



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

ALANA BRAGA ALENCAR

A ÉTICA NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA NO CEARÁ

FORTALEZA – CE

2015

ALANA BRAGA ALENCAR

A ÉTICA NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA NO CEARÁ

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Processos de mediação: trabalho, atividade e interação social.

Orientadora: Prof. Dra. Verônica |Morais Ximenes

FORTALEZA – CE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A353e Alencar, Alana Braga.
A ética na formação em psicologia comunitária no Ceará / Alana Braga Alencar. – 2015.
138 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Psicologia social.
Orientação: Profa. Dra. Verônica Morais Ximenes.
1. Psicólogos – Ética profissional – Ceará. 2. Psicologia comunitária – Estudo e ensino (Superior) – Ceará. 3. Formação profissional – Ceará. I. Título.

CDD 150.7118131

ALANA BRAGA ALENCAR

A ÉTICA NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA NO CEARÁ

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia. Área de concentração: Processos de mediação: trabalho, atividade e interação social.

APROVAÇÃO: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Verônica Moraes Ximenes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Cezar Wagner de Lima Góis
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Á(o)s sensíveis, pela coragem de não deixar adormecer o sonho de um mundo libertário, mais belo, justo, saudável e amoroso que acorde sorrindo para todos os seres.

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer. Com o peito encharcado de emoção e alma plena de amorosidade, agradeço e reverencio cada passo e cada mão que se moveu para que hoje eu esteja aqui. Agradeço à Vida, sagrada em todas as suas manifestações, que possamos aprender com seu movimento de abundância e generosidade. Gratidão por tudo, por nada, a tudo e a todos e todas, por existir, assistir, resistir, insistir, sorrir, colaborar, caminhar, dançar, brincar, respirar, criar, acreditar, esperar, viver, reviver, transcender, ser. E amar.

Gratidão ao meu pai Carlos e à minha mãe Amália pelo dom da vida. Pelo amor e pela nutrição. Por sempre estarem ao meu lado, serem minha base, acreditando que sou capaz, que sou melhor, soprando o vento debaixo das minhas asas, confiando no meu vôo e me dando ninho quando preciso. Amo você meu pai! Amo você minha mãe! Olhar pra vocês todos os dias é meu maior presente e minha bênção diária.

Gratidão ao meu irmão mais velho Carlos, por ser um homem forte, sensível e amoroso. Por sempre cuidar de mim e por sua generosidade e gentileza para com todos os seres. Amo o seu sorriso, irmão!

Gratidão ao meu avô Raimundo, o “seu Braga”, para mim “Cati”, pela sua bênção de todos os dias, pelas suas histórias encantadas, pelo seu jeito de sorrir, cantar e alegrar a todos, por ser a memória viva da construção da nossa família e pela sua fé. A bênção, Vô? (e sei que ele responderá: ‘Deus te faça feliz, minha filha!’)

Gratidão à minha avó, Bernadete (in memoriam), pela sua força, pelo seu abraço acolhedor sem igual, pela sua capacidade de transformar todo sofrimento em puro Amor! Pela sua resiliência, e pela maneira com que cuidava de todos e todas ao seu redor. O seu amor nunca vai me deixar.

Ao meu companheiro, amigo, amante, “Querido”, Robson. Meu parceiro na dança da vida há tanto tempo e com quem escolho viver a cada dia. Por partilhar de cada passo desse caminho árduo, por cuidar de mim quando mais precisei. Por ser um homem sensível, sonhador e realista. Por sua rebeldia e poesia. Por me propulsar a pensar sempre mais largo e profundo com seus questionamentos tantos sobre a vida, e por lutar todos os dias por um mundo mais justo, libertário e igualitário. Que nosso amor continue sendo livre de rótulos e de contratos, e, enquanto for feliz para os dois, que seja terno.

Gratidão à tia Adriana e ao tio Júnior, meus padrinhos, tão cuidadosos e generosos. Por me apoiarem e incentivarem, pelo amor comparável ao de pais, pela cumplicidade e pela confiança. Minha mãe escolheu muito bem vocês e talvez ela nem

soubesse! Agradeço também por terem nos dado duas jóias preciosas: Artur e Beatriz! Duas crianças tão adoráveis, carinhosas, espertas e alegres.

Ao tio Amauri, por sua alegria e carinho e pelo incentivo. Por saber que torce muito por mim. Por animar toda a família com suas histórias e por ter me dado três presentes maravilhosos: Amaurizinho, Larissa e Levi, primos que tanto amo!

Agradeço à minha tia Nitinha (in memoriam), pela sua incomparável alegria de viver! Pelo seu brilho tão intenso no olhar, pela sua graciosidade e dança na vida, pela parceria, juventude e gaiatise! Agradeço por ter confiado a mim o título de madrinha da nossa Priscila, afilhada tão amada, e por ter nos dado Patrícia, nossa bailarina!

Às minhas amigas, madrinhas, facilitadoras do viver, por tanto amor e cumplicidade, pela sintonia, pela parceria, pelo colo, por me ensinarem tanto a ser mulher, forte, criativa e amorosa. Com vocês eu vou mais longe. Olhando o olhar de vocês, me reconheço: Débora Cabral, Ana Kariny, Camila Rocha, Vanessa Louise, Débora Viana e Priscila Aires. Muita gratidão a todas e a cada uma. Vocês sabem como são preciosas pra mim!

Aos meus primos com quem cresci: Amaurizinho, Débora e Rafael, além de tudo, irmãos de coração.

A toda a família Alencar (bem pequenininha!) por terem a irreverência e a capacidade de resistir, por ser tão diversa, trazendo desde os valores mais burgueses aos mais rebeldes. Gratidão à força das mulheres desta família e especialmente à minha avó Luiza e ao meu avô José Carlos.

À toda a família Alves, e em especial a Sandra, Roberta, Manu, Ryanna e Raira, família que escolhi para ser minha também. Grata pela doce acolhida.

Agradeço imensamente à minha orientadora Verônica, pelo apoio, pela paciência e pela parceria em todos os momentos, dos mais alegres aos mais dolorosos e desafiantes. Gratidão por acreditar em mim, por confiar no meu trabalho, pois com seu olhar eu também acreditei e confiei em mim. Por fazer muito além de um papel de orientadora, mostrando-se facilitadora e cuidadora, além de ser um exemplo de profissional ética, comprometida e competente.

Gratidão ao Cezar Wagner, que além de membro da banca da minha dissertação, tem sido um facilitador do meu viver, por sua amorosidade e mente aguçadas, por permanecer sonhando e buscando um mundo mais belo e biocêntrico.

Ao Jorge Sarriera, por acolher e aceitar acompanhar este trabalho desde a qualificação, pelas contribuições neste trabalho e na construção da Rede Brasileira de

Formação em Psicologia Comunitária, por estar implicado e comprometido com a construção de uma Psicologia Comunitária cada vez mais ética.

Ao Núcleo de Psicologia Comunitária, NUCOM, por ser espaço de cuidado e crescimento, por me ensinar a potencialidade do trabalho coletivo, por me ensinar a pensar e fazer, a sonhar e acreditar, a trabalhar com afeto e afincado junto aos atores da vida. E, com muito carinho, agradeço a cada nuconianx, desde os que convivi na graduação e na pós, até aqueles que vieram antes de mim e aos que ainda virão. Que o sonho de ‘participar de formas de viver mais belas, justas, simples, saudáveis, amorosas e felizes’ permaneça e se fortaleça.

À turma do programa de pós-graduação da Psicologia UFC 2013-2015, por partilhar deste caminho, pelas reflexões e aprofundamentos teóricos da Psicologia, pelos momentos partilhados de alegria. Que possamos sempre nos reencontrar.

Aos professores que compõem o programa de pós-graduação da Psicologia UFC, por todos os aprendizados. E em especial ao Professor Jesus Pascual, pelas reflexões partilhadas sobre as práticas docentes, por trabalhar pela qualidade da formação universitária, por ter contribuído nas reflexões deste processo e por ser um exemplo de professor.

Ao Hélder, pela dedicação e trabalho competente desenvolvido cotidianamente pelo programa de pós-graduação em Psicologia e pela acolhida sempre atenciosa.

Aos nuconianos Mateus, Lívia, Eveline, Bruna, Ana Paula, Marcela, Anahisa, Luan e Gabriela, pelas empreitadas compartilhadas no bairro Siqueira e Canindezinho, pela dedicação no trabalho construído com as crianças da comunidade, pelos tantos aprendizados que puderam me propiciar como supervisora de campo. Agradeço especialmente à Gabi, pelo apoio essencial para a realização deste trabalho.

A todos os membros da Rede Brasileira e da Rede Latino americana de Formação em Psicologia Comunitária, por partilharem dos caminhos e das reflexões desta pesquisa.

À minha turma de formação da Escola de Biodança do Ceará, minha amada T12 e suas 18 flores-estrelas, pelas profundas vivências, pela fraternidade, pela amizade, por nos revolucionarmos juntos e andarmos de mãos dadas rumo à construção de uma cultura biocêntrica.

A Cássia, Ruth e Betânia, conselheiras e diretoras da Escola de Biodança do Ceará junto a Cezar Wagner, por serem mestras brilhantes, humanas e generosas, e por serem inspiradoras no trabalho com a Biodança.

Ao meu grupo semanal de Biodança, por serem ninho, suporte, acolhida, continente afetivo para as minhas revoluções no espiral do viver, por me propiciarem

encontros integradores e poéticos. Vocês são grandes artistas da arte maior que é viver. Agradeço especialmente aos facilitadores Cezar Wagner e Reni Dino.

Aos consultores da Universidade Biocêntrica, por partilharem de um trabalho belo e transformador, por nos mantermos firmes no propósito da construção de uma democracia participativa, pela construção coletiva e pelos vínculos afetivos.

Ao Movimento de Saúde Mental Comunitária e em especial ao Pe. Rino, por sua acolhida amorosa desde a época que trabalhava na extensão do NUCOM até hoje na atenção e cuidado a mim e a todos da minha família.

Gratidão muito grande a todos os docentes e discentes que se dispuseram a participar voluntariamente deste estudo, por serem co-autores. Agradeço pela acolhida, por terem aceitado o convite de pensar junto processo da ética na formação em PC.

Agradeço a CAPES, pelo financiamento deste estudo.

Agradeço a todos e todas que direta ou indiretamente construíram comigo nestes dois anos de mestrado os meus caminhos pessoais e profissionais como psicóloga, pesquisadora e gente! Gratidão!

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre porta, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva, etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas”.

(Manoel de Barros)

“ (...) Mas o sistema que os despreza, despreza o que ignora, porque ignora o que teme. Por trás da máscara do desprezo, aparece o pânico: estas vozes antigas, teimosamente vivas, o que dizem? O que dizem quando falam? O que dizem quando calam? As tradições futuras. Existe um único lugar onde o ontem e o hoje se encontram e se reconhecem e se abraçam, e este lugar é o amanhã. Soam como futuras certas vozes do passado americano muito antigo. As antigas vozes, digamos, que ainda nos dizem que somos filhos da terra, e que mãe a gente não vende nem aluga. Enquanto chovem pássaros mortos sobre a Cidade do México e os rios se transformam em cloacas, os mares em depósitos de lixo e as selvas em deserto, essas vozes teimosamente vivas nos anunciam outro mundo que não seja este,

envenenador da água, do solo, do ar e da alma. Também nos anunciam outro mundo possível as vozes antigas que nos falam de comunidade. A comunidade, o modo comunitário de produção e de vida, é a mais remota tradição das Américas, a mais americana de todas: pertence aos primeiros tempos e às primeiras pessoas, mas pertence também aos tempos que vêm e pressentem um novo Mundo Novo”.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Esta pesquisa se insere no contexto de uma pesquisa nacional e de uma pesquisa multicêntrica na América Latina, proposta pela Rede Latino-Americana de Formação em Psicologia Comunitária (RLAFPC) que busca compreender como se dá a presença da discussão e da sistematização de questões relacionadas à ética em Psicologia Comunitária na formação dos/as psicólogos/as. A Psicologia Comunitária na América Latina nasce orientada por reflexões éticas explícitas, questionando a alienação política da Psicologia, colocando a necessidade da transformação social, o que imprime uma perspectiva ética e também política à formação e ao trabalho com comunidades. Nossa pergunta de partida é ‘como a dimensão ética se faz presente na formação em Psicologia Comunitária no Ceará?’. O objetivo geral é analisar a dimensão ética na formação em Psicologia Comunitária e os objetivos específicos são descrever os principais conteúdos e métodos para o ensino de Psicologia Comunitária; identificar os aspectos relacionados à dimensão ética no ensino da Psicologia Comunitária e compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos docentes e discentes sobre a ética na formação em Psicologia Comunitária. A metodologia é qualitativa, onde utilizamos a triangulação de técnicas com análise documental dos programas das disciplinas de PC, entrevistas individuais em profundidade e Círculo de Cultura. A pesquisa foi desenvolvida junto a 8 Instituições de Ensino Superior (IES) do Ceará que lecionam Psicologia e que têm a Psicologia Comunitária como disciplina na matriz curricular. O processo de construção de dados compreendeu a realização de análise documental dos programas de 7 IES, realização de seis entrevistas em profundidade com os professores das disciplinas de PC e um círculo de cultura com 7 estudantes destas IES. Os dados gerados foram analisados a partir da proposta da Análise de Conteúdo com auxílio do *software* Atlas TI 5.2. Ao final, consideramos que a ética faz-se presente na formação em Psicologia Comunitária no Ceará, sendo colocada como transversal à disciplina e estando fortemente perpassada pela perspectiva libertadora latino-americana. Percebe-se que a presença da ética na formação em PC no Ceará encontra-se fortalecida em seu propósito de transformação social e ainda fragilizada em seu aspecto teórico-reflexivo. A formação utiliza de metodologias participativas, referenciais teóricos locais, brasileiros e latinoamericanos tendo como perspectiva o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a transformação social, com a libertação e com o fortalecimento das comunidades.

Palavras-chave: Ética. Formação. Psicologia Comunitária.

RESUMEN

Esta investigación se inserta en el contexto de una investigación nacional y de una investigación multicéntrica en América Latina, propuesta por la Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria (RLAFPC) que busca comprender como aparece la discusión y la sistematización de cuestiones relacionadas a la ética en Psicología Comunitaria en la formación de los/las psicólogos/as. La Psicología Comunitaria nace orientada por reflexiones éticas explícitas, cuestionando la alienación política de la Psicología, incorporando la necesidad de cambio social, lo que se traduce en una perspectiva ética y también política en la formación. Nuestra pregunta de partida es “¿cómo la dimensión ética se materializa en la formación en Psicología Comunitaria en Ceará?”. El objetivo general es analizar la dimensión ética en la formación en Psicología Comunitaria y los objetivos específicos son describir los contenidos y métodos principales para la enseñanza de Psicología Comunitaria; identificar los aspectos relacionados con la dimensión ética en la enseñanza de la Psicología Comunitaria y comprender los sentidos y los significados atribuidos por los docentes y estudiantes sobre la ética en la formación en Psicología Comunitaria. La metodología es cualitativa, donde utilizamos la triangulación de técnicas con análisis documental, entrevistas individuales en profundidad y Círculo de Cultura. La investigación se desarrolló junto a 8 Instituciones de Enseñanza Superior (IES) de Ceará que imparten Psicología y que tienen la Psicología Comunitaria como materia en la matriz curricular. El proceso de construcción de datos comprendió la realización del análisis documental de los programas de 7 IES, realización de seis entrevistas en profundidad con los profesores de las materias de PC y un círculo de lectura con 7 estudiantes de estas IES. Los datos generados se analizaron a partir de una propuesta de Análisis de Contenido con ayuda del *software* Atlas TI 5.2. Al final, consideramos que la ética se hace presente en la formación en Psicología Comunitaria en Ceará, siendo incorporada como transversal a la materia y estando fuertemente atravesada por la perspectiva libertadora latinoamericana. Se entiende que la presencia de la ética en la formación en PC en Ceará se encuentra fortalecida en su propósito de transformación social y todavía frágil en su aspecto teórico-reflexivo. La formación utiliza metodologías participativas, referenciales teóricos locales, brasileños y latinoamericanos teniendo como perspectiva el desarrollo de profesionales comprometidos con la transformación social y con el fortalecimiento de las comunidades.

Palabras-clave: Ética. Formación. Psicología Comunitaria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 – Distribuição das IES do Estado do Ceará.....	23
Figura 2 – Sentidos para a ética em Psicologia Comunitária: Autores, docentes e discentes..	99
Figura 3 – integração entre categorias de análise do ensino da ética.....	105
Figura 4 – Síntese do Círculo de Cultura com discentes.....	110
Tabela 1 – Caracterização das disciplinas de Psicologia Comunitária e afins por IES.....	24
Tabela 2 – Perfil dos docentes de PC entrevistados.....	25
Tabela 3 – Perfil dos estudantes participantes.....	27
Tabela 4 – Quadro de congruência da pesquisa.....	28
Tabela 5 – Relação de Cursos de Psicologia do Ceará.....	51
Tabela 6 – Metodologias do ensino de PC no Ceará.....	74
Tabela 7 – Referenciais para o ensino de PC no Ceará.....	75
Tabela 8 – Categorias de análise dos programas das IES 2, 3 e 4.....	77
Tabela 9 – Categorias de análise dos programas das IES 5, 6 e 7.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ALAPSO	Associação Latino americana de Psicologia Social
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CC	Círculo de Cultura
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
e-MEC	Plataforma eletrônica de cadastro de cursos superiores pelo MEC.
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
NASF	Núcleo de Apoio a Saúde da Família
NUCOM	Núcleo de Psicologia Comunitária
PC	Psicologia Comunitária
PROUNI	Programa Universidade para todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
RBFCP	Rede brasileira de Formação em Psicologia Comunitária
RLAFPC	Red Latino Americana de formación en Psicología Comunitaria.
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	21
2.1	O Método Qualitativo	21
2.2	Contexto e participantes da Pesquisa	23
2.3	O desenho da pesquisa e seus processos e instrumentos	27
2.3.1	<i>Análise documental</i>	29
2.3.2	<i>Entrevistas individuais e Círculos de Cultura</i>	30
2.3.3	<i>Análise dos dados</i>	36
2.4	Aspectos Éticos e socialização do conhecimento produzido	38
3	A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR	40
3.1	Formação universitária no Brasil	40
3.2	Ensino Superior de Psicologia no Brasil: entre rupturas e continuidades	46
3.3	Os desafios da prática docente no contexto universitário atual	55
3.3.1	<i>Precarização do trabalho docente</i>	55
3.4	A construção do saber psicológico: Psicologia, Psicologia Social e Psicologia Comunitária	58
3.4.1	<i>A Psicologia Social</i>	59
3.4.2	<i>Psicologia da Libertação</i>	62
3.4.3	<i>Psicologia Comunitária</i>	64
3.4.3.1	<i>Psicologia Comunitária no Ceará: Desafios da prática e perspectivas do ensino</i>	70
4	A ÉTICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA	81
4.1	Compreendendo o conceito de ética	81
4.2	A Ética em Psicologia: a institucionalização da ética e a dimensão formativa do cotidiano	87
4.3	A Ética em Psicologia Comunitária: uma ética viva e em processo	93
4.3.1	<i>O ensino da ética em Psicologia Comunitária no Ceará: reflexões e apontamentos</i>	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	117
	APÊNDICES	124
	ANEXOS	136

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no contexto de uma pesquisa nacional e de uma pesquisa multicêntrica na América Latina, proposta pela Rede Latino-Americana de Formação em Psicologia Comunitária¹ (RLAFPC) que busca compreender como se dá a presença da discussão e da sistematização de questões relacionadas à ética em Psicologia Comunitária na formação dos/as psicólogos/as. Participam do estudo universidades de Colômbia, México, Peru, Venezuela, Uruguai, Equador, Chile e Brasil. No país, compõem a Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária (RBFPC) que leva a cabo a pesquisa nacional de “Ética na formação em Psicologia Comunitária no Brasil” os estados do Rio Grande do Sul (com a coordenação nacional do Prof. Dr. Jorge Sarriera), Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Piauí, Maranhão, Alagoas, Roraima e Ceará.

Iniciamos essa pesquisa no Ceará pelo nosso interesse em aprofundar o tema e contribuir com a nossa visão singular. O meu interesse e implicação com o tema parte da minha história de formação em Psicologia. Fui membro do Núcleo de Psicologia Comunitária – NUCOM² – por três anos durante a graduação, desenvolvendo diversos projetos de ensino, pesquisa e cooperação universitária. Neste contexto, principalmente com a extensão/cooperação, fui constantemente mobilizada pelos dilemas éticos presentes no contexto da atuação, pelo contato direto com a realidade e com as pessoas e pela responsabilização e compromisso que aquela práxis implicava.

No âmbito da pesquisa, fui bolsista de iniciação científica no projeto que sistematizou o paradigma da Complexidade e a Ética da Libertação como fundamentos da Psicologia Comunitária, coordenada pela Profa. Verônica Moraes Ximenes, desenvolvendo principalmente os aspectos relacionados à Ética da Libertação nessa construção. Além disso, participei do Movimento Estudantil, onde tive contato com a

¹ A Rede Latinoamericana de formação em Psicologia Comunitária surge em 2010 por iniciativa da Pontifícia Universidade Católica do Perú, com o objetivo de construir um diálogo sobre a formação específica da Psicologia Comunitária para possibilitar a troca de informações sobre sua origem, desenvolvimento, conquistas e limitações; assim como promover discussões sobre estratégias pedagógicas, linhas de investigação e dilemas éticos. Hoje, a rede envolve cerca de 30 universidades de 15 países da região. Há um site com produções e outros links da rede: <http://red.pucp.edu.pe/psicologia-comunitaria/>

² O Núcleo de Psicologia Comunitária – NUCOM “é um núcleo de ensino, pesquisa e extensão do Departamento de Psicologia da UFC que visa à construção do sujeito comunitário, através do fortalecimento da identidade individual e social. Busca, também, a formação e profissionalização do estudante e o aprofundamento e sistematização da Psicologia Comunitária no Ceará” (NUCOM, 2014, p.1). Pode-se conhecer outras informações pelo site: < www.nucom.ufc.br >.

necessidade e a pertinência do debate sobre os rumos da formação em Psicologia, principalmente em seus âmbitos éticos e políticos.

Todas essas experiências me proporcionaram uma apreensão da importância do tema da ética na formação em Psicologia Comunitária. Acredito que estas, assim como a minha história de vida como pessoa que cresceu na periferia de Fortaleza, convivendo com a pobreza e com a privação de direitos básicos à população, alimentaram um forte compromisso que constitui a minha identidade pessoal e profissional e também a minha implicação com a construção de uma Psicologia cada vez mais engajada com a perspectiva de uma realidade social mais justa.

É no final da década de sessenta e na década de setenta que a Psicologia Comunitária começa a se constituir como campo de ação profissional na América Latina, orientada por reflexões éticas explícitas com respeito aos “Outros” da Psicologia e da Psicologia Social, questionando a alienação política desse campo do saber, colocando a necessidade de uma articulação da ciência e da prática para a transformação social (CASTILLO e WINKLER, 2010; GÓIS, 1993) e buscando constituir um campo epistemológico, metodológico, ontológico, ético e político diversificado (MONTERO, 2004).

A Psicologia social comunitária constitui uma das múltiplas vias de resposta à crise de relevância social em que se encontravam presas diversas disciplinas e profissões as quais o paradigma positivista mantinha afastadas dos problemas e urgências sociais em virtude dos imperativos da neutralidade metodológica, que impunha um total distanciamento afetivo entre sujeito e objeto, e da exigência de uma ciência livre de valores, que exigia uma praxis totalmente descontaminada de conotações éticas, ideológicas ou políticas. Quanto mais formalmente científica era a prática psicossocial, mais distanciada deveria estar da preocupação moral pela solução dos problemas sociais e pela promoção do bem estar humano, pela conquista de maiores cotas de qualidade de vida e pela construção de um mundo mais habitável, livre justo e solidário.(CANTERA, 2004, p.149, tradução nossa).

Góis (2005), nesse sentido, reconhece que esta concepção de PC está permeada por valores arraigados que embasam sua visão de desenvolvimento humano e social. Valores baseados na compreensão histórica de construção de um contexto desigual que gera sofrimento e miséria, e na escolha por trabalhar pela sua mudança a partir da relação indivíduo-comunidade-sociedade. Essa compreensão vem colocar a dimensão ética como basilar na construção da práxis em PC que vem afirmando de forma contundente – como tripé constituinte de suas práxis – o seu compromisso social com a libertação, o que afirma um valor e ao mesmo tempo uma proposta política.

A base do trabalho em PC, principalmente no contexto latino-americano, é uma práxis social libertadora constituída por uma articulação indissolúvel entre teoria, prática e compromisso social (GÓIS, 2005). A ideia da libertação na Psicologia nasce através dos escritos críticos de Martín-Baró com relação à Psicologia Social dominante da época, em que havia comumente uma interpretação funcionalista da realidade, o individualismo nos métodos e conceitos, uma perspectiva dicotômica entre indivíduo e sociedade e análises reducionistas dos fenômenos sociais ao plano de relações entre indivíduos, perdendo-se a dimensão da historicidade e das relações sociopsicológicas (MARTÍN-BARÓ, 2009; IBÁÑEZ, 2009).

As bases epistemológicas e metodológicas da Psicologia Comunitária, nesse contexto, são relacionadas ao materialismo histórico e dialético e à libertação. Segundo Guareschi (2009), os pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de libertação são a inseparabilidade entre individual e social; a indissociabilidade entre teoria e prática e a imprescindibilidade da dimensão ética. Visto isso, para que sejamos minimamente coerentes com os preceitos que carregamos, é necessário discutir a formação do psicólogo comunitário e a ética nela implicada.

Ximenes e Góis (2010, p.52), apontam que a trajetória do/a psicólogo/a comunitário/a é marcada pelo vínculo, pelo envolvimento, pela convivência a partir de um “compromisso ético e amoroso com a comunidade com a qual trabalha, esse compromisso ético perpassa a postura com que o psicólogo da comunidade se coloca diante do outro, determina suas escolhas, ressaltando o cuidado como uma relação amorosa com a realidade”.

Montero (2004), mediante sua re-elaboração das dimensões que têm de constituir e fazer parte da caracterização dos diversos paradigmas de investigação social, enfatiza, além das qualidades ontológicas, epistemológicas e metodológicas – constituintes das definições mais comuns de paradigma – as dimensões ética e política como mediadoras da análise e da construção de conhecimento, pelo que dimensionamos no objeto aqui colocado da formação e da práxis profissional.

A dimensão ética libertadora deve ser pensada a partir do cotidiano e visualizando uma utopia possível. Góis e Ximenes (2010) afirmam ser a ética da libertação a que perpassa a Psicologia Comunitária. Como isso é visto e abordado no Ceará na formação de Psicólogos/as comunitários/as? Quais os valores e posturas que perpassam a reflexão moral da intervenção em PC no Ceará? Inquieta-nos pensar os princípios e valores que perpassam sua prática. Estaria essa formação pautada por uma

ética normativa e inserida na lógica da moral do sistema vigente? Estaria ela sendo confundida com uma deontologia inspirada na clínica individual, focada no código de ética normalizador da profissão e que não dá conta dos processos comunitários? Por isso, consideramos indispensável abordar a questão da formação ética em Psicologia Comunitária. Nossas inquietações nos levaram à elaboração da problemática da pesquisa e de sua pergunta de partida.

A problemática deste estudo, então, refere-se à fragilidade da dimensão da ética na formação em Psicologia Comunitária de forma geral e em especial no Estado do Ceará, onde a quantidade de cursos de Psicologia vêm se ampliando. Questionamo-nos, acerca do lugar que ocupa a Ética na formação dos/as psicólogos/as no Ceará, já que se compreende que esta é transversal nos marcos teóricos e metodológicos (XIMENES e GÓIS, 2010) e deveria se fazer presente nos temas, nos métodos e nas ações em PC. Nossa pergunta de partida é: como dimensão ética se faz presente na formação em Psicologia Comunitária no Ceará? A partir desta pergunta de partida elaboramos os objetivos como seguem a fim de traçar uma perspectiva crítica sobre o cenário que se apresenta.

O objetivo geral é: analisar a dimensão ética na formação em Psicologia Comunitária, tendo os três **objetivos específicos** que são descrever os principais conteúdos e métodos para o ensino de Psicologia Comunitária; identificar os aspectos relacionados à dimensão ética no ensino da Psicologia Comunitária e compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos docentes e discentes sobre a ética na formação em Psicologia Comunitária.

Segundo Castillo e Winkler (2010), a formação na ética profissional constitui um objetivo e uma tarefa de grande complexidade, que implica questões teóricas, metodológicas e técnicas. Porém, o que tem sido comum na formação em Psicologia é a ênfase em métodos, estatísticas e teorias, mas escassamente em valores. Quando se fala em ética na formação universitária, muitas vezes confunde-se com moral ou deontologia, que é traduzida na entrega de uma cópia do Código de Ética da profissão e dos procedimentos e protocolos da prática.

Os autores ainda afirmam que os códigos deontológicos são importantes guias e informativos das considerações éticas, mas estes não são substitutivos de uma reflexão moral por parte do profissional e é perigoso que o código seja visto como uma pseudo-legislação. Isso implica atribuir uma importância particular à coerência tanto de

profissionais como de formadores, bem como dos programas e planos de estudo que orientam o que fazer do psicólogo comunitário.

Mesmo que os/as Psicólogos/as comunitários/as afirmem valores, ideologias e uma prática marcadamente política, aproximada aos movimentos sociais (CANTERA, 2004), a explicitação de valores da PC não garante a sua aplicação prática (WINKLER; ALVEAR; OLIVARES; PASMNIK, 2012), assim como a teoria não garante a coerência da ação, fazendo com que algumas práticas comunitárias se transformem em ações assistencialistas onde não se observa os objetivos do trabalho (SARRIERA, 2010).

Outro ponto importante a se pautar nessa discussão é a crescente institucionalização das ações em PC devido à ampliação das possibilidades de atuação em políticas públicas no Brasil a partir do governo Lula (2003-2010), com a instituição do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) e seus serviços; e também com o crescimento de serviços da atenção primária e secundária no SUS (Sistema Único de Saúde), com estratégias como NASF (Núcleo de Apoio a Saúde da Família) e CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) que têm o psicólogo como membro constituinte de uma equipe multiprofissional (RECHMAN; CASTELAR, 2011). Esses campos também têm sido ocupados por psicólogos/as sociais e por psicólogos/as comunitários/as, que muitas vezes têm uma formação carente de reflexões sobre os dilemas éticos da atuação em políticas públicas.

Uma crescente institucionalização, dada pela implementação de objetivos e métodos comunitários no desenvolvimento de programas estatais, ampliou o campo da inserção profissional para os psicólogos. Pensamos que, como consequência de tal institucionalização e criação de novos programas sociais (...) emergem novos desafios profissionais, tanto técnicos quanto éticos, para quem trabalha nesse âmbito. (WINKLER; ALVEAR; OLIVARES; PASMNIK, 2012, p.116, tradução nossa).

Em relação a isso, Freitas (2008) ressalta que dois desafios se colocam no campo da PC: um diz respeito à necessidade de que os profissionais conheçam as políticas públicas onde se inserem de maneira a garantir um mínimo de coerência científica e política. O outro diz respeito às lacunas no processo de formação teórica e metodológica, assim como de análise das suas repercussões nas relações comunitárias cotidianas, o que também diz respeito às implicações éticas.

Diante deste novo panorama profissional, é importante nos questionarmos sobre estas implicações éticas da prática, da investigação e principalmente da formação em PC. Segundo Castillo e Winkler (2010), muitas vezes falta um fundo de reflexões

sobre os aspectos éticos nesses três âmbitos, o que postula uma série de incongruências entre os discursos acadêmicos e profissionais, epistemológicos e ideológicos em relação às práticas concretas da Psicologia Comunitária. Outro agravante é que não existem instâncias que normalizem ou discutam tais situações que têm implicações específicas da área. Além disso, Sanchez Vidal (2007) aponta que muitas vezes as práticas do Psicólogo/a Comunitário/a são influenciadas por interesses e agendas político-institucionais que não necessariamente correspondem com a perspectiva de trabalho comunitário nem com os interesses e necessidades da população.

No Brasil, o campo dos estudos e pesquisas sobre a formação em Psicologia Comunitária é bastante escasso, principalmente se focarmos nos aspectos éticos. Ramos e Carvalho (2008, p. 176) ressaltam neste campo a necessidade do

[...] compromisso com a organização de projetos de pesquisa e de intervenção psicossocial associados às disciplinas de Psicologia Social e a estágios e cursos de Extensão na área de Psicologia Social Comunitária, oferecendo, de um lado, os recursos da Universidade para ações continuadas e compromissadas com os interesses da comunidade, e, de outro, aos alunos, o contato teórico e prático com ações que caracterizam o universo de atuação profissional do psicólogo, dentro de uma perspectiva política e crítica.

Os autores ressaltam que no âmbito das práticas comunitárias (sejam intervenção, extensão, pesquisa), o estudante, profissional ou pesquisador devem estar amparados em critérios éticos e políticos, assim como devem estar atentos aos seus valores de classe social, para que não se transfira um paradigma de uma classe social dominante, sustentada pela dominação ideológica presente em outras práticas. Freitas (2008, p.103) atenta-nos, para o fato de que, nos últimos anos, as práticas denominadas como comunitárias saíram de uma certa singularidade presente entre os anos 70 e 80, para uma grande pluralidade de práticas psicossociais nas comunidades, “isto indica que diferentes abordagens teórico-metodológicas colocam como seu objeto de estudo o campo comunitário (...) encontra-se uma sinonímia de forma — todos empregam o termo comunitário ou seus correlatos; mas seu conteúdo, limites e características não têm uma base consensual”.

A autora ainda afirma que essa pluralidade deve ser analisada com rigor, seriedade e coragem, afim de que se esclareça se essas práticas de fato tratam de PC ou se são apenas reedições de modelos psicológicos tradicionais aplicados de maneira descontextualizada em novos contextos. Daí decorre a importância de que, nos processos de formação com os psicólogos comunitários, seja feita ênfase à necessidade de que estes reconheçam significados e sentidos com respeito ao que são como pessoas

e o que serão como profissionais, assumindo assim a responsabilidade social de suas ações com a clareza de seus princípios e valores, negando a postura ascética da pretensa neutralidade científica. A amplitude desta pesquisa aborda apenas o âmbito acadêmico, porém futuras pesquisas podem aprofundar para o âmbito da prática profissional.

Para apresentar de maneira complexa a problemática deste estudo, organizamos 3 capítulos, onde a teoria não se separa da prática. Trazemos as construções dos docentes e discentes participantes da pesquisa junto às elaborações teóricas dos autores e às reflexões decorrentes da relação entre eles. O primeiro capítulo aborda os aspectos metodológicos da pesquisa, onde apontamos a escolha do método qualitativo de construção e análise dos dados, assim como o contexto de desenvolvimento da pesquisa e seus participantes. Apresentamos também o desenho da pesquisa nos seus três processos (análise documental de ementas e programas da disciplina de PC; contato com docentes e discentes da área, e análise dos dados) com seus devidos instrumentos (análise documental, entrevistas individuais e círculo de cultura). Algo relevante para nós nesse capítulo é a afirmação do compromisso ético da pesquisa, para além de um compromisso formal/institucional.

O capítulo dois é constituído de três partes, onde apresentamos primeiro uma problematização da formação universitária em sua relação simbólica e ideológica com modelos de sociedade; em segundo lugar, trazemos o cenário do ensino superior em Psicologia no Brasil e no estado do Ceará, discutindo também os desafios da prática docente no contexto universitário atual; e, por fim, discutimos a construção da ciência psicológica, enfocando as áreas da Psicologia Social, da Psicologia da Libertação e da Psicologia Comunitária, enfocando, nesta última, os desafios da prática e as perspectivas do ensino.

No terceiro capítulo apresentaremos os conceitos de ética, deontologia, formação ética e ética na formação, focando, principalmente, nos sentidos que a Psicologia Comunitária agrega ao termo ética dentro de seus escritos, apontando perspectivas coerentes a fim de alçar uma compreensão dos elementos imprescindíveis à reflexão da ética na formação em Psicologia Comunitária. Neste capítulo, trataremos a perspectiva de abordagem do ensino da ética em PC com suas dificuldades e facilidades, com seus referenciais, metodologias, atores e cenários no Ceará.

2. METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o caminho metodológico que foi percorrido pela pesquisa para a construção dos dados, pois como afirma Bachelard (1996), a ciência não corresponde a um mundo a descrever e sim a um mundo a construir. O método é parte essencial da construção científica, assim como o objeto de pesquisa e a linguagem, e trata sobre o modo empregado para produção do conhecimento (MONTERO, 2004). Portanto, aqui abordaremos a perspectiva adotada de metodologia, os instrumentos utilizados e a construção da análise dos dados.

É importante situar que essa pesquisa está inserida no bojo de uma pesquisa maior, em nível nacional, intitulada “Ética na formação em Psicologia Comunitária no Brasil”, realizada pela Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária (RBFPC)³ e coordenada pelo professor Dr. Jorge Sarriera da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, assim, sua metodologia é perpassada por aquela construída no âmbito interinstitucional, porém flexibiliza às suas delimitações a partir da realidade local.

2.1. O Método Qualitativo

Escolhemos a metodologia qualitativa para a nossa construção, pois esta, segundo Flick (2009) e Minayo, Deslandes e Gomes (2009), traz a possibilidade da apreensão de uma variedade ampla de perspectivas e significados sociais e subjetivos relacionados ao objeto de estudo, sendo capaz de fornecer subsídios para a compreensão do universo dos significados dos sujeitos, sustentados por uma relação dialética com a cultura. Diferentemente de uma leitura empírico analítica, pautada na relação sujeito-objeto e na busca de uma observação pura dos fenômenos da realidade, buscaremos construir a interpretação de uma realidade social onde o pesquisador está implicado (ALMEIDA; FREIRE, 2000) e por isso afirma-se a necessidade do rigor metodológico.

³ A Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária (<http://www.ufrgs.br/rbpc/>) é um braço da Red Latino Americana de Formación en Psicología Comunitaria (<http://red.pucp.edu.pe/psicologia-comunitaria/>), tendo surgido na reunião da Red Latina no XXXIV Congresso Interamericano de Psicología (julho de 2013) com a entrada de novos membros brasileiros. As Redes Latino americana e Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária são espaços acadêmicos para promover a cooperação entre as instituições e as pessoas interessadas com o fim de realizar, conjuntamente, atividades de índole acadêmica centradas na formação da Psicologia Comunitária na América Latina com necessidades e características específicas. (Fonte: <http://www.ufrgs.br/rbpc/>).

Em coerência com o tema da pesquisa que diz respeito à ética, reafirmamos a posição de não neutralidade científica, trataremos de valores, de posturas, de concepções morais que são aspectos iminentemente culturais e históricos, os quais estão presentes no encontro da subjetividade do pesquisador com a subjetividade dos participantes. Segundo Cidade (2010, p.22) “o pesquisador é visto como sujeito em processo de aprendizagem e transformação, sendo as compreensões desenvolvidas sobre os fenômenos estudados oriundas do lugar histórico-cultural a partir do qual se situa e consegue estabelecer relações com os sujeitos com quem pesquisa”.

Dada a complexidade do objeto de estudo que tem nuances dos fenômenos psicológicos e também educativos, busca-se uma metodologia coerente com o objeto e os objetivos do estudo, assim como com seu marco teórico, pois segundo Flick (2009) a pesquisa qualitativa é validada quando é construída a partir da adequação epistemológica, teórica e metodológica. Por este motivo, a nossa abordagem do problema dar-se-á por uma metodologia qualitativa pautada na perspectiva da Psicologia Comunitária, onde busca-se, segundo Montero (2006) uma construção dialógica e não somente lógica do conhecimento, visto como compreensão multidimensional e compartilhada.

