

ÉTICA E FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

ETHICS AND FORMATION OF PSYCHOLOGIST

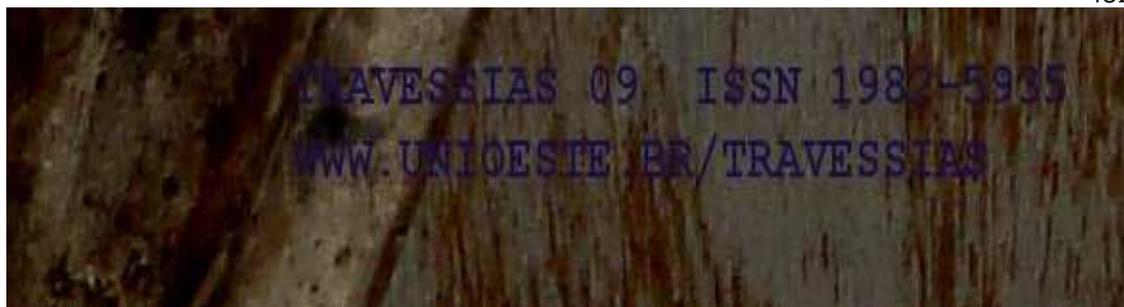
Cláudia Maria Canestrine do Nascimento Bernardi¹

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre a Ética na formação do psicólogo. No percurso da formação se produzem as transformações, compostas através da trama da dimensão Ética e do desenvolvimento de habilidades e competências. 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 **experenciamos** a vida, como inventamos nossas ações e interpretamos o mundo, edificamos nossa dimensão Ética. A formação, não reduzida a aspectos técnicos e teóricos, pode produzir um psicólogo mais engajado e sensível aos modos de vida de seu tempo. 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 no contexto social e 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.

Palavras- chave: Educação. Ética. Formação do psicólogo.

ABSTRACT: This article reflects on the ethics formation of psychologist. In the course of formation are produced changes, made through the plot of the ethical dimension and the development of skills and competencies. Ethics guides our actions and enforcement of professional practices. This dimension is provided by the humanities, conceived by the

¹ Psicóloga, Docente do curso de Psicologia da Ulbra Gravataí e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. E-mail: claudia.nb@terra.com.br



technique taught, procedures and methods. By the way we experience the life, invent our actions and interpret the world, we build our ethical dimension. Formation, not reduced to technical and theoretical psychologist, can produce a more engaged and responsive psychologist to the lifestyles of their time. The formation that open spaces for ethics and the critique can produce a psychologist attentive to the social context and able to understand the historical and social implications. This ability to contextualize, to understand the influences and circumstances that facilitated the occurrence of a particular phenomenon, is social, whether individual, entitles the psychologist to recognize and combat certain reductionism and determinism present in the social and psychological theories. Also to recognize the conditions that caused a certain kind of knowledge, technique or procedure has been legitimated and goals that they held.

Key words: Education. Ethics. Formation of Psychologist.

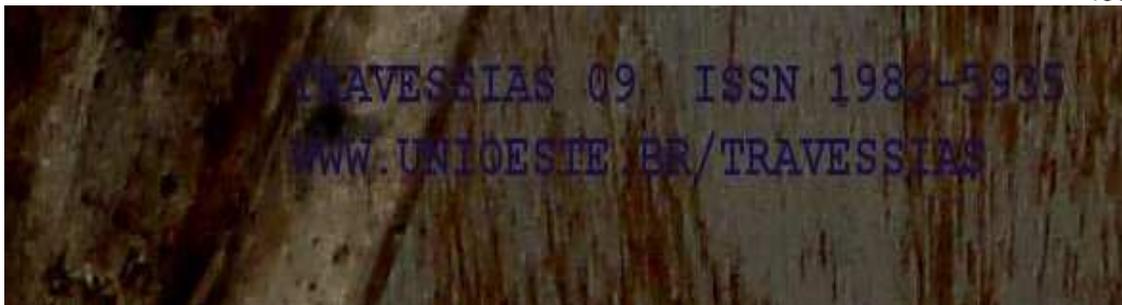
Introdução

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 capacitar sujeitos a serem capazes de uma Ética adequada e eficaz.

