professores sendo responsabilizados pela evasão dos alunos da universidade. Havia se iniciado um movimento guiado pelo sindicato dos professores na busca de solução e de proteção aos docentes.

O semestre letivo de 2009 se iniciou com muitos problemas, e a música de Zé Ramalho não saía da minha cabeça:

Admirável gado novo

Zé Ramalho

Vocês que fazem parte dessa massa
 Que passa nos projetos do futuro
 É duro tanto ter que caminhar
 E dar muito mais do que receber...
 E ter que demonstrar sua coragem
 À margem do que possa parecer
 E ver que toda essa engrenagem
 Já sente a ferrugem lhe comer...
 Êeeeeh! Oh! Oh!
 Vida de gado
 Povo marcado
 Éh!
 Povo feliz!...
 Lá fora faz um tempo confortável
 A vigilância cuida do normal
 Os automóveis ouvem a notícia
 Os homens a publicam no jornal...
 E correm através da madrugada
 A única velhice que chegou
 Demoram-se na beira da estrada
 E passam a contar o que sobrou...
 Êeeeeh! Oh! Oh!
 Vida de gado
 Povo marcado
 Éh!
 Povo feliz!...
 Ooooooooooh! Oh! Oh!
 O povo foge da ignorância
 Apesar de viver tão perto dela
 E sonham com melhores tempos idos
 Contemplam essa vida numa cela...

Esperam nova possibilidade
De verem esse mundo se acabar
A Arca de Noé, o dirigível
Não voam nem se pode flutuar
Não voam nem se pode flutuar
Não voam nem se pode flutuar...

Escrevi sobre esses acontecimentos na ocasião: Como gado, é assim que me sinto. Que ironia, pois nós, professores, temos de transmitir ideais éticos, de civilidade e trabalhamos para o esclarecimento das pessoas. Ser professora universitária, ofício tão prezado por mim, tornou-se um martírio e uma humilhação diária.

A crise que vivemos na universidade foi uma crise ética, pois se quebraram valores muito significativos à sociedade e a todos nós: a figura do professor, a dignidade, o recebimento do salário pelo desempenho das funções, o pagamento de nossos encargos, contas, honestidade, transparência, a nossa pessoa diante do outro.

Recebemos desprezo, indiferença, salários não pagos, atrasos, nenhuma explicação. Também foram feitas retaliações àqueles que se manifestaram contra essas circunstâncias. A imagem pública do nosso local de trabalho foi extremamente falada e criticada publicamente, o que também nos expunha e envergonhava. Por outro lado, a exposição pública da situação poderia mobilizar a sociedade e órgãos públicos, a fim de que as mudanças pudessem ser desencadeadas.

Fizemos greve num primeiro momento, sem resultado, e, na volta ao trabalho, em março de 2009, a situação estava igual à de 2008. Houve movimento para nova greve, só que dessa vez alguns ventos sopraram diferentemente, e aquilo que antes era intolerável pelas direções e coordenações, começou a ser estimulado, a fim de que a renúncia da reitoria se tornasse inevitável. Assim o foi. O reitor foi substituído, e também seus principais comparsas.

Atualmente um novo movimento de reestruturação está em andamento, negociações, racionalização dos custos, dificuldades, redução de horas, a fim de viabilizar o funcionamento da instituição. Recebemos todos os salários atrasados,

estamos com vencimentos em dia, a universidade está se reconstruindo, precisa ainda de muitos apoios, mas acreditamos que se recuperará.

Ficaram resquícios, pedaços da crise que ainda, em alguns momentos, nos atingem. Esses movimentos e sentimentos se atravessaram no meu percurso de escrita da tese, de modo profundo, provocando paralisias e a sensação de não saber o que dizer e como dizer e até mesmo pondo em dúvida a validade de todo esse empreendimento do doutorado.

Estudar a Ética, tema tão complexo por estar fundamentada nas leituras filosóficas, também por termos uma crise ética na sociedade, na política, me produziu insegurança e a sensação de um desconhecimento muito grande sobre o assunto. Quando o meu local de trabalho se tornou palco e notícia de uma série de desventuras éticas, deparei-me com a crise de modo mais profundo e desconcertante, pois eu estava implicada naquele contexto. Os sentimentos despertados por conta desse envolvimento fizeram com que muitas vezes eu perdesse o rumo de minhas ideias, e muitas dúvidas e instabilidades me imobilizaram nesse percurso.

Quem cuida precisa ser cuidado, e o quanto temos que ter essa sensação subjetiva e simbólica de sermos cuidados dentro de nós, para que possamos suportar situações de adversidades e de instabilidades que porventura venhamos a atravessar e reagir a elas.

6 A FORMAÇÃO E PROFISSÃO DO PSICÓLOGO

A profissão de psicólogo no Brasil foi regulamentada em 27 de agosto de 1962 pela lei nº 4.119, que também dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia.

O parecer 403 do antigo Conselho Federal de Educação estabelecia exigências de carga horária e um currículo mínimo para a formação em Psicologia no Brasil.

A Psicologia, conectada ao modelo econômico das elites, tornou-se uma profissão regulamentada em 1962 e alinhou-se à camada da população mais privilegiada, construindo sua aplicação nas atividades clínicas com essa classe.

Os cursos iniciais de Psicologia, até a implantação das Diretrizes (2004), se caracterizavam por ter três grandes áreas de atuação para o psicólogo, a saber: clínica, organizacional e escolar. Dessas, a clínica era considerada a área nobre e, nesse período, podemos entender a clínica como atividade de psicoterapia especialmente no consultório particular. Hoje, no Brasil, há a proliferação de muitos lugares para a intervenção do psicólogo, não apenas a ênfase inicial do profissional liberal que atua na clínica particular.

Ferreira Neto (2004), em seu livro, produto de sua tese de doutorado, revisa alguns estudos que problematizam a formação do psicólogo. Irei-nos servir de sua revisão bibliográfica, a fim de apresentar fatos históricos que marcam a Psicologia no Brasil nas três últimas décadas.

Foram realizadas pesquisas em parceria entre o Conselho Federal de Psicologia e as universidades que resultou nas pesquisas *Quem é o psicólogo brasileiro?*, de 1988, *Psicólogo brasileiro – construção de novos espaços*, de 1992, e *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*, de 1994.

A partir desses estudos, as instituições de ensino de Psicologia foram incentivadas a refletir sobre a formação do psicólogo, o que iria influenciar a discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia a

partir de 1994. Esses acontecimentos se deram entrelaçados aos fatos históricos ocorridos no país, especialmente a partir da década de 80, na qual se deu o processo de abertura democrática depois da ditadura militar.

Na medida em que o Brasil foi vivendo o processo de abertura política, após o período da ditadura militar, a sociedade foi se democratizando e passando a requerer, e os governos, a prometer políticas de saúde que contemplassem a todas as camadas da sociedade. Além disso, a proposta liberal se estreitou, tornando muitas vezes a prática clínica nos consultórios particulares um modo inviável de sustentação financeira aos psicólogos.

Desse modo, nos últimos anos, não se vislumbra uma perspectiva economicamente satisfatória para o profissional que vive apenas do consultório. Há muitos psicólogos atualmente no Brasil, e a demanda de trabalho na clínica particular, própria de um profissional liberal, é bastante reduzida. Isso se deve especialmente ao grande número de profissionais no mercado, formados a partir da expansão e acesso dos cursos superiores a uma grande parcela da população. Porém, esses profissionais se deparam com uma população que não possui condições de pagar as consultas particulares de um psicólogo e, especialmente, com a ausência de políticas públicas que contemplem, nos seus quadros profissionais, a presença do profissional psicólogo, o que poderia proporcionar acesso da maioria da população a serviços psicológicos. Também observamos que o modelo clínico hegemônico, especialmente visível até os anos 80, começa a ser questionado, e algumas novas possibilidades de intervenção para o psicólogo passam a ser vislumbradas.

Ferreira Neto (2004), através de sua pesquisa, constatou que o psicólogo é um dos profissionais que mais investe em sua formação e que esse modelo é incentivado já na faculdade. Esse posicionamento também produz a ideia de que a formação não ocorre no curso, mas a verdadeira formação se dá depois da faculdade, especialmente na formação clínica, sustentada no ensino, na psicoterapia e na supervisão, num trabalho vigoroso do sujeito sobre sua própria constituição.

As pesquisas realizadas pelo CFP em 1994 constataram novos fazeres para o psicólogo: “expansão do campo da clínica, a necessária expansão dos referenciais

teóricos à realidade brasileira e a importância do conhecimento multidisciplinar” (Ferreira Neto, 2004, p. 90). Percebemos que mudanças foram impostas aos psicólogos, pois a sociedade mudou, as demandas são outras, e os psicólogos enclausurados em seus consultórios ou em práticas conservadoras já não são suficientemente reconhecidos.

As mudanças provocam que pensemos em como sensibilizar e formar psicólogos capazes de estarem aptos a reconhecer e desenvolver práticas apropriadas às novas mudanças. As emergências sociais exigem uma formação contextualizada, práticas que atendam e contemplem as necessidades emergentes. Essas práticas não são resultantes simplesmente de mudanças de território, ou seja, do consultório para o comunitário, por exemplo. Exigem ampliação, criação, metodologia e adequação das fundamentações teóricas para outros espaços e realidades.

Portanto, não se trata simplesmente de deslocarmos o psicólogo para outro local; trata-se de como olhamos a realidade e nos aproximamos dela, como nos posicionamos e como nos constituímos psicólogos.

Assim, temos de ter cuidado para não criarmos novas roupagens, mas na verdade estarmos operando com os mesmos referenciais: individualistas, excludentes e normalizantes.

6.1 DIRETRIZES CURRICULARES

A Lei 9.131, de 1995, criou o CNE – Conselho Nacional de Educação. O CNE dispôs sobre as Diretrizes Curriculares orientações que devem ser cumpridas por todos os cursos de ensino superior, segundo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A atual lei (LDB) foi aprovada em 1996 e provocou a criação de diretrizes para os cursos do ensino superior. A partir dessa decisão, entidades ligadas a cada área de atuação e formação profissional foram convidadas pela Câmara de Educação Superior do CNE para, em audiências públicas, elaborar

os subsídios para a estruturação das diretrizes de cada curso superior do país (BRASIL, 1997).

As Diretrizes devem observar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Antes da atual LDB, iniciou-se a discussão sobre a criação das Diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia no país, com a criação em 1994, no MEC, de uma comissão de especialistas de ensino de Psicologia.

A partir dos CNE, que solicitaram a elaboração das diretrizes curriculares a todos os cursos de graduação em Psicologia, a discussão se deu de 1997 até a sua finalização em 2004.

Em 1999, uma comissão de especialistas em Ensino de Psicologia, estabelecida pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, após consulta à

comunidade acadêmica e profissional, apresentou, em maio de 1999, a minuta de resolução com as diretrizes curriculares para a Psicologia.²⁷ Em maio de 2004 foi homologada a resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior que institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia.²⁸

Em 1999 tivemos a primeira versão das diretrizes, a de 12/05/99. Destacamos dessa versão:²⁹

Parágrafo 3°. Entende-se por perfil de formação um conjunto amplo e articulado de campos de atuação que provê um referencial básico à organização curricular. Parágrafo 4°. O curso de Psicologia tem como perfis de referência a formação do profissional, do pesquisador e do professor de Psicologia. Parágrafo 5°. Será conferido o grau de Psicólogo ao aluno que tiver cumprido as exigências curriculares para a formação do profissional, o grau de Bacharel ao aluno que tiver cumprido as exigências para a formação do pesquisador e o grau de Licenciado ao aluno que tiver cumprido as exigências para a formação do professor de Psicologia. Parágrafo 6°. Todo Curso de Psicologia deve contemplar em sua organização curricular a formação do profissional. É facultado o oferecimento adicional de perfis voltados para a formação do pesquisador e do professor de Psicologia, tendo em vista políticas e condições institucionais.

