



Reflexões sobre a docência em Fenomenologia no cenário de preconceitos às abordagens na formação do psicólogo

Reflections on teaching in phenomenology in the scenario of prejudices to approaches in psychologist training

Réflexions sur l'enseignement de la phénoménologie dans le scénario des préjugés aux approches de la formation des psychologues

Shirley Macêdo¹

Resumo

Esse ensaio foi escrito considerando nossa experiência de mais de 25 anos como docente em cursos de graduação em Psicologia, a partir da qual sempre presenciamos situações envolvendo preconceitos em relação às diversas abordagens. Essas situações terminam inviabilizando processos de ensino-aprendizagem, limitando a abertura à diferença, interferindo no processo de construção de identidade do futuro psicólogo, além de comprometer a saúde mental de quem enfrenta esses preconceitos no ambiente de trabalho e a ética dessa profissão nas instituições formadoras no Brasil. Destarte, nosso objetivo é refletir sobre a docência de disciplinas relacionadas à fenomenologia em cursos de graduação em Psicologia diante de preconceitos paradigmáticos, apresentando propostas de como o docente pode intervir neste cenário e mobilizar os estudantes para desenvolver de forma crítica e ética o conhecimento das diversas abordagens. O exercício reflexivo nos levou a apresentar alternativas concretas de práticas pedagógicas nessas disciplinas, além de concluir que, como as bases para a construção da identidade profissional são perpassadas pela percepção do tempo, do lugar, do outro e de si mesmo, o ensino da fenomenologia deve priorizar atividades que ampliem a percepção ética dos estudantes sobre a pluralidade do fazer psicológico.

Palavras-chave: Psicologia; Fenomenologia; Formação do Psicólogo; Identidade; Ética Profissional.

Abstract

¹ Doutora em Psicologia Clínica. Professora Associada do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), onde coordena o Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário (NuCEU). Membro do GT ANPEPP “Fenomenologia, Saúde e Processos Psicológicos” e-mail: shirley.macedo@univasf.edu.br
<http://www.lattes.cnpq.br/7611625574364052>. ORCID: <https://www.orcid.org/0000-0003-1619-2353>



This essay was written considering our experience of more than 25 years as a professor in undergraduate Psychology programs, from which we have always witnessed situations involving prejudices to different approaches. These situations make teaching-learning processes unfeasible, limiting openness to difference, and interfering with the process of identity construction of the future psychologist, in addition to compromising the mental health of those who face these prejudices in the workplace and the ethic of this profession in education institutions in Brazil. Therefore, our objective was to reflect on the teaching subjects related to phenomenology in undergraduate Psychology programs in the face of paradigmatic prejudices, presenting proposals on how professors can intervene in this scenario and mobilize students to critically and ethically develop knowledge of the various approaches. The reflective exercise led us to present concrete alternatives for pedagogical practices in these subjects, in addition to concluding that as the bases for the construction of professional identity are permeated by the perception of time, place, the other, and oneself, the teaching of phenomenology must prioritize activities that expand students' ethical perception of the plurality of psychological practice.

Key words: Psychology; Phenomenology; Psychologist Education; Identity; Professional Ethics.

Introdução

No início dos anos 1990, Figueiredo (1991, p. 11) alertou: “a Psicologia, desde o seu nascimento oficial como ciência independente, vive, ao lado de outras ciências humanas, uma crise permanente. Esta crise se caracteriza pela extraordinária diversidade de posturas metodológicas e teóricas em persistente e irreduzível oposição”.

O autor destacou, portanto, a dispersão do saber psicológico e a esperança frustrada de reunificação da Psicologia, uma ciência que tenta sobreviver e satisfazer os cânones de cientificidade, enfrentando, permanentemente, conflitos, divergências e oposições dentre seus estudiosos e praticantes. Além disso, ao diferenciar as matrizes do pensamento psicológico, ele salientou que a formação do psicólogo é de natureza polimorfa, traduzindo-se em dispersão e superficialidade, o que pode desorientar os alunos. Para não se arriscar incentivar o ecletismo paradigmático na formação e atuação profissional, o autor propôs, então, que se deve assumir a unidade contraditória que constituiu o projeto da Psicologia como ciência. E concluiu:



Se as diferentes matrizes refletem e expressam diferentes formas de relações humanas, a opção individual entre as correntes psicológicas é, em última instância, uma questão ética e não científica, mas não é absolutamente uma questão para a qual só exista soluções irracionais e arbitrárias. Quando trazemos um aluno para o terreno pantanoso da Psicologia, deveríamos assumir a responsabilidade de propiciar-lhes as condições de exercer a crítica racional diante das alternativas que lhe abrimos e dos impasses com que o defrontamos. *Não devemos esquecer que um dos mecanismos de defesa contra a incerteza é o dogmatismo, e não é à toa que entre os psicólogos campeiam, lado a lado, o ecletismo pragmático agnóstico e o dogmatismo acrítico e irracionalista* (Figueiredo, 1991, p. 207)².

Quase duas décadas depois da publicação deste livro de Figueiredo, Malvezzi (2010), ao expor a consolidação da profissão do psicólogo no Brasil, efetivada pela representação de um profissional que aplica conhecimentos sobre processos psíquicos aos problemas sociais, destacou que essa profissão “foi institucionalizada na forma de identidade polivalente” (p. 24), identidade explicada pela origem múltipla da Psicologia, pela não unanimidade frente à limitação e compreensão do objeto de estudo e pelos caminhos epistemológicos, teóricos e metodológicos radicalmente distintos.

A opinião de Malvezzi (2010) era a de que para a consolidação da profissão no Brasil e atendimento à diversidade de demandas da sociedade, “todos aprenderam a reconhecer e conviver com as limitações de sua própria epistemologia [...] com as limitações de suas técnicas e a incerteza que os move a ser prudentes e respeitosos com outras abordagens” (p. 25). O autor afirmava que “seguramente, a Psicologia é uma ciência mais rica por causa dessa diversidade, assim como os psicólogos dispõem de mais recursos técnicos e são instados a agir com prudência diante da diversidade de opções que a própria Psicologia lhes oferece” (p.25).

Mais recentemente, Jacó-Vilela, Silva Filho e Dazzani (2022), no censo da Psicologia brasileira publicado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP),

² Grifos nossos.



destacaram o pluralismo que encontraram nesse censo no que se refere às abordagens, às perspectivas teóricas e as ações práticas dos profissionais, o que, para os autores, “aponta para uma comunidade diversificada, que digere e elabora uma tradição intelectual recente, sobretudo na história da vida universitária, e, principalmente, indica a ausência de um cânone dogmático” (p. 112). No entanto, os autores também enfatizaram que a Psicologia, diferentemente de outras ciências sociais e humanas, “é, possivelmente, o campo disciplinar que melhor expressa as tensões e disputas teóricas na universidade e na ciência contemporâneas” (p. 104), pois reconheceram a ausência de unidade conceitual e metodológica tanto nas práticas de pesquisa quanto de intervenção do psicólogo.

Os autores lembraram Garcia-Roza e seu alerta para quando se confunde a cientificidade da Psicologia à luz das ciências naturais (que leva a uma perspectiva reducionista) e a relevância desta ciência como campo de produção do conhecimento (necessário diante das variadas demandas da vida humana e da sociedade), e defenderam:

A diversidade e dispersão, para usar uma expressão de Garcia-Roza, de referências conceituais e teóricas na Psicologia praticada no Brasil, não é a expressão de uma debilidade ou não-cientificidade, mas a eloquente expressão de uma riqueza que precisa ser compreendida e explorada (Jacó-Vilela et al., 2022, p. 105).

Eles salientaram, portanto, a partir de quadros em que expõem as diversas abordagens e os principais teóricos de referência para o psicólogo brasileiro por região geográfica, uma vasta diversidade presente em todo o país. Fizeram uma explanação de como esses índices têm relação com a história da Psicologia que atravessou as diversas universidades e outras instituições formadoras, reconhecendo que: a) essa diversidade não é algo negativo que denote a debilidade da ciência psicológica; b) os novos tempos não contemplam arrogância nem imposições contrárias; c) estamos em uma época de pessoas epistemicamente virtuosas, capazes de avaliação crítica de seus pressupostos, enfrentar o desacordo com seus pares, terem pensamento aberto e lidar com o pluralismo epistêmico (que não consiste em aceitar que tudo é verdade, mas uma abertura à pluralidade de abordagens e desacordo intelectual); d) essas pessoas têm autonomia epistêmica (são curiosas, têm mente aberta, são tolerantes e



bem informadas, ou melhor, têm competências que as tornam aptas para serem interlocutoras em contextos de desacordo epistêmico).