Cláudia Maria Canestrine do Nascimento Bernardi



Para Gadamer (1999), o conceito de *Bildung* é uma das ideias mais importantes do século XVIII.² Autores do idealismo alemão como Goethe, Kant e Schiller compõem os fundamentos presentes nesse conceito e inspiram a formação do homem:

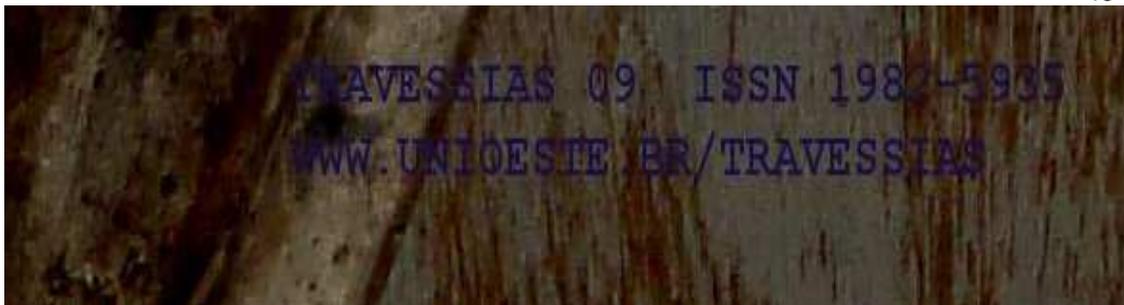
Para Humboldt, o homem forma a personalidade livre e singular numa multiplicidade de experiências autodeterminadas, numa ação recíproca entre o homem e o mundo.

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.

2

□ 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).

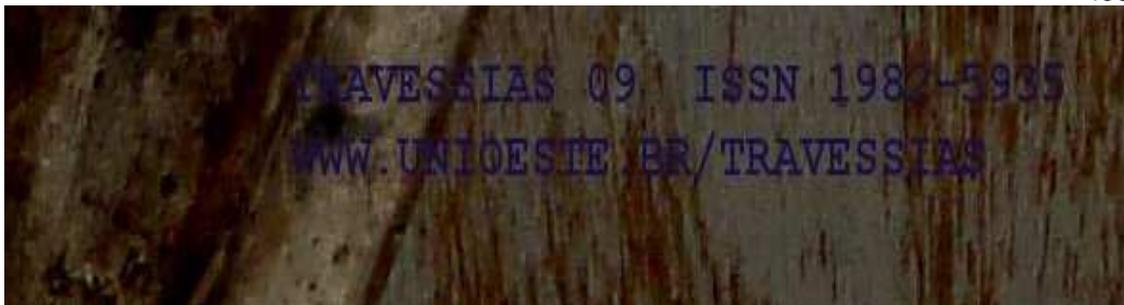


Os princípios que orientam nossa formação, enquanto pessoas e profissionais estão principalmente amparados na ideia de que nosso pensamento se sustenta pela razão e que a razão está separada do corpo, da imaginação e da fantasia. São marcas presentes na nossa educação originárias das potentes teorias de Descartes e Kant. 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. Fomos moldados para vislumbrar 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.

Formação e Ética

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 midiáticas. 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 posicionarmos-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).

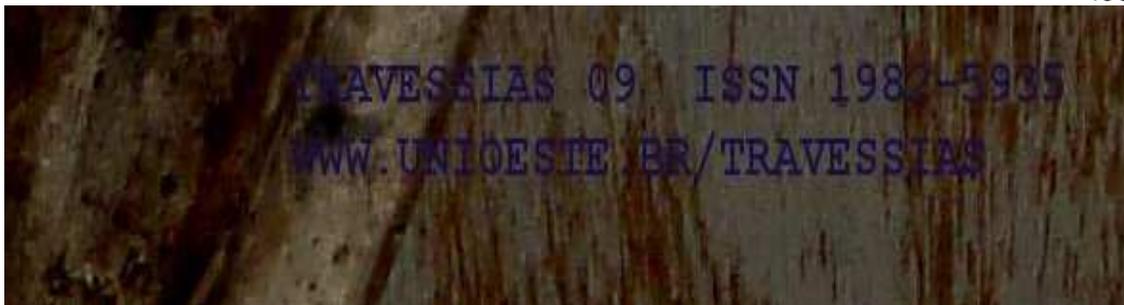
Entendemos que o pensamento não é apenas definido pela razão; o pensamento é produzido a partir das conexões que fazemos na imanência das coisas, é o corpo inteiro que vibra e assim se potencializa ou não com as afecções com que se depara.

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.