A partir da primeira versão, os posicionamentos das entidades de Psicologia se dividiram em dois grupos, a saber: os que defendiam três perfis para o psicólogo e os que defendiam um perfil.

Percebemos, na configuração das diretrizes provisórias até 2001, uma formação fragmentada, dando ao bacharelado autorização às práticas mais ligadas à pesquisa, o licenciado voltado às atividades de ensino e, ao psicólogo, o conjunto de atividades ligadas aos diagnósticos, laudos, psicoterapia, ligação com a saúde, configurando uma formação inconsistente aos três níveis propostos.

²⁷ Comissão de Especialistas que elaborou a minuta foi coordenada por Maria Angela Guimarães Feitosa (UnB) e composta por Anna Edith Bellico da Costa (UFMG), Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBA), Carolina Martuscelli Bori (USP), Marília Ancona Lopez (PUC-SP) e William Barbosa Gomes (UFRGS).

²⁸ Indicamos a leitura do Relatório do Parecer nº 0062/2004 – CNE Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia, Relatora: Marília Ancona-Lopez

²⁹ Sugerimos, para o aprofundamento dessa questão, consultar o *site* <http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1999_1.htm>.

Ao analisarmos o conteúdo das versões provisórias das Diretrizes até 2001, percebemos que oferecem perspectivas estreitas para a formação do psicólogo. Entendemos que se tornar psicólogo exige formação ampla, que contemple os diversos aspectos teóricos das ciências sociais, filosóficas e da área biomédica e que também desenvolva habilidades e competências para o saber e o fazer da Psicologia.

A Diretoria da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) redigiu uma carta ao ministro Paulo Renato de Souza, em 03/12/2001, reivindicando mudanças na versão das Diretrizes daquela data. Também o Conselho Federal de Psicologia (CFP), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), Conselho Nacional das Entidades Estudantis em Psicologia (CONEP), em 13 de dezembro de 2001, fizeram uma carta aberta contrária às posições das Diretrizes. A carta conclui com as seguintes palavras: “Por uma formação generalista! Pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na formação do psicólogo! Por um futuro, para a Psicologia, construído pelos psicólogos e pela sociedade brasileira!”

Entre 2001 e 2004, diversos acontecimentos pensaram e discutiram a formação do psicólogo, até a homologação das Diretrizes em 2004.³⁰ As discussões foram delineando outro perfil para a formação, a do psicólogo generalista.

Em 2004, os conselheiros apresentaram a proposta que foi homologada, à Resolução CNE/CES nº 8/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Nessa proposta, ficou definida uma formação ampla e não fragmentada, definindo um perfil único e abrangente na formação do psicólogo, como esclarece o “Art. 3º - O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia” (BRASIL, 2004).

Temos hoje no país, portanto, uma formação que prepara a uma única terminalidade, a de psicólogos, em um curso nomeado curso de Psicologia. A

³⁰ - Parecer nº 0062/2004 – CNE

perspectiva das Diretrizes é a formação de um psicólogo generalista. Segundo o Relatório das Diretrizes (BRASIL, 2004):

O núcleo comum é definido por um conjunto de competências básicas que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia e visam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos.

O artigo 7º nos indica a preocupação com uma formação abrangente e pluralista ao definir: “O *núcleo comum* da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação” (BRASIL, 2004, p. 2).

As Diretrizes estabelecem que cada curso de Psicologia deverá oferecer um conhecimento amplo da Psicologia em seu núcleo comum e deve possibilitar ao aluno, pelo menos, duas ênfases curriculares. Recomendam que as ênfases “devem ser suficientemente abrangentes para não constituírem especializações, mas assegurar o respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais, atendendo à abertura proposta pela nova LDB (BRASIL, 2004, p. 3).

A formação atual dos psicólogos, orientada especialmente pelas Diretrizes Curriculares de 2004 e pelo Código de Ética (2005), visa a produzir um psicólogo mais sensível aos modos de vida de seu tempo, capaz de contribuir na elucidação e na busca de solução para os sofrimentos e dificuldades humanas. Também um psicólogo hábil para desenvolver práticas de promoção e prevenção de saúde numa perspectiva ampliada, considerando o bem-estar e a qualidade de vida, assim como garantia dos Direitos Humanos e condições dignas de vida.

Assim, ao fazer referência às diversas práticas dos discentes acadêmicos, pensamos: Como o sujeito engendra suas práticas e se conduz no mundo do

trabalho? Os estudantes nos estágios acadêmicos aprendem a modelar e fabricar suas práticas, mesclando as técnicas e informações recebidas na formação com a dimensão ética e existencial que também se desenvolve colada às técnicas aprendidas? O estagiário se permite deixar-se afetar pelo que circula nos locais de estágio em que está inserido? Percebe-se implicado à realidade na qual vivencia as práticas psi? ³¹

Para a Lei 9394/96 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, a orientação para a formação profissional deve ser feita através do modelo das competências. As competências se caracterizam por um conjunto de habilidades que caracterizam uma função ou profissão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2004) definem as competências e as habilidades necessárias para a formação do psicólogo no seu Art. 4º, a saber: Atenção à saúde; Tomada de decisões; Comunicação; Liderança; Administração e gerenciamento e Educação permanente.

No Art. 8º, as Diretrizes indicam que as competências devem capacitar o psicólogo para a utilização do conhecimento psicológico em contextos diversos “que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida”. A seguir apresentamos essas competências:

- a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.
- b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais.
- c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo.
- d) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa.

³¹ Como capaz de fazer uma leitura do contexto no qual está inserido e se percebendo parte dele.

- e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência.
- f) Avaliar problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.
- g) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.
- h) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros.
- i) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar.
- j) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional.
- k) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara.
- l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia.
- m) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação.
- n) Apresentar trabalhos e discutir ideias em público.
- o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

A partir das habilidades e das competências elencadas acima e entendendo que as “práticas de si” constituem a ética do psicólogo, questionamos: Como o psicólogo conduz suas práticas? Como ele faz as leituras das questões sociais, da realidade que o circunda? Aproxima-se dos aspectos sociais e políticos implicados nas relações pedagógicas? Reflete sobre as exclusões e inclusões do mundo educativo e social? possui uma atitude investigativa e crítica diante dos processos educativos que vive?

As dúvidas acima se originam de situações como as vividas em uma aula de Psicologia escolar, na qual estou explicando como pensar o diagnóstico institucional, o olhar investigativo e as diferenças existentes entre a escola pública e a privada. Apresentamos o filme *Pro dia nascer feliz*, documentário de João Jardim que apresenta algumas escolas brasileiras. Especialmente, quando estávamos discutindo a realidade e as condições do ensino público no Brasil, um aluno disse: Professora, estamos vendo todas essas questões referentes à escola, mas eu acredito que a grande maioria de nós não quer trabalhar com escola e por que nós precisamos *pensar sobre isso*, se não queremos trabalhar com essa realidade? Os

colegas se manifestaram, alguns concordando, outros dizendo que, mesmo que não queiram trabalhar na escola, julgam importante a discussão. Como professora, penso que naquele momento foi importante introduzir que nossa formação enquanto psicólogos é generalista. Então expliquei que a formação do psicólogo busca um profissional capaz de atuar em diversas realidades, sensível às questões sociais. Como se trata de uma instituição privada, o aluno responde: “Pagamos tão caro para nos *arriscar* em situações de risco, lugares perigosos, sem infra-estrutura, penso que poderíamos escolher”.

Ao avaliarmos essa situação, sabemos o quanto a formação em Psicologia possui falhas por não sensibilizar os alunos a trabalhos comunitários e coletivos e também a posicionamentos mais críticos. Isso se deve a ainda mantermos, em alguns momentos, uma visão redutora de homem e mundo. Por outro lado, sabemos o quanto os alunos refletem a lógica individualista e competitiva da sociedade na qual estamos inseridos. Como pessoas pertencentes a um determinado campo social, estamos sendo incentivados a circularmos no nosso próprio meio, não contemplando o diferente, ou seja, não convivemos com aquele que vive, pensa e se posiciona diferente de nossos hábitos e costumes. Podemos pensar que mesmo com todos os discursos enfatizando a importância da convivência dos diferentes, somos, enquanto sociedade, ainda intolerantes e preconceituosos.

Por outro lado, também observamos na fala dos alunos o reconhecimento da formação generalista, como, por exemplo, nos mostra o relato a seguir:

Aprender na prática como funcionam os atendimentos individuais e grupais em psicoterapia é essencial para qualquer profissional de Psicologia, por isso acho imprescindível o estágio de clínica mesmo não pretendendo exercer a Psicologia clínica. (Frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de processos clínicos.)

Patto (2005) alerta que o político é inerente à teoria e à técnica. Essa afirmação remete a pensar sobre os instrumentos psicológicos e o quanto se faz necessário conhecer seus fundamentos. O Código de Ética do psicólogo indica aos psicólogos e também aos estudantes de Psicologia, no art. 1º, deveres fundamentais

dos psicólogos: ³² “Prestar serviços psicológicos de qualidade, em condições de trabalho dignas e apropriadas à natureza desses serviços, utilizando princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentadas na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional” (CFP, 2005, p. 8).

As orientações das Diretrizes focam a ética numa perspectiva deontológica, não trazendo a perspectiva da prática de si como prática ética. Entendemos, no entanto, que a formação se constitui essencialmente do trabalho ético que o sujeito deposita sobre si mesmo através de exercícios e reflexões, práticas que se tramam no conhecimento e na técnica. Pensamos que a formação do psicólogo exige que o ensino das abordagens teóricas seja amplo e plural, assim como da instrumentalização e preparação dos alunos para as diversas possibilidades de atuação. Como nos diz Bock (1997):

É preciso uma formação plural, isto é, as mais diversas teorias em Psicologia devem estar sendo ensinadas. No entanto, essa formação pluralista deve estar acompanhada de uma formação sólida que ensine a perspectiva filosófica e epistemológica que embasa cada teoria. Qual é a visão de homem e qual a visão de produção de conhecimento que estão embasando essas visões teóricas (p. 41).

Através da afirmação acima, sustentamos a importância da formação generalista. No entanto, entendemos que ela não é suficiente para uma formação eficaz e plural, pois o que sustenta uma formação ampliada e diversa é o conhecimento das fundamentações de cada teoria e de cada prática, o entendimento de como se tornaram o que são e o entendimento das bases que as fundamentam. Esse conhecimento só passa a ser pertencente aos alunos e profissionais de Psicologia através do exercício da virtude, entendido como a busca do que é bom e justo. Essa busca exige a capacidade de contextualização, de avaliação das contingências e assim do melhor posicionamento possível. Como nos tornamos hábeis para a melhor escolha? Acreditamos que especialmente através da

³² “Art. 17 – Caberá aos psicólogos docentes e supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005, p. 14).