Na pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2006), a multidimensionalidade está associada ao reconhecimento de que todas as pessoas que participam da pesquisa são sujeitos capazes de elaborar conhecimentos e produzir práticas para intervir adequadamente nos problemas cotidianos que identificam, possuindo um conhecimento prático a partir do senso comum e das representações que elaboram. Aqui temos a construção de um texto que é perpassado por múltiplas vozes: a voz dos autores referenciados, a voz da autora e de sua orientadora assim como a voz dos sujeitos participantes, constituindo um único texto pleno de sentido.

A presente investigação desenvolve-se com o propósito de tecer uma perspectiva crítica sobre um cenário e compreender significados e sentidos sobre o componente ético da formação em Psicologia Comunitária. Montero (2006) coloca como atitudes do pesquisador a horizontalidade, a compreensão, a empatia e a curiosidade, fundamentados na troca de saberes e no diálogo. Os pesquisadores são considerados artesãos que não apenas apreendem dados da realidade, mas que produzem resultados que emergem da dinâmica da sociedade na relação com a investigação. O rigor metodológico, neste caso, relaciona-se com a adequação e com a propriedade dos dados em relação ao problema investigado.

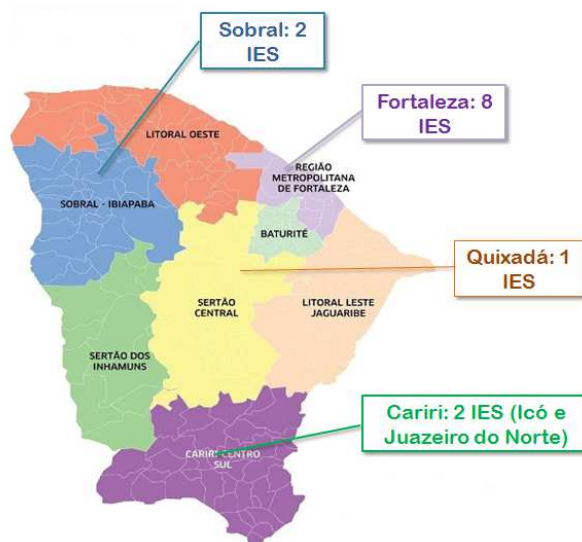
Dessa forma, organizamos nossa pesquisa em três processos, de modo a assegurar o rigor científico e a confiabilidade do material obtido. Trata-se de uma investigação a partir da revisão e análise de fontes de informação documentária, e a partir de análise de conteúdo provenientes dos contatos com docentes e discentes da área.

2.2. Contexto e participantes da pesquisa:

A pesquisa foi realizada no contexto do estado do Ceará, nas Instituições de Ensino Superior (IES) específicas que possuem Psicologia como curso de graduação. Dentre elas, nosso foco foi sobre aquelas que possuem a disciplina de Psicologia Comunitária como componente da matriz curricular.

No Ceará, no início do ano de 2015, existem 13 IES que lecionam Psicologia (Figura 1). Dentre elas, apenas 3 IES são públicas (duas federais e uma estadual). Oito delas, encontram-se na capital Fortaleza e 5 no interior do estado. Todos os cursos têm duração de 5 anos. Os turnos de funcionamento dos cursos são: Noturno (4 cursos); Matutino (2 cursos); Matutino e Noturno (3 cursos); Matutino, Vespertino e Noturno (1 curso); Vespertino e Noturno (1 curso), Sem informação (2 cursos).

Figura 1 – Distribuição das IES do estado do Ceará



Fonte: Elaborada por Alencar (2015).

Em relação às informações sobre a presença e características da disciplina de Psicologia Comunitária, temos que das 13 IES, oito (61,5%) possuem Psicologia Comunitária como parte da matriz curricular, como pode ser visualizado na Tabela 1.

Das oito que possuem Psicologia Comunitária, sete são obrigatórias e uma é optativa. As cargas horárias variam entre 40 e 80h/a, e a caracterização de apenas duas é somente teórica. Temos um cenário onde a maioria das instituições leciona a Psicologia Comunitária de maneira obrigatória com carga horária variada e de maioria teórico-prática. A totalidade das IES que não lecionam Psicologia Comunitária no Ceará são privadas. A totalidade das IES públicas lecionam Psicologia Comunitária. O que chama a atenção é que as disciplinas com maiores cargas-horárias (80h/a) são apenas de cunho teórico.

Tabela 1 – Caracterização das disciplinas de Psicologia Comunitária e afins por IES

IES	Nome	Carga Horária - tipo	Caracterização
01 Universidade Pública	Psicologia Comunitária	48h – Obrigatória	Teórico-prática
02 Universidade Pública	Psicologia Comunitária	48h – Obrigatória	Teórico-prática
03 Universidade Pública	Psicologia comunitária	70h – Opcional	Teórico-prática
04 Universidade Privada	Psicologia Comunitária	80h – Obrigatória	Teórica
05 Faculdade Privada	Psicologia Comunitária	40h –Obrigatória	Teórico-prática
06 Faculdade Privada	Psicologia Comunitária	80h – Obrigatória	Teórica
07 Faculdade Privada	Psicologia Social e Comunidades	60h – Obrigatória	Teórico-prática
08 Faculdade Privada	Psicologia Comunitária	Sem Info - Obrigatória	Sem informação

Fonte: elaborada por Alencar (2015)

As IES, neste estudo, não serão identificadas por seus nomes, mas por uma nomenclatura de IES1 a IES8 de acordo com a ordem colocada na tabela acima. Dentro deste contexto, os participantes da pesquisa são as Instituições de Ensino Superior - IES de Psicologia – que aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para IES (Apêndice A) e que possuem a disciplina de Psicologia Comunitária em seu bojo. Os critérios de participação para as IES eram somente assinar o TCLE com a adesão à pesquisa e disponibilizar informações sobre a presença da disciplina de Psicologia Comunitária na matriz curricular. Todas as IES que possuem Psicologia Comunitária no estado aceitaram participar da pesquisa e nos cederam informações dos programas das disciplinas analisados posteriormente.

Além das IES, formam parte da pesquisa professores e estudantes de Psicologia da área de Psicologia Comunitária. Os critérios de participação dos docentes eram aceitarem participar da pesquisa por meio do TCLE (Apêndice B), serem professores da disciplina de Psicologia Comunitária, ou disciplinas afins, das IES do estado do Ceará. Já para os discentes, os critérios para participação na pesquisa eram: Aceitar participar da pesquisa assinando o TCLE (Apêndice C), já terem cursado a disciplina de Psicologia Comunitária dos cursos e/ou estarem em estágio ou extensão na área; e estarem devidamente matriculados nas IES participantes.

Iniciamos os processos de contato com as Instituições por via de e-mail, enviando um resumo do projeto da pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido e o documento de aprovação pelo comitê de ética da pesquisa nacional. Depois de enviados os e-mails, entramos em contato por telefone com cada instituição por meio das coordenações de curso apresentando a proposta e convidando-as a participar. O contato telefônico mostrou-se uma comunicação mais efetiva com os coordenadores dos cursos. Além do contato telefônico, também visitamos as IES que ficam em Fortaleza. Paulatinamente conseguimos recolher os programas das disciplinas, ora por via da própria coordenação, ora pelo contato que estas disponibilizavam dos professores responsáveis.

Os participantes docentes também foram contatados inicialmente via e-mail e por telefone. Em Setembro de 2014, surgiu uma outra possibilidade que facilitou o contato pessoal com os professores, pois foi realizada a 5ª Conferência Internacional de Psicologia Comunitária em Fortaleza, com a participação massiva dos profissionais e professores de Psicologia Comunitária do estado. Durante a conferência, foi feito contato pessoal com todos os professores, com exceção de apenas um que não participou do evento. Das oito instituições, entrevistamos seis professores. Não foi possível entrevistar a totalidade dos professores por conta de que uma é a orientadora deste estudo, e outra não teve disponibilidade para participar devido a um cotidiano sobrepulado de atividades. Os professores da capital foram entrevistados pessoalmente e os professores do interior do estado foram entrevistados por telefone e por videoconferência.

Tabela 2 – Perfil dos docentes de PC entrevistados

Professor(a)	Formação	Experiência prática com PC	Experiência docente
IES 02	Mestrado	Não possui	< 1 ano
IES 03	Mestrado	Extensão, pesquisa e estágios.< 4	< 3 anos

		anos	
IES 04	Mestrado	Experiência profissional em políticas públicas; < 10 anos	< 3 anos
IES 05	Doutorado	Extensão, estágios e Experiência profissional em políticas públicas.< 30 anos	< 5 anos
IES 06	Graduação	Estágios e Experiência profissional em políticas públicas; < 5 anos	< 7 anos
IES 07	Mestrado	Estágios e Experiência profissional em políticas públicas; < 5 anos	< 5 anos

Fonte: Elaborada por Alencar (2015)

O perfil dos professores entrevistados é bastante variado em termos de experiências. O que há em comum entre eles é que, com exceção de um, todos tiveram práticas (de extensão universitária, estágios ou experiência profissional em políticas públicas) com a Psicologia Comunitária. Apenas dois não tiveram experiências profissionais e passaram diretamente do mestrado para a carreira de docentes, os demais passaram por experiências em políticas públicas das mais variadas - assistência, educação, saúde - variando de um mínimo de 5 a um máximo de 30 anos de trabalhos com PC. A maioria tem mais anos de experiência profissional em Psicologia Comunitária que em docência.

Já os participantes discentes foram convidados via e-mail e por alguns contatos pessoais. Os e-mails foram enviados às turmas que já haviam passado pela disciplina de Psicologia Comunitária com a colaboração de coordenadores, professores e também estudantes. Os contatos pessoais foram feitos por telefone e por mensagens pessoais no facebook com estudantes conhecidos pela pesquisadora de quatro das cinco IES que possuem Psicologia Comunitária em Fortaleza e uma IES de Sobral. Na IES onde não havia estudantes conhecidos, foi solicitado a professores que divulgassem via e-mail o Círculo de Cultura. Desde a ocasião do contato, 17 estudantes de Fortaleza confirmaram participação no Círculo de Cultura. O encontro, realizado em Fortaleza, contou com a participação de 8 estudantes de três diferentes IES: uma pública e duas privadas. Os critérios de participação dos discentes que estavam explícitos tanto no convite quanto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eram: estudantes que cursaram e foram aprovados na disciplina de Psicologia Comunitária ou que tenham práticas de estágio ou extensão na área. Uma estudante participou do círculo de cultura e apenas depois de iniciada e avançada a metodologia expressou que não fizera a disciplina e nem tinha práticas de estágio e extensão. Sua participação foi permitida por

entendermos que aquele também era um espaço formativo para os estudantes, porém os conteúdos de sua fala não foram considerados para as análises da pesquisa.

Dos sete estudantes que tiveram suas falas analisadas, como exposto na tabela que segue com nomes fictícios, apenas uma não passou pela disciplina de Psicologia Comunitária, tendo, porém, experiência de estágio e grupo de estudos na área. Também somente uma dos sete não passou por experiência de grupo de estudos, o que foi algo comum no perfil. Além disso, dois não possuem experiência da prática da PC, enquanto que os outros cinco experimentaram a prática por via de estágio ou extensão.

Tabela 3 – Perfil dos estudantes participantes

Estudante	Cursou PC	Experiências com Psicologia Comunitária
Rosa	Sim	Pesquisa e grupo de estudo;
Lírio	Sim	Extensão, grupo de estudo e estágio;
Áliso	Sim	Grupo de estudo;
Amarílis	Não	Estágio e grupo de estudo;
Dália	Sim	Extensão, pesquisa e grupos de estudo;
Jasmin	Sim	Extensão e grupos de estudo;
Tulipa	Sim	Extensão, pesquisa e estágio;

Fonte: elaborada por Alencar (2015)

Um diferencial demonstrado pelos estudantes todos é o fato de buscarem formação para além da sala de aula. O perfil de um estudante que se voluntaria a participar de uma pesquisa com a Psicologia Comunitária já mostra que o estudante tem interesse em práticas diversas e um perfil de participação diferenciado assim como interesse na área de estudo. Não tivemos participação de nenhum estudante que somente foi aprovado na disciplina de PC.

2.3. O desenho da Pesquisa e seus processos e instrumentos

A pesquisa como processo científico válido que busca coerência entre ontologia epistemologia e metodologia, deve possuir instrumentos adequados para a apreensão dos elementos que compõem a problemática e o objeto abordado. Buscamos aqui abordar os instrumentos que foram utilizados para a construção dos dados da pesquisa, em cada um dos três processos, para sua interpretação. Todo o conteúdo da pesquisa foi integrado e coeso tendo em vista o seu objetivo mesmo sendo utilizadas diferentes técnicas, o que chamamos de triangulação. A triangulação, segundo Günther (2006, p.206) “implica na utilização de abordagens múltiplas para evitar distorções em função de um método, uma teoria ou um pesquisador” e segundo Flick (2009) a

utilização de diferentes técnicas amplia e potencializa as elaborações em relação a um objeto a ser estudado.

O primeiro processo da pesquisa está vinculado à pesquisa nacional da Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária, onde empreendemos um levantamento das IES de Psicologia do Brasil por meio da Plataforma e-MEC⁴, buscando cadastrar informações gerais sobre as instituições. Cadastramos 560 IES até Agosto de 2014 e, daquelas que traziam informações sobre a matriz curricular, buscamos também cadastrar informações preliminares sobre a disciplina de Psicologia Comunitária. A partir da Plataforma e-MEC, acessamos os sites das IES e os dados cadastrados foram, em suma: nome e local da instituição, rede (pública ou privada), características do curso (duração, turno, reconhecimento no MEC, coordenador e contatos). Sobre as disciplinas de Psicologia Comunitária, quando presentes, cadastramos: nome, pré-requisitos, carga horária, caracterização (opcional ou obrigatória) e ementa. Esse levantamento nos possibilitou construir uma caracterização geral do Brasil de como as instituições abordam ou não a Psicologia Comunitária.

Após esse levantamento, empreendemos o caminho da pesquisa no Ceará. O segundo processo foi de construção de dados junto a professores e estudantes, com a realização de entrevistas individuais e um círculo de cultura. O terceiro processo foi a análise dos dados construídos nos dois primeiros processos.

A fim de facilitar a compreensão da triangulação de técnicas da pesquisa com a sua organização em seus objetivos, principais categorias de análise e instrumentos metodológicos, elaboramos um quadro de congruência (Tabela 4), onde observa-se a relação entre cada objetivo específico, as categorias teóricas a eles relacionadas e os instrumentos que foram utilizados para alcançá-lo.

Tabela 4 – Quadro de congruência da pesquisa

Objetivos	Categorias	Instrumentos metodológicos
1) Descrever os principais conteúdos e métodos para o ensino da Psicologia Comunitária;	-Formação universitária -Formação em Psicologia -Psicologia Comunitária; -Metodologia de ensino;	-Análise documental

⁴ A Plataforma e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil desenvolvida pelo Ministério da Educação, onde podemos acompanhar o cadastramento e ter acesso a dados credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, entre outros processos (E-MEC, 2015).

2) Identificar os aspectos relacionados à dimensão ética no ensino da Psicologia Comunitária;	-Dimensão ética - Psicologia Comunitária; - Ética em PC	-Análise documental -Entrevista Individual -Círculos de cultura
3) Compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos docentes e discentes sobre a ética na formação em Psicologia Comunitária;	-Sentidos de ética -Formação em Psicologia Comunitária -Sentidos de Ética em PC	-Entrevista individual -Círculos de Cultura

Fonte: elaborada por Alencar (2015)

2.3.1. Análise documental

Após o levantamento das informações das IES do Ceará e do contato com elas e sua permissão por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, empreendemos o recolhimento dos programas das disciplinas de Psicologia Comunitária. Esta fase perpassou grande parte do andamento da pesquisa devido às dificuldades institucionais de comunicação e de disponibilidade dos coordenadores de curso de Psicologia. Para alguns tivemos de ligar repetidas vezes a fim de conseguir o programa e o TCLE assinado. Uma IES não participou do estudo. Recolhemos sete programas das IES do estado que possuem PC na matriz curricular. Os programas foram analisados tendo em vista categorias previamente construídas, são elas: ‘Concepção de Comunidade’, ‘Concepção de ética’, ‘Concepção de trabalho comunitário’; ‘Metodologias de ensino’, ‘Referenciais de ética’. Estas categorias foram construídas a partir de um trabalho coletivo da Red Latinoamericana de Formación en Psicología Comunitaria e também tem sido utilizadas para as análises dos programas em nível nacional. Com este instrumento, demos conta do primeiro objetivo específico de *Descrever os principais conteúdos e métodos para o ensino da Psicologia Comunitária*, assim como de parte do segundo objetivo específico de *Identificar os aspectos relacionados à dimensão ética no ensino da Psicologia Comunitária*.

Segundo Flick (2009), a análise documental considera os documentos como um meio de comunicação pertencente a campos, estruturas e redes de ação e não como um artefato estático e pré-definido. Assim, ao se utilizar de documentos para sua pesquisa, o pesquisador deve construir um *corpus* com uma amostra representativa de

todos os documentos do tipo que pretende analisar com uma função de contextualização da informação que será aprofundada com os outros dados qualitativos.

Flick (2009) afirma ainda a importância de o pesquisador que utiliza fontes documentais sempre questionar-se sobre quem produziu aqueles documentos e com quais objetivos e quem os utiliza em seu contexto, pois os documentos “representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2009, p. 234) outro cuidado importante é não confundir o registro documental com a informação precisa do que acontece na realidade. Muitas vezes a análise estritamente documental é limitada como método autônomo para produzir conhecimentos sobre um fenômeno. Deve-se evitar o foco apenas no conteúdo, e considerar o contexto, a utilização e função dos documentos.

2.3.2. Entrevistas individuais e Círculos de Cultura

Segundo Narita (2006), os dados verbais são uma via de acesso privilegiada à experiência dos indivíduos, pois neles estão presentes os elementos diversos e heterogêneos que dão corpo à experiência e se expressam de uma forma singular de expressão e comunicação. Para aprofundarmos os sentidos da ética presentes no cotidiano da formação em Psicologia comunitária, utilizamos instrumentos que nos conectaram com os dados verbais daqueles que participam do cotidiano da formação em Psicologia: os docentes e discentes.

No momento do exame de geral de conhecimento desta pesquisa, intentávamos realizar grupos focais com os professores a partir de um alinhamento metodológico com a pesquisa nacional e círculo de cultura com os estudantes, porém prevíamos os atravessamentos do campo e sua complexidade, afirmando que a realização de um grupo focal poderia ser flexibilizada, o que de fato aconteceu. O cotidiano dos docentes que ensinam em instituições com horários divergentes impedia de encontrar um horário comum onde todos tivessem disponibilidade. Além disso, visto que o rigor científico, segundo Montero (2009), pondera que um grupo focal precisa ser constituído por um número ideal de participantes varia entre 7 e 11 membros e que o ideal é que as pessoas não se conheçam entre si ou não tenham ciclos de amizade a fim de que não se tenha uma homogeneidade de opiniões, avaliamos que a melhor estratégia não seria um grupo focal com professores, posto que apenas seis se disponibilizaram e, dentre eles, metade havia passado basicamente pelo mesmo histórico de formação na

Universidade Federal do Ceará com grupos de extensão e contato direto com o NUCOM. Com isso, poderia ser criado um viés dentro do grupo focal.

Optamos, então, pela entrevista individual em profundidade (MINAYO *et al.*, 2009) que foi conduzida tendo por base um roteiro composto por um número razoável de perguntas abertas (Apêndice D), elaboradas com o intuito de aprofundar o sentido da ética na formação em Psicologia Comunitária presente nas práticas docentes. Segundo Bauer e Gaskell (2002), a entrevista individual semi-estruturada fornece a possibilidade de apreensão das relações entre os atores e o seu contexto, possibilitando a expressão e compreensão de atitudes, valores, crenças e motivações relacionadas a comportamentos em contextos sociais específicos.

O Roteiro da entrevista foi elaborado tendo como base o roteiro do grupo focal com docentes da pesquisa nacional e foi composto por cinco perguntas básicas. A prática de entrevista em profundidade permite ainda que sejam elaboradas perguntas não previstas de acordo com a fala do entrevistado, tornando o momento da aplicação da técnica mais fluido e adaptável, onde os sujeitos sentem-se à vontade para desenvolver seus pensamentos.

Levamos um total de quatro meses, de novembro de 2014 a fevereiro de 2015, para realizar todas as entrevistas dado o cotidiano de trabalho precarizado dos professores do Ceará e a dificuldade de encontrar horários livres para a entrevista. Três entrevistas foram realizadas de maneira presencial, em local reservado a fim de proteger o sigilo das informações. Estas foram com os professores residentes em Fortaleza. As três demais entrevistas ocorreram por meio não presencial, duas por telefone e uma por videoconferência e também foi criado um ambiente de proteção do áudio pela pesquisadora. O fato de conhecer anteriormente quase a totalidade dos professores facilitou o contato, tanto por meio presencial quanto por meio virtual.

A primeira entrevista aconteceu no dia 25/11/2014 em Fortaleza, em um gabinete do Departamento de Psicologia da UFC e teve duração de 53 minutos. A segunda entrevista também ocorreu em Fortaleza, no dia 16/12/2014 em uma sala de estudo individual na biblioteca do local de trabalho do professor e teve duração de 58 minutos. A terceira entrevista ocorreu por telefone no dia 19/12/2014 e teve duração de 29 minutos, esta foi a entrevista com duração mais atípica por conta de que o professor tinha pouca experiência na área de PC. A ligação telefônica caiu por duas vezes, porém sem prejudicar a realização da entrevista. A quarta entrevista também ocorreu em Fortaleza, presencialmente, no dia 29/12/2014 e teve uma duração de 93 minutos. O

local escolhido para esta entrevista foi a casa da professora. A quinta entrevista realizou-se por telefone com um professor do interior e teve duração de 40 minutos no dia 23/01/2015. A última entrevista realizou-se por videoconferência no dia 03/02/2015 e teve duração de 59 minutos, não tivemos problemas com a conexão de internet, mas em alguns momentos o microfone da professora falhava, pelo que tivemos de empreender uma análise minuciosa da transcrição.

As transcrições de todas as entrevistas assim como dos outros dados construídos com discentes foram realizadas por uma estudante de Psicologia da UFC e membro do núcleo de Psicologia Comunitária, com o devido cuidado ético do tratamento do material orientado pela pesquisadora. Após a realização de seu trabalho, a pesquisadora empreendeu a revisão de cada uma das entrevistas transcritas.

Com os discentes, realizamos um círculo de cultura (FREIRE, 1987), no dia 04/03/2015. O local de realização foi a Sala de Grupos do Departamento de Psicologia da UFC. A escolha de trabalhar com Círculo de Cultura com os estudantes se deu por três motivos: primeiro por ser uma metodologia de trabalho em grupo coerente com aquela utilizada pela pesquisa nacional e internacional, que foram grupos focais; além de ter uma ligação intrínseca com o marco teórico deste estudo. Em segundo lugar porque é uma metodologia utilizada na práxis comunitária da pesquisadora em outros trabalhos, o que facilita o melhor manejo do encontro e a apreensão das informações necessárias. Além disso, o círculo de cultura é coerente com o compromisso ético e político da pesquisadora com a promoção de espaços pedagógicos de aprofundamento da ética pelos estudantes, criando a possibilidade de conscientização mútua (FREIRE, 1987).

Segundo Cavalcante (2011), o círculo de cultura, desde a sua origem na alfabetização de adultos, caracteriza-se em sua essência como um processo grupal e dialógico onde se busca a horizontalidade das relações e a libertação do ser humano enquanto sujeito em construção e devir. O círculo diz respeito à disposição do espaço e também ao símbolo de horizontalidade entre as pessoas, onde ninguém está à frente ou acima de ninguém, simbolizando também que a palavra deve circular e que não há detentores da fala e do saber. Segundo Góis (2008) o círculo permite a horizontalidade dos saberes e valoriza a fala e a experiência de cada participante. A Cultura segundo Freire (1987) é uma ação de produção humana no mundo e com o mundo que tem no diálogo sua mobilização transformadora.

O primeiro passo para a realização de um círculo de cultura é a imersão no universo vocabular, que, segundo Cavalcante (2011), corresponde ao acesso à cultura local detectando palavras síntese da leitura que as pessoas fazem da realidade. O segundo passo é a elaboração de palavras geradoras a serem inseridas no momento da facilitação do grupo, que são assim chamadas por serem “as palavras geradoras de crescimento, provocadoras de reflexão, geradoras de idéias concernentes à aprendizagem” (CAVALCANTE, 2011, p.108). As palavras geradoras são apresentadas no círculo com a finalidade de gerar a reflexão e o diálogo sobre os sentidos que apresentam à consciência do participante e de propiciar a troca de saberes. Por fim, a autora ainda afirma “como fechamento da atividade do círculo de cultura é feito uma síntese, nunca uma conclusão, pois a reflexão aí realizada traz desdobramento para a vida de cada um no seu cotidiano, possibilitando uma coerência existencial entre o seu pensar, sentir e agir” (p.111).

Trata-se de um processo problematizador, que situa o participante como um produto e produtor de cultura, situado historicamente e com potencial de reflexão e de transformação. Freire (1987) o define como um espaço de interação social para a aprendizagem individual e coletiva, onde o aprendizado acontece com troca de conhecimentos, experiências, impressões e emoções, um encontro de homes e mulheres através do diálogo.

O diálogo problematizador destaca-se como método orientador do modo com as atividades do círculo de cultura deve ser conduzido. O diálogo “expressa-se em uma atitude de abertura e de provocação comprometida com a construção coletiva da transformação da realidade” (CAVALCANTE, 2011, p.58) e, para Montero (2006) problematizar é promover uma situação em que as pessoas se vejam levadas a rever suas ações e opiniões acerca dos fatos da vida cotidiana que são naturalizados pelo hábito. Assim o diálogo problematizador agrega a postura de abertura ao saber do outro, visto como sujeito da cultura e não como objeto e de desnaturalização e historicização de processos que estão presentes no cotidiano, mas que não são refletidos.

O círculo de cultura teve início com 30 minutos de atraso, pois os oito estudantes participantes foram chegando paulatinamente. Ao chegarem, eram acolhidos pela pesquisadora e por sua acompanhante - a mesma estudante que transcrevera as entrevistas. Nesse momento de contato inicial, a acolhida individual propiciava uma ambiência de confiança aos voluntários, crucial para o bom andamento do círculo de cultura. Nesse momento era apresentado o TCLE, lido e assinado pelos voluntários.

A presença da estudante de graduação da UFC como acompanhante no círculo de cultura foi muito importante, pois contribuiu para que fossem feitos registros da ordem em que os participantes falavam, o que facilitou enormemente o processo de transcrição das falas também feito por ela. Além disso, ela também acompanhava o tempo previsto para cada momento do círculo de cultura de acordo com um roteiro elaborado e discutido com ela antes da realização (Apêndice E). Com sua participação, a estudante teve a oportunidade de participar de um processo de aprendizagem como futura pesquisadora e também propiciou mais liberdade para que a pesquisadora pudesse estar atenta e entregue à facilitação do círculo de cultura. No momento da realização do Círculo, utilizamos dois gravadores digitais distribuídos na sala a fim de captar bem o áudio do grupo. Perguntamos aos estudantes como se sentiriam mais à vontade para fazer a roda e eles escolheram sentar-se no chão com almofadas.

O círculo se iniciou com a apresentação da pesquisa e seguiu com a apresentação individual de cada voluntário. No momento da apresentação da metodologia, ressaltou-se a importância do diálogo, da circulação da palavra no grupo e da importância da expressão dos saberes e experiências de cada um para a pesquisa.

Com a utilização do círculo de cultura, afirma-se o papel ético e político do pesquisador como um facilitador de processos coletivos transformadores, onde se considera os participantes da pesquisa não como objetos a serem apreendidos pela relação eu-isso, mas como sujeitos construtores de saberes e fazeres importantes para a vida social na relação eu-tu. O círculo de cultura é um processo de muita dinâmica, que pela sua capacidade de interatividade constrói uma riqueza de sentidos onde cada sujeito é perpassado pelo saber do outro e o texto coletivo formado amplia os textos individuais.

Como instrumento para esta pesquisa, o círculo de cultura permitiu um processo pedagógico dialogado e problematizador, onde foi compartilhada a vivência dos estudantes em relação à Psicologia Comunitária e em relação à ética na formação em PC, propiciando trocas de sentidos e gerando um espaço reflexivo e de construção de novos conhecimentos e novas leituras da realidade. Assim, além de ser um momento de construção dos dados da pesquisa, foi um momento de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes da área, contribuindo também com seu processo formativo profissional que está em curso.

Após a apresentação de palavras geradoras coerentes com o objeto de estudo da pesquisa (Ética, Formação Acadêmica e Psicologia Comunitária), iniciou-se o

diálogo e a problematização acerca dos sentidos e experiências de cada um com aquelas palavras. Todos falaram e foram ouvidos com atenção pelo grupo que complementava e ampliava os sentidos uns dos outros além de expressar os seus. Passado esse momento de reflexão inicial, compartilhamos três perguntas geradoras mais voltadas para os objetivos da pesquisa, que também possibilitaram momentos de ampliação da consciência e novas leituras da realidade por meio do diálogo problematizador. Foram elas: ‘Como foi o contato de vocês com a psicologia comunitária e sua prática?’; ‘Como foi o contato com a temática da ética na Psicologia e que relações fazemos com a ética em psicologia comunitária?’; ‘Que facilidades e dificuldades identificamos para a formação ética em psicologia comunitária?’. O grupo fluiu com muita facilidade, não precisando de muitas intervenções da facilitadora no sentido de todos se ouvirem e no sentido de ampliarem os pensamentos.

O terceiro momento do círculo de cultura foi a construção da síntese coletiva, onde o grupo como um todo construiu um texto a partir da consigna “*Então, gente, a gente falou, conversou, pensou, refletiu, aprendeu, né, ouviu os outros. E todo círculo de cultura, pra ser considerado círculo de cultura, tem que constituir uma síntese, né. E aí que eu acho que é a parte muito boa pra quem faz parte de círculo de cultura que é a parte criativa, que é também se empoderar desse espaço, esse espaço não ficar só pra mim, pra minha pesquisa, mas também ter a marca de vocês, além de todas as contribuições que vocês já trouxeram. E aí, eu trago a proposta da gente construir - e aí a gente pode sonhar, pode colocar todas as nossas idealizações, mesmo, o que seria ideal nesse sentido. Mas construir uma síntese como um documento, digamos assim, das nossas sugestões pro ensino da ética em psicologia comunitária, como seria a melhor forma de ensinar a ética em psicologia comunitária? E aí eu pediria que uma pessoa se colocasse como relatora, ou como a pessoa que vai escrever no papel, mas as ideias vão ser de todo mundo. Alguém podia ficar nesse papel de escrever? Vou trazer aqui uma cartolina e os pincéis.(...)*” Nesse momento o grupo escolheu a relatora que se voluntariou e que segundo eles tinha a letra mais bonita. E a pesquisadora reforçou a consigna para voltar o grupo para o objetivo da síntese novamente. “*se a gente pudesse construir sugestões para o ensino da ética em psicologia comunitária, quais seriam essas sugestões, assim, pensando nos estudantes que ainda vão vir, que ainda vão entrar na universidade, que ainda vão passar pela disciplina de Psicologia Comunitária, que vocês acharem que seria muito importante, que atores estariam envolvidos, que cenários seriam mais propícios, enfim, tudo que*

vocês puderem colocar nesse sentido de tudo isso que a gente já conversou também, né, de síntese final.”

A construção do texto da síntese foi um processo criativo muito interessante, tanto pela capacidade dos estudantes de organizar o conteúdo daquele encontro de maneira objetiva na construção de sugestões, quanto pela implicação e participação de todos que se mostraram interessados e comprometidos na construção de um ensino da Ética em Psicologia Comunitária cada vez mais claro e eficiente para os futuros profissionais. A duração do encontro foi de duas horas e 17 minutos.

A construção dos dados pela via do círculo de cultura com os estudantes e das entrevistas individuais com os docentes pôde dar conta dos dois objetivos específicos de *Identificar os aspectos relacionados à dimensão ética no ensino da Psicologia Comunitária* e *Compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos docentes e discentes sobre a ética na formação em Psicologia Comunitária*.

2.3.3. Análise dos dados

Nessa etapa, entramos em contato com significados e sentidos trazidos pelos docentes e discentes acerca da ética na formação em PC assim como das categorias presentes nos Programas da disciplina sobre o ensino da ética em PC. Compreendemos as categorias significado e sentido na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que, segundo Vygotsky (2001) compreende que o sentido de uma palavra é a soma dos fatos psicológicos que ela desperta na consciência de cada sujeito, enquanto que o significado é uma zona mais estável, uniforme e exata do sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso social.

Todo o material transcrito foi registrado em um banco de dados e deu início à sua categorização e interpretação. Segundo Montero (2006), o trabalho de interpretação decorre de um processo metodológico rigoroso, tenaz e até metódico de construção dos dados que é seguido de uma etapa hermenêutica que tem uma relação estreita e fundamentada nos dados produzidos. Interpretar é um momento de reflexão que busca responder às perguntas da investigação a fim de explicar ou compreender o fenômeno pesquisado e, partindo disso, promover intervenções para afirmá-lo, utilizá-lo ou transformá-lo.

Os sentidos e significados foram interpretados na terceira fase do projeto por meio de Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2011), onde se constitui um

processo de redução da narrativa em unidades de sentido, buscando construir os campos semânticos, ou “núcleos de sentido” (GÓIS, 2008, p.161) que aparecem mais significativamente. O primeiro processo, de redução dos textos em unidades de sentido diz respeito à codificação. Após a redução dos núcleos de sentidos produzidos, construímos a teorização a partir da criação de categorias de análise.

Bardin (2011) refere que a análise temática se vale de procedimentos de extração dos sentidos por meio de unidades elementares como léxicos; palavras-chave, conceitos, termos específicos e/ou categorias “procurando identificar a frequência ou constância dessas unidades para fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto, a partir de indicadores objetivos” (CIDADE, 2011, p.40).

Segundo Flick (2009), a interpretação dos dados é o mais essencial da pesquisa qualitativa, onde se desenvolve a teorização do trabalho. Dentro do processo de interpretação desenvolve-se a codificação dos textos e a sua categorização. Para auxiliar nesses processos, utilizamos o software ATLAS-ti versão 5.2 que permite a codificação coerente com a análise de conteúdo temática.

Segundo Flick (2006), a utilização de um software para análise dos dados é vantajosa no sentido de permitir uma maior agilidade no tratamento dos dados, por permitir a vinculação de diferentes fontes em um mesmo banco de dados e também por facilitar o seu gerenciamento. O software Atlas-ti permitiu operações nos níveis textuais e conceituais que facilitaram a codificação, a categorização e a formação de unidades hermenêuticas pela pesquisadora. No caso, todos os comandos são desempenhados por mim e o papel do *software* é permitir a interatividade entre os arquivos obtidos durante a pesquisa.

As análises pelo *software* contaram com três etapas: a primeira de criação das Unidades Hermenêuticas (HU) com o armazenamento dos documentos primários (programas das disciplinas, transcrição das entrevistas e do círculo de cultura) e exploração dos dados; a etapa de categorização do material obtido e a etapa de análise das interações observadas.

Na primeira etapa, criamos apenas duas Unidades hermenêuticas, uma contendo as transcrições das entrevistas e do Círculo de Cultura, nomeados de E01, E02, E03, até E06 para as entrevistas e CC1 para o círculo de cultura. Os documentos primários ficaram nomeados de P1 a P7 de acordo com a ordem em que eram acrescentadas; e a segunda com os programas das disciplinas. A etapa de codificação foi feita de maneira manual no software, onde se criam as *Codes* ou categorias e a ela se

associam *quotations* ou segmentos de textos, citações, conteúdos verbais que vão compondo as unidades de sentido de cada categoria.

Na primeira HU algumas categorias já existiam por inferência da pesquisadora após as entrevistas como: Formação Acadêmica, Sentido de Ética, Sentido de Ética em Psicologia Comunitária. Porém, no decorrer da análise, novas categorias surgiram e foram acrescentadas, conformando um total de 20 categorias, a saber: Contato dos estudantes com a Psicologia Comunitária; Desafios da prática docente; Desafios da prática profissional; Ensino da ética em PC – Cenários; Ensino da Ética em PC – Atores; Ensino da Ética em PC – dificuldades; Ensino da ética em PC – facilidades; Ensino da ética em PC- metodologias; ensino da ética em PC – referenciais, Concepção geral de ensino da ética; Concepção de ensino da psicologia comunitária; Sentido da Ética em Psicologia, Sentido da ética em Psicologia Comunitária; Sentido da ética geral; Ética normativa; Experiências relevantes dos estudantes; experiências significativas dos docentes; Sentido de Formação acadêmica; potencialidades da psicologia comunitária e sugestões para o ensino da ética. Estas, por sua vez, foram agrupadas em grandes categorias ou Famílias (*Families*), em torno das quais o trabalho está organizado, que são: Formação acadêmica em Psicologia Comunitária; Ética em Psicologia Comunitária e Ensino da ética em Psicologia Comunitária.

Os programas das disciplinas de Psicologia Comunitária compuseram a segunda HU e foram analisados a partir de categorias construídas previamente pelas pesquisas da Rede Latino americana e da Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária que foram: ‘Concepção de Comunidade’, ‘Concepção de ética’, ‘Concepção de trabalho comunitário’; ‘Metodologias de ensino’, ‘Referenciais de ética’.

A associação entre as famílias de categorias e as categorias, conformando um processo de sentido amplo e de relações de sentido entre elas também é permitido pelo software que cria gráficos em forma de rede de vinculação de associação, de pertencimento, de causa, de contradição e de similaridade, porém optamos por criar os gráficos de relação entre as categorias pela via de outro programa, o *Power point* por considerarmos a sua apresentação mais clara e didática.

2.4. Aspectos éticos e socialização do conhecimento produzido

O compromisso ético e político deste estudo vai além de uma perspectiva burocrática e institucionalizada da ética do “dever fazer” segundo pressupostos morais

institucionais estabelecidos por resoluções de comitês fiscalizadores da ética em pesquisa, definida axiologicamente por um coletivo de cientistas muitas vezes distante da realidade para a qual se volta o nosso olhar comunitário.

Nosso compromisso se estabelece, antes de tudo, pela compreensão de que vivemos em um mundo não propício à postura ética libertadora, permeado por valores que geram modos de vida adoecedores do qual o contexto de formação em Psicologia não é isento. Por isso, vemos a importância da repercussão deste estudo para a formação em Psicologia Comunitária, estando o estudo aberto à discussão sistemática e crítica pelos atores envolvidos. Buscaremos, para tanto, a socialização dos conteúdos construídos em espaços coletivos de discussão da Psicologia Comunitária, sejam eles acadêmicos ou não.

É importante salientar que a pesquisa adequa-se aos preceitos exigidos para a pesquisa com seres humanos, submetendo-se a avaliação do Comitê de Ética segundo a Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, com aprovação CAAE 21194613.3.0000.5334, Número de Parecer 410.938 (Anexo A).

Como forma de assegurar a proteção dos direitos e da dignidade dos participantes, foram elaborados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido específicos para cada fase do estudo, abordando as informações necessárias para realização da pesquisa. Ao final da pesquisa, retornaremos ao coletivo participante nas IES para compartilhar os resultados e perspectivas.

Como compromisso ético, também colocamos o nosso trabalho à disposição da pesquisa nacional e internacional com o tema da ética na formação em PC, por meio das Redes de Formação e buscaremos permanecer em diálogo constante com seus membros a fim de aprofundarmos os sentidos da ética em PC e construirmos atuações cada vez mais libertadoras.