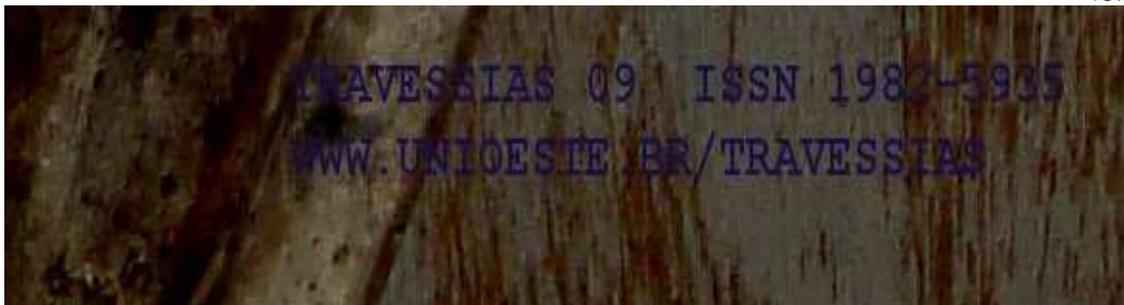
Junto ao pensar estão o esquecimento, os lapsos. Vamos deixando, esquecendo ou não percebendo. Está no nosso pensar o racional, o irracional, a razão e a desrazão. Somos feitos de polaridade e transitamos entre elas.

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):

Cláudia Maria Canestrine do Nascimento Bernardi



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.

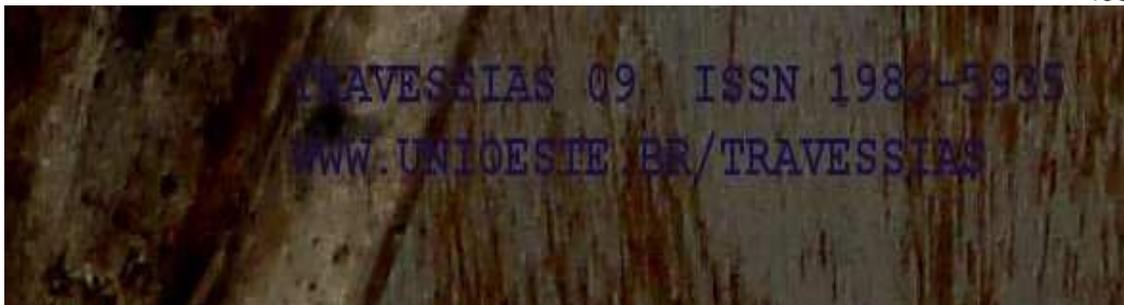
Há uma tradição na qual estamos imersos, que se mostra na linguagem e na história. Somos seres de/em relação, não existimos isoladamente, nem somos éticos isoladamente, somos éticos diante de nós e dos outros.

Segundo Pereira e Ratto, 2008,

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.

Ética, formação e transformação

Cláudia Maria Canestrine do Nascimento Bernardi



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

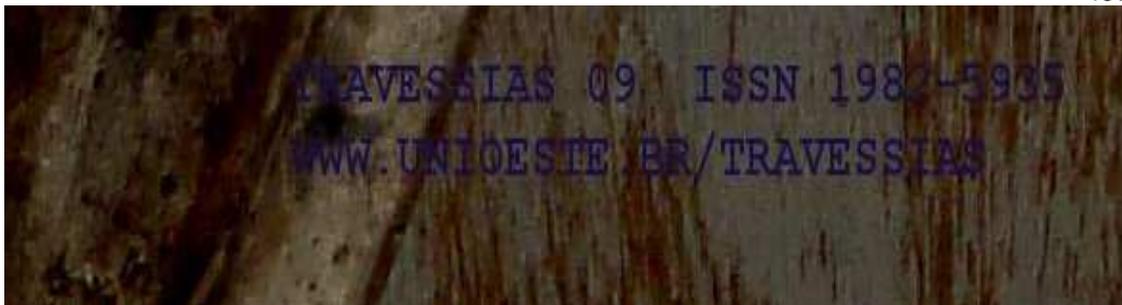
Podemos entender formação (*Bildung*), vinculada à Paideia, à *humanitas* – perspectivas tradicionais e relevantes na educação ocidental – que, de alguma forma, partem do pressuposto de que existem condições prévias, características essenciais de um sujeito educável (BARRENECHEA, 2005).

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.