ética, do cuidado consigo e da capacidade de reconhecer a importância dos outros e das circunstâncias envolvidas no contexto.

6.2 DIREITOS HUMANOS

A Psicologia se instituiu como uma ciência e uma profissão que não problematiza as questões sociais e possui uma postura individualista para tratar o sujeito e seu sofrimento psíquico, próprias do modelo de clínica médico.

Por sua tradição ligada ao Positivismo, a Psicologia caracterizou-se por naturalizar os fenômenos sociais. Hoje, está sendo implantada outra perspectiva para a profissão. Nessa nova perspectiva, uma importante temática é a dos Direitos Humanos.

Segundo Camino (1998, p. 39), “tanto na prática profissional como na pesquisa, os psicólogos enfrentam no seu cotidiano a problemática dos Direitos Humanos”. Entendemos os Direitos Humanos como todos os direitos fundamentais e básicos de todos os seres humanos e que proporcionam as condições básicas para sua existência.

A história dos Direitos Humanos podemos entendê-la como fundamentada no conceito de Estado, gestado a partir dos séculos XII e XIII. No século XIV certos direitos eram reconhecidos para certas pessoas, dependendo da classe social (CAMINO, 1998).

A história revela conflitos e forças que se confrontam, lutas entre sujeitos que ocupavam lugares desiguais e cujo embate provocou mudanças de uma perspectiva seletiva para os Direitos Humanos, para a de igualdade entre todos os homens.

A Modernidade iria mudar a perspectiva medieval de direitos particularistas, a modernas declarações como *Habea Corpus Act* de 1679 e a declaração de Direitos de 1689, resultado da revolução gloriosa, na Inglaterra; a Declaração do povo de Virgínia, na sua luta pela independência, de 1776; e a Declaração dos direitos do

homem e do cidadão, corolário da Revolução Francesa, de 1789” (CAMINO, 1998, p. 42).

No Iluminismo, através da razão a dignidade humana é colocada como algo importante, o que contribuiu para a luta em busca do reconhecimento e da legitimação dos princípios dos Direitos Humanos.

A valorização desses aspectos é legitimada na Declaração de Direitos do Homem e do cidadão na França. Inspirada na declaração da independência americana de 1776 e no espírito filosófico do século XVII, como observamos no Preâmbulo da declaração de 26 de agosto de 1789 e, especialmente, no seu artigo 1º: “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ter como fundamento a utilidade comum”.³³

A ideia de dignidade, de igualdade de direito entre os homens se solidifica na Idade Moderna, através dos pressupostos iluministas que enfatizam a razão, assim como da ética kantiana do dever que regulamentou as leis jurídicas com seu imperativo categórico que alerta para o fato de que devemos agir de modo a desejar que nossa vontade se torne universal.

Os Direitos Humanos atualmente estão influenciados especialmente pelos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial. Houve violências e atrocidades cometidas contra a humanidade, como a busca pela eugenia comandada por Hitler e que levou a Alemanha a pesquisas cruéis, feitas com sujeitos considerados não pertencentes à cultura ariana, assim como a bomba atômica e o desenvolvimento bélico estadunidense. No final da guerra em 1945, 192 países assinaram a Carta das Nações Unidas e criaram, em 24 de outubro desse mesmo ano, a Organização das Nações Unidas (ONU). Esses acontecimentos proporcionaram que no dia 10 de

³³ Consideramos estas verdades por si mesmo evidentes, que todos os homens são criados iguais, sendo-lhes conferidos pelo seu Criador certos Direitos inalienáveis, entre os quais se contam a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade. Que para garantir estes Direitos, são instituídos Governos entre os Homens, derivando os seus justos poderes do consentimento dos governados. Que sempre que qualquer Forma de Governo se torne destruidora de tais propósitos, o Povo tem Direito a alterá-la ou aboli-la, bem como a instituir um novo Governo, assentando os seus fundamentos nesses princípios e organizando os seus poderes do modo que lhe pareça mais adequado à promoção da sua Segurança e Felicidade *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América (1776)*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009. Disponível em <[http://www.infopedia.pt/\\$declaracao-de-independencia-dos-estados](http://www.infopedia.pt/$declaracao-de-independencia-dos-estados)>. Acesso em 2009/06/23.

dezembro de 1948 a ONU proclamasse a Declaração Universal dos Direitos Humanos.³⁴

Atualmente, há a ideia de uma universalidade dos Direitos Humanos, e essa ideia tem marcado a Modernidade. “Os direitos expressam uma compreensão particular do que seja a natureza humana, definindo o que é bom e justo para o homem” (CAMINO, 1998, p. 43).

A naturalização de algumas práticas psicológicas violentou a dignidade dos sujeitos a elas submetidos e, ainda hoje, se perpetua pelo desconhecimento dos fundamentos filosóficos e ideológicos a elas relacionadas.

No Brasil, vivemos na década de 60, 70 e início dos anos 80 a ditadura militar. Após a Constituição Federal de 1988, aspectos relacionados aos direitos humanos foram considerados e garantidos. Também a formação em Psicologia sofreu mudanças nos currículos e nas Diretrizes para o curso, a partir da democratização da sociedade.

Percebemos a preocupação da Psicologia em exercer práticas não excludentes e não discriminatórias, e esse cuidado está expresso nos Princípios Fundamentais do Código de Ética: “O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (p. 7).

As resoluções, o código e o currículo orientam que o psicólogo se posicione em defesa da dignidade humana e de oportunidades iguais para todos, de relações sociais equânimes. No entanto, os preconceitos e discriminações que atravessam a sociedade também estão presentes nos estudantes de Psicologia e nos psicólogos. Trazemos duas cenas para ilustrar os preconceitos observados:

³⁴ “A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição” (ONU, 1948).

Cena 1: Em sala de aula, na disciplina de Ética e Legislação estávamos discutindo várias temáticas contemporâneas e relacionando-as à Ética. Em um dos temas, ética e drogadição, ao falarmos sobre tratamentos para dependentes e os leitos disponíveis em hospitais gerais para o tratamento da dependência química, uma aluna disse que “drogados não merecem receber dinheiro público para se tratarem e que hospitais públicos deveriam ter outras prioridades”. A fala da aluna é contrária às políticas públicas para essas questões. A partir de sua fala, o silêncio em sala de aula revelou a ausência de posicionamentos dos colegas sobre a situação. Tivemos de incentivar manifestações e refletir a partir do Código de Ética, da constituição federal e dos direitos humanos, o direito das pessoas a tratamento médico, independente de suas características e condições sociais, a fim de não compactuarmos com práticas de exclusão.

Cena 2: Psicóloga convidada para um evento do curso para discutir a família atual, ao ser abordada a adoção de crianças por casais homossexuais, se posicionou contrária à adoção por casais homossexuais. Sua explicação, segundo ela, se sustenta na teoria freudiana e, a partir dela, a psicóloga concluiu que não seria saudável para a criança ser criada por um casal formado por duas pessoas do mesmo sexo. A perspectiva por ela tomada induz e leva o homossexualismo a ser compreendido como doença. Esse fato teve grande repercussão nas salas de aula nos dias seguintes ao evento e mobilizou todos os professores do curso a esclarecer, em suas aulas, esse posicionamento. A postura da psicóloga revela o quanto algumas pessoas na Psicologia ainda se sustentam por posições discriminatórias e redutoras, que insistem em considerar o modelo familiar amarrado às configurações tradicionais de pai, mãe e filhos, enquanto na sociedade temos atualmente uma diversidade de famílias e de novos arranjos maritais.

A Resolução CFP N° 001/99 estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Dentre elas destacamos:

Art. 2° - Os psicólogos deverão contribuir, com seu conhecimento, para uma reflexão sobre o preconceito e o desaparecimento de discriminações e estigmatizações contra aqueles que apresentam comportamentos ou práticas homoeróticas.

Art. 4° - Os psicólogos não se pronunciarão, nem participarão de pronunciamentos públicos, nos meios de comunicação de massa, de modo

a reforçar os preconceitos sociais existentes em relação aos homossexuais como portadores de qualquer desordem psíquica.

A tentativa de elucidar a Ética, seus procedimentos e entendê-la na formação dos psicólogos, não é algo simplesmente desejável e sim algo ao qual somos impelidos e provocados através da exigência da prática profissional, que cobra soluções e alternativas, em situações em que muitas vezes não sabemos a resposta, mas nas quais reconhecemos as tensões e o mal-estar. Essas sensações são provocadoras da busca de estudar a temática da formação do psicólogo e especialmente da Ética.

Como formadores precisamos fornecer teorias, técnicas e procedimentos que possam produzir saberes capazes de se mostrarem compatíveis e confiáveis. Precisamos orientar nosso aluno, supervisionar nosso estagiário, que muitas vezes se sente aflito e com muitas dúvidas, como fica expresso a seguir:

Sinto que falta um pouco de auxílio em nosso direcionamento, principalmente referente as intervenções. Às vezes me sinto desamparada nessa questão, sem saber se as intervenções que escolho são as mais apropriadas para o objetivo que pretendo atingir [...] apesar disso , aprendo muito com os toques da supervisora e as experiências e opiniões das colegas. (frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de estágio em processos educativos).

Também no nosso dia-a-dia como profissionais da Psicologia que trabalhamos com psicoterapia, precisamos dar respostas ao paciente, escutá-lo, auxiliá-lo e acima de tudo, a partir de nossa leitura da situação, encaminhar possibilidades e alternativas de atuação.

Fazemos com nosso trabalho alguma diferença ou simplesmente repetimos papéis e mantemos o *status quo*? Conseguimos sair do óbvio e avançamos, ou representamos papéis que não são capazes de engendrar nenhum movimento ou alteração? Continuamos a manter apenas a ordem, a adaptar o sujeito e adequá-lo às instituições?

A ética pode ser pensada como exigência de sobrevivência. Sem ela talvez nos matássemos uns aos outros. A Ética regula os nossos desejos e instintos e nos

oferece a possibilidade de escolher, movidos pelo que acreditamos e entendemos como o bem, como o esperado e também como o melhor para além de mim, também para o outro, que aprendemos a ver e perceber através das lentes dos valores que nos constituem. Sim, a ética nos orienta nas decisões, mas será que estamos eticamente preparados, enquanto humanidade, a fim de garantir nossa sobrevivência e a do planeta? Na verdade, penso que ideia de ética tem servido muito mais como algo que nos cala, nos submete e que acaba se voltando contra nós todos, pois o percurso de barbárie, de desrespeito, de destruição e crueldade é muito vasto e disseminado, as relações humanas não são nada equânimes, e sim desiguais nos seus aspectos econômicos, especialmente. Essas relações, no entanto, são muitas vezes justificadas como éticas.

7 RECOMEÇANDO A PROBLEMATIZAÇÃO

7.1 ÉTICA COMO REFLEXÃO E JUÍZO: PARA QUE FORMAMOS?

Virtude é coisa que se ensina?! Arriscamos dizer que não. Pelo menos não com as garantias de êxito que alimentaram nossos sonhos de modernidade. Mas é coisa que se aprende, isso sim, no exercício do cuidado e na moderna (pre)tenção de formar-se “um” em meio à multiplicidade mundana (PEREIRA; RATTO, 2009, p.57).