3. A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO ENSINO SUPERIOR

A fim de explicitar relações hoje presentes no contexto da formação em Psicologia no Brasil, o presente capítulo é constituído de três partes, onde temos: uma problematização da formação universitária no país, discutindo a relação imbricada entre currículos, projetos político pedagógicos e disciplinas. Refletimos também como estes fatores estão ancorados em ideologias que perpassam um determinado modelo de universidade e de sociedade, enfatizando o papel social e simbólico das universidades junto à concepção de formação acadêmica construída pelos sujeitos participantes da pesquisa. A partir de então, trataremos como a Psicologia se insere no contexto universitário brasileiro, com uma breve narrativa da história do ensino superior em Psicologia no Brasil, podendo então trazer de maneira desnaturalizada o cenário desta formação na atualidade – tanto nacional quanto do estado do Ceará, dentro deste cenário, um fenômeno que se mostrou relevante foi a crescente precarização do trabalho docente. Discutiremos, por fim, a construção da própria ciência psicológica, com ênfase nas áreas da Psicologia Social e da Psicologia Comunitária, trazendo reflexões sobre o ensino da Psicologia Comunitária no contexto cearense. Este capítulo é essencial para compreendermos como a disciplina de Psicologia Comunitária aparece e pode se posicionar no contexto universitário.

3.1 Formação Universitária no Brasil

Segundo Catani (1998), até meados do século XIX o sistema de ensino superior no mundo todo compreendia um número restrito de instituições com um baixo custo, por atender a uma parcela muito pequena da sociedade – a elite. No início do século XIX, isso começa a mudar com a absolvição da prática de pesquisa pelas Instituições de Ensino Superior (IES), com construção de laboratórios, aumento do quadro docente, pós-graduações, necessidade de diferenciados equipamentos, etc. Outro momento marcante de rupturas se deu no fim da Segunda Guerra Mundial com um aumento da demanda universitária por necessidades da conjuntura social – do saber técnico e mão de obra especializada - multiplicando cursos e carreiras e inflando ainda mais a demanda financeira da universidade aos estados. O papel que cabia antigamente às IES de formar a pequena elite de dirigentes e alguns profissionais liberais, soma-se hoje a muitos outros. A tendência atual do ensino superior é de ampliação ao atendimento e multiplicação de funções.

Apesar dessas rupturas, a universidade ainda é considerada uma instituição que pouco sofre modificações. Ainda que sofra, é pautada hegemonicamente pelo modelo incrementalista (CATANI, 1998), onde as velhas estruturas acumulam novas funções, inflando o sistema universitário. Segundo Santos (1989), os objetivos da universidade passaram de “transmissão da cultura, ensino das profissões, investigação científica e educação dos novos homens da ciência” a “investigação, ensino e prestação de serviços”, até que em 1987 atribuía-se dez funções principais à universidades, algumas contraditórias entre si, mostrando a intencionalidade da universidade de dar conta de diferentes demandas do estado, do mercado e da sociedade:

[...] educação geral pós-secundária, investigação, fornecimento de mão-de-obra qualificada, educação e treinamento altamente especializados, fortalecimento da competitividade da economia, mecanismo de seleção para empregos de alto nível através de credencialização, mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias, prestação de serviços à região e à comunidade, paradigmas de aplicação de políticas nacionais (...); preparação para os papéis de liderança social (OCDE, 1987, apud SANTOS 1989, p.13).

Dentre as principais contradições dos papéis da universidade, Santos (1989) elucida três: a produção da alta cultura para elites e a necessidade de produção de padrões culturais médios necessários à qualificação técnica das forças de trabalho; a hierarquização de saberes altamente especializados e as exigências de democratização e igualdade de oportunidades; a reivindicação da autonomia de valores e objetivos institucionais e a submissão a critérios de eficácia e produtividade crescentes. Em resumo, a universidade teria de responder às contradições entre alta cultura e cultura popular, entre teoria e prática e entre educação e trabalho.

Mesmo no bojo dessas grandes contradições, segundo Santos (1989) a universidade consegue manter o seu papel social e simbólico de inculcar nos estudantes

[...] valores positivos perante o trabalho e perante a organização econômica e social de produção, regras de comportamento que facilitam a inserção social das trajetórias pessoais, formas de sociabilidade e redes de interconhecimento que acompanham os estudantes muito depois da universidade e muito para além do mercado de trabalho, interpretações da realidade que tornam consensuais os modelos dominantes de desenvolvimento e os sistemas sociais e políticos que o suportam (SANTOS, 1989, p.16).

Esse papel simbólico e social está imbricado na concretude e na materialidade do cotidiano universitário. Pascual (2012) elucida que os modelos universitários, sejam eles humanistas, modernistas, neoliberais ou críticos, estão atrelados anteriormente a um modelo ideal de sociedade e demandam diferentes currículos, projetos político-pedagógicos e disciplinas científicas cujas implicações se dão no cotidiano da convivência universitária e desembocam em processos de formação

intersubjetiva, o que agrega implicações macro e microsociais da perspectiva educacional do ensino superior. É nesse sentido que se dá a necessidade de refletir acerca dos modelos de universidade, de currículos, de projetos político-pedagógicos e de disciplinas que desembocam na formação de um profissional que pode ou não contribuir com as necessidades da sociedade, desnaturalizando as ideologias presentes nos modelos em que se pautam.

A universidade no Brasil é marcada historicamente por duas qualidades: seu surgimento tardio (em 1808) e o crescimento do setor privado do ensino (DUHRAM, 2003). Segundo Pascual (2012), as primeiras universidades do país surgem sob os signos da cruz e da espada, pois advinham do modelo medieval construído sob a sombra das catedrais. Este modelo tinha influências filosóficas jesuíticas e escolásticas com três características básicas: voltada centralmente para uma formação teológica e jurídica; com organização corporativa; preservando sua autonomia em relação à política e à igreja locais.

Pela marca da colonização ibérica herdamos uma cultura que representava para a educação superior brasileira uma determinada forma de conceber a educação, os currículos e os modelos pedagógicos. Esta dita colonialidade de saber e de poder despojou os brasileiros de seus saberes e meios de expressão originais assim como muitos outros países colonizados na América Latina. As marcas desta colonialidade são mantidas e alimentadas até hoje pela imposição do padrão mundial do capital que reproduz interesses particulares e etnocêntricos de um determinado modelo de sociedade (QUINJANO, 2010; SANTOS; MENESES, 2010).

O processo de ajuste do estado brasileiro ao mercado, à globalização e à mundialização do capital exigiu reformas nem sempre levadas a cabo como: ampliação, busca de recursos no setor privado e substituição do controle formal e burocrático por sistemas de avaliação permanente (PASCUAL, 2012). Yamamoto, Seixas, Costa e Coelho-Lima (2013) contextualizam historicamente estes ajustes no quadro do ensino superior no país:

O quadro atual do ensino superior é o resultado de um processo de modernização iniciado durante a ditadura civil-militar estabelecida pelo golpe de 1964, que promoveu a expansão das redes de escolas particulares e inverteu a anterior proporção de vagas, no qual a educação pública amplamente prevaleceu. Esta tendência foi reforçada a partir da década de 1990 para frente como um resultado do processo neoliberal de "reforma do Estado" e seu conceito de "Estado mínimo", com mais cortes do sistema público ocorrendo devido à diminuição do investimento na área da educação e, inversamente, uma aceleração da expansão da rede de escola particular (YAMAMOTO et al, 2013, p 83-84, tradução nossa).

Os autores trazem ainda que, das IES brasileiras pesquisadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 2010, de um total de 2.378, apenas 11,7% pertenciam à rede pública, enquanto que o restante (88,3%) eram parte da rede privada de ensino. Segundo o INEP (2012), o total de instituições passa de 1.391, em 2001, para 2.378, em 2010. Além da ampliação quantitativa de universidades, ampliou-se também o acesso. Foram criadas políticas públicas no sentido de maior democratização do acesso à educação superior.

[...] em 2010 entraram 2.182.229 alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento de 109,2% em relação a 2001. Nesse período, a categoria federal apresenta, proporcionalmente, a maior elevação do número de ingressos (140,5%), seguida da categoria privada (115,4%). Especificamente no ano de 2010, as instituições privadas contam com 78,2% dos ingressos de graduação; seguidas das federais, com 13,9%; estaduais, com 6,5%; e municipais, com 1,5%. (INEP, 2012, p.40).

Esse aumento do acesso deu-se pela reestruturação das universidades principalmente a partir do governo Lula (2003 – 2010), cuja criação de programas como o PROUNI (Programa Universidade para todos), o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a Lei de Cotas para o Ensino Superior e a Educação à Distância propiciaram facilidades ao acesso, principalmente das pessoas mais pobres, ao âmbito da universidade.

Segundo Santos e Meneses (2010), outras características da formação universitária na atualidade é que esta está marcada pelo imperativo da excelência de notas, pelas diversas especializações, pelas necessidades do mercado, pela imposição de conteúdos provenientes de outras realidades (marcadamente das antigas metrópoles para as antigas colônias), muitas vezes descontextualizados da realidade do povo latino-americano. Um processo que vem reafirmar a dominação cada vez mais diversificada, ultrapassando níveis econômicos e políticos, se perpetuando enquanto cultura com marca nas relações desiguais, hierárquicas e exploratórias (SANTOS; MENESES, 2010).

Os estudantes participantes da pesquisa compartilharam suas percepções sobre a formação acadêmica que vivenciam e em muitos sentidos corroboraram com o que discorrem os autores. Eles percebem a necessidade de uma formação mais voltada à realidade e que tenha mais correspondência com uma práxis a partir da ação e da reflexão e não só da leitura de textos, acúmulo de conteúdos ou consumo de ideias.

Como dificuldade, pensando na sala de aula... Aliás, na sala de aula e... Não, primeiro na sala de aula, eu acho que com relação a... A universidade, ela é muito... Estilo um professor, o professor de filosofia José, a gente falava que a gente era muito aulista, a universidade era muito aulista, você

passa muito tempo aqui dentro, das quatro paredes e, lá fora, às vezes, você passa batido, e eu acho que seria uma dificuldade, assim, com relação à sala de aula, a gente devia sair mais, aprender mais do lado de fora da sala também (LÍRIO, CC1).

Então, a gente sai com muita teoria e cadê a prática? É a prática que faz surgir. Então, você entra numa sala, e eu acho que essa é a maior dificuldade, porque, quando muitos se opõem aquele: “não, vamos ficar na sala mesmo, vamos trabalhar com método de prova, vamos...”. Então, pra mim, é uma dificuldade, porque, uma vez que você tenta trazer pro próprio orientador, aí já vem a instituição. Pelo menos, lá na IES3, é bem isso, tipo, você leva pro professor, mas ele não tem muita opção do que fazer ali, porque a faculdade tem uma demanda, ela pede aquilo, e ele não pode, né, mudar aquilo é pedido pela faculdade. E, sem dúvida, uma grande dificuldade, uma deformação que tem (AMARÍLIS, CC1).

As universidades também exigem a produtividade acadêmica do professor em sala de aula e os currículos conteudistas impedem muitas vezes que se traga a realidade para dentro da sala de aula ou que se saia deste cenário para o aprendizado além dos muros da universidade, constituindo uma constante ação-reflexão própria de uma práxis. O que os estudantes percebem é uma incoerência entre o que se escuta na sala de aula – a importância da prática e da reflexão crítica pautada na realidade para uma boa formação profissional – e as dificuldades institucionais para a efetivação disto.

Eu acredito que a formação acadêmica, pelo menos que a gente tem aqui na IES1, ela tem um discurso que tá voltado pra ver o sujeito como um todo, né, pra se preocupar com esse sujeito e sempre crítica, assim, uma crítica construtiva, trazendo que a gente não pode olhar o sujeito a partir de fragmentos, olhar ele como uma doença, né, como um... reduzir, né, o sujeito. Sendo que o que eu observo é que isso não sai daqui... (...) O discurso não passa para a prática, não há uma práxis (DÁLIA, CC1)

Martín-Baró (1986), discorre ainda sobre a importância de que os currículos universitários estejam de acordo com a realidade de vida do povo latino-americano, explicitando uma dificuldade que, já na década de 1980, acometia inúmeros profissionais: as deficiências teóricas e metodológicas de processos formativos que pouco contribuía com o desenvolvimento humano e profissional de pessoas aptas a trabalhar com questões sociais emergentes.

É necessário, então, perceber que tipo de modelo de currículo, de universidade e de sociedade implicaria uma formação que disponibilizasse meios para o desenvolvimento dessas potencialidades. Martín-Baró (1972) propõe uma nova pedagogia para uma nova universidade, fazendo uma análise da conjuntura universitária à época que parece muito atual. Em suma, as universidades tinham uma missão profissionalizante, pautada na formação de técnicos, com leves pinceladas de

humanismo, para atender à demanda do mercado e de status dos formandos, já que a passagem pela universidade implicava em ascensão social. O segundo aspecto geral das universidades dizia respeito a uma estrutura Napoleônica, caracterizada pela hierarquia monolítica de gestão com sistema de programas uniformes. E, em terceiro lugar, um caráter político pretensamente neutro e a serviço da ordem vigente, então “se juntamos essas três características nos encontramos com uma Universidade servil, acrítica e pragmática” (MARTIN-BARÓ, 1972, p.135, tradução nossa).

As transformações propostas por Martin-Baró dizem respeito à assunção do papel político da universidade, que deve tomar parte dos problemas coletivos da polis; para ele, deve-se buscar, uma decisão axiológica, isto é, de valor, pois pretender uma ciência asséptica é um mito do opressor. Martin-Baró (1972) afirma que toda ciência comprometida e humana, deve discernir continuamente entre diferentes caminhos possíveis para sua realização. O autor propõe, por fim, que a nova universidade deve buscar nossos valores e nossa identidade como povo latino americano. É necessário gerar uma cultura autônoma, onde a universidade deve programar seu trabalho como ciência comprometida historicamente, ciência do homem para o homem, combatendo a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1989) com “reflexão crítica, ação eficaz e realismo político”. (MARTIN-BARÓ, 1972, p.137, tradução nossa).

Silvia Lane (2008) também contribui com essa reflexão ao afirmar que:

Enquanto a Universidade não romper com o círculo vicioso criado entre um saber congelado que leva à técnicas reprodutivas de um ‘status quo’, ela só conseguirá atender a uma elite intelectual e econômica, para a qual convém manter as coisas como estão... Também na sua prática cotidiana, cabe à Universidade contribuir para o avanço da consciência dos futuros psicólogos, pois somente eles poderão desenvolver atividades transformadoras da sociedade (LANE, 2008, p. 7)

A formação acadêmica aparece, então, como problemática e também como potencial de superação às condições de manutenção de uma sociedade socialmente injusta, visto que, por muitas vezes, mantém o *status quo* formando em escala industrial profissionais técnicos eficientes alimentar o mercado de trabalho e, por outro lado, é a partir de uma formação crítica e reflexiva neste espaço, em contato com as demandas sociais e com as reflexões e ações que ela exige, que torna-se possível formar profissionais comprometidos que serão também sujeitos do processo de mudança social.

3.2. Ensino Superior de Psicologia no Brasil: entre rupturas e continuidades.

No Brasil, a primeira referência ao ensino superior da disciplina de Psicologia surge somente na década de 30, juntamente ao surgimento das primeiras universidades do país (FURTADO, 2012; LISBOA; BARBOSA, 2009). A Psicologia, como ciência e profissão, se fortalece e se implementa no país a partir principalmente do âmbito da educação universitária, já que, desde a década de 30 até a regulamentação da profissão em 1962, aparece como disciplina acessória à formação de cursos como Filosofia, Pedagogia, Medicina e Sociologia. Historiadores do campo denominam essa fase de trinta anos como período universitário (PESSOTTI, 2004 apud LISBOA ; BARBOSA, 2009).

A primeira regulamentação oficial do ensino de Psicologia surge juntamente à regulamentação da prática profissional e também à primeira proposta de um currículo mínimo. Segundo Lisboa e Barbosa (2009, p.723)

Em 1962, com a famosa Lei nº 4119, finalmente a profissão e o curso de formação são oficialmente regulamentados. No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) emite o parecer nº 403/62, fixando o currículo mínimo e a duração dos cursos de Psicologia. Esse documento compreende a formação em três níveis, cada qual com uma duração e um foco: bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia e formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional.

Essa proposta de currículo mínimo vem formatar uma determinada concepção de saber e poder para o campo da Psicologia. Segundo Bernardes (2012, p.219), a formatação de um currículo mínimo ou de uma diretriz não está restrita somente a uma “*grade de disciplinas*, mas é implementado no campo das relações de poder e na produção de cultura”. Quanto a isso, Pascual (2012) reforça que a formulação dos conteúdos e métodos de ensino pressupõe o apontamento do tipo de sociedade e de pessoas que se busca.

Entre a década de 60 e 70, assistiu-se a um grande crescimento do número de cursos de Psicologia no país, juntamente à sua privatização crescente. Tratava-se de um período histórico nacional marcado pela ditadura militar, em que o estado confiou à iniciativa privada o papel de resolver a crise universitária. Segundo Scaparo e Guareschi (2007), as práticas psicológicas à época se consolidaram sob a influência da repressão política, do patrulhamento ideológico e de filosofias desenvolvimentistas, o que trouxe, por decorrência, o predomínio de práticas “individualistas, descontextualizadas e

apoiadas em modelos abstratos de seres humanos” (p.100), engendrando processos de normalização e de controle das pessoas e contribuindo para a naturalização das expressões de violência e repressão. Esse cenário de construção colocava a Psicologia a serviço do Estado, como instrumento para a legitimação da exclusão social, das vulnerabilidades, e do ajustamento forçoso dos desviantes à lógica hegemônica, transformando suas práticas em mecanismos de controle ideológico com argumentos científicos pretensamente universais e neutros.

Na década de setenta, porém, segundo Ferreira Neto (2002, p.115) com o início da abertura democrática no país e suas transformações sociais e políticas suscitadas principalmente pelos movimentos sociais, inicia-se uma crise no modelo prevalente de formação em Psicologia, pautado “na atuação clínica de cunho liberal e privado e numa formação teórica e conceitual estrangeira sem contextualização”. É a partir da década de 80, então, que a questão social emerge fortemente nos temas e formações dos profissionais de Psicologia.

O contato dos psicólogos brasileiros com as diversas classes sociais, iniciado no início da década de 80 (com destaque para o movimento de saúde mental na saúde pública), passou a exigir certa escuta da questão social. O “social” entrou em cena, ainda que, prevalentemente, indexado à noção de pobreza. A Psicologia no Brasil passou a reconhecer a importância tanto do contexto social, quanto do debate em torno da ética, no campo da atuação e da formação (FERREIRA NETO, 2002, p.116).

Com a abertura política e construção da Constituição de 1988, ampliaram-se as práticas psicológicas e produções de conhecimento que integravam a perspectiva da emancipação social, agregando expressões como “inclusão”, “igualdade” e “cidadania” ao campo da Psicologia (SCAPARO; GUARESCHI, 2007). Já na década de 90, com a crescente mundialização do mercado e a ascensão do neoliberalismo, a formação em Psicologia passou a ser pautada em uma direção tecnicista, voltada ao mercado e com fragilidades de potência crítica (FERREIRA NETO, 2002).

No ano de 1992, então, reuniram-se em Serra Negra 98 das 103 instituições agências formadoras do país a fim de repensar a formação do psicólogo. Deste encontro, as agências juntamente aos conselhos elaboraram o que chamaram de “Carta de Serra Negra” com proposições de sete princípios norteadores para a formação em Psicologia:

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
- 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- 3) desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- 4) desenvolver o sentido da

universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional; 6) desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência; 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação (CFP, 1992, p.1).

Com um conteúdo crítico e pautado nas demandas sociais sugeridos pelas agências formadoras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia aprovadas em 2004 através da Resolução nº 8, de 12/05/2004 (BRASIL, 2004) trazem avanços e limitações. As diretrizes passaram 10 anos para serem aprovadas e construíram-se com exaustiva discussão no âmbito institucional a partir de fóruns nacionais de formação ocorridos durante os anos 90. A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) teve importante papel nessas formulações. Os avanços dizem respeito principalmente, segundo Gonçalves (2007), a elaboração de uma proposta de formação científica crítica e reflexiva com superação do modelo tecnicista pautado na divisão anterior de formação do profissional e formação do pesquisador a partir de perfis específicos. Outra discussão foi sobre a articulação entre teoria e prática que muitas vezes não eram contempladas com a realização de estágios separados por áreas específicas, pelo que se chegou à elaboração dos estágios em ênfase e estágios básicos (ou práticas integrativas), a fim de ampliar a interação do estudante com contextos onde a ciência se desenvolve (ABEP, 2014).

Gonçalves (2007) ainda aponta a atenção que foi dedicada à definição de competências e habilidades, para garantir a superação de um perfil tecnicista, uma formação básica, pluralista e sólida, o compromisso com as demandas sociais e a preparação para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino. Em 2011 foi publicada uma complementação a diretriz de 2004 com a Resolução n.5, de 15 de março de 2011, com o propósito de agregar um projeto de formação complementar para professor de Psicologia, sendo obrigatório as IES ofertarem e facultativo o estudante cursar (ABEP, 2014).

Em relação às limitações, destacamos a crítica ao modelo baseado em competências e habilidades que deflagra muitas vezes, segundo Lisboa e Barbosa (2009) uma racionalidade tecnicista e de cunho neoliberal preocupado com objetivos e metas. Segundo Bernardes (2012), as Diretrizes, desse modo, acabam por configurar-se como dispositivos tecnológicos produzidos pela racionalidade prática. Porém, o que se

busca é uma formação generalista e vinculada as produções práticas dos contextos locais.

A organização do currículo por competências faz-se traçando objetivos e definindo operações cognitivas (Pacheco, 2001). O conhecimento e a cultura não são problematizados como campo plural de conflitos e acordos, e a função cultural da universidade é submetida à lógica mercantil da formação para *habilidades* e *competências* (Chassot, 1998); trata-se, portanto, de conceito com raízes cognitivas e indivíduo centrado, que localiza as competências para as habilidades no corpo/psiquismo do indivíduo (BERNARDES, 2012, p.224).

Em contraposição a esse modelo de competência individualizada e cognitiva, Bernardes (2012) propõe a competência ética, cuja proposição é de superar o reducionismo de um conhecimento voltado ao saber fazer e suas aplicações em função da reflexão do “como saber/fazer e para que saber/fazer” (BERNARDES, 2012, p.227). A competência ética estaria pautada no cotidiano e na dialogicidade.

Hoje, o cenário da formação em Psicologia é bastante plural. Em termos gerais, temos uma grande expansão do ensino, principalmente no âmbito privado, assim como a interiorização dos cursos e sua internacionalização (compra de instituições privadas por grandes empresas internacionais). Uma pesquisa realizada em 2009 por Lisboa e Barbosa intitulada “Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação” classificou os 396 cursos identificados na época: todos eram cursos presenciais, a maioria realizada em instituições universitárias privadas com fins lucrativos e situadas no interior do País e na Região Sudeste. Quase sempre têm duração de 5 anos, com regime semestral e carga horária total de 4000 horas. “Alerta-se, dessa forma, para que sejam tomadas medidas urgentes no sentido de aliar quantidade e qualidade no ensino da Psicologia no Brasil” (LISBOA; BARBOSA, 2009, p.719).

Em 2014, segundo cadastro disponível na plataforma e-MEC, temos no Brasil 611 Instituições de Ensino Superior (IES) que ministram Psicologia e esse número tem aumentado, visto que em 2011 haviam 511 cursos de Psicologia no Brasil. Percebe-se que há uma multiplicação em ordem industrial dessa ciência e profissão pautada principalmente na emergência do mercado.

A pesquisa realizada pela Rede Brasileira de Psicologia Comunitária intitulada “Ética na Formação em Psicologia Comunitária no Brasil”, coordenada pelo Prof. Dr. Sarriera da qual fazemos parte, realizou levantamento das IES de Psicologia do Brasil, cadastrando informações de 488 IES. Destas 488, 32 estão na região Norte, 95 no Nordeste, 195 no Sudeste, 127 no Sul e 39 no Centroeste. Os tipos de Instituição (pública ou privada) confirmam os dados apresentados acima sobre crescimento do

número de IES privadas, pois, do total cadastrado, apenas 67 são públicas e 421 (86,3%) são privadas. A duração dos cursos em 477 IES é de 5 anos, apenas 11 têm duração de 4 anos e meio.

Para o enquadre do nosso estudo é importante também situar a formação em Psicologia no Ceará. Segundo Marques (1990), os esboços da prática psicológica no estado se fizeram presentes na década de 60 na Faculdade de Filosofia do Ceará, onde criou-se o Curso de Orientação Educacional com conteúdos como Psicometria e Psicologia Social. Na área da educação também desenvolvia-se a disciplina, até que, na década seguinte, cria-se a Associação de Psicologia do Ceará. As discussões profissionais abordavam os aspectos éticos e também a possibilidade de se criar um curso de Psicologia no estado.

Segundo Marques (1990), o perfil de profissionais de Psicologia no estado à época era formado somente por psicólogos que vinham de outros estados para compor serviços de orientação profissional, psicodiagnóstico, reabilitação e psiquiatria, ou para trabalhar em órgãos como o DETRAN, a Polícia Militar, e o INPS. O primeiro curso criado foi na Universidade Federal do Ceará, que autorizou a abertura de 30 vagas no vestibular de 1974 e o Curso de Graduação em Psicologia é criado em 1975. O modelo teórico em que se baseava a criação do curso era voltado à Psicologia Experimental e Clínica. Marques (1990) ainda relata a ampliação paulatina do campo prático da Psicologia dentro da formação iniciada na década de 70, pautada na multiplicação das possibilidades teóricas e também nas necessidades da conjuntura econômica e social, principalmente da cidade de Fortaleza. O segundo curso foi criado em 1984 na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), uma universidade particular, o que permite perceber que no início da década de 80 já havia se dado o encontro da necessidade social das práticas psicológicas e com o empenho institucional para planejar e criar os cursos de graduação.

O cenário da Formação em Psicologia no Ceará foi analisado por uma pesquisa do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará e Coordenada pelo professor Jesus Garcia Pascual entre os anos de 2010 e 2013. Nesta pesquisa, foram levantados os programas das disciplinas do núcleo básico (disciplinas que compõem até o sexto semestre) dos 11 cursos de Psicologia do estado presentes até o ano de 2013⁵ expostos na Tabela 6 (PASCUAL, 2013). Interpretaram-se a partir desse

⁵ Hoje, já temos mais dois cursos de Psicologia no Ceará, uma na Capital e uma em Icó, na Região Centro-Sul do estado, ambas privadas.

levantamento documental os objetivos educacionais, as metodologias de ensino, a avaliação da aprendizagem e as fontes de leituras sugeridas, a fim de propor ações que qualificassem a expansão dos cursos.

Os objetivos educacionais presentes são relacionados ao domínio cognitivo, contemplando a integração de habilidades e conhecimentos. Os domínios afetivo, psicomotor e social ficam em segundo plano. As metodologias de ensino privilegiadas são em sua maioria expositivas e não cooperativas. A forma de avaliação geralmente presa pela participação do estudante e também pelo desenvolvimento de habilidades consonantes com as diretrizes curriculares nacionais, além de conhecimentos específicos por disciplina (PASCUAL, 2013).

Em relação às fontes de leitura, há um equilíbrio entre autores basilares da Psicologia e autores emergentes. Freud é o autor mais citado, seguido por Piaget e Vygotsky. Autores que conformam as bases teóricas e metodológicas da Psicologia Comunitária (GÓIS, 1993) aparecem entre os mais citados, como: Góis, Vigotski, Silvia Lane, Paulo Freire, Leonardo Boff e Sawaia.

Tabela 5 – Relação de Cursos de Psicologia do Ceará

IES	Pública/Privada	Localização	Endereço eletrônico
Universidade Federal do Ceará	Pública federal	Fortaleza (Capital)	www.psicologia.ufc.br
Universidade Federal do Ceará	Pública federal	Sobral	www.campusobral.ufc.br
Universidade de Fortaleza UNIFOR	Privada	Fortaleza	www.unifor.br
Universidade Estadual do Ceará – UECE	Pública estadual	Fortaleza	www.uece.br
Faculdade de Tecnologia Intensiva – FATECI	Privada	Fortaleza	www.fateci.com.br
Faculdades Nordeste – FANOR	Privada – grupo internacional	Fortaleza	www.fanor.edu.br
Faculdade Católica Rainha do Sertão FCRS	Privada	Quixadá	www.fcrs.edu.br
Faculdade Leão Sampaio	Privada	Juazeiro do Norte	www.leaosampaio.edu.br
Faculdade Maurício de Nassau	Privada	Fortaleza	www.mauriciodenassau.edu.br
Faculdade Luciano Feijão	Privada	Sobral	www.lucianofejão.com.br
Centro Universitário Estácio do Ceará - Estácio FIC	Privada	Fortaleza	www.estacio.br

Fonte: Pascual (2013).

Para pensar uma proposta de formação em Psicologia e um modelo de universidade coerente com este, é importante ir além da consideração de habilidades e

competências técnicas do saber psicológico. Nosso olhar, perpassado pela Psicologia Comunitária, vem afirmar uma visão de mundo, de ser humano e de sociedade que requer que se vá além estritamente do contexto da sala de aula, é necessário estar com a comunidade também, pisar no mesmo chão, como coloca a professora P6.

[...]a vivência fora com o povo ela é fundamental. O contato humano de um com o outro e ver a criança, e ver uma associação, uma ONG que trabalha numa causa, num bairro, tem que ter política pública também, (...) Então, o aluno ir ao encontro das pessoas que se organizam naturalmente, né? O movimento Salve o Cocó organizado pela população, coisas assim também pra que o aluno descubra “Ah, então as pessoas podem ser protagonista mesmo” né? Nem é só nas políticas públicas e nem é só gente formada, intelectual. As pessoas podem ser protagonistas da vida dela e das comunidades e dos bairros delas sem ter nenhum pacto com política pública. É porque é aonde eles vão ver que a pessoa, o potencial da pessoa, aaaa energia né, a o compromisso é esse daquele daquela pessoa, daquele grupo, sem nenhuma promessa política, sem nenhum vereador por detrás, sem nenhum prefeito. Então, eu acho que esse contato é muito importante pra garantir, porque nem só os livros vão passar, nem só internet vai passar. Eu acho que são instrumentos... o contato, pra mim, eu acho, é... Assim, por mais que exista toda a tecnologia no mundo, nunca vai substituir o corpo a corpo. Nunca. Porque é quando a pessoa se olha nos olhos, com verdade. (...) O ser humano ele é fundamental pra tudo, mas pra Psicologia eu acho assim que num tem, num tem outro recurso. Se eu botar a tecnologia mais de ponta assim, que a pessoa se transporte e fique aqui em terceira dimensão, não substitui o ser humano. Entendeu? A minha base é essa, tem que ir pra comunidade! tem que ir lá na comunidade. O professor e o aluno tem que andar, andar na areia lá em Canafístula né? Tem que ir...(P6, E06).

Nesse sentido, a articulação proposta entre ensino-pesquisa-extensão em muitas universidades parece mais coerente com uma formação mais complexa para atender às necessidades da formação em Psicologia Comunitária.

A Psicologia Comunitária no Ceará, (GÓIS, 1993), nasce a partir de práticas universitárias e do compromisso dos docentes e discentes com a realidade do estado e não somente do desdobramento de uma disciplina componente de um currículo universitário, como veremos adiante. O que, de acordo com a definição de Bernardes (2012), está imbricado com o desenvolvimento de competências éticas. A Psicologia Comunitária é uma práxis (teoria-prática-compromisso social) que impescinde da relação. É um saber relacional, um “saber com” onde as produções coletivas partem do diálogo entre saber popular e saber científico.

Uma universidade coerente com a Psicologia Comunitária, com seu projeto de sociedade e de homem, deveria possuir estas características, estando sempre aberta ao diálogo com a cultura popular e fortalecendo-a. A Psicologia Comunitária no Ceará, desenvolvida principalmente por autores como Góis (1993, 2005, 2008) e Ximenes (2007, 2010) no âmbito da Universidade Federal do Ceará, tornaram-se referência para o estado, e, além das práticas de ensino em sala de aula sempre esteve propondo uma

forma diferenciada de aprofundamento teórico-metodológico dos estudantes através da saída do espaço universitário e do trabalho no território das comunidades.

A Extensão é espaço de formação discente e docente, complementando a aprofundando a construção do conhecimento em sala de aula, constituindo uma prática pautada na ação-reflexão, trazendo aspectos da realidade em diálogo com temas e categorias teóricas e contribuindo para a co-responsabilização do processo aprendizagem-desenvolvimento dentro e fora de sala de aula. Os estudantes voluntários sempre se referenciaram à extensão como um espaço muito potencial em sua formação, afirmando-a como a possibilidade que tiveram de ver os conceitos teóricos (como conscientização, inserção comunitária, fortalecimento dos sujeitos) corporificados e de aprofundar reflexões e leituras da realidade em contato com os saberes populares.

*E traz também a questão da conscientização, do Paulo Freire, e, enfim, altas metodologias foram usadas, né, a questão do círculo de cultura e de todas essas coisas e também... Enfim, a inserção na comunidade, proporcionar sujeitos mais fortalecidos, mais empoderados. Enfim, foi tudo isso eu estudando e, à medida que eu ia estudando, eu também via acontecendo. E só faz sentido quando a gente vê aquilo, de fato, acontecendo, né, porque, às vezes, eu ficava me questionando: o quê que eu to fazendo aqui? Assim, será que isso tá dando certo mesmo, será que eu to aqui por que há um... Porque, até então, eu não tinha visto, né, e aí, quando eu vi, eu: “car*****! faz todo o sentido!” E isso é muito bom. (DÁLIA, CC1).*

No sentido de uma aprendizagem com um lastro prático contribui o conceito de atividade de Vigotsky (2001), que vem pautar a atividade humana como constituinte da subjetividade e do desenvolvimento do psiquismo. A partir do momento em que se muda o mundo pela ação, o homem transforma a si mesmo numa relação dialética, apreendendo e internalizando a realidade ao seu redor, pelo que os conceitos tornam-se palpáveis, como se ‘fizessem parte’ do sujeito como afirma Lírio.

[...] com relação ao que a Dália falou agora, a questão da prática, né, que foi o que me atraiu muito na psicologia comunitária, pelo menos a que é feita aqui, foi essa questão de você poder construir o conhecimento junto com os outros, né, que tão contigo ali, e a partir de uma prática também. Que eu acho que, pelo menos particularmente, eu funciono muito assim, funciono muito quando eu to fazendo ali, quando eu to mexendo, como se eu tivesse manuseando aquela coisa ali também, como se aquilo tivesse fazendo parte de mim também. É mais fácil pra mim, pelo menos eu me apropriar daquele conhecimento que eu to produzindo. Então, foi isso que mais me atraiu, assim, que mais me apaixonou na psicologia comunitária quando eu me aprofundei (LÍRIO, CC1).

Apesar de as universidades do Brasil admitirem a importância da relação teórico-prática e de estimularem a criação de projetos de extensão, estes muitas vezes são constituídos por intervenções assistencialistas e tecnicistas, ampliando a relação de

dependência da população em relação aos técnicos. É com o intuito de questionar posturas assistencialistas e tecnicistas, pautadas na hierarquização de saberes, que geram dependência e a opressão de saberes e práticas populares que o Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da UFC, fundado em 1992, vem propor a Cooperação Universitária, afirmando uma postura de horizontalidade na construção de sua práxis. A cooperação universitária é pautada numa proposta de intervenção comunitária/libertadora, a qual:

Possui um caráter político com o sentido de propiciar uma integração dos moradores e dos parceiros (agentes externos). O projeto será planejado e executado conjuntamente pelos envolvidos no processo. Tem como objetivo a transformação da alienação em individualidade crítica, em que o indivíduo-coisa transforma-se em indivíduo-sujeito. A relação entre moradores e parceiros é integrativa, tendo como base a troca de saberes (popular e científico) (XIMENES; NEPOMUCENO; MOREIRA, 2007, p.26).

O NUCOM é um dos ícones da história da Psicologia Comunitária no estado. Desde o primeiro projeto de extensão com Psicologia Comunitária em 1982 no bairro Pirambu em Fortaleza que seus membros fundadores e participantes vêm desenvolvendo, aprofundando e difundindo essa área da Psicologia da Libertação no estado.

Assim, é possível estabelecer-se uma visão da universidade para além de intervenções assistencialistas ou tecnicistas, concebendo a práxis de cooperação universitária de modo democrático, participativo e transformador, com diálogo e criticidade. A cooperação propicia a construção de conhecimentos locais e gerais baseados na realidade, inseridos nos campos social, político e científico em que se dá a vida cotidiana, mobilizando a comunidade para que ocupe o seu lugar junto à Universidade (BRANCO; GUIMARÃES, 2003, apud XIMENES et al, 2007).

[...] estar com a comunidade é formação também. É genuinamente formação, porque, quando eu tive contato com psicologia comunitária nas aulas mesmo, já entrei em contato com algumas reflexões: e aí, o que é que eu vou estar dando como retorno a todo esse investimento que fizeram pra eu tá aqui, dentro de uma universidade pública; e aí, a psicologia tá chegando nas outras localidades, tá chegando nas ruralidades, no interior, tá chegando naquelas pessoas que não têm condições financeiras, e de entender que a ciência não é neutra, ela tem um direcionamento, e que fazer Psicologia é assumir um posicionamento político, é assumir um posicionamento diante de pessoas que vão tá ali comigo e que não é só pra ganhar meu dinheiro (JASMIN, CC1).

É nesse sentido que Freire (1983) problematiza o termo Extensão universitária, no sentido de estender o saber aos que não o têm, propondo em seu lugar o termo Comunicação, numa postura de valorização do saber popular em uma relação

dialógica entre os participantes de uma ação que é coletiva, propiciando aprendizados mútuos.

3.3 Os desafios da prática docente no contexto universitário atual

Falar da formação em Psicologia e em especial na formação ética em Psicologia Comunitária requer um olhar amplo sobre os processos que perpassam o cotidiano acadêmico. Uma problemática que se mostrou relevante frente ao tema do estudo foi o cotidiano precarizado dos trabalhadores do ensino superior, que muitas vezes impediu o bom andamento da pesquisa assim como a participação da totalidade dos professores da área no estudo, e que também implica em um impacto na formação universitária.

3.3.1 Precarização do trabalho docente

As reformas educativas ocorridas a partir da década de 90 orientaram as instituições de ensino superior à eficácia, à alta produtividade e à excelência, entretanto, como afirmam Pedrosa e Moraes (2011, p.54) as instituições “permanecem assentadas na lógica que fundamenta a teoria do capital humano, na tentativa de articular a educação às demandas de mercado de trabalho em que a polivalência e a flexibilidade são elementos constitutivos dos novos perfis profissionais”.

Pedrosa e Moraes (2011) afirmam que o cenário brasileiro atual na educação superior é de plena expansão, porém o crescimento quantitativo não é acompanhado pelo crescimento qualitativo dos resultados que produz. Este cenário é apontado por Borges e Veiga (2011) como um cenário de incertezas e de constantes mudanças, onde o professor “bem adaptado” é aquele que possui uma variedade de atividades que lhe assegurem no mercado, subjulgando-o aos ditames do grande capital.

Assistimos hoje na prática do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES) no Brasil uma série de mudanças que envolvem o fazer acadêmico e os cotidianos dos profissionais. Ao estudar especificamente sobre esse cotidiano, Bosi (2007) aponta para o fenômeno da intensificação do trabalho docente, um fenômeno social que toma corpo sob a égide da distribuição do tempo de vida e de trabalho do docente orientados à produtividade acadêmica muitas vezes involuntária e não salutar, produzindo precarização e desprofissionalização (BORGES; VEIGA, 2011).

A precarização é constituída pela desvalorização, falta de estabilidade, exploração da força do trabalho, desregulamentação e flexibilização das relações contratuais e dos direitos dos profissionais (BOSI, 2007). Essa lógica de desregulação neoliberal e privatizante faz parte de uma série de destituições das forças produtivas que

compõe o capitalismo, e que acabam por depor também a forma humana de trabalho (ANTUNES, 2001). Assim, as relações e as formas de produção são reduzidas à mercadorias, destruindo e degradando a força humana que trabalha.