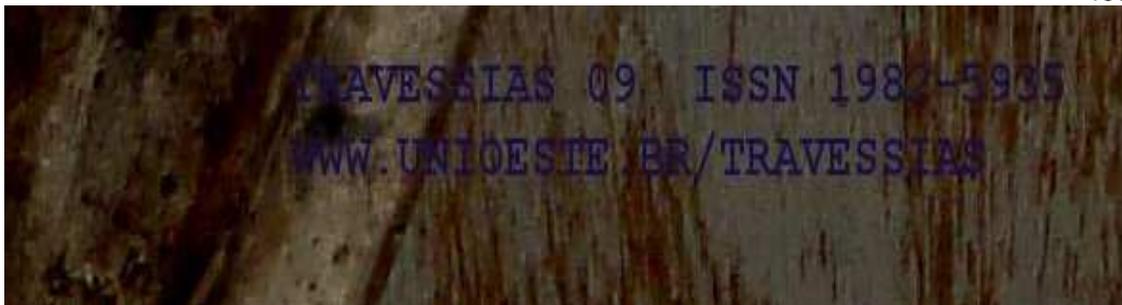
Essa morada, que entendemos como possibilidade de habitar e de ser reconhecido como sujeito, resulta da etimologia da palavra *éthos* – covil de animais. Depois, a esse termo foi incorporado o significado de casa e habitação e, no seu desenvolvimento posterior, a casa passou a ser o modo de ser, o caráter. 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 *éthos*. 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).



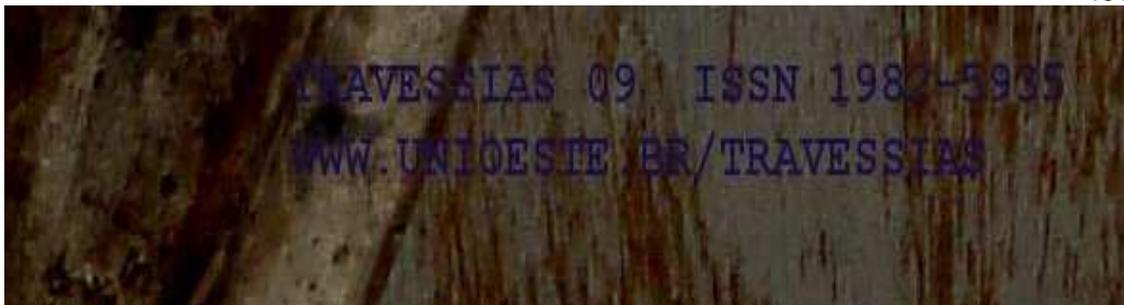
A crítica de Nietzsche, ao apontar que a educação está ao lado dos interesses do mercado, é atual, pois também hoje a formação está definida por interesses mercantilistas, definida por interesses econômicos e não há ênfase nos estudos filosóficos como base para o exercício de uma profissão. Observamos 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, 2009, 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!” (2009, 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.



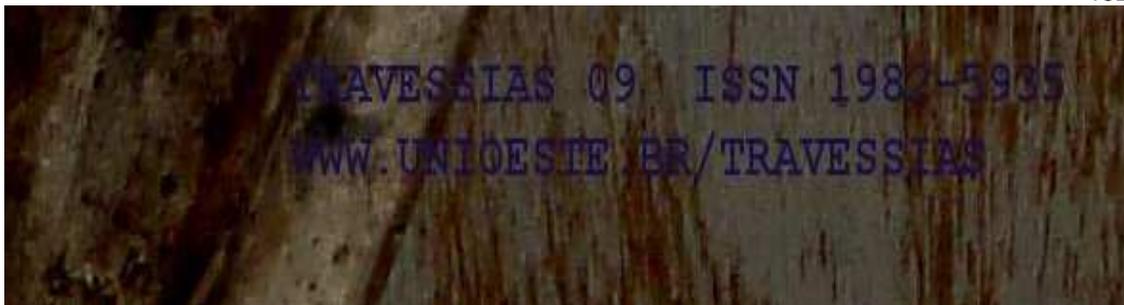
Tornar-se o que se é não está ao lado de uma perspectiva identitária: “que a gente se torne o que a gente é pressupõe que a gente não saiba, nem de longe, o que a gente é” (NIETZSCHE, 2009, p. 63).