Ao iniciar a pesquisar sobre a formação do psicólogo, eu não tinha uma visão totalmente clara do que eu queria e o que de fato me inquietava em relação à formação de psicólogos. Ao fazer o percurso do doutorado, as perguntas que me trouxeram a ele começaram a ter esboços de algumas respostas, mas acompanhadas de muitas outras perguntas.

Inicialmente pensei na importância da Filosofia e na decepção que tive em vê-la sair do currículo da universidade na qual trabalho. A Filosofia eu colocava até então em lugar privilegiado e vital, para que pudéssemos fazer um trabalho com um pouco de lucidez e de decência. Na verdade, as ciências humanas, ao se legitimarem como ciências, no século XIX, afastaram-se da Filosofia, como nos esclarece Colom (2004):

As ciências humanas – a Psicologia, a sociologia e também a pedagogia – foram se desligando do saber filosófico no contexto do positivismo, exatamente pelas facilidades que o método científico e experimental oferecia para a construção de corpos de conhecimento contrastados, confiáveis e sem conexão alguma com a especulação à qual se dedicavam os teóricos, sobretudo os adeptos do neo-idealismo [...], em um ato de compreensão absolutamente subjetivista, longe então dos parâmetros que as incipientes ciências naturais iam desenvolvendo como sinônimo de conhecimento objetivo (p. 26).

Ao estruturar o projeto de pesquisa da tese, pensei nas Humanidades como o lugar ou interlocução que pudesse garantir à Psicologia um espaço de crítica e de ampliação do olhar, que eu entendia como reducionista e estreito para olhar a complexidade do sujeito. Das Humanidades cheguei à Ética, ao entendimento de que nossas ações e técnicas precisam ser orientadas pelo exercício da virtude.

“Por que, para que e, a mais importante, para quem são as três perguntas fundamentais que deveríamos fazer ao primeiro-ministro, ao professor, ao pai, ao filho, quase a propósito de tudo o que ocorre. O problema é que isso dá um pouco de trabalho” (SARAMAGO apud WEISSHEIMER). Com essas interrogações nos deparamos com a Filosofia e a necessidade de resgatá-la, a fim de que possamos garantir os espaços democráticos que conquistamos e ampliar nossos espaços de liberdade e de esclarecimento.

Hermann amplia nossa ênfase na importância da Filosofia e das possibilidades que ela oferece:

Nussbaum pondera que a própria filosofia pode cumprir funções político-sociais, em especial a filosofia helenística, na medida em que tem como preocupação central as dificuldades mais penosas da vida humana. Por analogia, quero destacar que a filosofia da educação também pode se iluminar com esse argumento e mostrar que a investigação sobre o sentido ético da educação está muito próxima das questões mais pungentes com que os educadores se defrontam e que, longe de ser uma finalidade metafísica ou de diletantismo, as questões éticas podem ser trabalhadas como uma arte de viver.

Isso ajudaria a esclarecer aos envolvidos com a prática educacional o quanto a filosofia pode, legitimamente, auxiliar na formação humana, por meio de uma reflexão ligada às reais condições da vida (HERMANN, 2008, p. 16-17).

A Ética é aqui vista como a real possibilidade do exercício da Psicologia e, neste momento, tomo a filosofia como prática ética e a Ética como prática de si. A Ética está aqui considerada como a própria razão de ser da Psicologia, como ferramenta para olhar o mundo e pensar modos de intervenção e constituída como cuidado: como me constituo, como me cuido, como me faço através das práticas que exerço.

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 2007, p. 13).

Entende-se, pois, a Filosofia como ascese, como um exercício sobre si. A Filosofia possibilita a expansão do pensamento e também inquieta e sossega a alma. Entendemos que a Filosofia na Psicologia proporciona que se mantenha certa desconfiança sobre as verdades, uma inquietude que desperta a curiosidade e também a possibilidade de voltarmos sobre nós mesmos e exercitarmos práticas do cuidado sobre nós e sobre o outro que chega até nós. Esse outro que chega quer ser cuidado, almeja desenvolver a capacidade de se autogerir, mas, ao não consegui-la, busca ajuda através da interlocução. No espaço inicial da relação terapêutica, ao psicólogo são dadas tarefas que o colocam no exercício do poder, e não poderia ser diferente. Esse exercício, no entanto, não precisa ser autoritário, pode-se alimentar do significado e do objetivo que estamos traduzindo ao outro, de como ele poderá cuidar-se. “Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” (FOUCAULT, 2006, p. 601).

Há implicado no cuidado de si o cuidado com o outro que somente pode ser realizado, se nos ocuparmos conosco, e essa é uma tarefa de uma vida inteira. O ocupar-se consigo, na formação do psicólogo, abrange os diversos estudos, práticas e investigações, o que constatamos através deste relato:

Falar de estágio é certamente falar dos meus anseios, das horas intermináveis passadas digitando dialogadas, mas é também falar da minha estréia do contato que finalmente tive com a realidade profissional. Fato que promoveu em mim um pensar sobre a prática. “Estar atenta ao problema apresentado, conduzindo o pensamento em teorias já estudadas, introduzindo leituras, espelha na formação terapêutica, a que é submetido um psicólogo, com o intuito de abranger aspectos até aí ignorados. (Frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de estágio em processos clínicos.)

Como trabalhar com a ética como cuidado, como trabalho de si, numa perspectiva da diferença e ao mesmo tempo manter como válidos alguns valores

pertencentes ao momento histórico em que vivemos, mas sem pretendê-los universalizantes, e sim valores que contemplem as necessidades básicas das pessoas para uma vida decente e digna?

É necessário que nos perguntemos: A que leva o nosso trabalho? Trabalhamos para quê? com quem? Que modos de viver estamos ajudando a constituir através de nossas intervenções? Que modos de trabalhar estamos viabilizando? Sem espaços de reflexão podemos inferir que nossas práticas tenderam e tenderão a ser excludentes, reduzidas e que estaremos a alimentar práticas discriminatórias. Podemos executar trabalhos técnicos, ser funcionários exemplares de teorias e de metodologias, mas talvez possamos estar consolidando modalidades competitivas, excludentes, racistas e sexistas. Corrobora com nosso posicionamento a orientação do Código de Ética (2005, p. 9) no seu art. 2º

Ao psicólogo é vedado:

- a) Praticar ou ser conivente com quaisquer atos que caracterizem negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão;
- b) Induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito, quando do exercício de suas funções profissionais;
- c) Utilizar ou favorecer o uso de conhecimento e a utilização de práticas psicológicas como instrumentos de castigo, tortura ou qualquer forma de violência;

Em nossas práticas psi a ética não é externa, separada, e sim a substância que define as nossas ações. Não é suficiente o conhecimento e a técnica, elas dependem de uma visão ética e também política, aspectos que são intrínsecos as nossas ações.

A política está ligada aos desvelamentos das diversas forças que atuam, de como se entrelaçam, aparecem e de quem as representa. A política supõe o poder, e o poder se mantém por regimes de verdade, se sustenta através de posicionamentos, e a crítica pode nos auxiliar nesse esclarecimento.

Neste trabalho não temos a pretensão de colocar em questão a validade do conhecimento, das técnicas e do aperfeiçoamento profissional, pois os entendemos como legítimos. No entanto, afirmamos neste estudo que esses elementos, sem o posicionamento ético e político, são práticas esvaziadas que podem ser repetitivas e redutoras e, assim, produtoras de modos de subjetivação homogêneos e massificados.

7.2 A PROFISSÃO DO PSICÓLOGO E OS DILEMAS ÉTICOS

Como diz Deleuze, estar à altura do que nos acontece – eis a ética essencial. Mas como estar à altura do que nos acontece se mal sabemos o que nos acontece, se a cada dia vemos revirado o território mínimo. Teórico e existencial, que nos permitia dar-lhe sentido? (PELBART, 2000, p. 10).

Trabalhamos, enquanto psicólogos, com os seres humanos, suas dificuldades, acompanhamos as diversas crises do desenvolvimento e momentos cruciais no nascimento, vida e morte. Trabalhamos com o outro diante de nós, o que nos convoca a sermos respeitosos e cuidadosos.

Uma das formas assumidas pelo *argumento terapêutico* é a atenção aos casos particulares, pois, de modo semelhante ao médico, deve-se considerar a situação concreta dos discípulos, suas paixões e crenças, para definir que palavras ou exemplos são mais adequados a cada situação. O argumento terapêutico requer atenção cuidadosa à peculiaridade de cada situação (HERMANN, 2008, p. 20).

Essa relação de cuidado consigo e de cuidado com o outro faz com que nós, psicólogos, recebamos intimidades e confissões. Esses aspectos que podemos entender como *segredos* nos trazem a problemática do sigilo, de como lidar com os conflitos e suas consequências.

À medida que o psicólogo saiu da clausura dos consultórios e gabinetes e passou a circular socialmente, nos diversos espaços de trabalho, nos novos

territórios na educação, na saúde, na indústria, nas novas tecnologias e também na área bioética, a complexidade do seu trabalho aumentou e com isso surgiram novas exigências de atuação. Então, as práticas precisaram ser pensadas, teorizadas, pois não eram campos pesquisados nem de interesse dos psicólogos.

Ao adentrar nos espaços cotidianos, surgiram conseqüentemente tensões no espaço de trabalho, dúvidas, inseguranças. O psicólogo se desterritorializa, pois sai de lugares conhecidos, normalmente a clínica tradicional do consultório para classes privilegiadas ou médias, e parte para o atendimento a populações em vulnerabilidade social, o mundo hospitalar, jurídico, do esporte, das novas biotecnologias, políticas públicas, políticas de redução de danos, grupos, mídias, informática, *bloggers*, internet, mundo digital e todo um universo *hitech*.

A existência humana sempre expressou, através da arte e da literatura, suas angústias, medos e as questões básicas de busca de sentido e finalidade para a vida. As questões da vida, da morte, do bem e do mal estiveram presentes e questionando a humanidade. O poder, a ganância, amor e ódio sempre produziram solidão, sofrimento e também novos agenciamentos construtores de novas possibilidades de expressão da vida. O vazio da existência, a falta de sentido, a busca de sentido – transcendente através de Deus, ou imanente, através das experiências e das relações estabelecidas – sempre produziram material que nutriram e construíram a psique humana.

Numerosas são as maravilhas da natureza, mas de todas a maior é o Homem! Singrando os mares espumosos, impelido pelos ventos do sul, ele avança, e arrosta as vagas imensas que rugem ao redor! Gê, a suprema divindade, que a todas as mais supera, na sua eternidade, ele a corta com suas charruas, que, de ano em ano, vão e vêm, revolvendo e fertilizando o solo, graças à força das alimárias!

A tribo dos pássaros ligeiros, ele a captura, ele a domina; as hordas de animais selvagens, e de viventes das águas do mar, o Homem imaginoso as prende nas malhas de suas redes. E amansa, igualmente, o animal agreste, bem como o dócil cavalo, que o conduzirá, sob o jugo e os freios, que o prendem dos dois lados; bem assim o touro bravo das campinas.

E a língua, o pensamento alado, e os costumes moralizados, tudo isso ele aprendeu! E também, a evitar as intempéries e os rigores da natureza! Fecundo em seus recursos, ele realiza sempre o ideal a que aspira! Só a Morte, ele não encontrará nunca, o meio de evitar! Embora de muitas

doenças, contra as quais nada se podia fazer outrora, já se descobriu remédio eficaz para a cura.