Foi possível perceber nos relatos das entrevistas a presença de uma rotina de trabalho precarizada, no que diz respeito principalmente, aos tipos de vínculos, à quantidade de alunos por sala de aula, à representação do seu fazer nas instituições contratantes e à qualidade das relações internas na instituição. A satisfação pessoal com a prática docente é constantemente tensionada com a precarização e a exploração dos vínculos de trabalho, alterando a qualidade do trabalho educacional sobre o qual os professores tanto se esmeram e se dedicam.

Mesmo com uma grande identificação da maioria dos profissionais entrevistados com área da Psicologia Comunitária, ainda persiste o perfil do professor substituto que não se identifica com o fazer da disciplina, tendo que, por uma questão ética “vender o peixe” para o estudante, ainda que não coadune com seus processos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, como é o caso do professor P2:

Eu nunca trabalhei especificamente como Psicólogo Social, nem comunitário. Eu passei na seleção e peguei essa disciplina referente ao campo. Sabe, eu nunca trabalhei diretamente com Psicologia Comunitária, e alguns autores da Psicologia Social tem alguns que eu trato, mas nunca foi meu grande foco. O grande assim... Os grandes autores que eu trabalho... Que eu trabalhei são os Franceses, o Foucault e o Deleuze, inclusive a minha dissertação foi em cima desses... as duas pesquisas são em cima disso né, tanto da dissertação quanto o TCC. Ok? Inclusive foi... Tem uma questão inclusive de ética em relação com a minha postura frente aos discentes, já que eu não sou um psicólogo comunitário, eu sei que tá ali vendendo o peixe da psicologia comunitária, aí pra mim era uma questão... Você tem que tá sempre deixando isso bem claro, pra mim, que a gente tinha que ta vendendo um peixe, já que você tava naquele lugar né (P3, E03).

Já os professores que se identificam com a área e que buscam desenvolver atividades que não se restrinjam apenas à mediação de processos informativos dentro da sala de aula, sofrem com as questões burocráticas das instituições e com a demanda por um vasto número de disciplinas a ministrar. Foi raro encontrar um professor que desenvolvesse atividades de pesquisa e extensão na área. Não por falta de desejo, mas por falta de disponibilidade de tempo e por dificuldades burocráticas, assim como pela precarização dos vínculos: Os professores de instituições públicas, com exceção da UFC, tinham vínculos de professores substitutos e os professores das IES privadas eram efetivos, porém dão aulas a turmas muito numerosas.

E aí tem esse processo burocrático que envolve também o tipo de vínculo empregatício que é oferecido pros novos professores né pros novos docentes que não têm a titulação de doutor. Que as vezes quando você tem a titulação

isso te permite prestar concurso público, mas nos casos, não é só a ausência do título, é também a ausência dos concursos pra efetivo (...).E aí a partir de julho de 2012 eu comecei a minha trajetória no interior do estado e aí eu fiquei de julho de 2012 até abril de 2013 na IES Estadual de Itapipoca. E aí lá eu ministrava disciplina nas mais variadas áreas. Né, psicologia da aprendizagem, psicologia do desenvolvimento, psicologia evolutiva que é uma aproximação com a psicologia do desenvolvimento e literatura infantil, né, assim, então...introdução à psicologia...que eram disciplinas dos cursos de licenciatura. E aí quando foi em agosto de 2012 eu comecei a dar aula na faculdade Luciano feijão, que aí eu peguei as disciplinas dentro da área de psicologia social.(P1, E01).

A experiência da professora revela a flexibilização dos vínculos nas universidades públicas, que aumentaram o número de suas vagas aos longos dos anos, mas não acompanharam as mudanças no que diz respeito à contratação de profissionais, valorização salarial e das condições de ensino. O déficit de concursados nas IES estaduais é enorme, sendo os professores substitutos encarados como os profissionais aulistas que ocupam os espaços e são alocados indiscriminadamente em diferentes setores. Além disso, o fenômeno da insegurança laboral induz os professores a empregar-se em mais de uma instituição, o que amplia a sua sobreimplicação. Outro fenômeno que demonstra a precarização do cotidiano são as turmas com grande quantidade de estudantes:

Eu trabalho muito com com... Assim, eu... É um desafio, primeiro, dar uma aula na hora do almoço pra mais de 50 alunos né (...) Então assim, eu não consigo nunca fazer uma visita com eles. E tem uma diferença muito grande (...)É um contexto de uma sala de aula que em geral tem uma pouca vinculação entre eles, tem pouca aproximação, então isso tudo... Deixam as pessoas às vezes mais dispersa mesmo, acho que diminui o compromisso às vezes. (P5, E05).

Nas IES particulares o peso da mercantilização é maior, o que acentua a precarização e desvalorização docente muitas vezes (BOSI, 2007), o que nos leva a questionar se o processo pedagógico não acaba por ficar em 2º plano diante da necessidade de ter alunos matriculados, o que compõe a lógica da mercantilização da educação (BOSI, 2007). Essas turmas com grande números de alunos dentro de um modelo onde se precisa do contato com a prática como o modelo da maioria das disciplinas de PC do estado (teórico-práticas) são também dificultadores, pois muitas vezes o professor não pode acompanhar o contato dos estudantes com o campo. Onde relata-se um distanciamento da práxis: “Às vezes me dá a sensação de ser uma fala vazia, porque eu mesma muitas vezes não consigo criar esse ambiente de proximidade na disciplina” (P5, E05).

Apesar de os professores colocarem a problemática da precarização como um impeditivo para o desenvolvimento do trabalho, não houve nenhum relato de

implicação destes com processos de organização como categoria de trabalho ou mesmo de aprofundamento da reflexão sobre a produção deste processo. Como um fenômeno que é produzido por uma determinada lógica, ressaltamos que é algo que não deve ser naturalizado, posto que é sustentado por uma dada ideologia mantenedora da exploração dos trabalhadores.

Outro tema relevante ressaltado na fala das entrevistadas é a Extensão como espaço de formação discente e docente, complementando e aprofundando a construção do conhecimento em sala de aula, constituindo uma práxis pautada na ação-reflexão e trazendo aspectos da realidade em diálogo com temas e categorias teóricas, o que contribui para a co-responsabilização do processo aprendizagem-desenvolvimento dentro e fora de sala de aula. Apesar dessa consideração da importância da extensão, apenas um professor mantém um projeto interdisciplinar junto a outros cursos da área da saúde.

Por fim, Lane (2008) aponta para a importância do papel do professor de Psicologia, pois na sua prática cotidiana cabe a eles “contribuírem para o avanço da consciência dos futuros profissionais, pois é o psicólogo consciente da realidade sócio-histórica na qual está inserido, que desenvolverá atividades transformadoras” (LANE, 2008, p.11).

3.4. A construção do saber psicológico: Psicologia, Psicologia Social e Psicologia Comunitária.

A historicização da construção do saber psicológico nos permite a desnaturalização dos nossos conceitos e práticas. A Psicologia é um saber muito diverso e a formação do psicólogo é um tema complexo pois

se por um lado essa diversidade é produtora de uma formação mais rica e variada, por outro, trouxe uma tendência a uma segmentação partidária em nossos cursos de formação. Em geral, ficamos divididos entre diferentes abordagens teórico-metodológicas, tendo áreas de atuação pensadas como universos estanques, além de sermos constantemente advertidos contra os perigos do ecletismo. Essa segmentação presente em nossos cursos, onde cada segmento só dialoga entre si, produz uma formação fragmentada e compartimentalizada (FERREIRA NETO, 2008).

A história da ciência psicológica começa com Wundt, James e seus precursores que buscaram distinguir a Psicologia como ciência da Psicologia como metafísica (ABIB, 2009). A partir da modernidade, há uma supervalorização da racionalidade científica para a produção do conhecimento a partir de um modelo dominante de ciência pautado na objetividade, na exatidão e na neutralidade. No

contexto da expansão das universidades e do fortalecimento do conceito moderno de ciência, ao final do século XIX, foram elaborados os primeiros projetos da Psicologia como ciência independente, segundo Figueiredo (2011). Por um lado, a ciência moderna pressupunha sujeitos livres, racionais e diferenciados, senhores da natureza. E por outro, buscava dominar essa subjetividade e eliminar essas diferenças individuais em nome do método científico e da neutralidade para garantir a objetividade da ciência.

O seu surgimento institucional se dá em 1879, com o primeiro laboratório de psicologia na universidade de Leipzig, Alemanha. Nesse contexto, a busca da verdade muitas vezes negou a possibilidade de um mundo imprevisível e em transformação, onde o que fugia à regra era denominado desviante ou louco. Nesse sentido, a psicologia nasce contraditória, pois

Ao mesmo tempo em que a psicologia incorpora a ideologia moderna na instituição de um sujeito epistemo pleno, ela surge também para explicar ('dar conta') esse expurgo, o lado da vida não 'com-formado' com o mundo predominante da razão e da ordem (ANDRADE, 2001, p.30).

Este 'dar conta', segundo a autora, subjaz aos moldes das diversas psicologias contemporâneas, em seus temas e métodos. A resposta que as psicologias dão às normas e desvios dizem respeito também aos contextos que a psicologia reforça, seja de um modo predominantemente normativo e normalizador de estar no mundo, ou, ao contrário, instituindo uma ética em que não existe uma "divisão ordem-desordem, identidade-desvio, normal-patológico" (ANDRADE, 2001, p.30).

A esse respeito, a primeira configuração do social nesse campo se deu sob uma égide social-assistencialista, com a criação de equipamentos sociais (orfanatos, asilos, hospícios) cujo objetivo é o atendimento à população carente e o ajustamento dos desviantes (SILVA, 2004). É sobretudo a questão espacial que definirá a atenção à população apta a receber auxílios assim como questão da aptidão para trabalhar. Somente a partir da segunda metade do século XIX, fala-se na emergência de uma "questão social" como problema específico.

3.4.1. A Psicologia Social

A ascensão do liberalismo e a regulação pelo mercado selvagem, impostas pelas novas regras do capitalismo ao longo do século XIX, provocaram uma desregulação da organização do trabalho, produzindo o aumento da riqueza proporcional ao da miséria. Nesse âmbito, as intervenções assistencialistas não eram mais suficientes (SILVA, 2004). Segundo Silva (2004), cada vez mais se torna

necessário deixar de tomar o social como uma evidência e constituir-lo de fato como um problema, pois assim deixamos de percebê-lo como um dado natural da vida humana e o constituiremos como “uma multiplicidade necessariamente construída a partir de uma relação de forças num campo historicamente dado” (p.13).

A definição da Psicologia Social está vinculada ao contínuo processo de autorreflexão crítica que o conhecimento científico supõe. Por esta razão, é também um campo em plena expansão e com diversidade de definições (SUAREZ, 1995). O objeto da Psicologia Social constitui os modos de relação e não é exclusivo deste saber, indo além das disciplinas.

Historicamente, segundo Guareschi (2007), a Psicologia Social surge junto à psicologia como ciência, posto que Wundt já fundara a Psicologia Experimental que dividira em *Naturwissenschaften* (Psicologia natural) e *Geisteswissenschaften* (Psicologia cultural ou social). No espírito cartesiano, porém, o interesse hegemônico se dava pela primeira forma, onde a segunda nada mais era que uma soma de individuais impassível de controle. Em seguida, surge uma das importantes raízes da psicologia social com Mead e a teorização sobre o *self*, onde há a primeira síntese dialética entre individual e social e entre o biológico e o psíquico.

Vygotsky, psicólogo russo paralelo a Mead, se apropriou do materialismo histórico- dialético e, contrapondo-se a uma psicologia reatológica ou introspectiva, criou a psicologia histórico-cultural, aprimorando a construção da subjetividade a partir do processo de interação social com raízes desde a biologia (filogênese, ontogênese) à cultura (sociogênese) e às histórias de vida e interações sociais (microgênese) trazendo uma nova perspectiva da consciência humana (VYGOTSKY, 1991). Segundo Vygotsky (1990, apud, LANE, 1995, p. 17) “a tarefa fundamental da psicologia dialética consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica no marco de processo integral mais complexo”.

A partir da década de 50, se destaca o estudo de Serge Moscovici com as representações sociais. Nesse âmbito, iniciam-se questionamentos em relação à Psicologia Social existente na Europa, que havia ganhado contornos da psicologia experimental norte-americana, tornando-se reducionista e servindo para fins ideológicos (GUARESCHI, 2007). Moscovici sustentava que a sociedade não era produto dos indivíduos ou vice-versa, mas ambos se relacionavam intrinsecamente.

No Brasil, temos alguns representantes reconhecidos de diferentes vertentes da Psicologia Social. Colocamos em destaque duas vertentes dessa disciplina: uma anterior e uma posterior à crise de referência que fez-se notar na década de 70. No início de suas construções no país, a Psicologia Social, segundo Lane (2000), “partia das teorias americanas para explicar a realidade brasileira”. O maior representante desta Psicologia Social, chamada de cognitivista, é Aroldo Rodrigues, cuja definição compreende que a Psicologia Social é uma ciência neutra, cabendo a ela descobrir quais são as relações estáveis que existem entre variáveis psicossociais a fim de disponibilizar ao tecnólogo a solução de problemas sociais sem imprevisto e de forma consciente (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2009).

Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009, p.14) definiram o objeto de estudo da Psicologia Social como “a interação humana e suas consequências cognitivas e comportamentais”, afirmando ser a forma de estudo desse fenômeno o método científico pautado em característica do positivismo (teoria, levantamento de hipóteses, teste empírico, análise dos dados, confirmação ou rejeição das hipóteses e generalização) e afirmando a neutralidade do psicólogo social.

Uma concepção diferente começa a surgir como crítica a esta e a outras formas de Psicologias descontextualizadas com a realidade brasileira, passando a ser um expoente na Psicologia Social no Brasil a partir da década de 60. Trata-se da teoria desenvolvida por Silvia Lane, que, em meio à crise de referência da Psicologia Social, buscou uma atuação acadêmica e política que foram decisivas para a retirada da Psicologia Social brasileira da alienação em que atuava e inseri-la na vida pulsante e conflituosa do cotidiano marcado pela ditadura militar. Suas grandes influências foram Paulo Freire, Espinosa e a Psicologia russa, contribuindo para colocar a Psicologia Social no papel de ação transformadora da realidade social. Segundo Bock *et al* (2007), Aroldo Rodrigues criticava Silvia Lane ao afirmar que ela não fazia ciência e sim política, enquanto que Silvia Lane respondia afirmando que o fundamental era a Psicologia rever sua práxis – inseparabilidade entre teoria e prática - e não que se podia dividir a Psicologia Social em ciência aplicada e ciência pura.

A partir de uma discussão teórica e metodológica inaugurada na década de 70, têm-se a criação da ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social – em julho de 1980, com o objetivo de

[...] associar pessoas interessadas no estudo, no ensino e na prática da Psicologia Social, objetivando incrementar a produção e a difusão do

conhecimento nesta área Científica (...) destaca-se, também, a necessidade de desenvolvimento de uma Psicologia voltada para o contexto brasileiro e comprometida com a transformação da realidade social vigente” (ABRAPSO, 2009, p.1).

A criação da ABRAPSO é um marco na Psicologia Social do Brasil, nesses anos intenso de discussão e busca de renovação, havia a ALAPSO – Associação Latino-americana de Psicologia Social - mas ela foi substituída em 1979, no congresso da SIP (Sociedade Interamericana de Psicologia), pois já era considerada, segundo Bock *et al* (2007), uma entidade que não representava as necessidades da Psicologia Social na América Latina, por não se esforçar na construção e na transformação de suas bases. Com a ABRAPSO, porém, essa disciplina ganhou destaque no âmbito acadêmico e profissional, e pôde, cada vez mais, desenvolver a área em sua diversa amplitude tanto em termos metodológicos, epistemológicos e calcados na prática profissional e na realidade brasileira.

3.4.2 Psicologia da Libertação

Dentro do bojo desta crítica construída por instituições como a ABRAPSO e por pensadores da América Latina a uma Psicologia Social descontextualizada da realidade, surge, ao longo das décadas de 60 e 70, segundo Lacerda Jr e Guzzo (2009), um relativo engajamento social crítico dos intelectuais. É nesse contexto que surge a Psicologia da Libertação, que buscava dar resposta à realidade caracterizada por exclusão, violência de classe, empobrecimento da grande maioria da população, violação dos direitos mais básicos. À época, segundo Guareschi (2009, p.52) “havia um certo cansaço teórico e epistemológico com certas teorias e conceitos que não mais explicavam as novas realidades que surgiam e os novos anseios dos grupos sociais”.

A Psicologia na América Latina, segundo Martin-Baró (2009) contribuiu historicamente de forma muito pobre como práxis e como ciência para os problemas de subdesenvolvimento, dependência e opressão. Nesse contexto, a Psicologia Social passava por uma crise de significado em que o seu fazer, salvo algumas exceções, contribuía para a dependência e mantinha-se à margem das questões sociais mais emergentes, permanecendo sob o signo da falta de relevância social.

Esta Psicologia era escrava do etnocentrismo estadunidense e europeu, padecendo de um “mimetismo cientificista”, da ausência de uma epistemologia adequada e de um dogmatismo provinciano (MARTIN-BARÓ, 1998). Martin-Baró, propõe, como alternativa a essa psicologia incrustada de exterioridades, uma Psicologia

da Libertação cujo foco seria prestar um serviço adequado às necessidades das maiorias populares, o que exigia uma nova epistemologia e uma nova práxis.

Segundo Guareschi (2009), os pressupostos epistemológicos implícitos ao conceito de libertação são: a inseparabilidade entre o individual e o social; a indissociabilidade entre teoria e prática e a imprescindibilidade da ética. A Psicologia da Libertação afirmava a não neutralidade do saber e assumia um compromisso ético-político com a transformação social da América Latina.

Falar de libertação é pressupor uma superação entre o individual e o social e pensar o mundo por meio das relações. É abordar também de uma superação entre teoria e prática, algo que vejo ainda muito ausente em nossas academias. E é também assumir a presença da ética, de valores, em todas as nossas ações, mesmo acadêmicas. Há aqui decididamente algo de novo (GUARESCHI, 2009, p.62).

Para Martín-Baró (2009) em geral os psicólogos desse contexto tentaram inserir-se nos processos sociais pela via do controle, com uma pretensa assepsia científica, contribuindo para a legitimação do poder dominante. A colocação da necessidade do desenvolvimento de uma nova práxis⁶ trazia à pauta uma questão do poder e por isso a politização do saber psicológico. Assumir a perspectiva popular é tomar partido, desfazer-se da neutralidade e afirmar uma opção ética consciente para além dos condicionamentos dos interesses de classe, como coloca P2.

Ele traz toda a questão da Psicologia da Libertação, da Filosofia da Libertação que vai pensar na superação das condições atual de vida, fazer essa reflexão sobre o modelo de sociedade que é um modelo de sociedade que produz desigualdade, que produz opressão, que produz passividade num é? Que produz consumismo, etc. Então a gente já traz essa reflexão que eu acho que é transversal a disciplina, mas no começo já traz essa reflexão sobre essa questão da libertação. Então é um horizonte ético político para a Psicologia com a Libertação, um horizonte ético político para a Psicologia (P2, E02).

Martín-Baró (2009) anuncia, então, três tarefas urgentes para a libertação da Psicologia e para a assunção da Psicologia da Libertação: a recuperação da memória histórica coletiva; a desideologização do senso comum; e a potencialização das virtudes populares. A recuperação da memória histórica coletiva vai de encontro à naturalização do cotidiano e a uma realidade aparentemente a-histórica quando a coletividade redescobre elementos históricos exitosos para a defesa dos interesses populares e para a conscientização. Trata-se de um resgate da identidade e do orgulho de pertencer a uma cultura. A desideologização do senso comum está ligada ao resgate das experiências

⁶ O termo práxis é utilizado por nós partindo da perspectiva de Freire (2005), em que, a partir perspectiva filosófica marxista do materialismo histórico-dialético, é entendida como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Góis (2005) também contribui com essa definição, afirmando ser a práxis do psicólogo comunitário uma indissociabilidade entre teoria, prática e compromisso social.

coletivas e individuais que são devolvidas como dados e potencializam a conscientização em relação à realidade vivida pelos grupos, com um processo participativo e crítico. Por fim, a potencialização das virtudes populares é o fortalecimento do rico potencial que é presente nas tradições populares, na religiosidade e naquelas estruturas psicossociais que permitem os povos sobreviverem nas condições mais adversas de opressão, como a solidariedade, a esperança, a entrega para o trabalho coletivo etc.

3.4.3. Psicologia Comunitária

Tendo a Psicologia Social como campo mais amplo e complexo donde surgem expressões como a Psicologia da Libertação na América Latina, temos também o surgimento da Psicologia Comunitária, que, assim como a Psicologia Social, está imbricada com os contextos sociais, políticos e culturais em que se desenvolve, ganhando diferentes nuances a partir da práxis desenvolvida nos diferentes territórios de atuação. A delimitação do seu objeto de estudo, portanto, é tarefa de grande complexidade. Por este motivo, segundo Ochoa (2004), é frequente que sua definição seja acompanhada da descrição de suas origens. Porém, Ochoa (2004) arrisca traçar quatro características comuns:

Sua aproximação ecológica à análise da realidade, dos processos sociais e dos indivíduos, o fato de ser uma disciplina mais centrada em desenvolver recursos ou potencialidades do que em sanar déficits, sua orientação eminentemente aplicada e sua clara vocação preventiva (OCHOA, 2004, p. 17, tradução nossa).

A capacidade de adaptação da Psicologia Comunitária é considerada uma de suas maiores riquezas. Ela surge a partir das demandas ou déficits específicos de uma dada realidade concreta que impregna seus espaços teóricos, metodológicos, práticos e ideológicos. Apresentaremos o desenvolvimento histórico do termo e as perspectivas diferenciadas de alguns âmbitos. De início, temos o uso oficial do termo na conferência de Swanpscott, na década de 60, nos estados unidos (GÓIS, 2005, OCHOA, 2004, GONÇALVES; PORTUGAL, 2012, MONTERO, 2004). No contexto anglo-saxão, surgem os centros de saúde mental comunitária em 1963, donde advém a necessidade de refletir sobre a prática e a formação do profissional para atuar na comunidade.

Nos Estados Unidos, predomina o estudo da saúde mental e também dos fatores sociais como estressores sociais, apoio social, ajustamento psicossocial e *empowerment* (OCHOA, 2004). Segundo Sanchez Vidal (2007), os fatores que contribuíram para o surgimento e o desenvolvimento da PC nos EUA foram:

descontentamento com os serviços de saúde mental; industrialização e urbanização com suas transformações sociais; ativismo social e organização dos profissionais nos anos 70. “A noção de saúde mental adquiriu contornos participativos e democráticos, ficando mais integrada à vida cotidiana (relações comunitárias) das pessoas e mais baseada na compreensão social da saúde e das enfermidades mentais” (GÓIS, 2005, p.26). Essa noção de saúde mental estava relacionada à Psiquiatria preventiva que se desenvolveu na mesma relação espaço-temporal que a Psicologia Comunitária estadunidense (GONÇALVES; PORTUGAL, 2012). Segundo Kagan, Burton, Duckett, Lawthom e Siddiquee (2011), a definição presente de PC nos EUA versa sobre um campo engajado na pesquisa e na ação para promover o bem-estar individual, relacional e societal, enquanto trabalha para reduzir o sofrimento e a opressão.

Já na Europa, segundo Ochoa (2004), o nascedouro da PC teve a mesma origem que nos Estados Unidos com influências ainda da política de bem estar social (*welfare state*). Segundo Góis (2005), esse surgimento foi movido por uma evolução no conceito de saúde, pela incorporação do sentido ecológico dos problemas sanitários, e pela necessidade de ampliação da práxis Psicológica voltada somente para os indivíduos. Na Espanha, segundo Ochoa (2004) a origem deste campo situa-se em ações desenvolvidas pelo chamados “gabinetes psicopedagógicos, centros de saúde mental e serviços sociais comunitários” (OCHOA, 2004, p.32, tradução nossa) na década de oitenta. Sanchez Vidal (2007) aponta que neste contexto a institucionalização em vigor dos anos oitenta e início dos anos noventa sofreu um estancamento após a empreitada da contra-reforma neoliberal e a exigência de resultados e a racionalização da administração pública. A atenção das instituições volta-se novamente para a Psicologia clínica e individual. Nos anos 2000, segundo Ochoa (2004), os temas mais relevantes em PC na Espanha são: apoio social, bem estar, grupos de autoajuda, a família e o contexto escolar.

Na América Latina, segundo Góis (2005), a expressão Psicologia Comunitária já estava presente desde 1975 e tinha o objetivo da construção de uma nova Psicologia Social, pautada em um novo paradigma de ciência que desse as respostas necessárias às exigências de seu contexto. Segundo Nepomuceno et al (2008, p.457), nesse contexto a Psicologia Comunitária é “resultante de um movimento de crise e transformação da Psicologia Social que até então se desenvolvia em meados da década de 1970 e 1980, profundamente influenciados pelos movimentos populares e pelos problemas sociais vividos no continente”.

Kagan et al (2011), apontam como influências do surgimento da PC na América Latina, não só os movimentos estadunidenses de saúde mental como psicologia aplicada, mas principalmente a Psicologia Social; a Psicologia Política; a Sociologia, Filosofia, Teologia, Pedagogia e Psicologia da Libertação, se desenvolvendo de uma maneira mais política orientada às maiorias populares. Já Sanchez Vidal (2007) considera como teorias características da PC na América latina o marxismo, a Pedagogia da Libertação de Freire, a Teologia da libertação, a Teoria da Dependência, e a autores como Fals Borda e Martin-Baró. Sarriera (2010) ainda traz outras teorias que corroboram com o enfoque comunitário na América Latina, são elas o paradigma ecológico em Psicologia Comunitária e o enfoque ecológico-sistêmico da saúde, abordando ainda que “será a opção profissional, junto com os valores pessoais e a análise do problema ou situação a trabalhar que levará à escolha do instrumental teórico-metodológico que poderá ser mais eficaz para chegar aos objetivos propostos” (SARRIERA, 2010, p. 29).

Segundo Montero (2011), em muitos países (como Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai, Peru, República Dominicana), a Psicologia Comunitária foi considerada uma prática subversiva e foi perseguida, visto que estes países se encontravam em contextos ditatoriais quando surgia essa práxis que buscava a crítica social e a construção de uma sociedade mais justa e com dignidade para a maioria dos povos. Um dos seus diferenciais é a afirmação de uma opção política, como coloca P2:

[...] o que a Psicologia Comunitária trouxe de diferente foi isso né, pensar nesse horizonte que é um horizonte político né, de transformação das condições atual... atuais né? Pra você pensar que não existe é... Num existe justificativa pra pessoas viver em situações precárias (...)A psicologia Comunitária traz essa reflexão né do horizonte político de superação das condições de precariedade e injustiça social e tentar construir né uma outra condição. (P2, E02).

Montero (2011) ainda se refere a uma identidade do psicólogo comunitário na América latina que, mesmo que sem tanta clareza, se colocam como agentes da mudança social com o compromisso político e ético com os mais necessitados, nos levando a abandonar a neutralidade e a ser críticos, fomentando a desideologização e a conscientização da opressão e da injustiça, a participação cidadã a autogestão e o fortalecimento das comunidades (MONTERO, 2011), aproximando, como coloca P6, a PC do campo político e sociológico.

Porque a Psicologia, considero a Psicologia Social Comunitária profundamente vinculada a essas duas áreas, a política e a sociologia né? Como a sociedade se organiza, como ela interage, como essa se vincula, como ela se estrutura, como ela caminha né? E a política como um instinto norteador e organizador dessa sociedade né?(P6, E06)

Sanchez Vidal (2007) traz uma sistematização das características da PC na América Latina baseada na teoria de Montero: 1) autogestão dos sujeitos; 2) a comunidade como centro de poder e controle das transformações; 3) união entre teoria e prática; 4) busca de uma prática transformadora.

Góis (2005) ainda aponta três objetivos que dialogam com os trazidos por Montero que são: o desenvolvimento dos moradores como sujeitos da comunidade, o desenvolvimento da comunidade como instancia ativa do poder local e a construção da Psicologia Comunitária dentro do enquadre teoria-prática e compromisso social.

Esta práxis é de tal forma diferenciada que Montero (2004) afirma tratar-se de um novo paradigma de ciência que possui uma ontologia, uma epistemologia, uma metodologia, uma política e uma ética diferenciadas. A ontologia diz respeito à natureza do ser que conhece, que para a PC trata-se de um ser ativo que constrói a realidade e a vida cotidiana. A dimensão epistemológica diz respeito à natureza da produção de conhecimento, onde a PC considera que há um “monismo dinâmico que supõe internamente um movimento contínuo de mútua transformação entre sujeito cognoscente e objeto conhecido, que contém dentro de uma só substância os dois termos da relação” (MONTERO, 2004, p.97) havendo, portanto, uma relação de construção de conhecimento compartilhada sujeito-sujeito e não sujeito-objeto. A metodologia pergunta-se sobre os modos de produção de conhecimento, que em PC são primordialmente participativos, qualitativos e centrados na busca de sentido, na solução de problemas e na transformação de circunstâncias. A dimensão ética diz respeito à definição do Outro e de sua relação na produção do conhecimento. Em PC, busca-se o respeito, a inclusão e a valorização do Outro, o que será aprofundado no próximo capítulo. Por fim, a dimensão política abrange “o caráter e a finalidade do conhecimento produzido, assim como o seu âmbito de aplicação e seus efeitos sociais” (MONTERO, 2004, p.105) que em PC estão relacionados principalmente à problematização, à conscientização, e à desideologização, com a organização da comunidade de acordo com seus interesses coletivos e com respeito aos direitos e deveres dos agentes internos e externos.

Winkler *et al* (2012) corrobora com o explicitado ao apontar que a Psicologia Comunitária é um modelo alternativo de ciência, tanto pelos temas que estuda e pelos objetivos que busca, quanto pelos valores que lhe orientam. Criando aquilo que denomina de dupla lealdade: acadêmica e social e tornando-a uma ciência de

caráter público. Compreendendo a PC como um campo amplo que interliga saberes, a professora P1 coloca:

A psicologia comunitária ela é uma área de saber transversal, é tanto que, por exemplo, “ela é uma abordagem?” os meus alunos perguntam. “Professora, ela é uma abordagem?” . Não, ela não é uma abordagem. Assim como a psicologia social também não é uma abordagem. Ela é na verdade esse campo que interliga né, e , e então isso é uma potencialidade (P1, E01).

Apesar do esforço de buscar pontos em comum dentro da PC na América Latina, Osorio (2011) relembra a dimensão pluricultural e as dimensões epistemológicas distintas que sustentam a área, composta por visões muitas vezes contraditórias e críticas entre si. Apesar disso, é manifesto que a presença da PC neste contexto “abre a esperança de uma Psicologia alternativa e contra-hegemônica e uma estratégia necessária para compreender o impacto do subdesenvolvimento na construção do psicológico” (OSORIO, 2001, p.85).

É também na década de 70 e 80 que se dá o nascedouro das práticas em Psicologia Comunitária no Brasil (GÓIS, 2005, GONÇALVES; PORTUGAL, 2012). Neste cenário, marcado pelo fim da ditadura militar e pela transição à democracia, havia também um crescente empobrecimento da população descrito por Yamamoto e Oliveira (2010), onde 52% dos domicílios e 60% das famílias se encontravam abaixo da linha de pobreza, o que significava que 17 milhões de famílias e 68 milhões de pessoas viviam com até três salários mínimos. É assim que surge, segundo Góis (2005), o interesse pela PC no Brasil, a partir de demandas psicossociais da realidade, buscando responder ao drama social presente na vida dos moradores das comunidades e como crítica à Psicologia Social não implicada com as questões emergentes em seu contexto.

Segundo Gonçalves e Portugal (2012), o fim da ditadura militar em meados da década de 80 trouxe o início de discussões sobre os trabalhos comunitários realizados até então, principalmente por estes terem sido desenvolvidos de forma não remunerada, clandestina e voluntária. Chegou-se, segundo Góis (2005) ao denominador de que a base era uma práxis social libertadora constituída por uma articulação indissolúvel entre teoria, prática e compromisso social (práxis). “A construção da Psicologia Comunitária no Brasil se baseou em modelos teóricos e práticos da Psicologia Social, integrados principalmente à Sociologia, à Educação Popular e à Ecologia” (GÓIS, 2005, p.45).

Para esclarecer as diferentes práticas de Psicologia, Freitas (1996 apud GÓIS 2005) explicita as diferenças nas expressões Psicologia na Comunidade, psicologia da Comunidade e Psicologia Social Comunitária, onde a primeira constitui

uma crítica aos modelos importados elitistas de prática psicológica, buscando vincular a Psicologia à população mais pobre; segunda é relativa principalmente a práticas de saúde na comunidade e de saúde mental; e a terceira busca diferenciar-se de práticas assistenciais que tinham inspiração dos Estados Unidos em saúde mental e adotam os enquadres teóricos da América Latina na década de 70, por isto a demarcação do termo “social” junto a Psicologia Comunitária.

Segundo Freitas (2008), busca-se no Brasil trabalhar com os seguintes aspectos: a rede de relações dentro da comunidade e seus pequenos e grandes grupos, a formação ou a identificação de lideranças; as diferentes formas de opressão, as crenças compartilhadas e valores em relação a si e ao outro; o enfrentamento e a confiança na capacidade de mudar; formas de construção cooperativas, conscientização, ação e politização das redes comunitárias.

Nos anos 90, segundo Góis (2005), a PC consolidou-se como disciplina no âmbito universitário aparecendo com diferentes denominações: Psicologia da Comunidade, Psicologia de Comunidade, Psicologia na comunidade, Psicologia Social Comunitária; porém todas elas se encontram no campo amplo da Psicologia Comunitária. O destaque dá-se à Universidade Federal de Minas Gerais, onde criou-se a primeira disciplina obrigatória de Psicologia Comunitária, sendo a segunda criada na UFC.

É também nos anos 90, segundo Freitas (2008) que se dá a criação de um Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Comunitária na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP – com interesse em discutir a construção da área no Brasil e tem tido como objetivos:

[...] discutir a produção teórica e prática no campo das ações e intervenções comunitárias, acontecidas em vários contextos e dinâmicas. Busca também contribuir com subsídios – teóricos, metodológicos e de materiais de apoio – para a formação de professores e pesquisadores na área da intervenção comunitária e das políticas públicas, fortalecendo também o ensino no nível da graduação e pós-graduação (FREITAS, 2008, p. 21).

Com a contribuição desses espaços de discussão, muitos estados do país puderam fortalecer suas atuações e/ou desenvolver novas formas de intervir em PC cada vez mais contextualizadas, assim como de pensar projetos de formação acadêmica na área. Hoje, como analisa a professora P1, temos a PC como um campo que cada vez mais ganha visibilidade, dada a conjuntura do país:

Agora no que diz respeito à habilidade de articulação teórica, eu acho que a psicologia comunitária ela vem ganhando muita visibilidade. Principalmente a partir da leitura política do Brasil. Né, que nós vamos ter aí um uma

realidade política de um governo que tem um viés populista embora tendo um alto estímulo ao capital financeiro, né. Mas nós temos aí uma certa visibilidade a algumas ações. Então isso tem trazido também um pouco desse, dessa situação né, dessa desse conteúdo de visibilidade (P1, E01).

Assim como em âmbito nacional, no âmbito do estado do Ceará também temos o crescimento do reconhecimento e da visibilidade da PC, e, a isso, relacionamos o compromisso e o engajamento dos profissionais e dos docentes da área na busca por reconhecimento, melhores condições de trabalho e maior e ampliação do alcance de suas teorias e práticas. Como P1(E01) afirma, “*a Psicologia Comunitária ela acabou sendo um referencial que dá as bases para a constituição das políticas públicas, né, por que ela traz essa ênfase na família, e ela traz essa ênfase no território*”. É importante situar, para o nosso estudo, o desenvolvimento da Psicologia Comunitária no Ceará, pois esta é a que está contemplada no objetivo da pesquisa.

3.4.3.1 Psicologia Comunitária no Ceará: Desafios da prática e perspectivas do ensino.

No Ceará, segundo Góis (2005) a práxis de PC tem início na década de oitenta com práticas de estudantes e professores da UFC no projeto de extensão de Psicologia Comunitária. Ela não partiu da teoria para a prática, mas pelo contrário, havia muito menos uma preocupação teórica e muito mais uma intenção política e ética de afirmação do compromisso social da Psicologia (GÓIS, 2003). As teorizações foram construídas durante o fazer e tiveram início com a prática da chamada “Psicologia Popular”, tendo por base concepções de Psicoterapia, da Educação popular de Paulo Freire, da Sociologia, da Biodança e da Teologia da Libertação. Seus principais objetivos eram promover a conscientização e a organização da luta comunitária.

De Psicologia Popular, somente em 1987 fala-se em Psicologia Comunitária, quando se agregam idéias de: “Lane, Freire, Rogers, Fannon, Borda, Martin-Baró, Loyello, Vygotsky, Leontiev, Luria, Boff, Dussel e Toro, mais as idéias de Góis e Cavalcante” (GÓIS, 2005, p.48) para a construção de uma práxis que implica teoria-prática-compromisso social. Em 1988, é criada a disciplina obrigatória de Psicologia Comunitária na Universidade Federal do Ceará. E em 1992, cria-se o Núcleo de Psicologia Comunitária (NUCOM) da UFC, que passou a desenvolver e ampliar cada vez mais a práxis em PC no estado com projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A definição de Psicologia Comunitária adotada é fruto dessa caminhada e do encontro com a realidade do povo cearense que compartilhou com os intelectuais e

estudantes universitários em práticas de pesquisa e extensão a construção de uma práxis libertadora. Portanto, entende-se a Psicologia Comunitária como:

Uma área da Psicologia Social da Libertação; voltada para a compreensão da atividade comunitária como atividade social significativa (consciente), próprio do modo de vida (objetivo e subjetivo) da comunidade e que abarca seu sistema de significados e relações, modo de apropriação do espaço da comunidade, a identidade pessoal e social, a consciência, o sentido de comunidade e os valores e sentimentos aí implicados. Tem por objetivo a construção do sujeito da comunidade, mediante o aprofundamento da consciência (reflexivo-afetiva) dos moradores com relação ao seu modo de vida e ao modo de vida da comunidade. Através de um esforço interdisciplinar voltado para a organização e desenvolvimento dos grupos e da própria comunidade (GÓIS, 2005, p.51).

Tendo em vista a contextualização da PC no mundo, na América Latina, no Brasil e no Ceará, cabe, por fim, diante da diversidade da sua práxis, refletirmos acerca de seus desafios, limites e possibilidades no mundo atual. Freitas (2008) enumera alguns desafios latentes. São eles: refletir sobre que processos de formação dos profissionais da área foram implantados nos cursos de Psicologia e quais seus resultados; Refletir sobre as relações e redes construídas entre a PC e as políticas públicas; que tipo de compromisso surge nas práticas comunitárias desenvolvidas, que concepções de mundo aparecem nessas práticas. Acrescentamos a elas a reflexão imprescindível acerca da atitude ética dos atores externos (cientistas, estudantes, docentes) envolvidos no processo comunitário.

Os professores entrevistados compartilharam a sua experiência profissional na área e os desafios encontrados. O primeiro deles, diz respeito à falta de reconhecimento social da profissão e com isso baixos salários, precarização laboral e confusão sobre os papéis dos psicólogos comunitários, muitas vezes associados à imagem de políticos ou de caridosos:

Eu sei que ganha pouco o profissional... (risos) É uma marca. (risos) Que não é minha né, é algo da profissão né, que principalmente se você vai atuar mais perto das políticas públicas a gente sabe que... que há uma precariedade muito grande dessas relações trabalhistas, né?(P5, E05).