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 estoicos 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



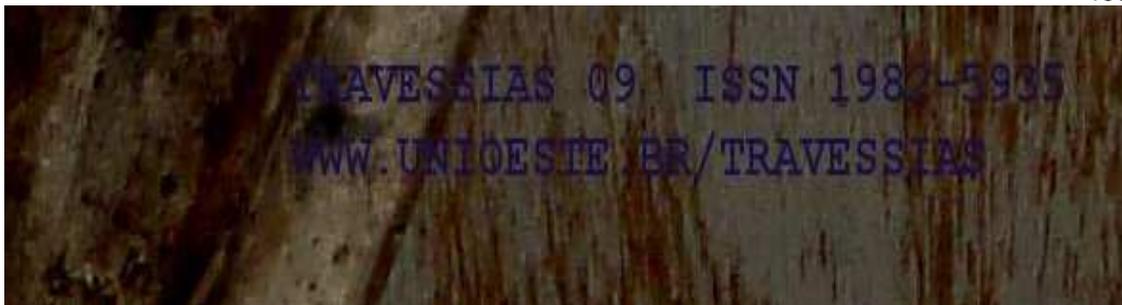
com o saber adquirido. Podemos ter métodos, técnicas, mas não podemos apreender o resultado daquilo que ensinamos. No entanto, podemos estabelecer critérios como a crítica, a vida como obra de arte (*autopoiese*), a *phronesis*, e o eterno retorno.

Entendemos que, para nos inventarmos, precisamos prestar atenção em nós mesmos, o que nos agencia e o que nos governa – como nos interroga Foucault. 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.

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.

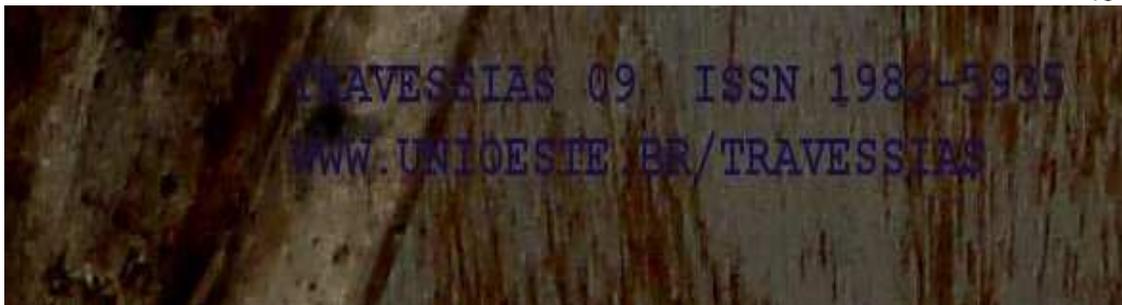
Ao mesmo tempo em que vislumbramos a Ética como possibilidade de liberdade, reconhecemos que somos direcionados a pensar na existência da liberdade a partir de uma perspectiva liberal, norteada pelo consumismo e regradada pelas normas jurídicas. Essa perspectiva cria uma falsa ideia de produção de si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



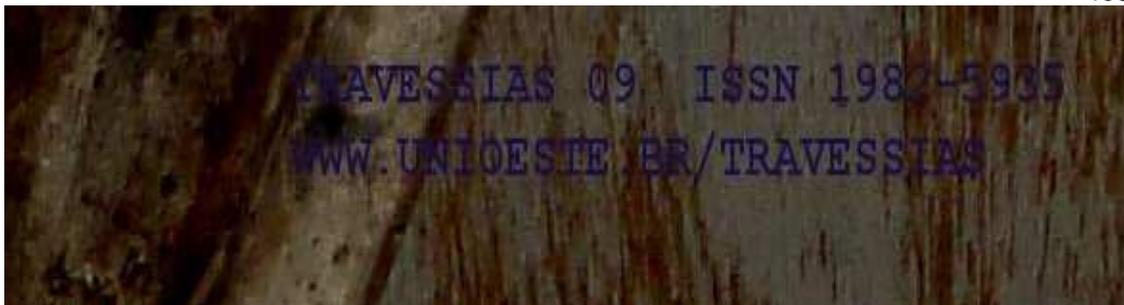
debruçarmos sobre fatos e pessoas com as quais trabalhamos. Da crítica feita por Nietzsche até hoje, estamos cada vez mais compulsivos e engolfados pela ideia de que, como profissionais, e no caso específico deste estudo, psicólogos, temos de saber tudo, que todas nossas ações são pontuáveis e obedecem 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.