Industrioso e hábil, ele se dirige, ora para o bem... ora para o mal... Confundindo as leis da natureza, e também as leis divinas a que jurou obedecer, quando está à frente de uma cidade, muita vez se torna indigno, e pratica o mal, audaciosamente! Oh! Que nunca transponha minha soleira, nem repouse junto a meu fogo, quem não pense como eu, e proceda de modo tão infame! (SÓFOCLES, s. d.).

Apesar de nossa inteligência, de todos os novos modos de expressão que inventamos, continuamos os mesmos, oscilando entre o bem e o mal, como nos diz Sófocles (496 aC-406 aC) em *Antígona*, ao enaltecer o homem com suas aprendizagens e capacidades.³⁵

Atualmente todos os velhos sentimentos e conflitos estão presentes e ainda nos fazendo perguntas: quem somos nós, para onde vamos, de onde viemos, o que queremos, o que é o bem, o que é o mal e tantas outras perguntas. Junto dessas reflexões tão velhas e tão atuais, ainda companheiras de nossas práticas, o mundo produziu uma avalanche de novas formas de vida, novos sujeitos, sentimentos diferentes e múltiplos sobre as coisas, novas concepções tecnológicas e urbanas. Diversos modos de viver, de ser, vestir habitar e de se comunicar. Estamos nos replicando e produzindo dispositivos tão rápidos sobre nós mesmos, que nós nem nos acompanhamos mais.

Susto, medo, sensação de incapacidade. O fluxo nos engole e nos carrega. Talvez devamos deixar que ele nos leve, mas onde iremos parar, é veloz demais! Assim, temos diante de nós a subjetividade produzida e gestada através de um campo maquínico, desgovernado, usinando cores, formas e gostos que transbordam, e vazamos nós, não nos havemos mais conosco e como então iremos nos cuidar e cuidar do outro?

A configuração atual em que vivemos não possui linearidade nem regras duradouras e talvez esteja nos dizendo para começarmos de qualquer lugar, a partir

³⁵ “No centro da arte dos poetas trágicos está sempre uma situação que coloca o herói diante da escolha entre dois bens. [...] É nisto que consiste a reviravolta trágica: o herói escolhendo um bem, mas desde o início de sua ação já se anunciam as sombras do “erro” – isto é, de uma limitação própria do homem, incapaz de realizar todos os bens” (ROSENFELD, 2002, p. 13).

da afecção que chegar até nós e nos possibilite vibrar com o que nos afeta. Talvez sejamos dançarinos, como nos fala Nietzsche, bailarinos na dança caótica que a contemporaneidade nos apresenta. “Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante” (NIETZSCHE, 1983, p. 34).

Diante de todas as pulsações e conflitos que nos atingem, como nos preparamos para nos posicionarmos sobre o mundo, afinal, respostas são necessárias, cuidados são imprescindíveis, e ações nos são exigidas.

O cotidiano diverso e veloz no qual ocorrem as práticas psi são percebidos pelos estagiários e os levam a perceber também a necessidade de que seu trabalho seja mais ágil e mais atento à realidade: “Cada dia, cada observação é um novo aprendizado, não há monotonia nem rotina, e a impressão é a de que nunca saberemos o suficiente”. (Frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de estágio em processos educativos.)

Perguntamo-nos como começam nossas doenças e temos na Psicologia, na Psiquiatria e na Medicina a tendência marcante de determinar as causas como presentes dentro do sujeito, produzidos por ele, como se todos os conflitos e adoecimentos comessem sempre dentro da pessoa. Suportaríamos pensar que adoecemos por questões ecológicas ou problemas de exploração no trabalho, relações competitivas ou por ritmo de trabalho alucinante? “A psiquiatria conservadora insiste em ver o mundo como inanimado” (HILMAN; VENTURA, 1992, p. 83). Grande parte de nossas doenças são provenientes dos distúrbios estéticos do ambiente,

[...] como racismo, ruído, aglomerações, trânsito, qualidade do ar, medo da violência, carros de polícia, ameaças legais, hipercomunicação (excesso de informação, ter que se manter a par de tudo), colapso do sistema educacional e a frustração que ele provoca, impostos, burocracia, hospitais e no final a luta para viver dentro do orçamento” (HILMAN; VENTURA, 1992, p. 83).

O Código de Ética do psicólogo (2005) aponta à importância da reflexão para o psicólogo estar preparado para os dilemas éticos da profissão. Os dilemas estão contemplados na apresentação do Código de Ética, ao propor: “Estimular reflexões que considerem a profissão como um todo e não em suas práticas particulares, uma vez que os principais dilemas éticos não se restringem a práticas específicas e surgem em quaisquer contextos de atuação. (p. 6).

Também estão presentes no Código de Ética (2005) situações de conflito como as expressas no Art. 9º e Art.10. No Art. 9º (p.13) é dito: “É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional”. No entanto, o Art. 10 esclarece:

Nas situações em que se configure conflito entre as exigências decorrentes do disposto no Art. 9º e as afirmações dos princípios fundamentais deste Código, excetuando-se os casos previstos em lei, o psicólogo poderá decidir pela quebra de sigilo, baseando sua decisão na busca do menor prejuízo.

Nesse artigo do Código de Ética temos presente a não-maleficência, princípio da bioética, a busca de não causar prejuízo; se não podemos fazer o bem, não iremos fazer o mal, ou ainda iremos avaliar aquilo que é menos prejudicial.

Também envolve os segredos familiares, as descobertas de abusos psicológicos, sexuais e físicos, a ideação suicida, a drogadição, pacientes portadores de HIV e que não comunicam o fato a seus parceiros, adolescentes se drogando, expostos a riscos, e seus pais sem terem conhecimento da gravidade da situação. Observamos que a negociação com o paciente nesses casos se faz necessária, para que ele possa contar ou autorizar a quebra do sigilo, para que não sejamos nós a passarmos por cima de sua autonomia e termos de contar a seus familiares. Mas, e nos casos de risco de morte, no qual avaliamos que a pessoa não está mais em condições de se responsabilizar, não teríamos que usar de nosso conhecimento e do lugar que ocupamos enquanto profissionais da saúde e comunicarmos a família? E a nossa responsabilidade? Como saber o que é o

correto? Quando não estivermos mais na zona de conforto e precisarmos nos posicionar, precisaremos saber fazer a escolha por aquilo que naquele momento seria menos danoso. Trazemos a contribuição da escrita de um estagiário a fim de ilustrar os dilemas vividos na formação em Psicologia:

Em muitos momentos senti na pele o despreparo para enfrentar situações extremas de perda e abandono, das limitações impostas pela extrema exposição a frustração, apesar do desejo de negar esta dura e incontestável realidade. Para mim é complicado lidar com a ausência de palavras, quando não há o que dizer, apenas calar, escutar, suportar. Aprendi a tolerar um pouco melhor o que não é passível de mudança e o que esbarra nos fatos da vida. (frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de estágio em processos educativos).

As dúvidas relacionadas ao sigilo surgem sempre, como na frase de uma estagiária: “Professora: A mãe da menina que estava em triagem pediu um laudo informando que a filha não pode ficar perto da madrasta. Acredito que ela esteja querendo entrar com uma ação judicial contra o pai. O que devo informar?” Ou: “O pai quer uma carta ao juiz para liberar a filha de visitar a mãe porque a menina não quer mais ir”.

Na formação do psicólogo são comuns os momentos nos quais os estudantes nos perguntam se devem ou não fazer o que lhes é solicitado pelo paciente, se devem entregar informações por escrito e a quem as entregar. No Código de Ética (2005) a orientação é “informar a quem de direito os resultados decorrentes da prestação de serviços psicológicos, transmitindo somente o que for necessário para a tomada de decisões que afetem o usuário ou beneficiário” (p. 8). Sobre esses aspectos também nos orientam os artigos 11, 12 e 13. No entanto, mesmo existindo orientações no Código de Ética, e o aluno tendo aprendido a redação dos instrumentos técnicos nas supervisões, surgem as dúvidas sobre como devem escrever, o que escrever, como dizer e a quem entregar.

A resolução CFP N.º 007/2003 institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica. Essa resolução tem como objetivo orientar os psicólogos na confecção

de documentos decorrentes das avaliações psicológicas e os subsídios éticos e técnicos necessários para uma adequada comunicação escrita.

Mesmo com as regulamentações e orientações das resoluções, dos manuais e dos códigos, assim como da reflexão sobre os fatos, corremos sempre o risco de estar equivocados, por isso enfatizamos a importância da formação, da experimentação, de aprendermos o exercício da ponderação, de estarmos preparados para mediar relações e situações, para lembrar que não existem o certo e o errado. Existem circunstâncias, fatos ocasiões e nelas precisamos exercer nossos conhecimentos, fazer escolhas, indicar caminhos, acompanhar percursos, refletir e provocar questionamento. Devemos lembrar que as circunstâncias são sempre inéditas e na atualidade cada vez mais surpreendentes e mutáveis. Trazemos o entendimento de um estagiário sobre este assunto:

A realização da avaliação de um menino de 14 anos está sendo um desafio, os encontros para realização das testagens são ricos para a minha aprendizagem, pois fica claro o quanto o técnico deve estar atendo aos mínimos detalhes e não somente ao que pede o manual de aplicação. Penso que neste momento todos os nossos sentidos estão a serviço de um resultado que seja real e que venha a nos auxiliar na construção da melhor estratégia terapêutica. (Frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de estágio em processos clínicos.)

Modelos de família, de casamento, do que é ser criança, o que é ser adolescente, mulher, homem são todos hoje discutíveis, inventáveis. O que é brincar? brinca-se como antigamente? Namora-se do mesmo jeito que há 10 anos atrás? Precisamos tocar, ver e estar perto fisicamente para estarmos próximos ou o computador pode mediar às relações humanas e aproximar as pessoas?

A RESOLUÇÃO CFP Nº 012/2005 regulamenta o atendimento psicoterapêutico e outros serviços psicológicos mediados por computador e dispõe sobre o uso do computador nas práticas do psicólogo. Autoriza o uso para as práticas do psicólogo com exceção da psicoterapia. O art. 6º da Resolução nos esclarece que os serviços psicológicos mediados por computador, não psicoterapêuticos, são: orientação psicológica e afetivo-sexual, orientação

profissional, orientação de aprendizagem e Psicologia escolar, orientação ergonômica, consultorias a empresas, reabilitação cognitiva, ideomotora e comunicativa, processos prévios de seleção de pessoal, utilização de testes psicológicos informatizados,³⁶ utilização de *softwares* informativos e educativos com resposta automatizada, e outros.

Recomenda os cuidados com o sigilo. Todas as indicações são postas, a fim de garantir a confidencialidade das pessoas e fatos, de acordo com todas as normatizações do Conselho Federal de Psicologia e guiados pelo Código de Ética do psicólogo. Reconhece a presença de serviços psicológicos não psicoterapêuticos mediados pelo computador e por isso os regulamenta.