Tanto essa dificuldade de reconhecimento, mas não é só uma dificuldade de reconhecimento científico, eu acho que ela é uma dificuldade de reconhecimento dentro do próprio campo social. Tanto que muitas vezes alguns profissionais eles não vão querer ser identificados dessa forma. Né, por que eles acreditam que de repente trabalhar em uma área social implica em ter uma baixa remuneração (...) Mas então tem ainda esse grande desafio, que tá também sendo influenciado por essas representações sociais ainda da ideia de que o profissional que atua dentro do campo comunitário ele é aquele profissional da benesse e a caridade, não “ele não precisa receber salário”, que ainda tem alguns equívocos em relação a isso. “ele não precisa ter um salário respeitoso por que ele age a partir de ...principalmente uma noção de fraternidade de amor ao próximo de maneira incondicional”, então eu acho que essas essas, é, visões equivocadas elas

ainda dão um desafio aí no que diz respeito à inserção profissional (P1, E01).

Mas eu senti um pouquinho de dificuldade, tanto da gestão quanto da inserção na comunidade, porque sempre associavam a minha imagem enquanto pessoa a um trabalhador político-partidário. Então, havia outras forças que, muitas vezes, dificultavam, um pouco, o desenvolvimento do trabalho, vamos dizer assim, né, o amadurecimento do trabalho (...)Tem também o fato dos seus colegas, né, não só gestores, mas os colegas de trabalho também não entenderam muito bem o papel do psicólogo fora desse espaço clínico, né, ou para além desse espaço clínico (P4, E04).

Outro grande desafio apontado na prática profissional em PC foi o clientelismo, autoritarismo e assistencialismo nas políticas públicas indo de encontro ao propósito libertador pautado pela PC. Os professores apontaram os mecanismos autoritários e pouco participativos na gestão das políticas públicas, impedindo o bom desempenho do trabalho e contribuindo para fortalecer a cultura de passividade e a cultura do silêncio das comunidades:

Então assim, acho que o desafio, além daqueles que eu falei de... que eu acho que ta relacionado né? Política pública, da cultura assistencialista né, que faz com que eles esperem muito que as coisas sejam dadas de mão beijada.(...) Você, ter jogo de cintura, porque você, é como se tivesse que servir a dois senhores né? Você ta trabalhando pra uma política pública, aí você tem como proposta... é... Você tem como horizonte, né, um horizonte ético, político...é libertação, emancipação depende de como você chama, né? É... Fortalecimento pessoal, fortalecimento comunitário, fortalecimento da autonomia, mas ao mesmo tempo você tem alguns entraves burocráticos né, de questões relacionadas a clientelismo, questões relacionadas a um certo modelo de gestão... De certa forma um pouco autoritário né? É, tipo assim, ah, vamos fazer um fórum comunitário e o tema vai ser esse, então é uma coisa que vem de cima pra baixo. (P2, E02)

[...] por exemplo, quando se deparam com as políticas públicas né, a política do favorecimento do clientelismo que ainda existe né, da compra de voto que depois de anos e anos, isso aí era do começo da Psicologia Comunitária e hoje nas últimas eleições aconteceram as mesmas coisas, ou seja, trinta anos depois continuamos nos mesmos né, no mesmo coronelismo. Então fica difícil, pra mim as dificuldades são as pessoas que a gente vai trabalhar, elas estão né manipuladas totalmente (P6, E06).

Sobre estes aspectos, Zambrano, Alfaro e Sánchez (2012) apontam que a crescente incorporação de psicólogos sociais e comunitários no âmbito principalmente das políticas públicas e sociais revelam questões de cunho teórico e prático sobre a relação entre a política, muitas vezes centralizada e regidas por uma lógica global, e os trabalhos comunitários, voltados para a autogestão da transformação local desde os atores comunitários, revelando os “encontros e desencontros entre as lógicas estatal e comunitária” (p.34, tradução nossa).

Outros desafios identificados pelos docentes em suas práticas profissionais com PC foram a institucionalização dos profissionais nas políticas públicas que não se

vêm como capazes de ir além do atendimento da demanda nos equipamentos sociais; a precarização laboral (contratos temporários, flexibilização de horários, ausência de carteira assinada, terceirização) e as tentativas de cooptação política pelas gestões partidárias das políticas públicas. Todo esse cenário foi sintetizado por uma das professoras como o principal desafio ser aquele de se manter firme na trajetória de transformação social mesmo que tudo indique o contrário.

Bom, o principal, os desafios que eu considero é você realmente é... se manter numa trajetória firme de transformação social né? Porque a sociedade... você vai no contrafluxo, transformação social desde a perspectiva individual e coletiva. Desde o momento... desde o significado ao sentido das coisas né? Então, é uma trajetória que ela leva a um aprofundamento e um sistema vai diferente, as instituições vão em caminhos diferentes, tudo vai no caminho da alienação, no caminho da manipulação, do controle né, da... vamos dizer assim, pauperização da consciência humana né, a humanizar humanizar a pessoa, desumanizar a pessoa, você fica nesse dilema né? Então, o grande desafio é a gente como profissional se manter né? Porque o capital tá aí, seus jogos de forças, né, a gente mesmo, nas nossas formações tudo, toda a trajetória burguesa né, de repente ele se encontra querendo estar no mesmo patamar do que a classe burguesa e acaba começando a se contradizer né? Então o desafio profissional é você se manter, manter com o ideal, manter com a peleja, não abandonar a área (P6, E06).

Freitas (2012) anuncia que em relação a esses desafios e dilemas da prática, é necessário que o psicólogo tenha em conta que possibilidades se apresentam nos trabalhos comunitários, a fim de determinar as ações factíveis e necessárias e quais limites se colocam na prática concreta, com isso é possível conciliar, desde uma perspectiva dialética, a participação e o compromisso do profissional e da comunidade atuando em conjunto para criar alternativas coletivas.

Com um campo profissional perpassado por tamanhos desafios, ressalta-se a importância de uma formação ética em PC. Esta formação complexa, segundo Lane (2008) exige a manutenção de uma troca constante entre uma Universidade em seu papel crítico, junto ao profissional com sua capacidade de questionar, e à comunidade com suas necessidades, atualizando sempre as sistematizações teóricas e assim a formação dos psicólogos como em um movimento espiral em constante evolução.

Empreendemos as análises dos programas das disciplinas de Psicologia Comunitária do estado a fim de descrever os principais temas tratados, as metodologias utilizadas, os principais referenciais e a presença ou não dos conteúdos sobre a Ética (tema a ser tratado no próximo capítulo).

Por meio da análise documental dos programas das sete disciplinas de PC das IES participantes, percebemos que o ensino de Psicologia Comunitária é feito com

metodologias participativas, onde o estudante é sempre considerado como ator do processo de aprendizagem (Tabela 6). As metodologias descritas contemplam a discussão e reflexões teóricas, onde nota-se que a participação dos estudantes é sempre solicitada e o professor coloca-se muito mais como mediador do que como aquele detentor do saber, o que condiz com as metodologias utilizadas em comunidades. Esta postura já oferta aos estudantes uma vivência do que pode vir a ser a postura de um profissional facilitador de processos comunitários.

Tabela 6 – Metodologias do ensino de PC no Ceará

IES	Metodologias de reflexão teórica	Metodologias de interação teórico-prática	Outras metodologias
IES 1	A leitura de todos os textos antes das aulas é obrigatório para o bom funcionamento da disciplina; A participação dos envolvidos no processo de aprendizagem é fundamental para a realização da disciplina e socialização dos temas apresentados.	A metodologia será participativa e buscará a construção de um espaço de aprendizagem através do diálogo entre professora e alunos;(…) A disciplina contará com 32 horas teóricas e 16 horas práticas desenvolvidas no trabalho de campo (prático).	A busca por assuntos relacionados com a disciplina será incentivada.
IES 2	Leitura e discussão dos textos (...) aulas ministradas de forma dialógica tendo as leituras recomendadas como referência principal nas discussões.	Atividades de campo em Psicologia Comunitária; Trabalho final confeccionado a partir da articulação teórica com a práxis	—
IES 3	Aulas expositivas dialogadas. Análise de textos (Leitura prévia e discussão em sala);	Dinâmicas de grupo adequadas ao conteúdo da disciplina. (...) Trabalhos em subgrupos, em círculo de cultura sobre temas relacionados à realidade social vivida pela turma e à atuação do psicólogo social;	matérias de revistas, “letras de músicas, vídeos, poesias e textos complementares com intuito de potencializar a aproximação dos alunos com os temas abordados.
IES 4	Estudos e reflexões sobre os textos apresentados (...). Estudos bibliográficos.	Conversa com convidados (...). Atividades em grupo (...) planejamento em equipe para apresentação dos trabalhos; pesquisa de campo.	Discussões sobre situações do cotidiano universitário, da cidade e geral (...) analisar filmes e documentários articulando com a teoria (...) participação em eventos científicos;
IES 5	Aulas expositivas/dialogadas, apresentação e discussão de textos.	Dinâmicas de grupo e estudos dirigidos. (...) atividades de produção de textos em grupo sobre os temas	—

		abordados em sala visando à construção coletiva do conhecimento abordado no decorrer da disciplina.	
IES 6	Aulas Expositivas (...), Estudo dirigido (...). Aulas teóricas (...). Leituras programadas.	Discussão em pequenos grupos (...). Seminários.	Filmes, documentários,
IES 7	Estudo dirigido e debate em sala de aula	Ir a campo para se inserir num determinado contexto, levantando necessidades e configurando como deve atuar o psicólogo social comunitário.	—

Fonte: elaborada por Alencar (2015).

Além das discussões teóricas e diálogos sobre os textos facilitados pelo professor, outro aspecto valorizado nas metodologias do ensino em PC no Ceará são as interações interpessoais entre os estudantes e deste com o contexto comunitário. Estão presentes em todos os programas a realização de trabalhos em grupo pelos estudantes assim como atividades de visitas a instituições, políticas públicas, comunidades ou movimentos sociais. Além do professor, dos estudantes, da realidade extraclasse e dos autores de Psicologia Comunitária, também é trazida para a sala de aula a possibilidade de refletir questões sociais atuais e o cotidiano dos estudantes, a partir de discussão de “filmes, documentários” etc. Como coloca P2, a inserção da prática em sala de aula é imprescindível:

[...]é complicado você fazer uma disciplina de Psicologia Comunitária sem ter uma inserção na comunidade, uma inserção num campo propriamente dito né, ser só teórica, num é suficiente pra uma disciplina de uma área que nasceu na prática né aqui na, seja aqui na América Latina, seja no hemisfério Norte, nasceu da prática né, a partir de reflexões, de atuação, seja promoção de saúde, seja em transformações das condições de opressão, mas nasceu na prática né?(P2, E02).

Além das estratégias metodológicas, também analisamos nos programas os referenciais teóricos mais frequentemente utilizados para o Ensino da Psicologia Comunitária no Ceará como exposto na Tabela 7, onde se pode visualizar o nome do autor segundo citado, o número de citações nos programas e os anos das obras. No apêndice 6, pode-se visualizar a lista completa dos referenciais utilizados no Ceará.

Tabela 7 – Referenciais para o ensino de PC no Ceará

Autor	Nº de Cit.	Obras citadas
GÓIS, C.W. de L.	15	1993, 2003, 2005, 2008 e 2012.
MONTERO, M.	10	2004, 2006, 2007, 2009, 2010 e 2014
XIMENES, V.M.	9	2009, 2010, 2010a, 2012.
CAMPOS, R.H.	7	1996

LACERDA JR. F.	6	2009, 2010, 2010a
LANE, S.T.M.	6	1995, 1996, 2001 e 2010
SARRIERA, J.C.	5	2010, 2010a, 2011.
FREIRE, P.	4	1987, 2006 e 2009.
REBOUÇAS JR., F.G. e XIMENES	4	2010
MARTIN-BARÓ, I.	3	1996, 1998 e 2009

Fonte – elaborada por Alencar (2015).

Os referenciais mais utilizados para o ensino da ética em PC no Ceará, como exposto são: Góis; Montero, Campos, Ximenes, Lacerda Jr, Sarriera, Lane, Freire, Rebouças Jr. e Martín-Baró. Ainda que menos recorrentes, temos citados duas vezes: Bock (2003), Sawaia (2007); Corgozinho e Silva (2011). Os demais autores foram citados apenas uma vez. Com isso, percebemos que existe uma preocupação dos programas em trazerem leituras clássicas da Psicologia Social e da Psicologia Comunitária junto a produções recentes. O que é relevante nessa análise é uma grande valorização da produção local, com autores como Góis, Ximenes e Rebouças Jr. Assim como os autores mais utilizados são brasileiros ou Latino americanos, o que vai na contramão de outras disciplinas, pautadas em um saber colonizado por visões norte americanas e européias.

Analisamos que os referenciais assim como as metodologias presentes nos programas das disciplinas de PC são coerentes com a exposição aqui realizada dos princípios teóricos e metodológicos desta disciplina, posto que contribuem com uma discussão pautada na realidade local, indo além da sala de aula e do consumo de idéias descontextualizadas ou colonizadas.

Empreendemos também uma análise de categorias sobre as temáticas presentes nos programas e organizados na Tabela 8. (para IES 1, 2, 3 e 4) e na tabela 9 (para as IES 5, 6 e 7). As categorias analisadas foram: concepção de comunidade, concepção de ética e concepção de trabalho comunitário.

Tabela 8 – Categorias de análise dos programas das IES 2, 3 e 4.

Categorias	IES 1	IES2	IES3	IES4
Ementa	Origem e história da Psicologia Comunitária; correntes européias, estadunidenses e latino-americana; conceitos básicos; o papel do Psicólogo Comunitário; métodos e técnicas de investigação e de intervenção em Psicologia Comunitária; trabalho de campo	Origem e história da Psicologia Comunitária; correntes europeias, estadunidenses e latino-americana; conceitos básicos; o papel do Psicólogo Comunitário; métodos e técnicas de investigação e de intervenção em Psicologia Comunitária; trabalho de campo.	Sociedade e comunidade: diferenças conceituais. A problemática da diversidade cultural nas sociedades complexas. Psicologia comunidade, psicologia da comunidade e psicologia comunitária: aspectos históricos, fundamentos e práticas. Psicologia, movimentos sociais e construção da cidadania. A questão dos direitos humanos e as noções de igualdade e diferença.	Histórico, definições e objetivos da Psicologia Comunitária. A dinâmica comunitária. Diretrizes gerais da atuação do psicólogo comunitário. Etapas e estratégias de intervenção. Campos de atuação. Interseções com outras áreas de estudo da Psicologia
Concepção de Comunidade	1- Contexto de atuação em Psicologia Comunitária – urbano e rural	1- Refletir acerca do conceito heteronômico e complexo de comunidade;	1- Sociedade e comunidade: diferenças conceituais. 2- Conceitos de comunidade	1- Apreender definições de Psicologia Comunitária identificando os objetivos desta modalidade de intervenção. 2- Construção histórica do conceito; A comunidade sua história e seu contexto; Relações entre comunidades; O papel das comunidades na gestão municipal.
Concepção de ética	1 - Ética da Libertação	1- [...] discutindo o compromisso dessa forma de psicologia com as implicações políticas da atuação do psicólogo, com o desenvolvimento da consciência crítica, com a ética da solidariedade e das práticas cooperativas e, principalmente, com o empoderamento dos indivíduos e grupos. 2- Estudos interdisciplinares: Ética E Psicologia. 3-Compreender e analisar a práxis do psicólogo como um compromisso político da profissão com a emancipação dos sujeitos mas também como uma recusa aos processos de homogeneização e sujeição dos modos de vida;	1- Psicologia, movimentos sociais e construção da cidadania; 2- A questão dos direitos humanos e as noções de igualdade e diferença.	1- Questões éticas e políticas. 2- O diálogo entre diferentes saberes; a dinâmica reflexão-ação. O tratamento das demandas individuais e coletivas; A perspectiva da transformação social.

Concepção de trabalho comunitário	<p>1- Propiciar um conhecimento mais aprofundado no manejo do processo e de técnicas de intervenção comunitária;</p> <p>2- UNIDADE II – Método de facilitação e de investigação em Psicologia Comunitária;</p> <p>3- Psicologia Comunitária e as políticas públicas de saúde e assistência social.</p>	<p>1- a ética da solidariedade e das práticas cooperativas e, principalmente, com o empoderamento dos indivíduos e grupos;</p> <p>2- o papel do Psicólogo Comunitário; métodos e técnicas de investigação e de intervenção em Psicologia Comunitária; trabalho de campo;</p> <p>3- Psicologia Comunitária e sua relação com a práxis: Os modos de construção teórica em Psicologia Comunitária; Os diferentes tipos de práxis;</p>	<p>1- Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia comunitária: aspectos históricos, fundamentos e práticas.</p> <p>2- Facilitação comunitária: métodos e estratégias</p> <p>3- Psicologia Comunitária e Políticas Públicas.</p>	<p>1- Diretrizes gerais da atuação do psicólogo comunitário;</p> <p>2- Etapas e estratégias de intervenção. Campos de atuação. Interseções com outras áreas de estudo da Psicologia.</p> <p>3- Analisar através da literatura e de visitas a campo, trabalhos de Psicologia Comunitária : Alguns trabalhos desenvolvidos na América Latina, Brasil e no Ceará;- Avaliação destas experiências; Atuação do psicólogo comunitário.</p> <p>4- Identificar etapas e estratégias da intervenção comunitária: Etapas do processo de implantação de um trabalho de Psicologia Comunitária; Atividades que podem ser desenvolvidas. Campos de atuação e interseções.</p> <p>5- Analisar diferentes possibilidades de atuação em Psicologia Comunitária, bem como as interseções com outras áreas de estudo da Psicologia.</p>
--	--	--	---	---

Fonte: elaborada por Alencar (2015).

Tabela 9 – Categorias de análise dos programas das IES 5, 6 e 7.

Categorias	IES5	IES6	IES7
Ementa	<p>Evolução do campo da Psicologia comunitária: origem, desenvolvimento, necessidades e problematização do objeto de estudo. Comunidade. Aspectos éticos e metodológicos. Principais marcos teóricos em Psicologia Comunitária. Inserção na comunidade. Processos psicossociais comunitários. Métodos e técnicas de investigação e intervenção em Psicologia comunitária. Formação e atuação do psicólogo comunitário. Cidadania e direitos humanos.</p>	<p>Psicologia Comunitária: conceito; histórico, papel, categorias teóricas, métodos e práticas. O papel do psicólogo e a construção social da cidadania. O processo de inserção e ação na comunidade.</p>	<p>Nesta disciplina o aluno desenvolverá sua capacidade de articular os principais conceitos em Psicologia Social Comunitária com situações concretas, a partir de sua inserção em diversos contextos em que o psicólogo social comunitário possa intervir. Para isso, ele irá conhecer as matrizes teórico-epistemológicas da Psicologia Social Comunitária e as perspectivas teórico-metodológicas que orientam as investigações neste campo da Psicologia, através de estudo dirigido e debate em sala de aula. Terá a oportunidade de ir a campo para se inserir num determinado contexto, levantando necessidades e configurando como deve atuar o psicólogo social comunitário. Sua avaliação será realizada através dessas atividades práticas, provas escritas e realização de seminários.</p>
Concepção de Comunidade	<p>1- Aula introdutória: psicologia, sociedade e comunidade;</p> <p>2- Desenvolver uma reflexão crítica sobre a relação entre sujeitos, comunidades e sociedades.</p>	<p>1 - A Psicologia Social Comunitária: histórico e conceito; Comunidade; Desenvolvimento Comunitário Sujeito da comunidade Atividade Comunitária. Métodos e estratégias de facilitação na comunidade.</p>	<p>1- O conceito de comunidade e sentido de comunidade.</p>
Concepção de ética	<p>1- Unidade III intervenções psicossociais: Intervenções psicossociais e algumas questões éticas e técnicas;</p> <p>2- Ementa: aspectos éticos e metodológicos;</p> <p>3- Objetivos específicos: Aprofundar conceitos afins aos processos comunitários tais como: cidadania, direitos humanos, política e sociedade.</p> <p>4- Os direitos humanos como tema transversal à atuação do psicólogo comunitário.</p>	<p>1- O papel do psicólogo e a construção social da cidadania;</p>	<p>1- Valores éticos na intervenção comunitária;</p> <p>2- que valores deve possuir o psicólogo comunitário;</p> <p>3-Relacionar cidadania enquanto objetivo da psicologia comunitária às suas implicações na subjetividade e na possibilidade de produzir emancipação na comunidade. Analisar exemplos de movimentos sociais comunitários e de participação comunitária</p>

Concepção de trabalho comunitário	<p>1-Conteúdo programático: Unidade II, metodologia de facilitação comunitária. Unidade III: Intervenções Psicossociais.</p> <p>2-Ementa: Inserção na comunidade. Processos psicossociais e comunitários; Métodos e técnicas de investigação e intervenção em psicologia comunitária.</p> <p>3-Objetivos específicos: analisar questões de ordem metodológica e discutir a problemática da intervenção comunitária... Compreender a relação das políticas públicas e comunidades como estratégias de intervenção da psicologia comunitária;</p>	<p>1- O processo de inserção e ação na comunidade;</p> <p>2- Apresentar o papel do Psicólogo comunitário em suas diversas possibilidades de atuação;</p> <p>3- Desenvolver habilidades para o diagnóstico, execução e avaliação de programas de facilitação comunitária.</p> <p>4- Métodos e estratégias de facilitação na comunidade.</p>	<p>1- articular os principais conceitos em Psicologia Social Comunitária com situações concretas, a partir de sua inserção em diversos contextos em que o psicólogo social comunitário possa intervir;</p> <p>2- Terá a oportunidade de ir a campo para se inserir num determinado contexto, levantando necessidades e configurando como deve atuar o psicólogo social comunitário;</p> <p>3- Refletir sobre o processo de inserção comunitária e definição de demandas, necessidades e potencialidades da comunidade;</p> <p>4- Métodos de pesquisa e intervenção em psicologia comunitária I</p>
--	---	--	--

Fonte: Elaborada pelas autoras

Percebemos que a categoria ‘Concepção de comunidade’ é abordada em todos os programas. Essa é uma categoria básica para a compreensão da Psicologia Comunitária e é articulada nos programas em síntese como “*um conceito heteronômico e complexo*” (IES2), perpassado pelos conceitos de sociedade e subjetividade, complexidade, atividade, sentido e construção histórica. Entender o conceito de comunidade com seus significados psicossociais é de fundamental importância para a formação em Psicologia Comunitária, pois, segundo Góis (2005), é a partir deste conceito como campo semântico diverso, que se articulam compreensões cruciais como território, cultura, modo de vida, sistema de representações sociais, sentimento de pertença e identidade.

Já o conteúdo relacionado à concepção de trabalho comunitário mostrou ser o mais completo nos programas, visto que há um conteúdo detalhado, demonstrando a relação imbricada da teoria comunitária com a sua prática, conformando uma práxis. Esta categoria está perpassada por descritores como: práxis, estratégias de intervenção/facilitação de processos comunitários, cooperação, solidariedade, ética, empoderamento, interseção com outros campos de saber e políticas públicas.

A categoria de ‘concepção de ética’ foi a que se mostrou mais timidamente nos programas. A palavra “ética” aparece explicitamente em cinco dos sete programas analisados. Como orientação da pesquisa internacional e como inferência do sentido de ética, também consideramos como concepção de ética os significantes relacionados a cidadania, direitos, justiça social, participação, compromisso e empoderamento. Com a ampliação do leque de significados, temos a presença da temática da ética em todos os programas de PC analisados do Ceará.

A referida categoria está relacionada a descritores como compromisso, política, consciência crítica, solidariedade, emancipação/transformação social,

empoderamento, cidadania, direitos humanos, diferença e valores. Percebemos, então que existe uma preocupação em se refletir acerca de valores sociais e comunitários assim como sobre o horizonte das teorias e práticas dentro das disciplinas. A presença da discussão ética, considerada como crucial neste estudo, mostrou-se como um dos fundamentos do ensino em PC no Ceará.

4. A ÉTICA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

Este capítulo aborda o tema da ética: O que é a ética? Qual a diferença entre deontologia, formação ética e ética na formação? Quais os sentidos que a Psicologia Comunitária agrega ao termo ética dentro de seus escritos? Quais os sentidos atribuídos à ética em PC por professores e estudantes? Versaremos sobre essas questões, apontando perspectivas coerentes com o marco teórico da Psicologia Comunitária a fim de alçar uma compreensão dos elementos imprescindíveis à reflexão da ética na formação em Psicologia Comunitária, e, além disso, traremos a perspectiva de abordagem do ensino da ética em PC com suas dificuldades e facilidades, com seus referenciais, metodologias, atores e cenários no Ceará. Trata-se de um esforço de síntese dialética entre as várias leituras da ética em Psicologia Comunitária com a prática encontrada na formação no Ceará a fim de afirmar a PC com seus valores, sua atitude e sua compreensão de alteridade.

4.1. Compreendendo o conceito de Ética

A ética é uma das mais antigas disciplinas filosóficas e, segundo Carvalho (2004), tem passado por uma revolução teórica e de prestígio. Dizendo respeito ao homem e à sua ação livre, estava subordinada no mundo grego à cosmologia e à metafísica, responsáveis por apontar a natureza do mundo. Durante a idade média, permaneceu subordinada à teologia, e a partir do século XVI, com o advento da idade moderna a teoria do conhecimento passou a ser a pergunta primeira e condicionou a elaboração da ética. Somente a partir da segunda metade do século XX, a filosofia da moral ganha relevância, com surgimento de novas correntes de pensamento e a multiplicação de debates.

Segundo Oliveira (2005), a postura básica da filosofia é diferente das ciências: As ciências tratam de objetos de um campo determinado e de suas especificidades. Não existe esse campo na filosofia, pois sua tarefa é tematizar, pelo meio da reflexão, a forma do nosso relacionamento com objetos e os pressupostos aprióricos da linguagem. Porém, segundo Dussel (2012), muitas vezes se reduzem as filosofias da moral e mesmo a história dos diferentes modelos de “eticidades” apenas ao

âmbito eurocêntrico ou helenocêntrico⁷, pois estes estão situados e limitados a uma determinada relação cultural que historicamente buscaram subjugar pelo imperativamente as demais civilizações.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2000, p.7), a reflexão ética contemporânea baseia-se no fato de que “qualquer tentativa de fundamentação de normas universais não passa da generalização indevida das normas próprias a uma determinada visão de mundo, a um determinado sistema de valores parcial, contextual”, pois a sociedade é pluralista e nelas coexistem diferentes cosmovisões. Além disso, a ética tem dificuldades de ser pautada legitimamente diante de uma sociedade marcadamente individualista, onde cada indivíduo centra-se somente nas reflexões que lhe são convenientes aos seus projetos individuais. Porém, esses fatos não devem levar a uma relativização da ética ou à banalização das decisões por nós tomadas. Como coloca a professora P1, a reflexão ética no nosso cotidiano é algo pouco estimulado, mas que é essencial e “*mesmo que seja difícil você compreender claramente, existe um esforço aí de tentar se aproximar*” (P1, E01).

A necessidade crescente da pauta ética mundializada, a partir da década de 70, diz respeito à “crise ecológica, o perigo de proliferação de novas guerras no planeta, o problema do reconhecimento dos direitos das minorias e das relações internacionais, da fome e da miséria no mundo” (OLIVEIRA, 2000, p.7) fazendo surgir uma crise da racionalidade cientificista moderna e das normatizações da ação moral humana. A reflexão sobre a moral é parte importante da constituição de um pensamento ético. Para a professora P6, esta reflexão sobre a moral deve ir além da pura reflexão e pautar-se num compromisso, respeito e seriedade em nossa atuação:

[...]essa ética, esse compromisso com o indivíduo, com a natureza humana né (...).Ninguém se limitou a ficar apenas no nível moral né da ética, mas ampliou a ética pra cidadania, pra humanidade das pessoas, os defeitos, né? Essa ética mais sociológica, a ética mais filosófica né, não só ficando... Se bem que a moral faz parte da filosofia né, mas era mais engajada sociologicamente. Juntando... Então, uma postura, que você vai fazer análise do mundo né, respeitando essas pessoas e trazendo princípios que vá nortear uma atuação séria e comprometida né e de respeito (P6, E06).

⁷ Essa limitação ao âmbito eurocêntrico e helenocêntrico diz respeito à definição das eticidades ditas “clássicas” da filosofia, com filósofos Pré-socráticos, Socráticos, Platônicos, Aristotélicos e afins, situados no mundo Greco-Romano e no Antigo Egito. Alguns situam estes âmbitos como o nascedouro do espírito da civilização ocidental. Porém, essas filosofias estavam circunscritas em um determinado território e em uma determinada contextualização histórica e que muitas vezes são universalizadas como as correntes filosóficas originais da humanidade.

Para Morin (2000), a ética humana, chamada por ele de antropológica, leva em consideração três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge a consciência e o espírito, o que supõe a decisão consciente e esclarecida de assumir a complexidade do nosso ser e de nossa condição humana a fim de alcançar a humanidade em nós mesmos para assumir o destino coletivo em suas antinomias e também em sua plenitude. Nossa missão antropológica, para ele, requer:

Trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano (MORIN, 2000, p.106)

Morin (2000) propõe uma ética humana como consciência e cidadania planetárias, ampliando-a para além do sentido pessoal. Já para Boff (2014), a base da construção ética é o surgimento do outro diante de nós, pois diante do outro não é possível ficar indiferente e é necessário posicionar-se:

O outro pode ser a pessoa mesma que se volta sobre si mesma, analisa a consciência, capta os apelos que nela se manifestam (ódio, compaixão, solidariedade, vontade de dominação ou de cooperação, sentido de responsabilidade), se dá conta de seus atos e das consequências que deles se derivam. O outro pode ser aquele que está à sua frente, homem ou mulher, criança, trabalhador, empresário, portador de HIV, negro etc. O outro podem ser os outros como uma comunidade, uma classe social, a sociedade como um todo, ou, numa perspectiva mais global, a natureza, o planeta Terra como Gaia e, em último termo, Deus. (...) A ética surge a partir do modo como se estabelece a relação com estes diferentes tipos de outro (BOFF, 2014, p.1).

É importante diferenciar a definição de moral e ética. Montero (2010) traz uma definição que para nós é sintética e didática, onde define que a moral é aquilo que rege a ação humana em uma determinada espacialidade e temporalidade, ou seja, a moral está circunscrita culturalmente e relaciona-se com juízos de valor sobre o bem e o mal, sobre o que é correto, sobre os padrões e normas das ações humanas para o bem estar pessoal e coletivo. A ética se coloca no campo reflexivo e sua base e finalidade é a preservação da vida humana e está baseada na relação com a alteridade. A ética como campo relacional com a alteridade apareceu em muitos relatos de discentes e docentes. Por vezes a ética aparece como preocupação com o outro, compromisso com o outro, cuidado com o outro:

[...] e a ética junto disso, dessa questão de coletividade mesmo, de preocupação com o outro, de todos formando um conjunto, enfim (...) eu acho também que é muito uma maneira de ser no mundo, né, envolvendo tudo isso, né, questão de alteridade, né, se tá preocupado com o bem comum, acho que foi nesse sentido que tu falou, né, o bem-estar geral, algo coisa nesse sentido. (Lírio, CC1).

Compromisso com o que está estabelecido como o melhor, como o bem, como o, no caso, com o que é mais importante, com o que é o melhor pro outro. Esse é o sentido da ética, né, se trata do outro, o outro é o comunitário, o outro é o seu objeto, né, isso é compromisso ético. Então, nesse sentido de ser compromisso ele é reflexão, ele é ação (Rosa, CC1)

Além do sentido da reflexão sobre a moral, os participantes não separam a ética da ação no mundo e por isso não a separam de uma política. Muitas vezes a ética é colocada como um modo de ser ou como ação- reflexão, pois para eles não basta refletir e guardar para si os resultados dessa reflexão. A mobilização que a reflexão ética gera é vista por alguns como compromisso. Tulipa (CC1) sintetiza o que ética para si em apenas uma frase: “*Pra mim é, compromisso com a realidade social*” enquanto que Lírio coloca a ética como ação no mundo:

Eu lembrei de um professor que eu tive na comunicação, como vocês falaram de ação, reflexão, que ele falava que ética deveria ser um verbo, na verdade, deveria ser “eticar”, né. Aí, eu lembrei disso quando vocês falaram também da questão também da ação, né, de você agir também no mundo em prol de alguma coisa (LÍRIO, CC1).

O sentido geral de ética apresentado tanto por docentes quanto pelos discentes voluntários da pesquisa coadunam com as definições trazidas pelos autores, porém muitos demonstraram dificuldade em articular um sentido geral sobre a ética, pelo que supomos que a ética como prática de reflexão filosófica está distanciada do cotidiano acadêmico, apesar de que as suas implicações práticas e políticas mostram-se com clareza.

Visto que a ética possui diferentes correntes e cosmovisões, é importante situar que o nosso enfoque ético aproxima-se daquele desenvolvido pelas correntes da libertação na América Latina, cuja expressividade se encontra principalmente no pensamento de Enrique Dussel e a filosofia da Libertação. Dussel (2012) parte de uma análise global de um sistema-mundo que pretende totalizar-se com a globalização e cria o projeto de uma Ética da Libertação para pensar filosófico-racionalmente a situação real e concreta da maioria da humanidade excluída deste sistema. Segundo Guareschi (2008) acontece com a Ética da libertação a criação de uma nova lógica, que vai além das existentes baseadas principalmente na racionalidade instrumental da modernidade.

As duas lógicas predominantes em nossos referenciais sempre foram a lógica da identidade (nada pode ser e não ser ao mesmo tempo, as coisas são “idênticas” em si mesmas, autoexplicativas), e uma outra lógica que desafia essa visão, mostrando que as coisas podem ser e não ser ao mesmo tempo, e que na sua própria constituição elas contêm sua contradição, que é a lógica da dialética (GUARESCHI, 2008, p.21).

Porém, nenhuma das lógicas incluía a dimensão ética como central, o que pensadores principalmente da América Latina como Dussel mostraram que era

necessário. Essa nova lógica inclui o outro em si, porém esse outro não é subordinado, e sim aquele que me constrói na convivência.

A fim de elucidar as diferenças entre a visão libertadora da ética e outras visões hegemônicas, Guareschi (2008a) sistematiza as eticidades presentes em dois paradigmas anteriores aos quais a perspectiva de uma ética crítica vem se contrapor. O primeiro paradigma é chamado por ele de “paradigma da lei natural” cujo referencial de natureza propõe uma ética universal que governe todos os povos:

Essa tradição dividiu-se em duas vertentes: uma pré-moderna, religiosa, inspirada em Tomás de Aquino, centrada na ideia de um Criador e numa ordem imutável estabelecida por Deus; outra moderna, secular, inspirada nos escritos de Grotius e John Locke, fiel à mentalidade do mundo moderno que, sem negar a origem divina da natureza, investe na defesa dos “direitos humanos” (GUARESCHI, 2008a, p.20).

Essa noção comportada no bojo do paradigma da lei natural, seja na perspectiva de algo divino ou dos direitos humanos, fundamenta-se em algo exterior: ora a natureza como produto divino, ora a “dignidade e os direitos fundamentais do ser humano que podem ser racionalmente conhecidos e justificados” (GUARESCHI, 2008a, p.21).

O segundo paradigma sistematizado por Guareschi (2008a) é o “paradigma da lei positiva”, que surge como reação ao paradigma anterior, questionando a possibilidade de existência de um conteúdo universal e natural para todas as épocas e culturas e também questionando que em termos históricos esta perspectiva natural serviu para a dominação pelos religiosos e pelos civis daqueles que se opunham aos seus regimes. Assim, propunha-se que:

O critério ético passa a ser o que foi escrito e promulgado após as diversas instâncias de discussão. É o que passou a se chamar de contratualismo. Uma vez discutida e estabelecida uma negociação social, ela passa a ser válida. Com isso se evita a arbitrariedade e pode-se apelar para algo objetivo que foi formulado e promulgado. Podemos nos libertar, assim, de uma natureza cega, de um lado, e dos mandos e desmandos autoritários de governantes e grupos, de outro (GUARESCHI, 2008a, p. 21).

Nessa perspectiva, as leis deveriam ser justas, discutidas democraticamente e aplicadas da maneira mais imparcial possível, criando um positivismo jurídico, que se radica no texto de uma lei escrita e promulgada. Em terceiro lugar, Guareschi (2008a) sistematiza a perspectiva da ética como uma instância crítica e propositiva, onde situa o pensamento de Dussel.

A dimensão crítica da ética significa que ela não pode ser considerada como algo pronto, algo acabado. Ao contrário, ela está sempre por se fazer. E ao mesmo tempo ela está presente nas relações humanas existentes. À medida em que ela se atualiza, passa a sofrer suas contradições e por isso deve ser questionada e criticada. Ao mesmo tempo ela tem de ser propositiva. Não

pode se furtar a colocar exigências e desafios. Mas esses desafios e exigências podem ser reelaborados, redimensionados, refeitos e retomados. E a ética é sempre do “dever ser das relações humanas em vista de nossa plena realização”. É uma busca infinita, interminável; é uma consciência nítida de nossa incompletude; é um impulso permanente em busca de crescimento e transformação (GUARESCHI, 2008a, p.23).

Nesse sentido de uma ética crítica como processo, contribui a estudante Rosa (CC1) ao afirmar que “*A ética é um aprendizado permanente, a ética não é uma coisa fechada, acabada, estagnada e morta numa lei, num código. A ética é construção, processo, né*”. A estudante percebe a diferença entre moral e ética assim como a diferença entre um processo normativo e um processo ético crítico em movimento e em contato. Essa é a gênese do pensamento libertador.

A ética da libertação trata de pensar um problema de vida ou morte para a maioria da humanidade, e a vida humana “não é um conceito, uma ideia e nem um horizonte abstrato, mas o *modo de realidade* de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de toda libertação” (DUSSEL, 2012, p.11). Para ele, a libertação não é assunto somente de autoconsciência histórica, pois a dominação não é somente um estado de consciência, nem é a experiência de nossa consciência que nos ata em si ao domínio, e sim uma determinada relação prático-intersubjetiva de dominação, o que coloca a libertação no âmbito relacional da subjetividade com a alteridade. A construção dessa ética parte da necessidade de superar a filosofia tradicional, que justifica a totalidade hegemônica, onde não há lugar para o excluído, para o oprimido, que é objetivado, coisificado, servindo apenas como função desse sistema.

Essa ética compreendida como a antitética à moral do sistema vigente, visto que a moral é definida por Dussel (2012) como práticas concretas, empíricas, de normas que se encontram dentro de um mundo dado e legitimam o domínio de um grupo ou de uma classe social. A ética, para o autor, é justamente a crítica transcendental – que vai além – das morais, desde um ponto de vista da dignidade absoluta, transcendental, metafísica, do ser, de sua corporeidade, como pessoa com liberdade, com consciência e espírito. A ética da libertação é, antes de tudo, uma ética da vida, uma ética crítica que parte das vítimas, dos “excluídos da história” (DUSSEL, 2000).

Dussel (2012) propõe dois momentos em seu conceito de ética: um momento fundamental e um momento crítico, cada um constituído por três princípios. O momento fundamental constitui-se pelos princípios: material ou de conteúdo, que afirma a necessidade da construção auto responsável da concretude da vida do sujeito

humano desde uma comunidade de vida cultural e histórica; princípio de validade intersubjetiva ou formal, que se refere ao consenso, à autonomia, à legitimidade e à aplicação do princípio material como moral, onde o que atua moralmente deve pautar-se na promoção da participação simétrica de todos os afetados ou membros da comunidade de comunicação, agindo pela via do reconhecimento recíproco; e a factibilidade ética que diz respeito à ação que só é ética se partir das reais condições de possibilidade. Já o momento crítico da ética é constituído pelos princípios: crítico material, que diz que a afirmação da vida obriga à crítica de todo sistema onde a corporeidade e a dignidade do outro é negada; princípio de validade anti-hegemônica da crítica da comunidade de vítimas, que coloca que aquele que atua eticamente deve participar solidariamente de uma comunidade de vítimas para proferir a crítica do sistema vigente; e o princípio libertação em si, que é a culminância do imperativo de libertar a toda vítima do sistema que se organiza sobre a perpetuação da impossibilidade da vida para a maioria dos seres humanos.