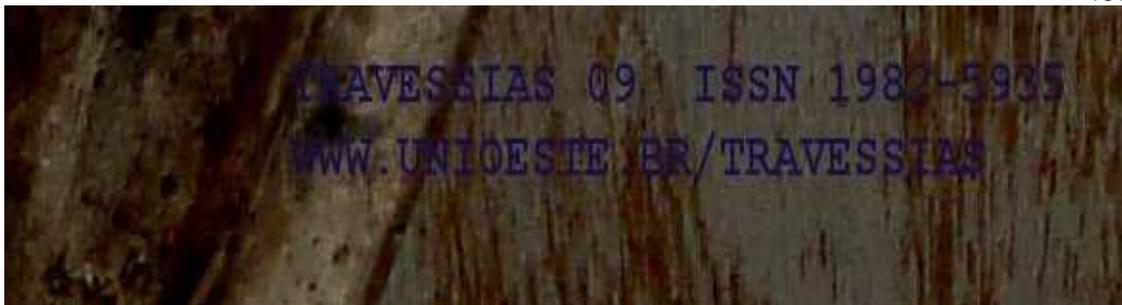
O paradigma estético propõe uma articulação ético-política que Guattari nomeia ecosofia: “[...]uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)” (GUATTARI, 1995, p. 8). É ético, porque afirma a diferença; é estético,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

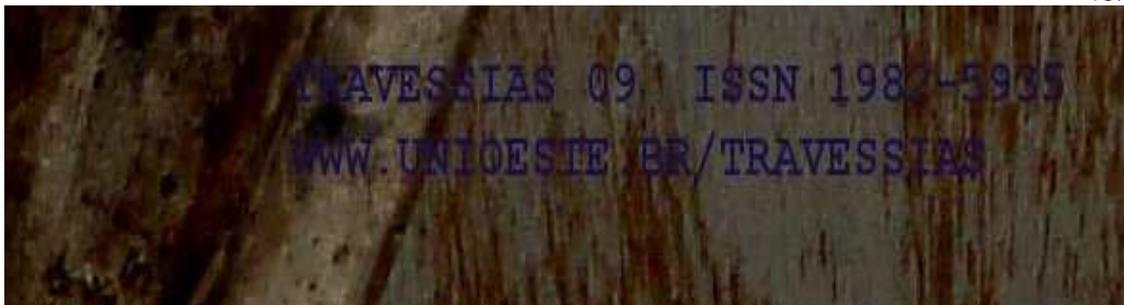
Transportamos esses conceitos para a formação dos sujeitos e a entendemos como uma *educação menor* e rizomática. Educação que proporciona novas provocações, novos sentidos, fabrica outras conexões, pois “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, “*Intermezzo*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

Formação, Ética 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.

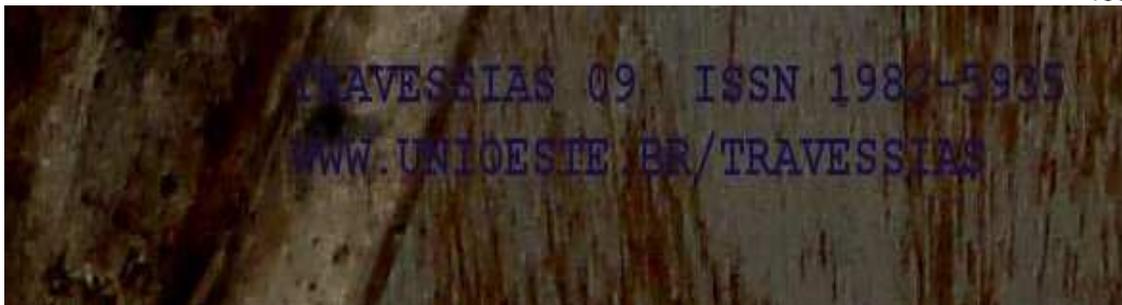
Cabe então perguntar, juntamente com Kastrup (2000, p, 19), “[...] que novas alianças devemos estar fazendo hoje, em quais vizinhanças devemos estar executando o nosso trabalho de “fazer Psicologia”?