A prática da psicoterapia pela internet, assim como o uso de práticas não reconhecidas cientificamente não são reconhecidas pelo CFP; portanto não podem ser utilizados pelos psicólogos. Essas práticas apenas são permitidas como pesquisa, desde que protocoladas no CFP e seguindo todas as normatizações da Resolução CFP Nº 016/00 – cuja ementa dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos e que norteará todos os cuidados necessários à pesquisa. Recomendamos a leitura da Resolução CFP nº 010/97, que estabelece critérios para divulgação, publicidade e exercício profissional do psicólogo associado a práticas não reconhecidas pela Psicologia.

As Diretrizes no seu artigo 4º pontuam que a formação do psicólogo deve formá-lo para o conhecimento e o exercício das competências e habilidades gerais. Nesse aspecto podemos inferir a preocupação com os dilemas, ao pontuarem:

- b) *Tomada de decisões*: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
- [...] e) *Administração e gerenciamento*: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de trabalho (BRASIL, 2004, p. 7).

³⁶ Com avaliação favorável de acordo com Resolução CFP Nº 002/03.

Ao analisarmos os pertinentes indicativos para a formação do psicólogo, consideramos que, em relação ao cuidado sobre si, não são enunciadas questões diretas nas Diretrizes, mas percebemos que são sugeridas ao serem requisitadas na formação:

f) *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/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais. (BRASIL, 2004, p. 6).

8 ÉTICA, CONTEMPORANEIDADE E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Quando eu escrevo, faço-o acima de tudo para transformar a mim mesmo e não para pensar a mesma coisa que antes (FOUCAULT).

8.1 ÉTICA E CONTEMPORANEIDADE

Pensando na contemporaneidade, temos o consumismo como um elemento constituinte da subjetividade. Ele é desmedido, oposto da *enkrateia* (autodomínio). “A *enkrateia* e *sophrosune* são virtudes que capacitam o sujeito para o domínio de si” (RUIZ, 2004, p. 142).

Temos atualmente a presença marcante da *akrasia* (incontinência), que fomenta indivíduos consumistas, compulsivos, adictos, que estão sempre prontos a consumir e transbordar, a compactuar com intensidades imediatas, com prazeres rápidos. Sujeitos que buscam intensidades, mas intensidades instantâneas, volúveis, voláteis, que se dissipam e, então, outros consumos se fazem necessários. As infinitas possibilidades que a ideologia liberal nos apresenta fazem com que nos perguntemos: podemos tudo? Assim, acreditando nessa proposta subliminar nos tornamos compulsivos, hiperativos e consumistas. Consumimos com que medida, com qual sabedoria? Penso que abandonamos esses parâmetros quando nos afastamos do cuidado, quando deixamos de nos preocupar conosco, quando deixamos as coisas nos arrebatarem sem um trabalho sobre nós, quando vivemos o oposto da ponderação e da temperança. Estão nesse “sem fundo” que constitui modos de vida, e ao mesmo tempo na exigência do dia-a-dia, precisamos formar pessoas para o exercício do bom, do justo e do correto.

A ética kantiana da autonomia e da busca da universalidade está presente como uma exigência na formação das pessoas enquanto cidadãos e também como profissionais. Há no discurso liberal infinitas possibilidades, mas estão-nos dadas, de fato, todas as possibilidades? Fazemos valer aquilo que valoramos como bom e que nosso sentido definiu como bom, se orientou naquela direção, houve uma

confluência de forças que assim o direcionaram. Porém, nesse processo existe o poder entre os sujeitos, entre as diversas posições e, desse modo, alguns, por uso do poder, definem determinadas direções.

Como saber então qual a melhor prática, a melhor decisão numa sociedade múltipla e com tal diversidade de valores?

Acreditamos que a resposta que temos nesta tese seja uma aproximação e não uma convicção. Ao exercermos o cuidado sobre nós, prestamos atenção a nossos sentimentos, a nossa percepção e a como estamos sendo agenciados. A partir desses reconhecimentos, podemos avaliar e ponderar uma situação. Ao nos experimentarmos e nos trabalharmos diante dos fatos e das circunstâncias vividos, temos a possibilidade de resolvê-los.

A *autopoiese* pode ser um espaço de liberdade, ao proporcionar ao sujeito a autocriação e o refazer-se, mas também os discursos sustentados na ideia da inovação e da criação podem adotar modos de repetição, replicando modelos antigos disfarçados de novos e criando a ilusão de liberdade. Assim, através de discursos e teorias aparentemente inovadoras, podemos estar perpetuando modos instituídos, marcados pelo individualismo, e não pelo reconhecimento e comprometimento com o outro, com o coletivo e conosco mesmos. Acreditamos que é necessário o trabalho árduo sobre si mesmo, a fim de que sistemas autopoieticos se instalem e agenciem modos singulares de existência.

A liberdade está sustentada no modelo de liberdade capitalística, em que as relações são perpassadas por essa lógica. Na perspectiva filosófica greco-romana, a ideia de liberdade não contemplava o imediatismo, nem uma ação desmedida, e sim o trabalho de ascese sobre o próprio desejo, reconhecê-lo, sabê-lo e principalmente de construir esse desejo e não grudar em desenhos postos e definidos como verdades a serem seguidas.

A formação do sujeito, baseada na Paideia grega, tem como objetivo principal “[...] ajudar a constituir um sujeito livre através do comando de seus próprios desejos pela prática da virtude. Contudo, esse processo educativo requer o exercício

permanente (*askesis*) que capacite o sujeito para se comandar” (RUIZ, 2004, p. 137).

Ao pensarmos a Ética como cuidado, a entendemos como produtora de sujeitos que podem almejar serem livres pelo exercício da virtude, ou seja, Ética como prática que constitui a subjetividade. Também enfatiza a procura do que é bom e justo para o sujeito. Inserimos a escrita de uma estagiária que descreve a sua inserção no ambiente de estágio acadêmico e sua busca para o desenvolvimento de práticas apropriadas:

Quando se abriram as portas da escola deparei-me com um cenário a ser desvendado. Não que nunca tivesse conhecido ou freqüentado uma escola, mas desta vez, apresentava-se de modo diferente. Não era simplesmente a aluna que chegava para aprender. Era necessário ir além. Carregava comigo o compromisso e o desejo de praticar um profissionalismo ainda em construção que confesso, naquele momento apresentava-se também como algo a ser desvendado, causando um misto de sentimentos. Estava diante do novo, do desconhecido. Os atores eram tantos e diferentes entre si. Os papéis já estavam distribuídos: alunos, professores, funcionários, orientadores, supervisores, coordenadores, diretores. e tinha também o diretor geral: o Estado. a comunicação estava estabelecida, conversas, choros, gritos, risos, pedidos, ordens, muitas ordens. E eu? Com olhos que tudo enxergavam, com ouvidos que tudo ouviam como deveria me comportar? Qual seria o meu papel? (Frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de estágio em processos educativos.)

Vivemos atualmente, práticas de sujeição aos modos de vida instituídos. Por outro lado, a Ética como constituída pelos modos de subjetivação e como prática que produz os sujeitos pode oferecer, através do cuidado, possibilidades de resistência, espaços de liberdade à sujeição.

Não temos dúvida da importância da Ética do cuidado como resistência aos modos de sujeição impostos aos sujeitos e como instrumentalização para a busca do que é bom e justo para si próprio. A problematização que se apresenta e nos inquieta a partir daí estão expressas através de Ruiz (2008):

A ética do cuidado de si esboça com muita propriedade como fazer esse cuidado a partir das virtudes, porém não consegue definir o que é bom ou

justo para tais virtudes. Os clássicos acreditavam à razão o critério de fundamentação moral das virtudes. Porém a razão já mostrou que não é naturalmente boa, suas constantes perversões históricas nos impedem confiar nela como o critério moral definitivo. É neste ponto que a alteridade humana reaparece como critério ético primeiro e final, originário e orientador da práxis (p. 44).

A ideia acima descrita revela a tensão que emerge quando pensamos nas nossas ações, nas escolhas que fazemos e nas verdades em que acreditamos. Desse modo, também nos remete às nossas práticas profissionais, nas quais o outro está sempre implicado e, com ele, a responsabilidade que temos. Essa responsabilidade não a entendemos simplesmente numa perspectiva liberal, que a entende como direito, mas a responsabilidade e a liberdade de ter o outro como balizador de nossas ações e constituinte de nós mesmos.

Como já apontamos nesta tese, na perspectiva da ética como cuidado aparece não só a capacidade do sujeito de discernir sobre a direção e intenção dos seus desejos através da razão, mas também como é apontada por Foucault (2006a): a relevância da presença do outro, que pode ser o mestre, o discípulo. Na formação dos psicólogos, a supervisão dos estágios caracteriza-se por ser um espaço de interlocução dos estagiários com o professor supervisor, a fim de buscar intervenções e ações pertinentes e capazes de promover a saúde dos indivíduos ou coletivos. Sobre a supervisão destacamos:

É um momento enriquecedor pois além de aliviar nossas angústias e receios há uma aprendizagem contínua devido ao auxílio e informações que a supervisora nos passa. [...]A supervisão acadêmica auxilia os estagiários nas dúvidas, ansiedades e eventuais problemas que possam ocorrer em seus locais de estágio, além de proporcionar troca de conhecimentos entre os colegas de diversas linhas teóricas. São discutidos casos clínicos e temas que despertam os interesses do grupo possibilitando que cada abordagem informe como iria tratar o caso discutido. (Frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de estágio em processos clínicos.)

É, porém, suficiente a presença do outro para as nossas tomadas de decisão e para nossa prática ética?

Ruiz nos provoca a pensar no limite da ética do cuidado de si, mesmo considerando a presença do outro na figura do mestre. Para esse autor, este critério não é suficiente para pensarmos sobre o bom e o justo,

É preciso o outro que sofre e é injustiçado, penetra na minha vida como interpelação ética. Ele é uma alteridade que se apresenta ante mim antes que eu possa decidir. Sua presença já é interpelação. Perante ela a minha liberdade é o momento segundo. A liberdade é o modo pelo qual eu dou resposta aos apelos do outro necessitado, injustiçado (RUIZ, 2008, p. 14).

Precisamos pensar a nossa liberdade definida através da interpelação do outro, a presença como exigência e, conseqüentemente, a responsabilidade que daí resulta e nos atravessa produzindo tensão e dúvida. Como conciliar o cuidado de si com o outro? Entendemos que através do cuidado de si podemos discernir os modos de sujeição e de governo sob os quais estamos submetidos. Também nos questionamos se isso seria suficiente para o posicionamento ético.

O ocupar-se consigo é fundamental, mas, ao mesmo tempo, vivemos em uma sociedade que nos incentiva ao individualismo, ao narcisismo e não desenvolve nem estimula práticas solidárias. Somos incentivados a falar, a confessar, a nos mostrar, como se estivéssemos numa bolha que se exhibe e não se afeta pelos sentimentos dos outros, parecendo, inclusive, que o outro existe para assistir, servir. “Haverá um número suficiente de nós para sustentar “nosso modo de vida”?” (BAUMAN, 2005, p. 171). Seriam a miséria e a exploração de muitos a condição do desenvolvimento e bem-estar de alguns?

Quando nos aproximamos de questões que mostram injustiças e desigualdades entre as pessoas, percebemos o quanto *muitos de nós* estamos apartados da grande maioria das coisas e funcionamentos considerados globais e de direito de todos.

Às vezes, porém, parece que o mundo está muito parecido: mesmas roupas, comidas, filmes, gostos, cheiros, livros, como se todos estivessem imersos numa mesma cultura. Os discursos, os estilos, as imagens divulgadas por todos os tipos

de mídia são muitas vezes compartilhados e vividos por muitas pessoas no mundo todo.