Trata-se de uma ética cotidiana, crítica e coletiva que parte das “imensas maiorias da humanidade excluídas da globalização” (DUSSEL, 2012, p.15) e em favor delas e só assim pode ter legitimidade. Neste caso, sempre o Outro será um ser humano, um sujeito ético, uma vítima do sistema-mundo que por sua cotidiana morte exige uma ética da vida.

Desta maneira, a ética da libertação traz um chamado muito veemente às rupturas, onde não separaríamos uma ética para a formação, ou uma ética para ensinar de uma ética para viver. Desta maneira, tanto docentes quanto discentes teriam como chamado ético a corporificação dos possíveis não experimentados, da novidade factível, dos inéditos viáveis.

4.2 A Ética em Psicologia: a institucionalização da ética e a dimensão formativa do cotidiano

Segundo Mezza, Rossoti e Bicalho (2010), a Psicologia nasce como ciência no século XIX marcada pelo exercício de poder sobre a subjetividade humana:

É uma ciência que tem a norma como instrumento técnico. Tal instrumento de poder permite estudar e comparar os indivíduos, elaborar uma curva normal através de uma matemática política - a estatística -, criando normalizações, construindo padrões a priori de normalidade e depois normalizando os indivíduos que são encaixados nessa curva, onde são marcados seus desvios ou sua normalidade. Posteriormente, os desvios são nomeados, instituídos, criam-se os diagnósticos e os tratamentos. Através da

Psicologia, é possível avaliar e validar os comportamentos conforme as regras. Ela produz um saber epistemológico e tecnológico, e, de certa forma, um saber clínico (assim como a Psiquiatria e a Criminologia). Entendemos, assim, que a Psicologia surge para dar conta das individualidades, o que torna tal sistemática um problema político ao invés de uma questão simplesmente técnica, pois se trata de um saber produtor de verdades, de rituais e de técnicas, de realidade, de sujeitos (MEZZA; ROSSOTI; BICALHO, 2010, p.183).

Os autores consideram que a Psicologia hegemonicamente pensou o sujeito como a-histórico e legitimou a mecânica de práticas sociais normalizadoras e mesmo ao propor direitos humanos e melhor qualidade de vida, ainda cumpria papel de habilitar ou normalizar o comportamento civilizado ou de “cidadãos de bem”, o que estava atrelado a um processo de valoração política e moral. Assim, é e sempre foi imprescindível para os psicólogos refletir sobre a própria Psicologia como mecanismo social instituída de instrumentos e com determinadas formas de ver o mundo e de ver o homem.

Faz-se necessário ter sempre em vista “Quais valores e práticas são instituídos, ao longo da história, com relação às produções de Psicologia? Quais efeitos têm sido produzidos em nosso cotidiano?” (MEZZA; ROSSOTI; BICALHO, 2010, p.195). A análise de nossas práticas deveria ser cotidiana e pôr em questão o nosso lugar de especialistas, as práticas e posturas que somos convidados a perpetuar, como coloca o professor P2.

Por exemplo, do sujeito pensar, de pensar por exemplo, refletir por exemplo qual o papel do psicólogo né? E que o papel do psicólogo não é, por exemplo, ser moralista, não é um papel moralista, não é o papel de guiar, de dirigir a vida do outro ou de dizer o que ta certo, o que ta errado na sua vida. Muito pelo contrário, muito pelo contrário, é um papel de, é... De abdicar desse desse poder né? O poder, o poder instituído que o profissional tem, não só psicologia né, mas psicologia tem né? Por exemplo, ce ta numa clínica ou num serviço público mesmo, ai chega alguém e pergunta alguma questão da sua vida e aí diz “E ai, o que é que eu faço?”, ou então “O que é que eu tenho”, né? E ai o psicólogo vai abdicar desse poder de dizer o que é que o outro tem ou o que é que o outro deve fazer. Então são questões... questão... ética, que a gente discutia muito na época.(P2, E02).

A formação em Psicologia deve ser um espaço que propicie essas reflexões para além da formação de um perfil moldado de profissional com determinadas habilidades e competências. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Psicologia (MEC, 2011; MEC, 2004), a formação em Psicologia deve ser orientada por um conjunto de princípios capazes de desenvolver no estudante:

[...] um forte compromisso com uma perspectiva científica e com o exercício da cidadania; que assegure **rigorosa postura ética**; que garanta uma visão abrangente e integrada dos processos psicológicos, permitindo uma

ampliação dos impactos sociais dos serviços prestados à sociedade; e que desenvolva um profissional detentor de uma postura pró-ativa em relação ao seu contínuo processo de capacitação e aprimoramento (MEC, 2011, p.1, grifo nosso).

As Diretrizes colocam, ainda, como algo que deve ser assegurado na formação o “respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas” (MEC, 2011, p.3). Os currículos de Psicologia, portanto, além de uma determinada autonomia de conteúdos, deveriam promover a reflexão ética. Outra instância responsável por promover a reflexão ética na formação em psicologia é o Conselho da categoria, responsável pela deontologia da profissão.

Em termos institucionais, segundo Silva (2001), a preocupação da Psicologia em relação ao aspecto ético profissional acompanhou o surgimento da profissão. O primeiro marco institucional se dá na década de 50, antes mesmo do reconhecimento da profissão, com a criação da ABP (na época, Associação Brasileira de Psicólogos e hoje Associação Brasileira de Psicologia). O reconhecimento da Psicologia como profissão proveio da Lei 4.119/27/08/1962, sancionada pelo presidente da república João Goulart. E na década de 70, inicia-se a organização da categoria para defender os interesses dos profissionais.

Segundo Silva (2001), em 1974 ocorreu a primeira reunião do Conselho Regional de Psicologia (CRP) da regional 6: São Paulo e Mato Grosso, tendo como objetivo “orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogos nos estados de São Paulo e Mato Grosso”(CRP 06, 1976, apud SILVA, 2001, p.19). Com a lei 5.766, de 20/12/1971, foram criados o CFP – Conselho Federal de Psicologia- e os CRPs do Brasil. A primeira versão do código de ética da profissão foi aprovada pelo CFP em sua Resolução nº 8 de 02/12/1975.

O Conselho Federal de Psicologia – CFP

[...] é uma autarquia de direito público, com autonomia administrativa e financeira, cujos objetivos, além de regulamentar, orientar e fiscalizar o exercício profissional, como previsto na Lei 5766/1971, regulamentada pelo Decreto 79.822, de 17 de junho de 1977, deve promover espaços de discussão sobre os grandes temas da Psicologia que levem à qualificação dos serviços profissionais prestados pela categoria à sociedade. (CFP, 2014, p.1)

O CFP tem sede em Brasília e tem jurisdição em todo o território nacional, devendo, ainda, funcionar como tribunal superior de ética profissional. Para cumprir com todas as suas funções, o CFP conta com comissões permanentes e também com a Secretaria de Orientação e Ética, que cuida da “elaboração de diretrizes para os CRPs de

trabalhos relacionados à orientação e ética profissional, além da organização e subsídio dos julgamentos de recursos de processos éticos que chegam ao CFP” (CFP, 2014, p.1).

O atual Código de Ética do Psicólogo foi instituído e consolidado pela resolução do CFP 010/05, este é o terceiro código da profissão, sendo o segundo elaborado em 1987. O código, segundo CFP (2005), é reflexo das necessidades da categoria de atender à evolução dos contextos institucionais e legais do país, principalmente a partir da Constituição de 1988.

Códigos de ética expressam sempre uma concepção de homem e de sociedade que determina a direção das relações entre os indivíduos. Traduzem-se em princípios e normas que devem se pautar pelo respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. Por constituir a expressão de valores universais, tais como os constantes na Declaração Universal do Direitos Humanos; sócio-culturais, que refletem a realidade do país; e de valores que estruturam uma profissão, um código de ética não pode ser visto como um conjunto fixo de normas e imutável no tempo (CFP, 2005, p.5)

O CFP ainda coloca que essas concepções mutáveis devem estar no bojo das reflexões da categoria, posto que a profissão transforma-se junto à sociedade, assim como deve transformar-se o código de ética da profissão de Psicólogo/a, a fim de que este seja um instrumento que esclareça à sociedade as responsabilidades e deveres da categoria. Assim, buscou-se:

a) Valorizar os princípios fundamentais como grandes eixos que devem orientar a relação do psicólogo com a sociedade, a profissão, as entidades profissionais e a ciência, pois esses eixos atravessam todas as práticas e estas demandam uma contínua reflexão sobre o contexto social e institucional. b) Abrir espaço para a discussão, pelo psicólogo, dos limites e interseções relativos aos direitos individuais e coletivos, questão crucial para as relações que estabelece com a sociedade, os colegas de profissão e os usuários ou beneficiários dos seus serviços. c) Contemplar a diversidade que configura o exercício da profissão e a crescente inserção do psicólogo em contextos institucionais e em equipes multiprofissionais. d) 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. (CFP, 2005, p.6)

Desta forma, o CFP se propunha a criar um documento normativo e também uma propulsão reflexiva para a categoria do psicólogo, instituindo, dessa maneira, a possibilidade de uma reflexão ética e também a deontologia da profissão. Porém, seria a criação das normas suficientes para uma reflexão ética no cotidiano dos psicólogos ou mesmo na formação em Psicologia? A professora P1 percebe também a necessidade de constantemente questionar e ir além da normalização com intuito de ampliar a reflexão ética em Psicologia.

[...] que as vezes os códigos de ética que aí tem essa noção normativa da ética, né? Que aí quando você rompe com essa noção normativa que vai ter essa aproximação mais com o aspecto da moralidade, como é que você

resgata a ética como essa concepção filosófica muito mais ampliada, né, desse modo de ser do sujeito no mundo (P1, E01).

Pasmanik e Winkler (2009) colocam que muitos psicólogos, mesmo conhecendo o código de ética, preferem pautar-se em outros recursos para enfrentar dilemas éticos, como a experiência pessoal, o bom domínio da técnica. Segundo Finkler, Verdi, Caetano e Ramos (2011), além das Diretrizes Curriculares Nacionais – que colocam princípios e fundamentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia no país – e dos conselhos de categoria, a socialização na formação profissional envolve também “o chamado currículo oculto que compreende desde as influências dos meios de comunicação social até o resultado das relações sociais estabelecidas com integrantes ou não da comunidade da área” (FINKLER, VERDI; CAETANO; RAMOS, 2011, p.452), pois o estudante é ativo em seu processo de formação e não um objeto a ser moldado pela padronização de conteúdos, valores ou atitudes.

Dessa forma, o processo de socialização profissional inclui o processo de desenvolvimento moral, entendido como o processo de valorização de atos, comportamentos e características do indivíduo, tais como a capacidade de refletir sobre aspectos morais e realizar julgamentos pessoais de ordem moral, escolhendo entre o que é certo e errado, justo ou injusto, bom ou mau. É, portanto, através do desenvolvimento moral do aluno que a dimensão ética da formação profissional se processa, buscando desenvolver uma capacidade de raciocínio autônomo que contribua para uma atuação profissional capaz de conviver em uma sociedade democrática e pluralista, direcionada a buscar relações sociais mais justas (FINKLER; VERDI; CAETANO; RAMOS, 2011, p.453).

O processo de socialização profissional trazido pelos autores como fundamental para esta formação também é trazido pelos estudantes e docentes como primordial. Uma formação moral que se deu pela via da vivência e do contato com as pessoas além da reflexão deontológica da profissão e suas normas:

E eu acho que foi essa vivência do contexto universitário, eu acho que principalmente pela extensão que me trouxe essa questão da ética com mais clareza, com mais propriedade, de saber me colocar, sabe? De saber essa coisa do que é certo do que é errado, do meu compromisso com a construção de um mundo mais justo, sabe? De querer que onde eu for realizar o meu trabalho querer que seja realizado bem feito né assim (P5, E05).

Eu acho que não prescinde de código, precisa de organizar, porque eu acredito, assim, que é importante você discutir os códigos, assim. Mas acredito que a própria construção de princípios tem que vir da prática, tem que vir da vivência, vivência e convivência diária, lógico, mas eu acho que é realmente isso, é de o próprio código se admitir estar sempre em construção assim. E é uma construção que tem que ser realmente coletiva. Não dá pra prescindir também, porque, às vezes, até a gente cai no outro lado que de vivenciar por vivenciar e não para pra pensar no que é que a gente tem,

porque a gente tem algumas formas de agir, alguns princípios que, às vezes, você, de tanto tá ali na vivência, na abstenção, você não para pra pensar que assim você tá agindo pra aquela pessoa, mas eu acho que é importante também discutir e ver quais são os princípios éticos importantes a se fazer (JASMIN, CCI).

Pasmanik e Winkler (2009) afirmam que é preciso buscar meios para garantir que os currículos explícitos sejam coerentes com os currículos ocultos, em que os estudantes aprendem de forma incidental com a prática por participar daquele modelo de experiência educacional. “É conveniente perguntar qual é o sentido da experiência universitária na instituição onde esta formação se projeta, os valores que a sustentam e, em consequência, o tipo de profissional que se está promovendo” (PASMNIK; WINKLER 2009, p.46, tradução nossa).

O conhecimento dos códigos da profissão não garante uma formação ética e tampouco a deontologia corresponde à ética na formação. Avaliamos que seja necessário ir além dos códigos, que normatizam as responsabilidades da categoria e são construídos a partir de um Conselho que pretende ser representativo da categoria ou mesmo das diretrizes curriculares, que não orientam claramente os conteúdos éticos da formação em Psicologia. A reflexão ética na formação deveria ter uma conotação vivencial e cotidiana, onde nas micro-relações em sala de aula o estudante fosse levado a refletir sobre os princípios e valores que regem as suas ações e sobre as responsabilidades implicadas.

A educação sistemática, em geral, forma, ou conforma, as pessoas a obedecerem e a se ajustarem aos padrões estabelecidos, isto é, aos padrões morais dos grupos e sociedades. A verdadeira educação, libertadora e autônoma, educa para a formação de uma consciência crítica, capaz de continuamente questionar a situação presente, denunciando profeticamente suas lacunas e anunciando novas perspectivas de crescimento e libertação. Deste modo, a consciência “moral”, a partir dos princípios morais de um sistema que seja dominador, (como é o caso de sistemas onde há apenas alguns que podem falar e a maioria não tem o direito de dizer sua palavra), cria uma consciência tranquila, que não dói, ante uma práxis que o sistema aprova, mas que pode ser originalmente perversa, de dominação (DUSSEL, 1986, p.46).

Se pensarmos a partir de Dussel (2012), a educação para um processo ético legítimo caberia no cotidiano e a partir do diálogo coletivo e horizontal entre a comunidade de profissionais (formados e em formação) e os atos morais seriam legitimados por este coletivo. A ética libertadora para a profissão iria além da moral incrustada no saber psicológico, reconhecidamente pautado na individualidade, e passaria a um âmbito de trocas coletivas e construção conjunta de novos preceitos morais e novas validades. Uma reflexão que pautasse uma ética da vida e não apenas uma ética acadêmica ou de categoria profissional.

Dussel propõe um método para que se alcance essa possibilidade. Trata-se do método analético em contraponto ao método dialético, incluindo a alteridade além da tese e da antítese dialéticas, afim construir uma práxis capaz de interpretar e construir a vida cotidiana de outro modo que não aquele pautado pela moral do sistema. Montero (2004) afirma que a analética dusseliana permite a inclusão da estranheza, da diversidade e do outro não imaginado na totalidade formada pela tese, pela sua antítese e pela síntese, o que enriquece e amplia essa relação. Montero (2015, p.144 tradução nossa) ainda aponta que o método analético de Dussel “busca expandir o horizonte de conhecimento incluindo as pessoas pertencentes que são vistas como outros diferentes, e portanto pertencentes a uma visão específica do mundo dominante. E isso se faz através da práxis”, apontando para que esta reflexão e construção de saber sobre o mundo se viabilize em uma práxis ética.

Partir do método analético para refletir sobre os processos éticos na formação em Psicologia Comunitária, neste sentido, pautaria a necessidade de construir uma práxis de pesquisa inclusiva e ampla, permeada pelos diversos atores a quem a práxis da Psicologia Comunitária se volta. Desta maneira, a nossa pesquisa encontra as suas limitações de execução, visto que trabalhamos apenas no âmbito acadêmico. Seria o ideal trabalhar também com atores comunitários e profissionais de PC, o que pode realizar-se em pesquisas posteriores complementares.

4.3 A Ética em Psicologia Comunitária: uma ética viva e em processo

“Por isso que... A ética é um aprendizado permanente, a ética não é uma coisa fechada, acabada, estagnada e morta numa lei, num código. A ética é construção, processo, né”
(ROSA, CC1).

A Psicologia Comunitária (PC), segundo Montero (2004) nasce com a marca do paradigma quântico que teve notoriedade nas ciências sociais a partir da década de 1980, e por isto, carrega os signos da complexidade e da ambiguidade e também da reflexão acerca do *status quo* teórico, metodológico, da concepção de ser humano, e de seu papel na produção do conhecimento. Para ela, o paradigma em que se insere a Psicologia Comunitária é de construção e transformação crítica, sendo marcado necessariamente pela dimensão política e ética.

A PC, segundo Góis (2005), é uma área da Psicologia Social da Libertação. Esta definição surge após os contatos do autor com as idéias de Martín-Baró. Compreendendo que o signo da Libertação, segundo Guareschi (2009), carrega a imprescindibilidade da ética como pressuposto, é inevitável aprofundar sobre que sentidos de ética se busca desenvolver em relação à PC.

Sánchez Vidal (2007) afirma que, apesar de colocar os valores como questão central desde a sua gênese, só recentemente a conotação ética tem sido considerada explicitamente na PC. Este campo, segundo o autor, critica desde o início os pressupostos científicos de neutralidade e distanciamento, colocando a necessidade de escolher, optar, fazer juízos de valor e tomar decisões, o que nos coloca a necessidade de afrontar questões éticas com realismo “separando retórica e realidade, intenções e conquistas” (SANCHEZ VIDAL, 2007, p.288, tradução nossa). O estudante Lírio traz esses conteúdos como a necessidade de posicionamento que a PC faz:

Aí, nesse caso, eu acho que a gente toma um posicionamento, né, falando, assim, dessa ética e psicologia comunitária, que é um posicionamento a favor daquele sujeito que, em vários aspectos, ele não é reconhecido, ele não é valorizado, né, pelo contrário. Então, a gente tenta... Cria uma ética que toma um posicionamento, né, nosso. A gente tenta resgatar esse sujeito, trazê-lo de volta a... resgatar suas potencialidades, também, né, torná-lo novamente um sujeito. (LÍRIO, CC1).

A ética em seu caráter social “exige que nos responsabilizemos pelo nosso mundo e que usemos a liberdade e o poder que temos para recriá-lo como um produto humano e para humanos em vez de aceitá-lo como um dado inalterável” (SANCHEZ VIDAL, 2007, p.289, tradução nossa). A crítica à suposta neutralidade científica e o distanciamento sem afirmação de valores aparece também como um aprendizado acerca da ética em Psicologia comunitária para os discentes:

É porque eu vejo assim, às vezes, quando você discute ética e psicologia no geral, às vezes, a discussão ainda é de uma psicologia como ciência neutra. Então, você busca uma suspensão de valores e idéias e crenças na tentativa que aquele atendimento seja o mais não sei laico, o mais puro, não sei... neutro, né. Quando se fala em ética psicologia comunitária, você fala em ética da libertação, você fala de um povo latino, de um povo oprimido, você fala que você vai assumir uma postura e de que você vai ter valores a assumir. Não que eu vá lidar com os sujeitos como que se eu tivesse conversando com a minha mãe, né, ou com a minha irmã. Não. Mas que eu vou estar realizando o trabalho enquanto alguém que, sim, diz que vai estar ali trabalhando para pessoas em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, e de que o que eu to fazendo ali não é só aquilo que eu to fazendo ali, mas que tem uma dimensão política, tem um posicionamento político diante de lidar com a sociedade em que aquela pessoa tá. Eu acho que talvez haja essa diferença por isso, de que, às vezes, a psicologia ainda tenta se colocar como algo que é neutro, que, às vezes, é atemporal, que não tem muito um lugar na história (JASMIN, CC1).

Segundo Faraco e Jaeger (2010), a ética na intervenção social deve ser prática e realizável, construída a partir de valores socialmente relevantes, orientando de forma eficaz a resolução de conflitos, as ambiguidades, a identificação de metas e de objetivos no trabalho social. Um tema ético básico na intervenção social, segundo Sanchez Vidal (2007) é a relação com a comunidade que deve ser igualitária, promovendo valores como a corresponsabilização e o empoderamento comunitário com transição de papéis e integração de funções diversas entre cada ator social (interno e externo). Contribuem nesse sentido os Discentes que colocam o compromisso social e o empoderamento como partícipes do processo ético em PC:

Quando eu vejo psicologia comunitária, eu vejo um sujeito empoderado, eu vejo um sujeito de poder que vai poder tá agindo ali, uma vez que ele se dá conta que ele não só faz parte da realidade, mas ele é a realidade. Então, uma vez que ele tá ali e ele reconhece a participação, eu acho que surge algo, e algo que vai potencializar aquele sujeito. Então, a ética é importante, como a nossa colega apontou, com as pessoas que se comprometem (AMARÍLIS, CC1).

E fazendo uma relação com a ética da psicologia comunitária, parando pra pensar aqui, nesse momento, eu penso que a psicologia comunitária é muito isso, né, questão de você reconhecer o sujeito e empoderamento daquele sujeito, valorização daquele sujeito e com tudo que ele traz (LÍRIO, CC1).

Outra relevante definição de Ética para a PC encontra-se em Montero (2004), que afirma que o eixo da dimensão ética no chamado paradigma da Psicologia Comunitária está relacionado à “definição do Outro e sua inclusão na relação de produção de conhecimento” (MONTERO, 2004, p.99, tradução nossa). A relação com o Outro, nesse sentido, deve ser pautada na igualdade e no respeito, assim como na consideração da responsabilidade de cada um por si e pelos outros. Essa dimensão, segundo a autora, se faz muito presente no trabalho comunitário, onde é imprescindível a integração das diferenças, o respeito e a inclusão, como coloca o professor P2:

Tinha também essa questão do Outro né, de você... De um respeito ao outro, de um respeito ao saber do outro, por exemplo né? Você não achar que seu saber científico é o único que vale né? Você considerar também o saber da comunidade, entender o modo de vida da comunidade e que esse modo de vida implica também em questões cognitivas de como é que ele compreende a vida deles, como é que eles compreende a saúde deles né? A questão de, sei lá, como é que deve ser a vida deles. Então essa questão de pensar o outro né, de respeitar a diversidade né, de respeitar o outro e acolher o outro na sua alteridade, na sua diferença né? É... Mas tinha também essa questão política né? Um horizonte, você pensar um horizonte ético político. Você pensar e refletir sobre as condições sociais de vida em comunidades né, das condições de opressão, das condições de injustiça. Você pensar num horizonte de superação dessas condições, você pensar num horizonte de emancipação. Então eu acho que o que a Psicologia Comunitária trouxe de diferente foi isso né, pensar nesse horizonte que é um horizonte político né, de transformação das condições atual... atuais né? Pra você pensar que não existe é... Num existe justificativa pra pessoas viver em situações precárias e

viverem em barracos, que não traz nenhuma condições sanitárias adequadas a saúde né?(P2, E02).

Como coloca o professor P2, muitas vezes o sentido da ética em PC está pautado por um sentido ético político de emancipação, de transformação social. Para Cantera (2004), a PC tem algo de movimento social, desenvolvida em virtude de valores que possui que vão além do estritamente científico ou técnico de funcionamento de disciplinas e de papéis profissionais. Além de orientar-se pela teoria e pelo método e até mesmo por uma deontologia, preocupa-se moralmente com a solução de problemas sociais. Sendo assim, a ética é um componente básico e inseparável da investigação e da intervenção comunitária, pois sua atuação é ideológica dado o seu caráter histórico, cultural, político e utópico.

E a questão da ética, pra mim, em relação à formação acadêmica, ela aparece exatamente nesse momento em que eu me dou conta de que eu quero atuar como psicólogo comunitário no sentido de tentar minimizar as desigualdades sociais, sabe? (TULIPA, CC1).

Fica notório com a fala dos estudantes e professores em suas vivências e estudos que a ética em PC, neste sentido, não está separada de uma política. Não faz sentido para eles uma reflexão que não reverbere em uma ação, que não constitua uma práxis. Uma ética, assim, que não tenha alcance na vida pública. As falas dos participantes sempre colocam a ética e a política imbricadas em PC:

A própria disciplina de Psicologia Comunitária, como a gente aborda a questão política também aborda a questão ética. A gente pensa num horizonte, num horizonte ideal pelo qual a gente se baseia pro trabalho comunitário. A gente já pensa numa questão ética, num horizonte de superação de injustiças, num horizonte de emancipação, num horizonte de libertação, né? Então já é uma preocupação ética (P2, E02).

Acho que a ética da Psicologia Comunitária ela vai ser um pouco mais abrangente, porque ela visa a uma transformação. É uma ética que também é política.(P3, E03)

Olha, eu acho que, na psicologia comunitária existe uma perspectiva muito de responsabilidade, do compromisso social, da perspectiva política. Eu acho que, na psicologia comunitária, as discussões sobre perspectivas políticas nos fazem ter uma dimensão sobre a ética muito mais crítica do que, vamos dizer assim, aquela formação mais conceitual de ética, né. Como se fosse uma ética que está, de fato, em convivência (P4, E04)

Martin-Baró (1988) e Psicologia da Libertação contribuíram muito com esta forma de ver a atuação do psicólogo comunitário. Sua reflexão e crítica à Psicologia como ciência pretensamente asséptica e politicamente neutra inspira a PC a assumir o

seu papel político de transformação social. Martin-Baró afirma o papel do psicólogo dentre outros, trata-se de:

[...] colocar o saber psicológico a serviço da construção de uma sociedade onde o bem-estar de poucos não se assente sobre o mal estar dos demais, onde a realização de alguns não requeira a negação de outros; onde o interesse dos poucos não exija a desumanização de todos (MARTIN-BARÓ, 1998, p.177, tradução nossa)

Os sentidos trazidos pelos docentes e discentes para a ética na Psicologia Comunitária estão em coerência com uma ética como processo e como reflexão-ação para a libertação, o que nos aproxima das considerações de Martín-Baró e Dussel, como coloca P4 (E04), é uma ética em convivência e como coloca Rosa (CC1), é uma ética viva e em processo. Assim, ecoa tanto entre os teóricos quanto entre os discentes e docentes a perspectiva de um compromisso ético-político com a transformação social:

e os profissionais que estão atuando, né, os estudantes e os professores, né, devem ter isso de forma bem coerente, né, em relação ao seu compromisso ético-político, não só com os alunos, não só com a sua profissão, né, com sua atuação acadêmica, mas o compromisso ético-político histórico, né, com as populações, então, né, que no caso são as classes sociais, né, desfavorecidos, né, uma classe social que é explorada, que vive na miséria, né, que é humilhada, que passa por muitas situações e que precisa e que tem um potencial de transformação dessa sua condição. Então, o compromisso ético, acho que vem disso aí. Agora, se consegue, nessa formação, que é o que a Dália colocou, né, será que se consegue passar isso aí, né, será que isso realmente se efetiva, né? Aí, é preciso que o aluno realmente compactue, né, dessa ética, né, que ele se sinta identificado, né, com essa ética, a ética do fazer, a ética da práxis, né. (ROSA, CC1)

Como o bem, no caso da psicologia comunitária, o bem é um compromisso por uma praxis, com o fazer que é compromisso político, compromisso ético, compromisso histórico. Então, esse fazer é um fazer diferente, né, é um fazer que vai levar a uma transformação, é um fazer que vai levar a uma mudança. A ética da psicologia comunitária é uma ética de compromisso, engajamento, de ação, de reflexão, de ação para uma transformação, né. Eu acho que esse compromisso é com este bem, né, é isso que se estabelece dentro de uma perspectiva histórica, né, perspectiva de transformação cultural, transformação social, né. (ROSA, CC1)

Além do sentido de uma práxis de transformação, a ética perpassa o âmbito relacional. Uma ética fundamentada na relação supõe uma forma de expressão de retidão que vai mais além do direito à afirmação do próprio interesse, para passar a considerar o interesse comum acima do bem estar individual. A equidade da ética da relação supõe reconhecer não somente o caráter humano e digno do outro, mas também que a outriedade não é uma brecha, uma diferença, algo que distingue, que separa, mas que é parte do eu. Que cada um é outro e que cada outro é um (MONTERO 2000, apud MONTERO 2004). Montero (2015) volta-se para os estudos de Lévinas e Dussel para exprimir a relação entre Eu e Outro:

Dessa maneira, pode-se construir um Eu e um Outro produtores de conhecimento, unidos em relação. Relação que constrói a ambos sujeitos que, por sua vez, a constroem, isso é, é a criação dialética do social. A singularidade está na reciprocidade de cada parte, que a faz diferente, porém igual quanto à sua possibilidade de ser. A dimensão subjetiva é, então, recíproca e plural, enquanto singular. O Eu não pode existir sem o Tú, posto que para que ambos os modos de ser sejam, é necessária essa dualidade que une enquanto distingue (MONTERO, 2015, p. 143, tradução nossa).

Assim, a dimensão ética e a consideração da relação com o outro, para a autora é transversal dentro do paradigma da PC, pois a partir de sua definição, há impactos na definição do que seja a relação de construção de conhecimento (epistemologia), a consideração do que seja o ser (ontologia), a consideração da forma de conhecer e trabalhar (metodologia) e também nos objetivos e efeitos buscados no trabalho (política).

A autora ainda afirma que as implicações da ética para o trabalho comunitário são: os membros da comunidade são ativos e tem direito e capacidade de participar; os padrões de relação se desenvolvem a partir da cultura e se modificam com ela; as relações desenvolvidas primam necessariamente pelo diálogo e pela expressão da multiplicidade de vozes da comunidade; deve-se manter a abertura à pluralidades de modos de conhecimento e de práticas de transformação, não se separando teoria e prática; manutenção do aspecto crítico de constante reflexão. Estaria Montero (2004) iniciando uma reflexão deontológica própria do campo da PC?

Sanchez Vidal (2004) afirma que em síntese a PC tem como orientação o desenvolvimento humano a partir da comunidade, o que coloca a postura ética de potencialização do outro respeitando suas capacidades e recursos. Seus valores básicos seriam “o desenvolvimento humano, a justiça social, a participação e colaboração com outros e o poder compartilhado” (SANCHEZ VIDAL, 2004, p.98). Estes sentidos também estão presentes nos textos expressos por docentes e discentes:

Quando é que eu digo que eu estou sendo ética ou quando eu não estou sendo ética, com relação a alguma... alguém né? Alguma situação que vai envolver alguém, alguma pessoa ou grupo de pessoas, né, uma situação que eu vou prejudicar alguém ou que eu vou fazer... e tal... que eu vou garantir os direitos dessa pessoa. Então a postura ética é... Eu acho que até, vamos falar de direitos, pra mim tá muito próximo, é algo assim quase que redundante né, que deve ser algo do comportamento natural, comportamento ético de respeitos e limites né e de julgamentos, de opinião, tudo isso engloba uma postura ética, de limites, da palavra, do diálogo (P6, E06).

Mas querendo ou não a gente precisa de ética pra isso, né, pra ver como fazer, o que fazer, que intervenções são possíveis, a que níveis elas podem ser executadas, sabe? E eu acho que é isso, acho que o que ficou mais forte, assim, pra mim, foi... A primeira coisa que eu pensei foi, né, da deselitização da profissão e dessa questão da garantia de direito, de tentar prover

também, né, essa questão da garantia de direitos (TULIPA, CC1).

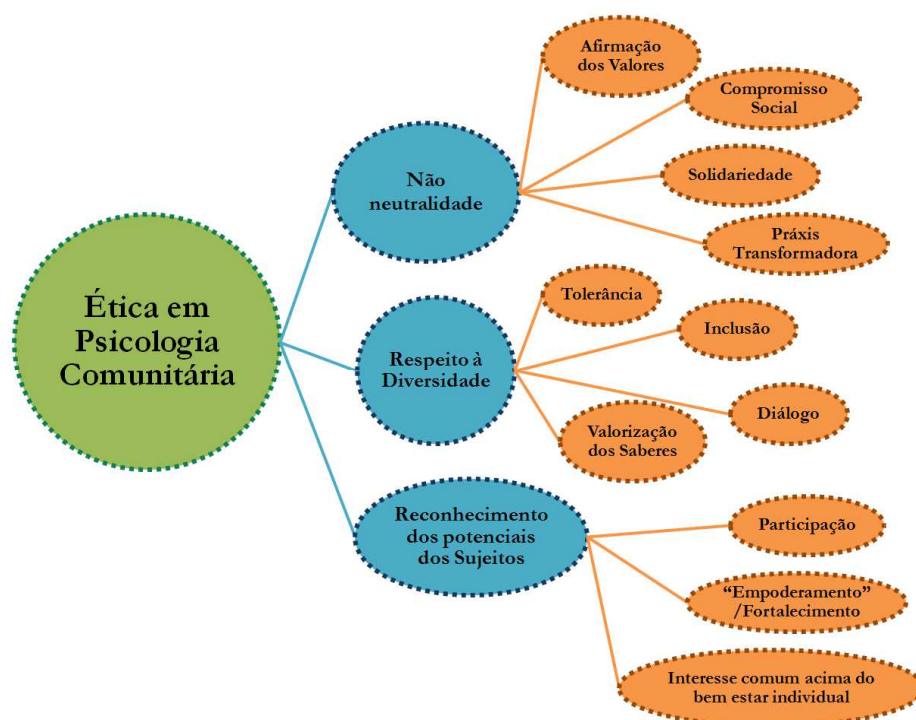
Winkler (2013) traz também como definições comuns de ética dentro da PC da América Latina, o reconhecimento da participação, o respeito à diferença, o reconhecimento do potencial dos sujeitos e o diálogo indivíduo-comunidade-sociedade. Assim, postula-se a ética não só como uma postura de respeito ao outro/a, como também relacionada à busca pelo fortalecimento e potencialização do/a outro/a. Esses sentidos também perpassam aqueles trazidos pelos discentes e docentes de Psicologia Comunitária, se fazendo presentes desde os programas das disciplinas como também nas entrevistas e no Círculo de Cultura como visto acima.

Sánchez, Zambrano e Palacin (2004 apud Winkler 2013) propõem como valores cruciais para o trabalho comunitário:

[...] o compromisso com os mais pobres, o empoderamento/fortalecimento, a participação, a tolerância, a solidariedade social e a eficácia. Para estes autores, os supostos éticos básicos são a alteridade e a generosidade, aquilo que temos para dar e compartilhar com os outros; a postura ética buscada é a de potenciar ao outro desde sua comunidade social. Os valores básicos, que definem o campo ético com a comunidade são: o poder compartilhado em termos de participação e justiça social, a interdependência, a confiança para com os outros e a colaboração com eles.

Na Figura 2, elaboramos a síntese dos sentidos partilhados entre os autores da nossa bibliografia e os atores da nossa pesquisa para a ética na Psicologia Comunitária.

Figura 2 – Sentidos para a ética em Psicologia Comunitária: Autores, docentes e discentes.



Fonte: Elaborada por Alencar (2015).

A figura 2 mostra alguns valores (não neutralidade, respeito à diversidade, reconhecimento da potencialidade dos sujeitos) relacionados à PC que implicam posturas a serem desenvolvidas na atuação comunitária, tanto pelo psicólogo quanto pelos moradores, tais como: afirmação de valores, compromisso social, solidariedade, práxis transformadora, tolerância, inclusão, diálogo, valorização dos saberes, participação, empoderamento/fortalecimento, interesse comum acima do bem estar individual. Essa relação entre valores e posturas pode apontar ao caminho da formação ética. Segundo Winkler (2009), quando nos questionamos sobre a ética na formação em Psicologia Comunitária, nos questionamos também sobre o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, o que perpassa também por uma determinada noção de identidade profissional. Assim, não basta conhecer e saber fazer, mas também refletir sobre o ser profissional e sua atitude ética.

A atitude é um termo empregado por Martin-Baró (1998) que a compreende como a relação imbricada entre pensamento, sentimento e comportamento. A atitude ética, então, seria a atitude do sujeito ético, um sujeito concreto de determinada coletividade em relação a si e a sua coletividade, buscando a sua coerência reflexivo-afetivo-prática.

Em seu componente reflexivo, compreendo que a atitude ética refere-se à capacidade crítica de leitura da realidade, a capacidade de relacionar teoria e prática e de avaliar suas próprias ações. O componente afetivo diz respeito a sentir-se parte, implicar-se, reconhecer cada membro da coletividade como companheiro de trabalho e vincular-se solidariamente, trabalhar com a amorosidade (GÓIS, 2008) como também traz Jasmin (CC1):

Como facilidade e dificuldade, tem o aspecto da afetividade em psicologia comunitária que eu aprendi que a formação ética em psicologia comunitária passa afetividade, é uma ética, assim, da afetividade também, sabe? Da afeição, de você se implicar com o outro, daquela pessoa realmente... de você não se privar de se afetar pelo outro, e eu vejo isso como uma formação ética em psicologia comunitária. Então, pra mim, isso é uma facilidade, porque facilita processos, isso facilita os núcleos e o desenvolvimento de trabalho nessa área. E isso pode ser dificuldade também, porque afeto pode também vir como dificuldade, porque você se implica, você se desgasta, porque você, né... Enfim, então, isso também eu vejo, às vezes, como uma dificuldade, você vai ter mais trabalho, você vai tá se implicando, você vai tá pensando mais, você vai tá ali de corpo mesmo.

Já o componente comportamental que perpassa esta atitude ética, compreendemos que é aquele que diz respeito a cooperação, à atuação conjunta, ao

diálogo, à participação, temas também trazidos anteriormente pelos estudantes e professores ao se referirem à práxis em PC.

Como visto, existem estreitos vínculos entre a ética e a Psicologia Comunitária, que podem se assinalar como qualidades transversais em seus temas, métodos, e teorias. Neste estudo, consideramos que o horizonte ético da Psicologia Comunitária é a libertação, como processo individual e coletivo de superação da moral do sistema que mantém injustiças e opressões. Enrique Dussel, filósofo da libertação, propõe a Ética da Libertação como aprofundamento da práxis libertadora, que, como visto no primeiro tópico, propõe uma relação prático-intersubjetiva de libertação, onde o psicólogo comunitário, membro externo à comunidade, pode colocar-se como facilitador destas relações libertadoras a partir de uma postura dialógica.

Para Góis (2008), é necessário desenvolver uma práxis de vida, libertação e cidadania, que:

Parte do reconhecimento de uma natureza sagrada e irmã que está sendo destruída e de uma identidade humana e amorosa que é negada, oprimida e explorada, a qual ignora ou busca libertação. Referencia-se na vida para a construção do homem e da mulher como seres livres, como cidadão e cidadã que dançam a vida (...) envolve tanto indivíduos e povos e se evidencia como ação-discurso e vivência, como processo de conscientização e amor (...). Essa práxis implica a existência de um indivíduo negado e de um povo também negado, coisificado, no cativeiro. Um indivíduo e um povo que na condição de dominados descubrem o sentido de “ser mais”, de ser livre, de ser ético (GÓIS, 2008, p.45)

A práxis assim definida é, sobretudo, uma práxis ética, afirmando valores e posturas em relação ao coletivo de humanos e também à natureza, indo além de uma noção antropocêntrica da ética comunitária. Essa definição trazida por Góis advém da influência da Biodança e do Princípio Biocêntrico⁸ (Toro, 1991) sobre a Psicologia Comunitária, que vem afirmar a necessidade de desenvolvermos uma nova sensibilidade em relação à vida e ao seu valor transcendental.