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.³

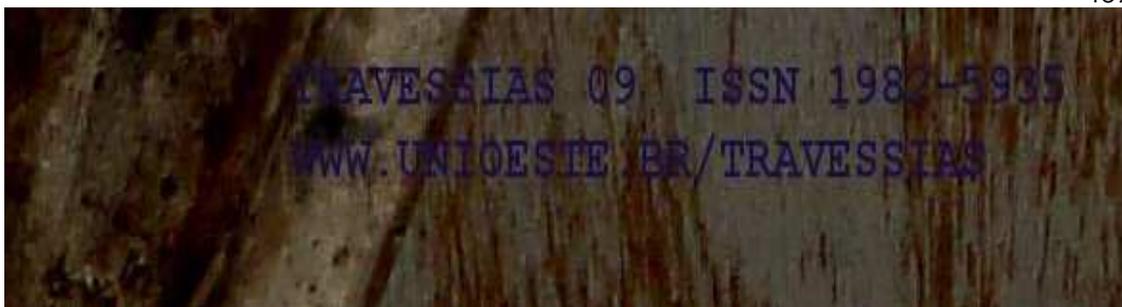
A formação que abra espaços para a Ética e para a crítica pode produzir um psicólogo atento ao contexto social e capaz de perceber as implicações históricas e sociais. Essa capacidade de contextualizar, de perceber as influências e as circunstâncias que facilitaram a ocorrência de determinado fenômeno, 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

3

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



CARDELLA, B. **A construção do psicoterapeuta** – uma abordagem Castáltica. São Paulo: Summus, 2002.

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.

FIGUEIREDO, Luis Claudio. **Em Revisitando as Psicologias**. São Paulo: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade - II** - O uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Graal, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1999.

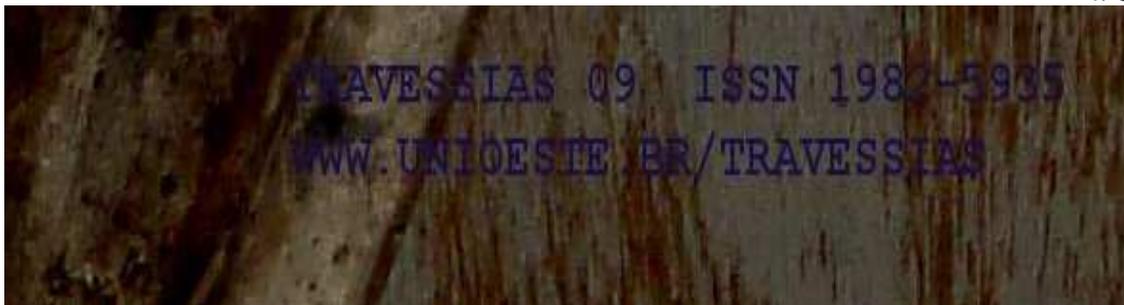
GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, Papirus, 1995.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

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.

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.

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.

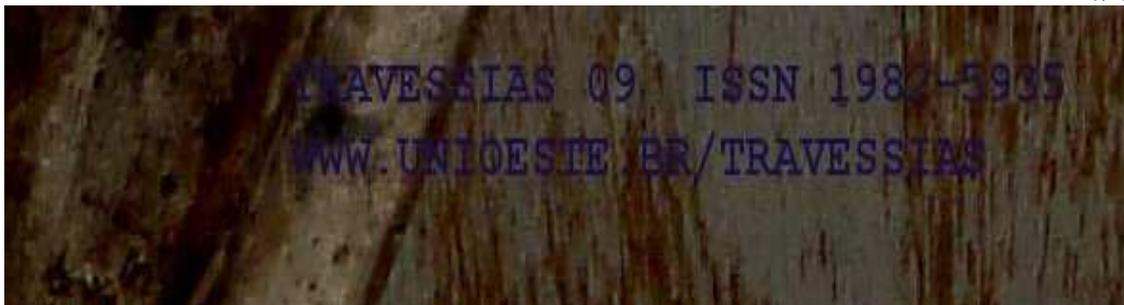
NEGRI, Antonio. **Exílios**. São Paulo; Iluminuras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre, L&PM, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **Exercícios de indignação**. Escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.



PEREIRA, Marcos Villela; RATTO, 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.

RENAUD, I., ; RENAUD, M. Fundamentos éticos. In ARCHER, Luis ; BISCAIA, Jorge; OSSWALD, Walter. **BioÉtica** (p. 34-41). Lisboa: Verbo, 1996.

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.

SERRES, M. (org). **História de las ciências** . Madrid: Cátedra, 1991.

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