Ao ampliarmos nossas impressões através de um olhar mais acurado e nos demorarmos nelas, com o corpo vibrátil se permitindo ser afetado pelo que vemos, começam a aparecer diferenças. À medida que ampliamos nossa percepção sobre o mundo, novos detalhes, minúcias vão aparecendo: mundos, diversidades, diferenças e desigualdades.

Segundo Bourdieu, existe uma neutralização do contexto histórico, proveniente de publicações, estudos, teorizações que produzem uma “aparente universalização” (BOURDIEU, 1998, p. 18).

A ideologia presente “na aparente universalização” faz com que as sociedades esqueçam que estão se orientando por modelos e padrões que “têm origem nas realidades complexas e controvertidas de uma sociedade particular, constituída tacitamente como modelo e média de todas as coisas” (BOURDIEU, 1998, p. 18).

Esses modelos culturais que se propagam e criam a ilusão da igualdade nos parecem produtos de consumo que, com *marketing* eficiente, se tornam os mais consumidos e reconhecidos. Há forças reativas que constituem políticas capazes de nos fazer pensar como integrantes de uma mesma ordem, globalizados, pertencentes a uma mesma irmandade. Essa política é desenvolvida segundo Bourdieu (1998), pelas organizações de pesquisa e análise de política pública, ou “*think tanks*”.

De fato, há a verdade de alguns e seus interesses que estabelecem regras, costumes e padrões de normalização. Esses padrões incidem sobre muitos, que constituem massa homogênea, mas existem milhões que estão fora dessa lógica, estão apartados. Eles compõem o excesso, a sobra. São pessoas que não estão correspondendo nem desfrutando das ideias, conhecimentos, tecnologias, padrões de saúde, educação, enfim, modos de vida pertencentes a uma elite social, intelectual, política e econômica.

Para manter o “[...] monopólio da produção da visão do mundo social universalmente reconhecida como universal” (BOURDIEU, 1998, p. 31), alguns países se utilizam de ações perversas que produzem discriminações, explorações, exclusões.

Assim nos percebemos num mundo repleto de arranjos, de tramas de poderes. Apesar de todos os aprisionamentos e controles, o que nos é possível pensar, em quais espaços, com que liberdade?

9 FORMAÇÃO, ÉTICA E PSICOLOGIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese pretendeu um duplo esforço: trabalhar com a formação de psicólogos e trabalhar com o lugar da ética na formação de psicólogos. Essa dupla tarefa demandou um esforço reflexivo vigoroso que, inevitavelmente, colocou em xeque a própria pesquisadora: também eu sou psicóloga, formadora de psicólogos e professora de Ética no curso de graduação. Por isso, meu receio inicial de ser capturada antes pelo exercício especulativo do que pela análise investigativa.

Inevitavelmente estou implicada neste estudo, pois sou formada por esse campo e ao mesmo tempo nele exerço minhas práticas e são a partir delas que escrevo e me constituo psicóloga.

Este estudo se propôs ser um exercício de escrita, de trabalho *sobre si*, de contar minhas impressões e de refletir sobre elas, relatar percepções e sentimentos, como professora, supervisora e psicóloga clínica no acompanhamento aos alunos, estagiários e pacientes.

Foucault aponta a escrita como uma importante conexão com a Ética. Além das abstinências, exames da consciência, escuta e silêncio, escreve sobre a *hypomnémata*. A *hypomnémata* podem ser cadernos de anotações pessoais, livros de apontamentos, registros públicos que constituem, através dos fragmentos e citações, uma memória concreta. Assim, “não se trata de perseguir o indescritível, nem de revelar o oculto, nem de revelar o não dito, mas, ao contrário, de reunir o já dito, de agrupar o que foi ouvido e lido, e tudo isso com o objetivo que nada mais é do que a constituição de si” (FOUCAULT, 1995, p. 272).

A partir da frase “como a gente se torna o que a gente é...” (NIETZSCHE, 2009b, p. 62) e da compreensão da Ética a partir dos conceitos de estética da existência, crítica, *phronesis*, do eterno retorno e da *autopoiese* este estudo se propôs problematizar formação e ética. Vivemos em uma sociedade fragmentada e repleta de múltiplas referências e que, por sua diversidade, não sustenta a obediência como mantenedora da verdade. A obediência supõe a universalidade,

categoria que julgamos incapaz de dar conta das diferenças sociais e culturais. A ética e a estética que nos propomos investigar são possibilidades, são contingências, e não determinismos. São construídas e também podem construir outras possibilidades.

Ser o que se é consiste em um trabalho sobre si, mesmo que é a condição para nos tornarmos aquilo que somos. Não está presente uma identidade concluída, e sim o contínuo movimento de fazer-se a si mesmo.

Nietzsche, através de sua teoria, nos leva a pensar na importância das pequenas coisas, na nossa capacidade de sermos espontâneos, de termos leveza para compor a vida, pois não postula um conhecimento já dado, e sim a possibilidade de ser feito a cada dia, a cada situação em que se afirma.

A cada dia, a cada orientação, psicoterapia, supervisão ou aula dada, sinto minha temática de pesquisa importante e fundamental, mas também sinto que ela sempre me escapa, escorrega. Corro atrás, penso que me ancorei e estou na verdade de novo me debatendo na água, quase me afogando. Ao emergir, sempre há a sensação de vitalidade, de estar mais apropriada das minhas limitações e das minhas possibilidades. Sinto, nessa turbulência, que me nutro e me potencializo, até mesmo ao me desterritorializar diante do tema. É, de fato, um paradoxo se perceber limitada e muitas vezes sem tantas idealizações e ao mesmo tempo com a sensação libertadora de saber que as possibilidades e intervenções são circunstanciais e que, como diz o poeta, “navegar é preciso, viver não é preciso”.

O “sem fundo humano”, lugar no qual nos constituímos e recebemos dispositivos de estar no mundo, é também o que nos oferece matéria-prima para exercermos práticas sobre nós mesmos. Esse movimento, a relação consigo mesmo, que concebemos como ética, não é ensinada formalmente e é, na verdade, constituída na composição infinita de possibilidades, na qual o sujeito está inserido e que abrange aspectos sociais, culturais e históricos.

Trabalhamos com a formação de pessoas, para que se tornem profissionais que irão *cuidar* de outros. Há responsabilidade, há implicação nesse fazer, e também a necessidade de que o formador proporcione esclarecimentos e, no

mínimo, proponha algumas direções. Há no estudante de Psicologia, no seu olhar e no seu fazer, um pedido de que lhe sejam dados condições e conhecimentos capazes de torná-lo um psicólogo que possa estar hábil e competente às demandas exigidas a este momento histórico, no qual vivemos.

O conceito heideggeriano de historicidade própria implica o reconhecimento de que o nosso estar-no-mundo consiste em estarmos envolvidos em relações de responsabilidade com outros seres humanos concretos e de que esses comprometimentos não são objeto de escolha arbitrária. Tendo nos tornado a pessoa que somos, não há como abandonar os nossos comprometimentos sem deixar de ser quem somos (p. 233). Finalmente, as análises heideggerianas são de importância capital para a compreensão da responsabilidade dos psicoterapeutas para com seus pacientes (p. 236) (LOPARIC, 1999, p. 448).

Estou atravessada de um tema inquietante, a Ética, que me provoca, e do qual eu “não dou conta”. Não apreendo todos os seus contornos, aproximo-me e especulo algumas ideias daquilo que me é possível pensar. Aquilo que alcanço me proporciona possibilidades de reflexão e de ação. Quando penso em algumas possibilidades, penso no cuidado, na necessidade da ascese, do trabalho *sobre si* e encontro alguns caminhos. Ao conceber a Ética como circunstancial e histórica, reconhecendo as contingências que a envolvem, me instrumentalizo para o exercício das práticas da Psicologia e reconheço a *phronesis*, como importante dispositivo de trabalho do psicólogo.

Também me proporciona acreditar que, na construção da subjetividade, construímos um saber, e esse saber necessita de uma técnica que o habilite, o faça concreto e aplicável e, para atingirmos essa prática, é necessário um trabalho sobre si, práticas de ascese que permitam governar os desejos. Esse processo penso que seja a construção de como podemos nos tornar virtuosos ou de como praticarmos a virtude.

E então, voltamos ao cuidado, ao como nos posicionamos no mundo e como nos produzimos e nos construímos nas práticas, nos exercícios e na experimentação. A cada situação, a cada momento, nós somos exigidos a nos fazermos. Entendo que esse processo é autopoietico, ou seja, de construção e

criação de um estilo singular, ou seja, a estética, a poesia e a beleza da *poiesis*, o fazer-se enquanto uma obra, uma criação. O material da construção de nossa própria vida é proveniente das experiências vividas; não se trata de um ideal, de uma reminiscência trata-se da vida, da existência e do fazer-se.

A formação em Psicologia precisa ocorrer a partir de uma série de práticas, estudos, leituras, observações e estudos. Além do currículo, da extensão e das práticas supervisionadas, também é recomendada ao estudante e ao psicólogo a psicoterapia pessoal. A psicoterapia pessoal é reconhecida através de um estagiário:

O atendimento infantil, sempre pensei que exigia muito do profissional e vejo que além de exigência teórica, há uma mobilização da nossa criança interna e é nestas situações que percebo o quanto é valioso o tratamento pessoal. Estar com a nossa criança interna cuidada, facilita que cuidemos das clientes crianças que nos procuram na clínica. (Frase retirada de resenha crítica apresentada por aluno de estágio em processos clínicos.)

A psicoterapia pessoal é um importante dispositivo de cuidado consigo, de possibilidade de autoconhecimento e de discernimento, a fim de melhor lidar com a subjetividade humana. “Nenhuma habilidade técnica ou profissional pode ser adquirida sem exercício; nem se pode aprender a arte de viver, a *technè tou biou*, sem uma ascese que deve ser tomada como um treinamento de si por si” (FOUCAULT, p. 272).

“Ocupar-se consigo” e “tomar cuidado de si mesmo” são sentenças presentes e fundamentais na formação do psicólogo. Como psicólogos, precisamos nos ocupar conosco, especialmente para estarmos preparados para nos ocuparmos especialmente com as emoções e os sentimentos de outras pessoas. No exercício da profissão de psicólogo, o outro nos interpela e nos exige cuidados.

Como finalizar uma tese, cujo objeto de pesquisa é aquilo que nos inquieta e desacomoda, como se tivéssemos encontrado as respostas, e nossas interrogações estivessem contempladas, quando na verdade continuamos o caminho, estamos tateando algumas posições, encontramos alguns pressupostos que nos ajudam a ler o mundo, a buscar a compreensão e o sentido das nossas práticas? No entanto, estamos em construção, fazendo-nos e negociando com as coisas, relendo e

reinventando teorias e abordagens, tentando aplicar as técnicas a cada paciente que chega, a cada aula dada, a cada decisão a ser tomada. Não há roteiro, mas temos pistas, dispositivos, temos a indicação de que precisamos nos ocupar conosco, com nossa ação e nosso pensar e que, através desses movimentos, poderemos sim trabalhar nossas práticas psi em proveito dos outros para os outros e com os outros. Afinal, para que serviria a nossa formação ética, se não para proporcionar que nos desenvolvamos e que desenvolvamos também o outro.