Vecchia (2003) ajuda-nos a compreender a proposta de uma ética relacionada ao Princípio Biocêntrico ao definir que se trata de uma atitude interna cujos componentes essenciais são a afetividade e a consciência, centrando a nova civilização sobre a vida a fim de superar os preceitos do teocentrismo medieval e do antropocentrismo moderno que inaugura, pela via do racionalismo, as dissociações entre

⁸ O princípio biocêntrico é trazido como paradigma da Biodança, um estilo de pensar e sentir que prioriza a vida e suas diversas manifestações. De acordo com Toro (1991), “esse princípio tem como ponto de partida a vivência de um universo organizado em função da vida. Tudo o que existe no universo, sejam elementos, astros, plantas ou animais, incluindo o ser humano, são componentes de um sistema vivo

homem-homem, homem-natureza, razão-emoção, pensamento-sensibilidade. Toro (1999, p.34) afirma que a ética “é a expressão mais profunda do comportamento relacional humano” e coincide o pensamento e a ação efetiva, sendo sintetizada em uma postura que integra pensamento-sentimento-comportamento, ou uma integração afetivo-prática (TORO, 1999) o que dialoga com a definição de atitude ética baseada no pensamento de Martín-Baró (1998) apresentada anteriormente.

Em síntese, temos diversos sentidos para a ética na Psicologia Comunitária, e todos se alinham a uma perspectiva libertadora em relação aos “outros” do sistema vigente, a fim de, como afirma Borges (2013), alçar o inédito-viável freireano como princípio ético-crítico, ou mesmo vivenciar o chamado por ele de possível-não-experimentado, que se alinha com o que Dussel (2012) coloca como a transcendência da moral das instituições do sistema que oprime, baseado nos princípios de factibilidade ética, e no princípio libertador da ética da libertação.

4.3.1 O ensino da ética em Psicologia Comunitária no Ceará: reflexões e apontamentos.

Ao falarmos de ética na formação em Psicologia Comunitária é importante, antes de tudo, diferenciar didaticamente daquilo que compreendemos como a formação ética e deontologia, a fim de esclarecer possíveis confusões entre os termos e situar aquilo que de fato buscamos compreender neste estudo.

Segundo Useda e Paternina (2013), as marcas das crises econômicas, dos escândalos de corrupção e dos problemas sociais emergentes no final do século XX assim como na primeira década do século XXI, revelaram a necessidade de refletir sobre o sentido da formação universitária, o que dinamizou os estudos sobre o ensino da ética e sobre a educação da moral nas universidades e expandiu a necessidade da presença da disciplina de ética nos programas universitários com conteúdos orientados à educação da ação moral. Porém, “educar a pessoa para que module sua ação com sujeição a normas e juízos morais, não equivale a ensiná-la a filosofar sobre a moral” (USEDA; PATERNINA, 2013, tradução nossa).

Segundo estas autoras, a formação ética no ensino superior tem se aproximado de conteúdos de códigos éticos das profissões, porém, a formação ética diz respeito a uma reflexão pedagógica sobre o ensino da ética, sobre o ensino a filosofar

maior. O universo existe porque existe a vida e não o inverso” (p. 34). Esta perspectiva propõe uma

sobre a moral, a vida, o bem e o mal assim como aos processos de orientação da conduta moral. Muitas vezes também se confunde o ensino da ética ou a formação ética com a deontologia, no que concordam Pasmanik e Winkler (2009, p.39):

A inserção da ética se produz sobre a base de um enunciado ambíguo. Pode ser entendida tanto como atender – na formação – à dimensão moral da personalidade, compreendendo as competências éticas como profissional e como cidadão, ou também como sentido restrito da aprendizagem de um código deontológico.

Segundo Montero (2004), o estudo dos deveres da profissão e de seus códigos diz respeito à deontologia. A deontologia etimologicamente refere-se às palavras gregas “déon, déontos” que significa dever e “lógos” estudo. Assim, a deontologia trata dos deveres, princípios e normas construídas por um determinado grupo profissional e de seu bom cumprimento.

Sanchez Vidal (2007) afirma que a deontologia possui uma tradição vasta na medicina e se constitui em uma relação entre um profissional e um outro sobre quem o profissional tem responsabilidades de beneficiar, o que diz respeito à ação moral profissional. Porém, segundo o autor, ainda que a deontologia seja útil para orientar a ação profissional individual, mostra-se, em grande medida, inadequada para a orientação à atuação comunitária, pois a ação coletiva apresenta diferenças estruturais e de dinâmicas da ação individual para a qual a deontologia é orientada. Porém, a ação comunitária também não prescinde de uma reflexão sobre princípios e normas de atuação, como coloca Jasmim (CC1):

Eu acho que não prescinde de código, precisa de organizar, porque eu acredito, assim, que é importante você discutir os códigos, assim. Mas acredito que a própria construção de princípios tem que vir da prática, tem que vir da vivência, vivência e convivência diária, lógico, mas eu acho que é realmente isso, é de o próprio código se admitir estar sempre em construção assim. E é uma construção que tem que ser realmente coletiva. Não dá pra prescindir também, porque, às vezes, até a gente cai no outro lado que de vivenciar por vivenciar e não pára pra pensar no que é que a gente tem, porque a gente tem algumas formas de agir, alguns princípios que, às vezes, você, de tanto tá ali na vivência, na abstenção, você não para pra pensar que assim você tá agindo pra aquela pessoa, mas eu acho que é importante também discutir e ver quais são os princípios éticos importantes a se fazer.

Quando nos questionamos sobre a ética na formação, não estamos necessariamente fazendo um estudo dos deveres de um profissional em sua atuação individual (deontologia) ou mesmo refletindo acerca da pedagógica da reflexão filosófica, apesar de podermos inferir conteúdos sobre isso. Porém o que buscamos compreender com este estudo é como a ética aparece nos programas do ensino superior

de Psicologia Comunitária e como essa formação se operacionaliza, o que é uma questão de conteúdo e de forma: quais os sentidos atribuídos á ética, a que conteúdos aparece relacionada, a que métodos de ensino refere-se, quais os sentidos atribuídos a esta matéria por aqueles que lidam no cotidiano da formação em Psicologia.

Pasmanik e Winkler (2009) ainda afirmam que a formação ética profissional é um conteúdo de grande complexidade, com características multidimensionais e que abarcam a formação integral da pessoa, para além do profissional. Assim, toda a história pessoal contém elementos que podem servir de potencializadores ou constituir-se como dificuldade à formação ética profissional. Essa dificuldade também é percebida pelos estudantes quando colocam:

Não deve ser fácil passar o que seria essa ética da psicologia comunitária, pretender mostrar isso, como é essa ética, né, senão pode ficar muito essa ética aqui, ó, ética é o código de ética, ética é o ética do consultório, ética é separado da sua vida, você tá no trânsito, você não precisa ser ético, você tá num restaurante, pode passar na frente de alguém, sei lá, essas coisas assim, do dia a dia, né. (...) e você chega tem uma outra profissão, né, como profissão e tal a psicologia comunitária não é só uma profissão, né, assim como nenhum trabalho, não é um trabalho... Ela num pode ser só uma profissão, ela é um compromisso, realmente. Que aí é ético, político, histórico, ele vai ser transformando aí a própria pessoa, né, só o outro vai ser (...) Então, eu acho que essa é a dificuldade, não deve ser fácil, né, ter essa coerência (ROSA, CC1)

Como a ética em PC é considerada um conteúdo relacional, a formação ética perpassa também as relações em sala de aula, entre professor e aluno, entre alunos e também destes com a instituição. Ao alçar considerações sobre o ensino da ética, os professores afirmaram que este é um conteúdo transversal nos seus programas não existe uma aula específica sobre ética, porém é um tema que perpassa o cotidiano tanto das discussões teóricas quanto das relações e posturas em sala de aula. Sobre isso, a professora P1 e o estudante Álisso afirmam:

E aí vem a questão, né, assim, como embasar isso. Eu acho que tanto tem a questão da sua postura que não é só uma postura na disciplina, é a sua postura dentro da relação que se estabelece né [...] embora que sempre é um grande desafio, então falar da postura, falar da atuação do psicólogo, desmistificar algumas idéias, trazer essa importância pra você conhecer quem é o sujeito que se beneficia do seu trabalho independente do contexto em que você esteja, né, essa noção de que o meu posicionamento social ele vai interferir nessas redes de significação e que isso vai me trazer um trânsito que é diferente, que isso vai implicar em novas formas de pensar, de sentir, de agir (P1, E01).

[...] é que é necessário, quando um professor vai tratar psicologia comunitária, haja uma congruência entre o que ele diz e o que ele faz e o que ele faz a sala fazer, né. E eu acho que é uma dificuldade que se encontra, eu senti um pouco disso, né, isso pode surtir uma certa dificuldade, surtir na turma, né, a turma espera encontrar pessoas que vivem isso, pessoas que deem um modelo, que ele possa, pelo menos, visualizar aquilo ali, ver se esse

é o caminho que ele quer ou não. Então, é quase uma obrigação, senão uma obrigação do professor que dá essa cadeira, viver nos seus gestos, não só na sua teoria, o que ele tá fazendo ali, que é a psicologia comunitária (ÁLISSO, CC1)

Em um sentido didático, organizaremos os conteúdos construídos pelos participantes da pesquisa acerca do Ensino da ética em PC em algumas diferentes categorias que, na prática, estão integradas em um complexo como se vê na Figura 3. São elas: Ensino da ética em PC – Cenários; Ensino da Ética em PC – Atores; Ensino da Ética em PC – dificuldades; Ensino da ética em PC – facilidades; Ensino da ética em PC – metodologias; ensino da ética em PC – referenciais, Concepção geral de ensino da ética em PC; Sugestões para o ensino da ética em PC.

Figura 3 – integração entre categorias de análise do ensino da ética



Fonte: Elaborada por Alencar (2015).

A concepção de Ensino da ética em PC construída pelos docentes e discentes dizem de um ensino onde é imprescindível a dimensão prática. Mesmo nas IES onde a PC é uma disciplina teórica, os professores tencionam para que exista uma prática, seja na forma de trabalhos em grupo, seja na articulação com outras disciplinas como Práticas integrativas ou estágios básicos, pois “*só em sala de aula a palavra comunitária começa a ficar vazia*” (P6, E06).

O tema assim, o tema mesmo como dentro de um módulo eu não não não é um tema dito né? É um tema que vai passando à medida que vai estudando o comportamento desse indivíduo em sociedade né, o comportamento do indivíduo em grupo, a coletividade, a solidariedade. Então são temas que vão levando essa discursão, mas no programa assim mesmo que tem o item ética né, não estaria, não está posto. Então a gente vai trabalhando desde a postura da pessoa em relação né, com ela mesma, com a sociedade que ela vive, com outros né, que aí já entra um pouco né né a par..(P6, E06)

Não existem aulas específicas com o tema da ética em PC, mas este é considerado um tema transversal que perpassa os textos, os temas e o cotidiano da disciplina, por meio de outras temáticas como: cidadania, responsabilidade social, compromisso com a libertação, compromisso social, responsabilidade; transformação social; não neutralidade, afirmação de valores e ideologias. Neste ensino, está presente uma prática reflexiva e crítica sobre a sociedade, a universidade, as instituições e o cotidiano.

Teoricamente, acho que essa questão ética é uma questão que acaba sendo transversal a disciplina quase toda né, até nos textos né?(...) Por exemplo, a gente tenta puxar alguma questão contemporânea também pra discutir né? Discutir o modelo de sociedade, porque a comunidade faz parte desse modelo de sociedade mais amplo né?(P2, E02).

É porque é assim, a ética, esse tema da ética na Psicologia Comunitária, foi algo que atravessou de parte a parte, de início ao fim. Num teve uma grade específica sobre a ética, entende? No programa. A idéia era pra ver a ética como algo que fosse mesmo transversal à disciplina e não específico, estudada especificamente dentro da disciplina, mas sempre debatido (P3, E03).

Essa questão da ética, ela é sempre um assunto transversal, né, porque, sempre que eu vou abordar a questão da psicologia social comunitária, ela tem uma reflexão primeiramente crítica sobre a vida, né, sobre a forma que nós nos organizamos enquanto seres sociais, a forma que nos construímos enquanto indivíduos. Então, isso sempre remete a uma reflexão onde a dimensão da responsabilidade social, do papel social, vamos dizer assim, da ciência, da nossa profissão acaba se evidenciando. Então, a ideia de pensar em uma ciência ou uma profissão que se comprometa com o desenvolvimento, né, humano, social, numa perspectiva crítica, já é algo que nos remete a dimensões éticas, né, na disciplina (P4, E04).

Winkler, Alvear, Olivares e Pasmanik (2012) investigaram no Chile a percepção de estudantes e profissionais sobre a ética na prática e na formação em psicologia comunitária. Mesmo não tendo entrado em contato com estes referenciais, a percepção dos voluntários desta pesquisa foi muito similar: o ético como transversal e cotidiano. As autoras concluem que, a formação profissional é um processo de aculturação, onde os estudantes desenvolvem o sentido de si mesmos como profissionais éticos com a aquisição progressiva de tradições, valores e métodos da PC. Além de cotidiano e transversal, os sentidos trazidos pelos participantes da pesquisa do Chile foram categorizados como vagos, não havendo uma visão clara do que seria o ético no trabalho em PC.

Algo que pode suplantar esse sentido vago trazido pelos sujeitos participantes da pesquisa do Chile e que se mostrou como sedimentador dos conteúdos

pelos relatos dos discentes participantes assim como dos docentes foi a oportunidade de vivenciar a práxis da PC, principalmente pelas práticas de extensão.

Então, eu acho que ver essa realidade é ver realmente como uma coisa mais prática, e não como uma teoria, como foi falado aqui várias vezes, uma teoria dissociada de uma prática é só uma teoria, e você não sabe que prática é essa, então fica uma informação, uma leitura, uma ética, uma filosofia num sei aonde, né. Eu acho que, talvez, o que você esteja propondo é justamente que a psicologia comunitária tenha mais prática, tenha mais vivência, tenha mais extensão, né, tenha mais contato com a realidade, né. O contato com essa realidade talvez facilitasse essa dimensão ética do seu compromisso, o que é seu compromisso? Né, com quem vai ser seu compromisso (ROSA, CC1).

Acho que facilidade, além disso que a Jasmin falou, pra mim é a questão de você aprender na prática, né, aí pensando na extensão. Você aprender psicologia comunitária, né, e tratar com a ética da psicologia comunitária a partir da prática, né, que você tá lá vivenciando os contextos, enfim, né, tá cara a cara com a população, com os sujeitos (LÍRIO, CC1).

E eu acho que foi essa vivência do contexto universitário, eu acho que principalmente pela extensão que me trouxe essa questão da ética com mais clareza, com mais propriedade, de saber me colocar, sabe? De saber essa coisa do que é certo do que é errado, do meu compromisso com a construção de um mundo mais justo, sabe? De querer que onde eu for realizar o meu trabalho querer que seja realizado bem feito né assim (P5, E05).

O que surge como facilidade para o ensino da ética são estas articulações possíveis a partir da prática, tanto com as possibilidades de participar de projetos de extensão quanto com a possibilidade de experimentar metodologias da PC em sala de aula: *“Pensando na sala de aula, a facilidade também vem com relação a isso, metodologias, a forma como o conhecimento é construído dentro da sala de aula.”* (LÍRIO, CC1).

Com relação aos atores para o ensino da ética em PC, tanto os docentes quanto os discentes concordam que atores são todos aqueles que estão em relação no cotidiano de formação e reconhecem a potencialidade de todos os envolvidos sem estabelecer hierarquias. Os envolvidos neste aprendizado ético são os sujeitos que estão em relação: estudantes, professores, sujeitos da comunidade assim como outros interlocutores como os autores utilizados na bibliografia da disciplina e profissionais convidados a contribuir com a disciplina compartilhando suas práticas:

Então, eu acho que assim, não vejo como colocar numa escala quem são os atores mais importantes, quem são os menos importante. Eu acho que é estudante, instituição como um todo né, professor e o coordenador, etc, que vai tá na retaguarda. E eu acho que quem quem tiver né em campo ali, quem tiver em contato com eles no campo, a própria comunidade também, porque vão trazer provocações pra ele (P2, E02).

[...] eu acho que os atores a gente pode ir delimitando isso, né, os atores são as pessoas que fazem esse cotidiano, que estão diretamente implicadas na

construção desse cotidiano, que vivenciam, que compartilham esse cotidiano. E, especificamente, a gente não pode esquecer que a discussão é muito em cima do nosso papel como profissional de psicologia e como estudante de psicologia naquilo que nos cabe a determinar esse cotidiano, né, essa realidade da qual a gente tá buscando não só compreender, mas transformar (P4, E04).

Já em relação aos cenários do ensino da ética em PC, se temos que esta formação é ampla e abrangente, indo além do espaço acadêmico, considera-se que o cenário dessa formação também é amplo e abrangente:

[...] eu acredito que o cenário é o cotidiano, né (P4, E04).

o cenário é o que nós estamos respirando. Então, a gente vai ter... eu acho que é uma coisa que não se pode perder esse vínculo Universidade Comunidade né, Universidade mesmo como célula da sociedade. Tem que estruturar esse vínculo, trazer os alunos não pra Psicologia Comunitária, pra fora da faculdade né? (P2, E02).

mas eu acho que a... uma das questões principais é o vínculo, fazer o vínculo da sociedade, da comunidade, eu digo comunidade destinando a Psicologia Comunitária, é aonde as coisas acontecem. Nos Bairros, pode chamar de bairros, né? Nas organizações da sociedade, levar o aluno...(P6, E06).

Outra questão imprescindível para se pensar a formação seja de qual dimensão for é a metodologia de ensino. As metodologias de ensino de Psicologia Comunitária no Ceará, como vimos no capítulo anterior a partir da análise documental dos programas, são metodologias dialógicas, reflexivas e participativas. Ao questionarmos aos professores quais metodologias utilizavam para a formação ética em PC, foi muito reforçada a imagem de uma metodologia participativa, por tornar o estudante ativo no processo de ensino.

Também a própria possibilidade de metodologias mais participativas né, de processos reflexivos, a própria realização de visitas, né, então alunos que muitas vezes em sala de aula são extremamente críticos e reflexivos “ai, que bacana, né, que lindo”, aí você propõe fazer uma visita no bom jardim e o aluno entra em pânico (P1, E01).

Outra questão avaliada como muito importante na metodologia é o contato com a prática, a fim de sedimentar conteúdos, seja este contato nas comunidades, políticas públicas ou movimentos sociais, ou mesmo pela vivência das metodologias de facilitação comunitária em sala de aula.

Então, eu acho que em termo metodológico esse é um primeiro ponto né dessa inserção em campo né, de um processo que vai desde um familiarização com a comunidade, até um processo de de pensar alguma intervenção (P2, E02).

“Olha, eu quero vocês se imaginem como psicólogos comunitários” e aí eu faço um círculo de cultura em que eles ficam... Cada grupo fica responsável por uma estratégia de atuação né e aí deles aprofundarem né. Círculo de cultura quem né... Paulo Freire. Aí tem o útero, tem a caminhada

comunitária né. Então assim, deles poderem se aproximar mais dessas estratégias de atuação, eu acho que isso faz toda a diferença (...) eles precisam ter mais Vicência né. E aí eu priorizo bem essa orientação do trabalho, esse... essa orientação do trabalho em grupo né. Poder conversar com eles né. Então assim, é como se essa formação ética na disciplina ela... Claro, tem os textos né tem a teoria, mas pra mim ela fica muito. Pra mim o trabalho (...) Então esse ir lá pra mim eu acho que é o que traz... É o que possibilita mais essa argumentação e essa problematização dessa atuação ética do psicólogo comunitário (P5, E05).

E não só com a intervenção, com a atividade né? Com a ação, com o trabalho, nas minhas relações é que vai transparecer e aí isso sim, que eu procuro... Toda cadeira da disciplina de Psicologia Comunitária tem que levar isso né? Porque não é só ler ler ler não, tem que mover o aluno pra que ele tenha uma intervenção dele no mundo. Não necessariamente já vendo essa intervenção como um psicólogo não, mas ele interagir, mover alguma coisa ao redor dele. (P6, E06).

Percebemos que os professores trazem a necessidade da implicação do estudante na disciplina para que esta tenha qualidade. A aprendizagem significativa também é colocada por duas professoras que afirmam a importância da interseção entre os conceitos colocados em sala de aula com as experiências vividas pelos estudantes, com sua história de vida para que o conteúdo seja bem assimilado cognitivamente, mas que também faça sentido existencialmente.

algumas idéias da aprendizagem significativa, e isso pra mim é muito caro, por que essa noção da aprendizagem significativa ela vai acaba sendo transversal. Que aí tem isso, não adianta você falar de um conteúdo que está distante ele tem que de alguma forma se vincular a algo que é da história do próprio sujeito, então tentar resgatar quem é esse meu aluno. Quer saber da história de vida dele, mas fazendo com que ele perceba que a historia de vida dele também é importante pra mim. Então ter esse fluxo, né, que eu acho que é muito importante, assim. E daí a importância também de tentar articular com as experiências de vida, com questões que estão acontecendo no cotidiano, né (P1, E01).

As referências teóricas mais utilizadas pelos professores para o ensino da Ética em PC foram praticamente as mesmas utilizadas para o ensino da Psicologia Comunitária no geral, porém, diferente da análise dos programas, além de Góis, Maritza, Sarriera, Lane e Guareschi, autores como Sawaia e Martín-Baró, que tiveram menos notoriedade no primeiro momento, também foram citados pelos professores como referenciais básicos do ensino da ética, tanto pela reflexão da primeira sobre o sofrimento ético-político quanto pelas reflexões do segundo sobre o papel do psicólogo.

Eu pego muitos, muitas reflexões a partir do Martín-Baró, né, tanto da noção de grupo dele, né que, em sala de aula é um grupo, né, então essa leitura de grupo, desses papéis que são vividos, né, dentro do grupo, que aí no caso, os próprios referenciais da psicologia comunitária eles acabam também sendo muito caros pra mim em todas as disciplinas que eu vou ministrar (P1, E01).

É... E diretamente da questão ética tem tem a... tem um texto Bader Sawaia que é Análise da Dialética Inclusão e Exclusão social, num sei se... Tu conhece né? É esse o título é? Eu acho que é... O Sofrimento ético político

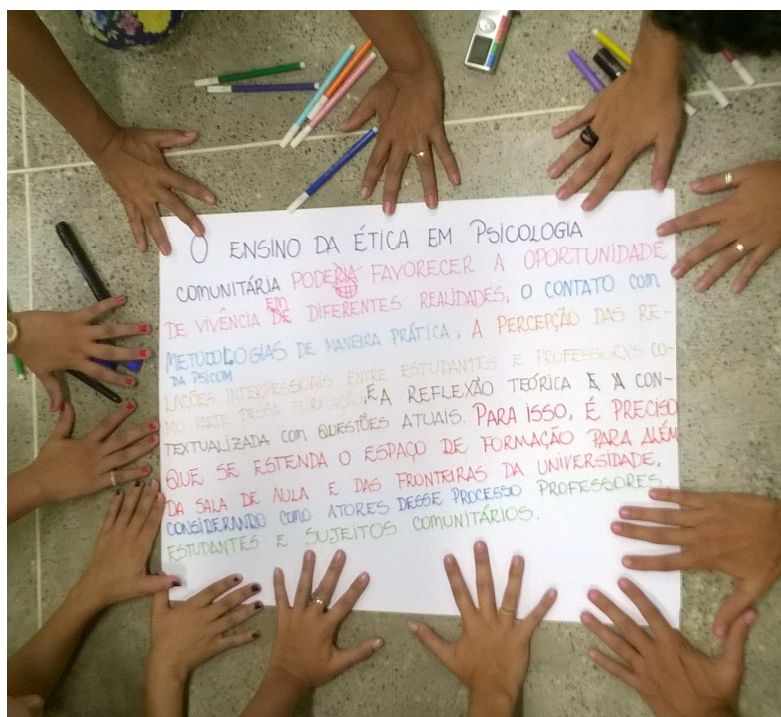
Como Instrumente de análise, alguma coisa assim da dialética inclusão e exclusão social, é... Então, essa questão do sofrimento ético político traz tanto é tanto essa questão da alteridade né, você lidar com o outro, com a diversidade, como essa questão política né de você é pensar nas possibilidades de outra vida, de outra sociedade né, de outra comunidade. (P2, E02).

O próprio Martín-Baró também foi muito utilizado é... que não fala especificamente de uma ética, mas como fala de uma atuação, daquele do que fazer... do quehacer do psicólogo, aquilo é uma postura ético-política também né? (P3, E03).

Vistas as categorias, temos em síntese um ensino da ética pautado em metodologias participativas e inspiradas nas metodologias de atuação profissional do psicólogo comunitário. O ensino é concebido como não separado de uma prática e transversal à disciplina de PC, onde os referenciais não são necessariamente específicos da ética, mas que abordam em sua discussão sobre o papel do psicólogo e sobre o seu compromisso ético-político.

Por fim, compartilhamos a síntese criada pelos estudantes no momento do círculo de cultura com as sugestões para o ensino da ética em PC. O texto é uma frase aparentemente simples, porém plena de sentidos, sonhos e idealizações partilhadas em conjunto e construída coletivamente como aparece na Figura 4.

Figura 4 - Síntese do Círculo de Cultura com discentes



Fonte: Elaborada por Alencar (2015)

Cada palavra presente nessa frase foi exaustivamente pensada e elaborada por um coletivo de estudantes que se implicou com o tema da Ética na formação em Psicologia Comunitária e, com isso, com a formação dos futuros profissionais e com as

comunidades com que irão trabalhar. A foto acima mostra o cartaz elaborado, junto às mãos de parte dos estudantes que criaram esta síntese. A ideia de colocar as mãos junto ao cartaz veio do grupo, para fortalecer a perspectiva de um trabalho conjunto, onde se pode perceber a marca da identidade de cada um e uma.

O texto construído diz: *“O ensino da ética em Psicologia comunitária pode favorecer a oportunidade de vivência em diferentes realidades, o contato com metodologias da Psicom de maneira prática, a percepção das relações interpessoais como parte dessa formação e a reflexão teórica contextualizada com as questões atuais. Para isso, é preciso que se estenda o espaço de formação para além da sala de aula e das fronteiras da universidade, considerando como atores desse processo professores, estudantes e sujeitos comunitários”*. (ROSA, LÍRIO, ÁLISSO, AMARÍLIS, DÁLIA, JASMIN e TULIPA, CC1).

A síntese criada pelos estudantes parece dar conta de uma síntese desta parte do capítulo, pois sua fala reverbera nos sentidos trazidos tanto pelos teóricos quanto pelos discentes e resume aquilo que estes consideram como propício para o ensino da ética em PC com seus métodos, seus referenciais, seus atores, seus cenários e suas relações, perpassados pelo modelo de sociedade, pelo modelo de universidade, pela proposta curricular de Psicologia e pelas noções de Psicologia comunitária e de ética. Um ensino de uma ética libertadora, de uma ética em processo, de uma ética viva nas relações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Escuta o grito que ecoa!
 Ele retumba na terra dos rostos de quem pisa no chão sem medo!
 De quem encharca a alma do suor de trabalhar por um mundo que acorde
 mais gentil, justo, bom e belo para todos os seres.
 Ecoa de um tempo antigo... E nasce renovado na garganta do povo
 Que aprende a desatar os nós do ego, do consumo, do capital, das guerras, da
 fome, da degradação e da fealdade.
 Até reviver de mãos dadas os laços da palavra nós... nosso, nossa terra,
 nosso pão, nossa vida.
 Eu, tu, nós, vós... escuta essa voz, mais antiga que os avós.
 É a atávica voz do novo tempo, de uma aurora verde-esperança, que surge no
 amanhecer dos nossos passos para se pôr no horizonte dos nossos sonhos!
 E aponta o rumo, abre as veredas, para que caminhemos juntos e juntas.
 Mesmo que difícil seja caminhar pelas fissuras dos velhos moldes, caducos e
 carcomidos, ainda tão ostentados como ouro de tolo. Mesmo que doa nos
 braços construir contra-molas e nadar contra a corrente. Teremos nossos
 abraços, e a certeza de que somos mais!
 Escuta a palavra dos sem-voz, vê a presença dos sem-cor, acolhe o Outro-
 ninguém das esquinas.
 E cria COM eles olhares, lares, arco-íris, flores surreais, r-existências.
 Irmãos, *fuertes hermanos!* ‘*Todo cambia*’ com nossos olhares dados e
nuestras manos libres.
 ‘*Pero no cambia mi amor*’.
 (Alana Alencar)

Como visto, o tema da ética na formação em Psicologia Comunitária é um tema bastante complexo, tanto pelas três categorias que carrega em seu enunciado (Ética, Formação e Psicologia Comunitária) serem abrangentes, quanto por ser um tema perpassado desde a conjuntura social mais ampla, até a convivência nos pequenos gestos entre os atores deste aprendizado no cotidiano, o que torna um tema perpassado por sutilezas e conflitos que vão da esfera individual à esfera coletiva, do micro ao macro-social. Desenvolver uma análise crítica sobre o contexto desta formação no Ceará é um grande desafio, visto que a realidade sempre está um passo à frente das nossas elucubrações, e em constante modificação e atualização, sendo o próprio processo da pesquisa um ator dessa mudança no cenário.

Percebemos, com este estudo, que existe um modelo universitário no Brasil que é perpassado por uma estruturação antiga de formato, valores, concepção de ensino, princípios e objetivos, tendo nascido sob os signos da cruz e da espada, e, portanto, sob a égide da colonização européia, despojando os brasileiros de seus saberes, valores e linguagens. As estruturas universitárias alimentam contradições entre aquilo que exige uma sociedade pautada no mercado e aquilo que a realidade social requer para superar suas injustiças. Isto também afeta a discussão de uma formação ética, pois o papel social e simbólico das universidades esteve, e muitas vezes ainda se coloca, distante de uma afirmação moral, ética e de proximidade com as questões das populações locais,

alimentando os pressupostos científicos hegemônicos modernos de neutralidade nos métodos, o distanciamento entre sujeito e objeto de estudo e a ausência de conotações éticas, ideológicas ou políticas a fim de se afirmar como formadora de profissões científicas formais.

No bojo dessas contradições, a universidade ainda tem um forte papel estrutural e simbólico que precisa ser constantemente refletido pela coletividade e não somente pelos representantes institucionais. Para que(m) é construído o conhecimento das universidades? Neste espaço tanto se pode reforçar o *status quo*, quanto germinar um novo modo de pensar e agir profissionais.

Dentro das universidades, cada curso e cada faculdade desenvolvem projetos (políticos) pedagógicos, currículos e disciplinas que não estão isentos de seus efeitos políticos, éticos e culturais. Muitas vezes a coerência entre os currículos universitários e a realidade de vida do povo latino-americano é deixada de lado, gerando deficiências teóricas e metodológicas nos processos formativos profissionais.

Esta conjuntura também está presente na formação acadêmica em Psicologia. No Ceará, a formação é marcada pela privatização do ensino (mais de 80% são IES privadas) e pela lógica da ampliação da quantidade de cursos, o que levanta preocupações quanto à qualidade da formação dos/as estudantes, principalmente se estas são pautadas em termos técnicos e conteudistas, distanciados de uma práxis. Pensando nos termos da formação em Psicologia Comunitária, essa preocupação é ainda mais latente, posto que esta disciplina afirma categoricamente a importância da ética.

A ética em PC, segundo o visto, é basilar e transversal à constituição desse saber e de suas práticas, porém só vem sendo abordada com ênfase e esclarecimento de seus preceitos nos últimos anos, o que traz implicações teóricas e práticas. Nossa pergunta de partida era “como dimensão ética se faz presente na formação em Psicologia Comunitária no Ceará?” para a qual elaboramos o objetivo Geral: analisar a dimensão ética na formação em Psicologia Comunitária.

Consideramos que a resposta à pergunta de partida assim como o objetivo geral foram alcançados mediante a construção e os resultados dos objetivos específicos, que foram: 1) descrever os principais conteúdos e métodos para o ensino de Psicologia Comunitária; 2) identificar os aspectos relacionados à dimensão ética no ensino da Psicologia Comunitária e 3) compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos docentes e discentes sobre a ética na formação em Psicologia Comunitária.

Sobre o primeiro objetivo específico de descrever os principais conteúdos e métodos para o ensino de Psicologia Comunitária, percebemos que, em síntese, os conteúdos perpassam categorias básicas para a compreensão teórica e metodológica da PC, como comunidade, trabalho comunitário, desenvolvimento comunitário, trazendo também uma contextualização histórica e uma reflexão crítica acerca de questões atuais e do cotidiano. Os referenciais teóricos são em sua maioria autores locais, brasileiros e latino-americanos, o que indica proximidade com a ética em PC por se aproximarem de temáticas libertadoras. Tanto as metodologias utilizadas quanto a escolha dos referenciais são atitudes coerentes com os princípios da PC.

Em relação às metodologias utilizadas para o ensino de PC, temos uma preocupação dos programas em viabilizar o contato direto com a prática, com o objetivo de sanar as dificuldades de uma formação conteudista, mesmo que as disciplinas sejam de cunho somente teórico. As metodologias utilizadas são participativas, reflexivas e buscam constituir um olhar crítico acerca da história e das questões atuais, propiciando uma aprendizagem significativa. O contato direto com comunidades e movimentos sociais é visto como primordial. Neste sentido, se considera que a extensão ou cooperação universitária é complementar ao aprendizado em sala de aula e um cenário muito importante para o aprofundamento da práxis. Coloca-se ainda, a dificuldade cotidiana de viabilizar o contato do aluno com a prática, onde a quantidade crescente de alunos em sala de aula, a insegurança sentida e o medo em relação aos contextos sociais onde atua o(a) psicólogo(a) comunitário(a) são percebidos como desafios a serem superados pela relação professor-aluno-contexto de aprendizagem.

O segundo objetivo específico foi 'identificar os aspectos relacionados à dimensão ética no ensino da Psicologia Comunitária'. Tanto os conteúdos quanto os métodos dos programas das disciplinas já apontavam para o modelo de eticidade em PC, atrelados à libertação e ao compromisso ético-político, apesar de o significante 'ética' aparecer sucintamente. Consideramos que a dimensão ética aparece como tema transversal, considerada como um princípio que perpassa também os temas e as metodologias. Esse fato pode ser observado a partir de duas vertentes opostas: uma confirma que a PC é uma disciplina intrinsecamente ética, e que mostra um saber com valores afirmados e fortalecidos. E, por outro lado, existe uma fragilidade de aprofundamento do tema da ética, quando não é trazido claramente para diálogo o *que fazer* ético, o que é crucial para garantir que os profissionais em formação entrem em contato com a complexidade do campo social e comunitário o qual a deontologia da

profissão não dá conta. Dialogar com o/a estudante, em sala de aula e em campo, a fim de pensar e elaborar coletivamente alguns pressupostos deontológicos em PC e refletir sobre princípios, valores e posicionamentos, seria uma postura ética e didática dos/as docentes muito interessante. A interlocução entre os atores e os cenários envolvidos neste ensino resulta em uma perspectiva de ensino ativa e compartilhada, onde os saberes de todos os envolvidos (professores, estudantes, autores, moradores) é valorizado.

As dificuldades para esta formação são mais percebidas como a estrutura do ensino universitário, voltado para produção acadêmica, para a eficiência técnica e para conteúdos, assim como a conjuntura social que não se mostra um meio propício para esse desenvolvimento, aportando valores de competição, individualismo e exploração.

Assim, as sugestões construídas para o ensino da ética pelos estudantes indicam uma disciplina que utilize métodos participativos, reflexivos e em contato com a prática e as questões da atualidade, a fim de que os profissionais em formação entrem em contato com os dilemas da profissão e possam constituir um leque básico de ferramentas, atitudes e posturas coerentes com os princípios de PC que se atualizem a cada nova práxis constituída. Com isso, teríamos não a conformação de uma normatização deontológica, mas a construção da ética no cotidiano, uma ética viva e em processo que surge do contato e das relações entre o profissional e uma coletividade. Desenvolver essas ferramentas, atitudes e posturas requer uma formação integral e não distanciada do cotidiano, das relações, das trocas constantes entre os atores de aprendizado em seus diversos contextos.

O terceiro objetivo específico foi ‘compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos docentes e discentes sobre a ética na formação em Psicologia Comunitária’. Analisamos que os sentidos construídos por discentes e docentes para a ética em Psicologia Comunitária estão fortemente relacionados à categoria libertação, ao preceito de uma transformação social e ao compromisso do/a psicólogo/a, o que também é perpassado pela negação de uma suposta neutralidade científica e pela afirmação de valores inerentes à implicação com mudança da realidade social de sofrimento e opressão para a maioria dos povos. Neste sentido, a ética é percebida como inseparável da política, isto é, a teorização e reflexão morais não se podem manifestar sem sua práxis ética, sem um desdobramento na vida pública. Além disso, existiam sentidos relacionados à consideração dos potenciais dos sujeitos e do respeito à

alteridade, com foco no desenvolvimento da participação e empoderamento/fortalecimento da comunidade.

Com o visto, consideramos que a ética faz-se presente na formação em Psicologia Comunitária no Ceará, potencializada pelos métodos e temas abrangidos em sala de aula e no contato com o campo, sendo colocada como transversal à disciplina e estando fortemente perpassada pela perspectiva libertadora latino-americana. Percebe-se que a presença da ética na formação em PC no Ceará encontra-se fortalecida em seu propósito de transformação social e ainda fragilizada em seu aspecto teórico-reflexivo

Para desenvolver esta pesquisa, as principais dificuldades foram institucionais, no que diz respeito à disponibilidade das IES para compartilhar os programas das disciplinas assim como a morosidade na resposta aos contatos iniciais e na assinatura no termo de consentimento. Outro fator de dificuldade relevante foi o contato com a precarização laboral dos docentes, que tinham um cotidiano sobrecarregado de trabalhos e muito pouca disponibilidade de tempo para dispor à pesquisa, o que nos levou a flexibilizar a nossa metodologia.

Como fatores facilitadores, percebemos a inserção da pesquisadora no movimento estudantil, que possibilitou o contato anterior à pesquisa com estudantes de diferentes IES do estado, assim como a realização da 5ª Conferência Internacional de Psicologia Comunitária em Fortaleza, que permitiu o contato presencial com os professores participantes da pesquisa. Outro fator essencial foi a criação da Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária, coletivo com o qual pude partilhar da construção da pesquisa nacional e da troca de conhecimentos sobre o tema.

Consideramos, por fim, que o campo de pesquisa que se abriu com o trabalho é muito vasto, podendo ser aprofundado em diversos sentidos. Apontamos alguns caminhos de aprofundamento deste trabalho, como a ampliação do estudo para além do campo universitário e acadêmico, a partir de contato com profissionais já formados e também com moradores das comunidades, a fim de perceber como se dá na prática o resultado desta formação; e a construção coletiva de preceitos deontológicos mínimos para PC a serem sempre elaborados, criticados e reconstruídos. Outro fator que requer atenção é a precarização docente e a lógica de industrialização da formação superior de Psicologia e seus efeitos para a formação em Psicologia Comunitária. A reflexão sobre as políticas públicas como âmbito de dilemas éticos profissionais à Psicologia Comunitária também se coloca como um âmbito bastante rico para futuros aprofundamentos. Trabalhemos juntos e juntas.

REFERÊNCIAS

- ABEP, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. **Histórico das DCN's**. Disponível em <<http://www.abepsi.org.br/site/historico-das-dcn's/>>. Acesso em: 20/04/2014.
- ABIB, J. A. D. Epistemologia pluralizada e história da psicologia. In **Scientia e studia**, v. 7, n. 2, p. 195-208, 2009.
- ABRAPSO. **Os 15 anos da ABRAPSO**. Disponível em <<http://abrapso.org.br/siteprincipal/images/Documentos/osquinzeanosdaabrapso.pdf> 2009>, Acesso em 19/04/2014.
- ALMEIDA, L. S. FREIRE, T. **Metodologia da investigação em psicologia e educação**. Braga: Psiquilibrios, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Precarização numa Ordem Neoliberal. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A Cidadania negada – Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001, p.36-46.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70. 1996
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W., GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual pratico**. Petrópolis : Vozes, 2002.
- BERNARDES, J. S., A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia – alguns desafios atuais. In **Psicologia: ciência e profissão**, v.32 n. esp., p.216-231, 2012.
- BOCK, A.M.B.; Ferreira, M.R.; Gonçalves, M.G.M.; Furtado, O. Sílvia Lane e o Projeto do ‘Compromisso Social da Psicologia’. In **Psicologia & Sociedade**; v. 19, Edição Especial 2, p.46-56, 2007.
- BOFF, L. **Ética e moral: o que significam?** Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/site/vista/outros/etica-e-moral.htm> >. Acesso em: 03/04/2014.
- BORGES, L. F. F., VEIGA, I. P. A Docência Universitária: trabalho, cultura e lazer. In DIAS, A. M. I, BITTENCOURT, E. P. L. SANTOS, S. de F. R Efernandes, z. b. (orgs.) **Docência Universitária saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/UNAMA, 2011.
- BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- BOSI, Antônio de Pádua Bosi. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do brasil nesses últimos 25 anos**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BREAKWELL, G; HAMMOND; FIFE-SCHAW; SMITH, **Métodos de pesquisa em psicologia**. 3.ed. Porto Alegre, RS: Bookman: Artmed, 2010.