Pensamos que o processo de formação dos psicólogos envolve a *autopoiese*, a estetização da existência e também precisa de códigos que regulem esse processo, para que não se restrinja a si mesmo, excluindo o outro, o coletivo e a natureza. Assim, junto ao fazer-se, podemos trazer a *phronesis* como a possibilidade de mediar o individual e o coletivo.

Tudo novo de novo

Paulinho Moska

Vamos começar
Colocando um ponto final
Pelo menos já é um sinal
De que tudo na vida tem fim
Vamos acordar
Hoje tem um sol diferente no céu
Gargalhando no seu carrossel
Gritando nada é tão triste assim
É tudo novo de novo
Vamos nos jogar onde já caímos
Tudo novo de novo
Vamos mergulhar do alto onde subimos
Vamos celebrar
Nossa própria maneira de ser
Essa luz que acabou de nascer
Quando aquela de trás apagou
E vamos terminar
Inventando uma nova canção
Nem que seja uma outra versão
Pra tentar entender que acabou
Mas é tudo novo de novo
Vamos nos jogar onde já caímos
Tudo novo de novo
Vamos mergulhar do alto onde subimos

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. por Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **A Modernidade Líquida**. Trad. por Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Trad. por Cláudio Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAPTISTA, L. A. do S. **A fábrica de interiores**. Niterói: Eduff, 2000.

BARRENECHEA, Miguel Angel. **Nietzsche e a revolução educativa**. (2005)
Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/arte/pinax/textomiguel.rtf>>. Acesso em: 30 de outubro 2006.

BERNARDES, Jefferson de Souza: **O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil**: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicol. cienc. prof.** 1997, 17, 2, p. 37-42. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000200006&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 09 de março de 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Trad. por Afrânio Mendes Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Helena. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de maio de 2004: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em

Psicologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. CNE/CES Nº 776/97 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2008.

CAMINO, Leoncio. Direitos humanos e Psicologia. In: Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia, Ética e Direitos Humanos**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.

CARDELLA, B. **A construção do psicoterapeuta** – uma abordagem Castáltica. São Paulo: Summus, 2002.

CASTEL, Robert. **O psicanalismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

CAZUZA. Blues da piedade.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Gerentes da ordem**: algumas práticas psi nos anos 70 no Brasil . Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, USP, 1992.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2002.

COLOM, Antoni J. **A (des) construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

COUTO, Mia. **O último vôo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Kafka – **Por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE e GUATTARI. **Mil platôs - Capitalismo e esquizofrenia**. v. 2. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FERREIRA NETO, João Leite. **A formação do psicólogo** . Clínica, social e mercado. São Paulo: Escuta, 2004, Belo Horizonte, 2004.

FERREIRA NETO, João Leite, PENNA, Lícia Mara Dias. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. **Estudos de Psicologia**, Maringá, Maio/Agosto 2006 v. 11, nº 2, p. 381 - 390.

FIGUEIREDO, Luis Claudio. **Em Revisitando as Psicologias**. São Paulo: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Psicologia uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 2006.

FORGHIERI, Yolanda C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 2001.

FOUCAULT , Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal; 1979a.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. **Cadernos da PUC/RJ Série Letras e Artes** - 06/74 Caderno 15. Rio de Janeiro: Divisão de Intercâmbio de Edições, 1979b.

FOUCAULT, Michel. **O dossier: últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, Michel. Que é a crítica?(Crítica e Aufklärung). [Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, V.82, nº , p. 35 -63, avr/juin1990] Trad.Gabriela Lafetá Borges; revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>> Acesso em: abril de 2008.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. 2.ed. Barcelona, Paidós: 1991.

FOUCAULT, Michel. **Doença mental e Psicologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1994a.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. Apêndice da 2.ed. In DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise**. Rio de Janeiro :Forense Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II - Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense universitário, 2005a.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France(1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder – saber – Ditos e escritos IV**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade - II - O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, Graal, 2007.

FREIRE, José Célio. **As Psicologias na modernidade tardia: O lugar vacante do outro**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho. Ética e relações sociais entre o existente e o possível. In: JACQUES, Maria da graça Correa et al. **Relações Sociais e Ética**. Porto Alegre: ABRAPSO, 1995.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, Papirus, 1995.

GUATTARI, Félix. **Caosmose. Um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1993.

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, s.d..

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

HERMANN, Nadja. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, ano 30, n. 2 (62), p. 365-376, maio/ago. 2007.

HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000100002&script=sci_arttext> Acesso em: setembro de 2008

HILLMAN, James; VENTURA, Michael. **Cem anos de terapia e o mundo está cada vez pior**. São Paulo: Summus, 1995.

HÜNING, Simone Maria. **O sujeito biotecnológico na viagem pelo reino das batatas transgênicas, porquinhos fosforescentes e almas codificadas**. Tese de Doutorado em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica /PUC RS, 2008.

KANT Immanuel. (1783-1784) “O que é ‘Esclarecimento’?” (*Aufklärung*) In CARNEIRO LEÃO, E. Immanuel Kant: textos seletos. Trad. de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril cultural, 1983.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa, edições 70, 2002.

KASTRUP, Virginia. A Psicologia na rede e os novos intercessores. In GALLI, Tânia Mara Fonseca e FRANCISCO, Deise Juliana (org). **Formas de ser e habitar a contemporaneidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/Ufrgs, 2000.

LOPARIC, Zeljko. Alguns escritos recentes sobre a ética em Heidegger. **Nat. hum.**, dez. 1999, vol.1, no.2, p.447-455. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24301999000200011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 05 de agosto de 2009

LOPARIC, Zeljko. **Sobre a responsabilidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2003

MacINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**. Bauru: Edusc, 2001.

MARTON, Scarlett. **Extravagâncias**. Ensaios sobre a filosofia de Nietzsche. 2. ed. São Paulo: Discurso Editorial; Unijuí, 2001.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Filosofia** : a polifonia da razão : filosofia da educação. São Paulo: Scipione, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOSKA, Paulinho. Tudo Novo de Novo.

NEGRI, Antonio. **Exílios**. São Paulo; Iluminuras, 2001.

NIETZSCHE, F. Aurora: pensamentos sobre os preconceitos morais. In: NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Nova Cultural, 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2006.

NIETZSCHE, F. **A Genealogia da Moral: uma polêmica**. Trad. por Paulo César de Souza. São Paulo: São Paulo, Companhia das Letras, 2009a.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre, L&PM, 2009b.

NUSSBAUM, Martha. **La terapia del deseo**: teoría y práctica en la ética helenística. Buenos Aires: Paidós, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php Acesso em: dezembro de 2008

PASSOS, E. **Ética e Psicologia**. São Paulo: Vetor, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**. Escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PELBART, P. Prefácio. In: GALLI, Tânia Mara Fonseca e FRANCISCO, Deise Juliana (org).. **Formas de ser e habitar a contemporaneidade**. Porto Alegre: Ed. Universidade/Ufrgs, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela; PATTO, Cleber Gibon. Virtude é coisa que se ensina? O lugar do cuidado na formação. In: MARINGUELA, Marcio; CAMARGO, Ana Maria de

Facioli; SOUZA, Regina Maria (org). **Cotidiano escolar**: resistências contra o ideal de uma escola sem conflito. Átomo e Alínea, 2009.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego** (por Bernardo Soares) São Paulo, Brasiliense, 1995. vol. II:24.

PICH, Roberto Hofmeister: A ética de Aristóteles: "Eudamonia" e Virtude. In: PIVATTO, Pergentino (org). **Ética: crise e perspectiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

RAMALHO, Zé. Admirável gado novo.

RAMIL, Vítor. Um Dia Você Vai Servir a Alguém.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

RATTO, Cleber Gibbon. **Compulsão à comunicação**. Ensaios de ética, educação e silêncio. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica /PUC RS, 2008.

RECONDO, Felipe; FORMENTI, Lígia. Supremo autoriza pesquisas com células-tronco embrionárias. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 29 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/vidae/not_vid180432,0.htm> Acesso em: 14 de outubro de 2009

RENAUD, I., ; RENAUD, M. Fundamentos éticos. In ARCHER, Luis ; BISCAIA, Jorge; OSSWALD, Walter. **Bioética** (p. 34-41). Lisboa: Verbo, 1996.

ROCHA, Carolina. Polícia tenta deter a ação dos "bondes". **Zero hora**, Porto Alegre, 04 de setembro de 2008. Disponível em Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1§ion=Geral&newsID=a2159584.xml>> Acesso em: 06 de nov. 2009

ROSENFELD, Kathrin Holzermay. **Sófocles & Antígona**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade**. Rio de janeiro: Relume-Dumará, 1997.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. A ética como prática de subjetivação: esboço de uma ética e estética da alteridade. In: PIVATTO, Pergentino (org). **Ética: crise e perspectiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. Ética e poder. A sujeição Política, novo dilema ético. **Veritas**. Porto Alegre v. 53 n. 2 abr./jun. 2008 p. 35-50.

SARAMAGO, José. [Conferência.] Literatura e poder. Luzes e sombras. Citado por WEISSHEIMER. *Carta maior* Disponível em http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=1626> Acesso em: abril de 2009

SCHNEEWIND, J. B. **A invenção da autonomia**: uma história da filosofia moderna. Por Magda França Lopes. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

SÊNECA, Lúcio Anneo . **Aprendendo a viver**. Porto Alegre, RS: L& PM, 2008.

SERRES, M. (org). **História de las ciências** . Madrid: Cátedra, 1991.

SNELL, Bruno. **A descoberta do espírito**: as origens do pensamento europeu na Grécia. Lisboa: Edições 70, 2003.

SÓFOCLES. **Antígona**. Trad. por J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro, Ediouro.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Uma Introdução à ética contemporânea**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

SPINOZA, B. **Ética**; demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo: Editora Afiliada, 2003.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). **Kriterion** [online]. 2005, vol.46, n.112, pp. 191-198. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005> Acesso em: 30/10/2009

TRUJILLO, F. A. **Metodologia da Ciência**. 3 ed. Rio de Janeiro; Kennedy, 1974.

TUGENDHAT, Ernst. **Lições sobre ética**. Traduzido por Róbson R. dos Reis, Aloísio Ruedell, Fernando P. de A. Fleck, Ernildo Stein, Joãozinho Beckenkamp, Marianne Kolb, Mario Fleig e Ronai Rocha. 5 ed. Petrópoles: Ed. Vozes, 1999.

VALLS, Álvaro. **O que é ética?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

VÁZQUEZ, A. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andrea. Atualidade de o Mestre Ignorante. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003.

WELSCH, Wolfgang. Mudança estrutural nas Ciências Humanas: diagnóstico e sugestões em Educação. In **Porto Alegre**. Porto Alegre, v. 30 n.2 (62), mai/ago 2007.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B523I Bernardi, Cláudia Maria Canestrine do Nascimento
O lugar da ética na formação do psicólogo: cuidado e autopoiese. / Cláudia Maria Canestrine do Nascimento Bernardi. – Porto Alegre, 2010.
173 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientadora: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

1. Educação. 2. Ética. 3. Psicólogos – Formação Profissional. 4. Autopoiese. 5. Cuidado. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

CDD 370.152

Bibliotecária Responsável

Anamaria Ferreira

CRB 10/1494