CATANI, A. M. **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CANTERA, L. Ética, valores y roles en la intervención comunitaria. In. OCHOA, M., OLAIZOLA, H. J., CANTERA, L., MARTÍNEZ, M. (Comp.) **Introducción a la Psicología Comunitaria**. Barcelona: Ed. UCO, 2004, p.141-158.

CASTILLO, J. WINKLER, M. I Praxis y Ética en Psicología Comunitaria: Representaciones Sociales de Usuaris y Usuarios de Programas Comunitarios en la Región Metropolitana. In: **Psykhe**, vol 19, N° 1, p.31-46, 2010.

CAVALCANTE, J. A. M. **Sociopoetizando a participação nos entre-lugares de crianças, adolescentes e adultos conselheiros do orçamento participativo de Fortaleza-CE**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2011.

CFP, Conselho Federal de Psicologia. **Carta de Serra Negra**.1992. Disponível em: < <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1992-cartadeserranegra.pdf>> Acesso em: 09/03/2014.

CFP, Conselho Federal de Psicologia, **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília: Ed. Brasília Rádio Center, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8ª Ed.) São Paulo: Cortez, 2006.

CIDADE, E. C. **Juventude em condições de pobreza: modos de vida e fatalismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, 2011.

DUHRAM, E. R. O ensino superior no Brasil: público e privado. In, **Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**, 2003. Disponível em: < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf> > Acesso em: 29/12/2013.

DUSSEL, E. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EMEC, **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/> > Acesso em: 22/09/2013.

FERREIRA NETO, J. L. Uma genealogia do presente da formação do psicólogo brasileiro: contribuições foucaultianas. In **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 12, p. 115-116, dez. 2002.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Psicologia: uma (nova) introdução**. 3ª ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FINKLER, M., VERDI, M. I. M., CAETANO, J.C. RAMOS, F. R. S. Formação profissional ética: um compromisso a partir das diretrizes Curriculares? In **Trab. Educ. Saúde**, v. 8 n. 3, p. 449-462, nov.2010/fev.2011.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1989.

FREITAS, M.F.Q. de Ética e paradigmas na psicologia social: Práxis e ética na psicologia social comunitária: possibilidades de transformação social na vida cotidiana. In PLONER, K.S., *et al.*, (org). **Ética e paradigmas na psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 100-111. 2008.

_____. Práticas de Intervención comunitária y políticas publicas: aproximaciones y limites desde La perspectiva de La Psicologia Social Comunitaria latinoamericana. In SÁNCHEZ, A., ALFARO, J. e ZAMBRANO, A (Orgs). **Psicologia comunitária y políticas sociales**. Buenos Aires: Paidós, 2012.

FURTADO, O., 50 Anos de Psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. In **Psicologia: ciência e profissão**, v. 32, n. esp., p.66-85, 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 12ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.

GONÇALVES, M. G. M. **Diretrizes Curriculares, formação e atuação: desafios e perspectivas**. Seminário INEP, ABEP, CFP, apresentação de slides, 2007.

GONÇALVES, M. A, PORTUGAL, F. T. Alguns apontamentos sobre a trajetória da Psicologia social comunitária no Brasil, **Psicol. cienc. prof.** v.32, número especial, p.138-153, 2012.

GÓIS, C.W.L. **Noções de Psicologia Comunitária**. Fortaleza: Edições UFC, 1993.

_____. **Psicologia Comunitária: atividade e consciência**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

_____. **Saúde Comunitária: pensar e fazer**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2008.

GUARESCHI, P., O qu é mesmo Psicologia Social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In JACÓ-VILELA e SATO, A. M. L. **Diálogos em Psicologia Social**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

GUARESCHI, P. Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de libertação. In: GUZZO,R.S.L. e LACERDA JR, F. (orgs). **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. Campinas: Alínea Ed. 2009. Pag. 49-62.

GUARESCHI, P. A., ROCHA, K. B., MOREIRA, M. C., BOECKEL, M. G. Grupos Focais em Psicologia Comunitária. In SARRIERA, J. C., SAFORCADA, E. T. (orgs.) **Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. Pag. 27-48.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 22 n. 2, p. 201-210, 2006.

IBÁÑEZ, L.C. A psicologia social de Martín-Baró ou o imperativo da crítica. In: GUZZO, R.S.L. e LACERDA JR, F. (orgs). **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. Campinas: Alínea. p. 121-151, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: Author, 2012.

KAGAN, C., BURTON, M., DUCKET, P., LAWTHOM, R., SIDDIQUEE, A. **Critical Community Psychology**. London: BPS Textbooks, 2011.

LACERDA JR., F., GUZZO, R. S. L. Sobre o sentido e a necessidade do resgate crítico da obra de Martín-Baró. In GUZZO, R. S. L., LACERDA JR., F. (orgs.) **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In LANE, S. T. M, SAWAIA, B. B., (Orgs.) **Novas Veredas da Psicologia Social**. São paulo: EDUC. P., 1995.

_____. Diálogos: Uma psicologia para transformar a sociedade [Entrevista] . PSI Jornal de Psicologia, São Paulo, v. 18, p.4-6, maio/jun, 2000.

_____. Psicologia Social: teoria e prática. In RIVERO, N. E. E. (org.) **Psicologia Social: Estratégias, políticas e implicações**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

LISBOA e BARBOSA, 2009 Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação: **Psicologia ciência e profissão**, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

MARQUES, Â.de M. **O curso de psicologia da Universidade Federal do Ceara: historia da criaçao/criaçao de uma historia**. Dissertacao (Mestrado) UFC, 1990.

MARTIN-BARÓ, I. **Uma nueva pedagogia para una universidad nueva**. 1972. Disponível em: < <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/descargas/documentos/>> Acesso em: 05/02/2014.

_____. **Psicología de La Liberación**. Trotta: Madrid, 1998.

_____. Para uma Psicologia da Libertação. In GUZZO, R.S.L. e LACERDA JR, F. (orgs). **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. Campinas: Alínea Ed. 2009.

MEC, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia: Resolução CNE/CES N° 8, de 7 de maio de 2004**. Disponível em <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao> Acesso em: 09/03/2014.

MEC, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia: Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6172&Itemid=> Acesso em: 09/03/2014.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTERO, M. El paradigma de la Psicología comunitaria y su fundamentación ética y relacional. In MONTERO, M. **Introducción a la psicología comunitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

_____. **Hacer para transformar: El método em Psicología Comunitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

_____. **Grupos Focales**. Caracas: Psicoprisma, 2009.

_____. De la ética del individualismo a la ética de la otredad: La noción de Otro y la liberación de la psicología. In **Postconvencionales**, n. 1, p. 83-97, enero 2010.

_____. De la otredad a la praxis liberadora: la construcción de métodos para la conciencia. In: **Estudos de Psicologia Campinas** Vol 32, Nº1, p.141-149, 2015.

NARITA, S. Notas de Pesquisa de Campo em Psicologia Social. In **Psicologia & Sociedade**, Vol. 18, nº2, p. 25-31, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NEPOMUCENO, L. B., XIMENES, V. M., CIDADE, E. C., MENDONÇA, F. W. O., SOARES, C. A. Por uma psicología comunitária como práxis de libertação. In **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 4, p. 456-464, out./dez. 2008.

OCHOA, M. Surgimiento y desarrollo de la Psicología comunitaria. In OCHOA, M., OLAIZOLA, H. J., CANTERA, L., MARTÍNEZ, M. **Introducción a la Psicología Comunitaria**. Barcelona: Ed. UCO, 2004, p.3-16.

OLIVEIRA, M. A. de, **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Ética e praxis historica**. Sao Paulo: Ática, 2005.

OSORIO, J. M. F. **Psicología y Praxis Comunitaria: una visión latinoamericana**. México, 2001.

PASCUAL, J. G. **Universidade: Fábrica de sonhos e celeiro de decepções?** Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____ **Expansão Dos cursos de Psicologia no Ceará: Análise dos programas de ensino na graduação. Relatório de Pesquisa (PIBIC) UFC, 2010-2013.**

PASMANIK, D. WINKLER, M. I. Buscando Orientaciones: Pautas para la Enseñanza de la Ética Profesional en Psicología en un contexto con impronta Postmoderna. In **Psykhé**, v. 18, n. 2, 37-49, 2009.

PEDROSA, E. M. P, MORAES, L.C.S. A prática docente no ensino superior: um estudo das experiências desenvolvidas pelos professores do curso de licenciatura em química do IFMA. In DIAS, A. M. I, BITTENCOURT, E. P. L. SANTOS, S. de F. R Efernandes, z. b. (orgs.) **Docência Universitária saberes e práticas em construção**. Belém: IFPA/UNAMA, 2011.

PEREZ, A.C., MEZA, A. P. S., ROSSOTTI, B. G. P. P., BICALHO, P. P. G. Da ética e da formação: cartografando práticas para além das normas. In NÓRTE, C. E., MACIEIRA, R. M., FURTADO, A. L. de L. (orgs.) **Formação: ética, política e subjetividades na Psicologia**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2010.

QUINJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, B. S., MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, C. e CARVALHO, J. E. C de. Espaço e subjetividade: formação e intervenção em Psicologia Comunitária. In **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p.174-180, 2008.

RODRIGUES, A., ASSMAR, E. M. L., JABLONSKI, B. **Psicologia Social**. 27ed. Revista ampliada, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RECHMAN, R. CASTELAR, M. A formação em psicologia social comunitária em salvador – BA. In **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**; v. 10, n. 1, p. 3-16, 2011.

SÁNCHEZ, A., ALFARO, J. e ZAMBRANO, A (Orgs). Introducción. **Psicología comunitária y políticas sociales**. Buenos Aires: Paidós, 2012.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTOS, B. S., MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARRIERA, J. C. O paradigma ecológico na Psicologia Comunitária: do contexto à complexidade. In SARRIERA, J. C., SAFORCADA, E. T. (orgs.) **Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010. Pag. 27-48.

SCAPARO, H. B. K.; GUARESCHI, N. M. F. Psicologia Social Comunitária e Formação Profissional. In **Psicologia & Sociedade**; vol 19, edição especial 2, p.100-108, 2007.

SILVA, A. **Formação da consciência ética profissional em Psicologia**. Campo Grande: UCDB, 2001.

SUAREZ, E. C., **Introduccion a la Psicologia Social**. Madrid: Universitas, 1995.

TORO, R. **Coletânea de Textos de Biodança**. 2ª Edição, Fortaleza: Editora ALAB, 1991.

USEDA, M. E. G., PATERNINA, D. A. G. Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? In **Revista Electrónica de Investigación Educativa**; v. 15, n. 1, p.122-135, 2013.

VECCHIA, A. D. Uma ética da afetividade e do cuidado. In ANDREOLA, B. A., VECCHIA, A. M. D. (orgs.) **Ética: diversidade e diálogo na produção de referências para a educação**. Pelotas: Seiva, 2003.

VIDAL, A. S. Acción social en tiempos de conformismo : por una ética posible de la intervencion comunitária In VIDAL, A. S. ZAMBRANO, A. y PALACÍN, M. (comp.) **Psicología Comunitaria Europea: Comunidad, poder, ética y valores**. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2004.

VIDAL, A. S. **Manual de Psicologia Comunitaria: un enfoque integrado**. Madrid: Editorial Pirámide, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ Pensamento e palavra. In VIGOTSKI, L. S.. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIESENFELD, E. La Psicología Social Comunitaria en América Latina: ¿Consolidación o crisis? In **Psicoperspectivas: individuo y sociedad**. v.13, n.2, p. 6-18, 2014.

WINKLER; M. I, ALVEAR, K. OLIVARES, B., PASMNIK,D. Querer no basta: deberes Éticos en la Práctica, Formación e Investigación en Psicología Comunitaria. In **Psykhé**; vol. 21, n. 1, 115-129, 2012.

WINKLER; M. I, ALVEAR, K. OLIVARES, B., PASMNIK,D. Lo ético es transversal y cotidiano”: dimensiones éticas en la formación y práctica en psicología comunitária. In **Acta Bioethica**. V.18, n.2, p. 237-245, 2012.

XIMENES, V. M.; GÓIS, C. W. L. Psicologia Comunitária: uma práxis libertadora latino-americana. In LACERDA JR., F., GUZZO, R. **Psicologia e Sociedade: interfaces no debate sobre a questão social**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

XIMENES. V. M., NEPOMUCENO, B. B.. MOREIRA, A. E. M. M. Cooperação Universitária: uma prática comunitária/libertadora a partir da Psicologia Comunitária. In CORDEIRO, A.C.F., VIEIRA, E. M., XIMENES, V. M., **Psicologia e(m) transformação social: práticas e diálogos**. Fortaleza: Aquarela, 2007.

YAMAMOTO, O. H., OLIVEIRA, I. F. Política Social e Psicologia: Uma Trajetória de 25 Anos. In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.26 n. especial, p. 9-24, 2010.

YAMAMOTO, O. H., SEIXAS, P. S., COSTA, A. L. F. e COELHO-LIMA, F. The role of Social Psychology in Brazilian undergraduate and graduate education. In **Estudos de Psicologia**, v. 18, n.1, p. 83-92, 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA INSTITUIÇÕES

Essa investigação faz parte do Projeto intitulado “Ética na formação de Psicologia Comunitária em no Ceará”, vinculada à Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária. Participam do estudo universidades de vários estados do Brasil, como Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio Grande do Norte e Piauí. Essa pesquisa também está vinculada à “Red Latinoamericana de formación em Psicología Comunitaria”, composta pelos países Colômbia, México, Peru, Venezuela, Uruguai, Chile, Equador e Brasil. Em território brasileiro, essa pesquisa está sendo organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul junto com colaboradores de outras Instituições de Ensino Superior do país. E no estado do Ceará pela nossa pesquisa de mestrado que faz parte do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Espera-se que a informação resultante dessa pesquisa seja de utilidade para contribuir no ensino da ética no trabalho com comunidades e na formação dos/as psicólogos/as comunitários/as, a fim de que a cada dia o trabalho com as populações seja mais respeitoso.

O objetivo da pesquisa é analisar a dimensão ética na formação em Psicologia Comunitária. Para tanto são consultados todos os cursos de Psicologia onde exista a disciplina de Psicologia (Social) Comunitária e realizem práticas comunitárias. Será solicitado o Programa Atualizado da disciplina de Psicologia (Social) Comunitária a cada Instituição de Ensino e, no caso de serem sorteados, serão realizados um grupo focal de 1:30 hs com professores ministrantes dessa disciplina, como também um Círculo de Cultura com alguns estudantes dessa disciplina.

Sua participação envolve a concordância da Instituição para a realização da pesquisa por meio da obtenção do programa da disciplina, no caso de serem solicitados. A participação da Instituição nesse estudo é voluntária e se a instituição decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Aos alunos e os professores participantes serão igualmente solicitados a assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico.

A participação neste estudo é voluntária e quem decida participar poderá deixar de fazer em qualquer momento sem que isso os prejudique em nenhum sentido. A participação nesta investigação não supõe custo nem risco algum para os participantes. Em caso de querer conhecer mais sobre o estudo ou se surgissem dúvidas, poder-se-á

solicitar à equipe de investigação que as solucione ou acessar o site da Rede Brasileira em Psicologia Comunitária (<http://www.ufrgs.br/rbpc/>).

Mesmo não tendo benefícios diretos em fazer parte dessa pesquisa, os participantes estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia/UFRGS, localizado na Rua Ramiro Barcelos, 2600 na cidade de Porto Alegre com o número de telefone (51) 3308-5066 e email: cep-psico@ufrgs.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do telefone: (85) 88287158

Local e data

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Coordenador da IES Participante da Pesquisa

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Essa investigação faz parte do Projeto intitulado “Ética na formação de Psicologia Comunitária em no Ceará”, vinculada à Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária. Participam do estudo universidades de vários estados do Brasil, como Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio Grande do Norte e Piauí. Essa pesquisa também está vinculada à “Red Latinoamericana de formación em Psicología Comunitaria”, composta pelos países Colômbia, México, Peru, Venezuela, Uruguai, Chile, Equador e Brasil. Em território brasileiro, essa pesquisa está sendo organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul junto com colaboradores de outras Instituições de Ensino Superior do país. E no estado do Ceará pela nossa pesquisa de mestrado que faz parte do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Espera-se que a informação resultante dessa pesquisa seja de utilidade para contribuir no ensino da ética no trabalho com comunidades e na formação dos/as psicólogos/as comunitários/as, a fim de que a cada dia o trabalho com as populações seja mais respeitoso.

Tendo como objetivo geral ‘analisar a dimensão ética na formação em Psicologia Comunitária’ a pesquisa convida os professores ministrantes da disciplina de Psicologia Comunitária de Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas a participar de um grupo focal sobre o tema da ética. Espera-se, assim, a contribuição de suas opiniões e experiências a respeito dessa temática. O debate será gravado e depois transcrito. A informação que se gere neste espaço será integrada à investigação, tomando todos os cuidados necessários para proteger a identidade das pessoas que participem no estudo, que não serão identificadas em nenhum relatório nem publicação posterior.

A participação neste estudo é voluntária e quem decida participar poderá deixar de fazê-lo em qualquer momento sem que isso o prejudique em nenhum sentido. A participação nesta investigação não supõe custo nem risco algum para os participantes. Em caso de querer conhecer mais sobre o estudo ou se surgissem dúvidas, poder-se-á solicitar à equipe de investigação que as solucione ou acessar o site da Rede Brasileira em Psicologia Comunitária (<http://www.ufrgs.br/rbpc/>).

Mesmo não tendo benefícios diretos em fazer parte dessa pesquisa, os participantes estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de

Ética do Instituto de Psicologia/UFRGS, localizado na Rua Ramiro Barcelos, 2600 na cidade de Porto Alegre com o número de telefone (51) 3308-5066 e email: cep-psico@ufrgs.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do telefone: (85) 88287158

Local e data

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do docente Participante da Pesquisa

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ESTUDANTES

Essa investigação faz parte do Projeto intitulado “Ética na formação de Psicologia Comunitária em no Ceará”, vinculada à Rede Brasileira de Formação em Psicologia Comunitária. Participam do estudo universidades de vários estados do Brasil, como Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio Grande do Norte e Piauí. Essa pesquisa também está vinculada à “Red Latinoamericana de Formación em Psicología Comunitaria”, composta pelos países Colômbia, México, Peru, Venezuela, Uruguai, Chile, Equador e Brasil. Em território brasileiro, essa pesquisa está sendo organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul junto com colaboradores de outras Instituições de Ensino Superior do país. E no estado do Ceará pela nossa pesquisa de mestrado que faz parte do programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Espera-se que a informação resultante dessa pesquisa seja de utilidade para contribuir no ensino da ética no trabalho com comunidades e na formação dos/as psicólogos/as comunitários/as, a fim de que a cada dia o trabalho com as populações seja mais respeitoso.

Com o fim de conseguir os objetivos da investigação, convidamos os estudantes de Psicologia que realizam práticas comunitárias e que já cursaram a disciplina de Psicologia Comunitária a participar de um Círculo de Cultura sobre o tema da ética. Espera-se, assim, a contribuição de suas opiniões e experiências a respeito dessa temática. Assim, o debate será gravado e depois transcrito. A informação que se gere neste espaço será integrada à investigação, tomando todos os cuidados necessários para proteger a identidade das pessoas que participem no estudo, que não serão identificadas em nenhum relatório nem publicação posterior.

A participação neste estudo é voluntária e quem decida participar poderá deixar de fazê-lo em qualquer momento sem que isso os prejudique em nenhum sentido. A participação nesta investigação não supõe para os participantes custo nem risco algum. Em caso de querer conhecer mais sobre o estudo ou se surgirem dúvidas, poder-se-á solicitar à equipe de investigação que as solucione ou acessar o site da Rede Brasileira em Psicologia Comunitária (<http://www.ufrgs.br/rbpc/>).

Mesmo não tendo benefícios diretos em fazer parte dessa pesquisa, os participantes estarão contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia/UFRGS, localizado na Rua Ramiro Barcelos, 2600 na

cidade de Porto Alegre com o número de telefone (51) 3308-5066 e email: cep-psico@ufrgs.br. Os procedimentos previstos obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador através do telefone: (85) 88287158

Local e data

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Estudante Participante da Pesquisa

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS DE DOCENTES

OBJETIVOS da pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar a dimensão ética na formação em Psicologia Comunitária no Ceará

Objetivos Específicos:

- Descrever os principais conteúdos e métodos para o ensino da Psicologia Comunitária;
- Identificar os aspectos relacionados à dimensão ética no ensino da Psicologia Comunitária;
- Compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos docentes e discentes sobre a ética na formação em Psicologia Comunitária;

A entrevista está relacionada aos dois últimos objetivos específicos.

OBJETIVOS da entrevista:

1) Conhecer com qual noção de ética lidam os docentes de Psicologia Comunitária independente do conteúdo presente nos programas das disciplinas de Psicologia Comunitária;

2) Conhecer a percepção dos docentes com relação à inclusão da ética na formação em psicologia comunitária;

3) Identificar obstáculos e facilitadores para a formação ética em psicologia comunitária com relação aos atores e cenários envolvidos.

4) Gerar reflexão sobre as fortalezas e debilidades com relação à inclusão da ética na formação em psicologia comunitária, buscando melhorar as práticas docentes nesse aspecto.

METODOLOGIA:

1. Apresentação geral da pesquisa e assinatura do TCLE;

2. Perguntas

- 1) Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória de formação desde a graduação até a docência.
- 2) Dentro dessa trajetória, como foi o seu contato com a área de psicologia comunitária?

- 3) E durante a graduação, como foi o seu contato com a temática da ética?
- 4) Em relação à prática da PC, como você percebe os desafios e limites dessa área?
- 5) Na sua prática docente em psicom, como é abordada a questão ética? (levantar temas, conteúdos, metodologias, referenciais teóricos, cenários e atores).

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA CÍRCULO DE CULTURA COM ESTUDANTES

OBJETIVOS:

- 1) Conhecer com qual noção de ética lidam os estudantes e a compreensão que têm das práticas de PC;
- 2) Conhecer a percepção dos estudantes com relação à inclusão da ética na formação que se desenvolve na Faculdade;
- 3) Identificar obstáculos e facilitadores para a formação ética em psicologia comunitária com relação aos atores e cenários envolvidos.
- 4) Construir sugestões para o ensino da ética em psicologia comunitária.

METODOLOGIA:

0) Etapa prévia. Consentimento informado

Leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1) Apresentação da pesquisa. Apresentação do Círculo de Cultura 5'

2) Apresentação individual 15': se apresentar e falar do seu contato com a Psicom. (pode ser em dupla, dependendo da quantidade de pessoas);

3) Palavras geradoras no Grupo grande 30': Orientação – Leiam as palavras em silêncio. O que me vem sobre cada uma? O que significa para mim – como compreendo? Quais as minhas experiências em relação a cada uma?

* Palavras geradoras: Ética (noção de ética, conceito, práticas), formação acadêmica, psicologia comunitária (conceito, autores, teorias).

4) Perguntas geradoras: 15' para cada; Colocar uma pergunta por vez.

- Como foi o contato de vocês com a psicologia comunitária e sua prática? (teorias, teorias que abordam questões associadas à ética, prática, extensão, estágio, percepção de desafios, limites e potencialidades);

- Como foi o contato com a temática da ética na Psicologia e que relações fazemos com a ética em psicologia comunitária? (a ética em psicom foi abordada?);

- Que facilidades e dificuldades identificamos para a formação ética em psicologia comunitária?

5) Síntese coletiva 20': se pudéssemos construir sugestões para o ensino da ética na formação em psicologia comunitária, quais seriam? (atores, cenários, atitudes dos estudantes e dos professores, etc);

APÊNDICE F – REFERENCIAIS DO ENSINO DE PSICOLOGIA COMUNITÁRIA E DE ÉTICA EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

- ALBUQUERQUE, F. J. B. *Psicologia Social e Formas de Vida Rural no Brasil*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 18 n. 1, pp. 037-042, Jan-Abr 2002;
- AMARAL, M.; GONÇALVES, C.; SERPA, M. *Psicologia Comunitária e a saúde pública: relato de experiência psi em uma unidade de saúde da família*. Psicologia: Ciência e Profissão, v.32, n.2, p. 484-495, 2012.
- BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 504p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Madrid. Siglo XXI. 2003
- Bellaguarda, A. P., Soares, C. A., Moreira, C. P., Coelho, J. P. L., & Ximenes, V. M. (2008). *Psicologia Comunitária no contexto urbano; tecendo algumas considerações a partir de uma práxis*. Em: V. M. Ximenes, C. E. M. Amaral, & F. G. Rebouças Júnior (Orgs.), *Psicologia Comunitária e Educação Popular: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará* (pp. 105- 118). Fortaleza: LC Gráfica e Editora;
- BOCK, Ana Mercês Bahia(Org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. (Cód.:66297)
- BOCK, Ana M. B. GONÇALVES, M. G. M. FURTADO, O (Org's). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo. Cortez, 2001.
- BRUCHI, Neuza Maria de Fátima Guareschi; Michel Euclides . *Psicologia social nos estudos culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. 2ª. petrópoles: vozes, 2013.
- CAMPOS, R.H. *Psicologia social comunitária: da solidariedade a autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CIDADE, E. *Juventude em Condições de Pobreza: modos de vida e fatalismo*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, 2012, p. 111 – 119;
- CIDADE, E.C.; MOURA JÚNIOR, J.F.; XIMENES, V.M. *Implicações psicológicas da pobreza na vida do povo latino-americano*. *Psicol. Argum.*, 2012, jan./mar., v.30, n.68, p. 87-98.
- CORDEIRO, Andréa Carla Filgueiras(Org.);VIEIRA, Emanuel Meireles(Org.);XIMENES, Verônica Moraes(Org.). *Psicologia e(m) transformação social : práticas e diálogos*. 1. ed. Fortaleza: Aquarela, 2007. (Cód.:78982)
- CORGOZINHO, J.; SILVA, J. *Atuação do Psicólogo, SUAS/ CRAS e Psicologia Social Comunitária: possíveis articulações*. *Psicologia & Sociedade* [online], vol.23, n.spe, 2011.
- DANTAS, C.; OLIVEIRA, I.; YAMAMOTO, O. *Psicologia e Pobreza no Brasil: Produção de Conhecimento e atuação do Psicólogo*. *Psicologia & Sociedade*, 22(1), p. 104-111, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Solidariedade*. São Paulo. Villa das Letras. 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia de La Indignación*. Madrid. Morata. 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* - 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. .
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. *Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo*. In: *Psicol. Reflex. Crit.* vol.11 n.1 Porto Alegre 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000100011
- FOUCAULT, Michel. Aula de 7 de janeiro de 1976. In: *Em Defesa da Sociedade* Curso dado no Collège de France (1975-1976) - 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GÓIS, C. W. L. *Saúde comunitária: pensar e fazer*. São Paulo: Editora Hucitec, 2008.
- GÓIS, C. W. L. *Psicologia Clínico-Comunitária*. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2012.
- GÓIS, C.W.L. *Psicologia Comunitária no Ceará: uma caminhada*. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2003.
- GÓIS, C.W.L. *Psicologia Comunitária: atividade e consciência*. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.
- GÓIS, C.W.L. *Noções de Psicologia Comunitária*. Fortaleza: Edições UFC, 1993. 146p.
- GUARESCHI, P. (2009). *Pressupostos epistemológicos implícitos no conceito de Liberação*. In R. GUZZO; F. LACERDA Jr. (Org.). *Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p.49 -64.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LACERDA JR., Fernando. *Notas sobre o desenvolvimento da psicologia social comunitária*. IN: Lacerda Jr., Fernando e Guzzo, Raquel. *Psicologia e Sociedade: interfaces no debate sobre a questão social*. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- LACERDA JÚNIOR, Fernando(Org.);GUZZO, Raquel S. L(Org.). *Psicologia & sociedade : interfaces no debate sobre a questão social*. Campinas: Alínea, 2010a.
- LANE, S.T. M. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LANE, Sílvia Tatiana Maurer. *Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil*. In.:

- CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.) **Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia - 12ª ed.** Petrópolis: Vozes, 1996
- LANE, S.(2001). **Histórico e fundamentos da Psicologia Comunitária.** In: CAMPOS, Regina H. F. (Org.) *Psicologia Social Comunitária: da solidariedade à autonomia.* Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 11 – 34;
- LANE, S.T.M.;SAWAIA, B.B. (orgs.). **Novas veredas da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense/EDUC, 2010.
- LIMA, D. M. A.; BONFIM, Z. A. C. **Mapeamento psicossocial participativo: Metodologia de facilitação comunitária.** *Psicol. Argum., Curitiba*, v. 30, n. 71, p. 679-689, out./dez. 2012;
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- MARTIN-BARÓ, I. **O Papel do Psicólogo.** *Estudos de Psicologia*, vol. 2, nº 1, 1996
- _____. **Psicología de laliberación.** Madrid: Trotta, 1998.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio. **Para uma Psicologia da Libertação.** In: Lacerda Jr., Fernando; Guzzo, Raquel (Orgs). **Psicologia Social para América Latina: o resgate da psicologia da libertação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009, p.189-198.
- MASSIMI, Marina. **Matrizes de Pensamento em Psicologia Social na América Latina: História e Perspectivas.** In.: CAMPOS, R. H. de & GUARESCHI, P. **Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva Latino-Americana - 6ª ed.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- MAYORCA, Cláudia; PRADO, Marco Aurélio Máximo (orgs.). **Psicologia Social: articulando saberes e fazeres.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 26ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MONTANO, C. **Terceiro Setor e questão social. Crítica a um padrão emergente de intervenção social.** São Paulo: Cortez, 2002.
- Montero, M. **Origen y desarrollo de la psicología comunitaria.** In: Montero, M. *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos.* Editorial Paidós. (2004).Buenos Aires. Argentina.
- MONTERO, M. **La familiarización con la comunidad.** In: MONTERO, M. *Hacer para transformar: em método em psicología comunitária.* Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006, p.77-90.
- MONTERO, M. **Para una psicología clínica comunitária: antecedentes, objeto de estudio y acción.** In: HINCAPIÉ, A.E. **Sujetos políticos y acción comunitária: claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria em América Latina.** Medellín: UPB, 2009.
- MONTERO, Maritza de Sá. **Construcción, desconstrucción y crítica: teoria y sentido de la psicología social comunitaria en la América Latina.** In.: CAMPOS, R. H. de & GUARESCHI, P. **Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva Latino-Americana - 6ª ed.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- MONTERO, M. **A tensão entre o fortalecimento e as influências alienadoras do trabalho psicossocial comunitário e político.** In: LACERDA Jr., F.; GUZZO, R.S.L. **Psicologia&Sociedade: interfaces sobre a questão social.** Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010. p.65-81.
- MONTERO, M. **Introducción a La PsicologíaComunitaria:desarrollo, conceptos y procesos.** Buenos Aires: Paidós, 2004.
- _____. **Teoría y práctica de la psicología comunitária:latensión entre comunidad y sociedad.** Buenos Aires: Paidós, 2006.
- _____. **Hacer para transformar:el método em la psicología comunitaria.** Buenos Aires: Paidós, 2007.
- NASCIMENTO, Wilcare de Medeiros Cordeiro; MELO, Olindina Ferreira; SILVA, Ingrid Freire; SOUZA, Francisca Lopes. **Plantas Mediciniais e sua utilização pelas Comunidades no Município de Sobral, Ceará. Sanare - Revista de Políticas Públicas, Sobral - CE, vol. 12, nº.1, 2013 (pp. 46-53).**
- Nepomuceno, L. B; Ximenes, V. M.; Cidade, E. C.; Mendonça, F. W. O; Soares, C. A. **Por uma psicología comunitária como praxis da libertação.** In: *Psico, Porto Alegre, PUCRS*, v. 39, n. 4, pp. 456-464, out./dez. 2008 **Texto Complementar: Martín-Baró, Ignacio. O papel do Psicólogo. Estudos de Psicologia 1996, 2(1), 7-27. (disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>>)**
- OLIVEIRA, Fábio Porto; XIMENES, Verônica Moraes; COELHO, João Paulo Lopes; SILVA, Karla Saraiva da. **Psicologia Comunitária e Educação Libertadora. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo - SP, vol. 10, nº 2, 2008 (pp. 147-161).**
- PRADO, Marco Aurélio Máximo. **A Psicologia Comunitária nas Américas: o individualismo, o comunitarismo e a exclusão do político.** *Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre - RS, vol. 15, nº 2, 2002 (pp. 201-210).*
- SOUZA, Renato Ferreira de. **As políticas públicas e a administração identitária de seus usuários: uma análise na perspectiva da Psicologia Social Crítica.** In: LIMA, Aluisio Ferreira de. *Psicologia Social: paralaxes do contemporâneo.* Porto Alegre: Sulina, 2012.
- PEREIRA, W.C. **Nas trilhas do trabalho comunitário e social: teoria, método e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

- REBOUÇAS JÚNIOR, F.G.; XIMENES, V.M. *Psicologia Comunitária e Psicologia Histórico-Cultural: Análise e Vivência da Atividade Comunitária pelo Método Dialógico-Vivencial. Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 5, n.2, São João del-Rei, agosto/dezembro 2010.
- ROCHA, K., MOREIRA, M., BOECKEL, M. *A entrevista e a visita domiciliar na prática do psicólogo comunitário*. In: Sarriera, J.; Saforcada, E. (Org.), *Introdução à Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010, p. 205-214.
- SARRIERA, J.C.(org);SAFORCADA, E.T. (org). *Introdução a Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010.
- SARRIERA, J.C. (org). *Psicologia Comunitária: estudos atuais*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010.
- SARRIERA, J. C. (Org.). *Saúde Comunitária: Conhecimentos e Experiências da América Latina*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SARRIERA, J.C.(org);SAFORCADA, E.T. (org). *Introdução a Psicologia Comunitária: bases teóricas e metodológicas*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010a.
- SAWAIA, Bader Burihan. *O sofrimento ético-político como estratégia de análise da dialética exclusão/inclusão*. In. SAWAIA, B. B. (org). *As artimanhas da exclusão social. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 7ª. Edição. Petrópolis: vozes, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Subjetividade, cidadania e emancipação*. In *Revista Crítica de ciências sociais*, jun. 1991. Disponível em http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/163_SubjectCidadEmancipaRCCS32.pdf
- SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SENA, C; GUZZO, R. *Assistência Social e Psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público*. *Psicologia & Sociedade*, v.24, n.2,p. 293-299, 2012.
- SILVA, T. *O adeus às metanarrativas educacionais*. Em: Silva, T. (Orgs.) *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SLOAN, T. *Globalização, pobreza e justiça social: papéis para os psicólogos*. In: GUZZO, R.S.L; LACERDA, JÚNIOR, F. *Psicologia Social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação*. São Paulo: Alínea, 2009. p. 223 - 244.
- SPINK, J.M. *Psicologia Social e Saúde. Práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis: Vozes. 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação - 14ª ed*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- VASCONCELOS, E. M. *O que é Psicologia Comunitária*. São Paulo. Brasiliense. 1985.
- VERONESI, M. V.; GUARESHI, P. A. (orgs.) *Psicologia do Cotidiano: representações sociais em ação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VIEIRA, E.; XIMENES, V. (2012). *Atividade comunitária e conscientização: uma investigação a partir da participação social*. *Barbarói*, v. 36, n. 1, p. 91-112, jan./jul. 2012.
- XIMENES, V. M.; De PAULA, L. R. C.; BARROS, J. P. P. *Psicologia Comunitária e política de Assistência Social: diálogos sobre atuações em comunidade*. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (4), 672-685, 2009.
- XIMENES, V.M; GÓIS, C.W.L. *Psicologia Comunitária: uma práxis libertadora latino-americana*. In: LACERDA JR., F.; GUZZO, R. *Psicologia & Sociedade: interfaces do debate sobre a questão social*. São Paulo: Editora Alínea, 2010. p. 45-65.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -
UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ética na Formação em Psicologia Comunitária no Brasil

Pesquisador: JORGE CASTELLÁ SARRIERA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21194613.3.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 410.938

Data da Relatoria: 07/10/2013

Apresentação do Projeto:

A partir da necessidade de conhecimento da forma como estão sendo desenvolvidos os trabalhos comunitários na América Latina, evidencia-se a necessidade da análise do papel da ética nas intervenções comunitárias. Identifica-se, então, que há implicação na construção do conhecimento e, igualmente, na possibilidade de gerar mudanças sociais que revertam no bem-estar das comunidades. O estudo propõe duas etapas: na primeira, realizar-se-á a análise das ementas curriculares das disciplinas de Psicologia Comunitária em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas dessas regiões; na segunda etapa serão realizados grupos focais com professores ministrantes dessas disciplinas e grupos focais com estudantes de graduação que já cursaram a disciplina de Psicologia Comunitária e que estão em estágio na mesma área. Com esta investigação, traça-se uma primeira análise do tema da ética em Psicologia Comunitária no Brasil que será incluída na pesquisa conjunta com outros países da América Latina.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo primário sistematizar, descrever e analisar como se manifesta a dimensão ética na formação de profissionais em Psicologia Comunitária no Brasil. O objetivo está claro e consoante com a revisão teórica e proposta metodológica dos pesquisadores.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
 Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
 UF: RS Município: PORTO ALEGRE
 Telefone: (513)308--5698 Fax: (513)308--5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 410.938

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores avaliam como possíveis riscos: o desenvolvimento dos grupos focais pode gerar algum tipo de constrangimento nos professores sobre seu método de ensino. Igualmente, os estudantes podem se sentir avaliados em sua formação. No entanto, apesar desses riscos, será esclarecida a confidencialidade dos dados e desenvolvidas igualmente devolutivas sobre o cuidado na análise das informações, como também dos principais resultados com os participantes dos grupos focais.

Como benefícios, os pesquisadores apontam a construção de um panorama do lugar da ética na formação em Psicologia Comunitária no Brasil, podendo igualmente ser ampliado à América Latina. Pode-se, assim, desenvolver orientações específicas para melhorar o desenvolvimento das disciplinas, assim como das consequentes atuações na formação dos psicólogos comunitários e na melhoria das práticas nas comunidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Partindo da hipótese da ausência da dimensão ética na maioria das ementas das disciplinas de Psicologia Comunitária nas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas no Brasil, os pesquisadores concebem como resultados primários a integração das universidades integrantes da Rede Latinoamericana de Formação em Psicologia

Comunitária no Brasil e na América Latina. Também, identifica-se a construção de um panorama de conhecimento da dimensão ética da Psicologia Comunitária no Brasil a partir da sistematização das ementas das disciplinas de Psicologia Comunitária. A pesquisa está bem justificada teórica e metodologicamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória, como os termos de consentimento, foram apresentados e estão redigidos de forma clara.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta pendências ou lista de inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (513)308--5698 Fax: (513)308--5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -
UFRGS



Continuação do Parecer: 410.938

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto não apresenta pendências ou lista de inadequações.

PORTO ALEGRE, 30 de Setembro de 2013

Assinador por:
JUSSARA MARIA ROSA MENDES
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília CEP: 90.035-003
UF: RS Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (513)308-5698 Fax: (513)308-5698 E-mail: cep-psico@ufrgs.br