No meu entendimento, contudo, se esses pesquisadores constataram isso no mercado de trabalho do psicólogo, nas instituições de ensino superior vários docentes de curso de graduação em Psicologia ainda quedam no dogmatismo apontado por Figueiredo (1991), pois não parecem ter assimilado a importância de respeitar a diversidade do saber psicológico como uma questão ética, reproduzindo entre os alunos discursos desmerecedores das abordagens nas quais não acreditam, ou mesmo, desacreditando na cientificidade de alguns métodos e práticas.

Concordamos com Malvezzi (2010), quando o autor defende que o profissional de Psicologia foi chamado à interdisciplinaridade e a dialogar com outros profissionais das ciências humanas, sociais e da saúde. Também reconhecemos a importância dada por Jacó-Vilela et al. (2022) a um perfil mais antenado com a produção de saberes e práticas contemporâneos. Entretanto, infelizmente, no bojo da própria Psicologia ainda há desmerecimento, desvalidação e desrespeito durante a formação graduada, quando o assunto é referente às diversas abordagens.

Afirmamos isso porque, na nossa experiência de mais de 25 anos como docente em cursos de graduação em Psicologia, sempre presenciamos situações envolvendo preconceitos em relação às diversas abordagens, seja nos corredores, seja na própria sala de aula. Venho percebendo, diante dessa experiência, que tais situações terminam inviabilizando processos de ensino-aprendizagem, limitando a abertura à diferença, interferindo no processo de construção de identidade do futuro psicólogo, além de comprometer a saúde mental de quem enfrenta esses preconceitos no ambiente de trabalho e a ética dessa profissão nas instituições formadoras no Brasil.

Destarte, no presente ensaio nosso objetivo é refletir sobre a docência de disciplinas relacionadas à fenomenologia em cursos de graduação em Psicologia diante de preconceitos paradigmáticos, apresentando propostas de como o docente pode intervir neste cenário e mobilizar os estudantes para desenvolver de forma crítica e ética o conhecimento das diversas abordagens.

Para tanto, partiremos da importância da ética na formação do psicólogo proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelo próprio código de ética



da profissão; discutiremos sobre as bases para a emancipação no processo de construção da identidade profissional do psicólogo; e apresentaremos propostas de como o docente de disciplinas relacionadas à fenomenologia pode proceder diante do cenário de preconceitos em relação às abordagens psicológicas que minam a formação do futuro psicólogo ao longo da graduação.

As DCN e o Código de Ética Profissional: por onde caminha a ética na formação do psicólogo no Brasil?

As DCN para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil foram instituídas em 2004, revogadas em 2011 e reformuladas em 2023, quando foram elaboradas diretrizes adicionais que guiam, para além do bacharelado, a formação para licenciatura em Psicologia.

As DCN mais atuais (MEC/CNS/CES, 2023) estabelecem, dentre outros, que, diante da complexidade e da multideterminação dos fenômenos psicológicos, as instituições de ensino superior devem assegurar uma formação, desde o núcleo comum, fundamentada no reconhecimento da diversidade de perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas, além de incentivar a interlocução com diversos campos de conhecimento. Assim, deve-se ofertar ao estudante eixos estruturantes, dentre os quais estão “os fundamentos teórico-metodológicos, que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente das diferentes metodologias, métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia” (art. 5º, II).

Essas DCN também definem que as instituições devem favorecer que os futuros psicólogos promovam, além da saúde e da qualidade de vida, a cidadania e a dignidade das pessoas e instituições, além de respeitarem a ética em suas relações profissionais. Para tanto, eles devem desenvolver competências, dentre outras, como: realizar continuamente autocrítica sobre suas crenças, valores e práticas; desenvolver relações de trabalho apropriadas com os colegas, agindo de forma empática; além de Incorporar à sua prática a ciência como sistema de conhecimentos úteis para a vida e base para a sua ação profissional [...], [a fim de] b) questionar as próprias interpretações adquiridas, bem como as alheias, a partir do conhecimento científico acumulado pela Psicologia e disciplinas afins; c) discutir a validade das



diferentes formas de aproximação, compreensão ou explicação dos fenômenos psicológicos, tendo em conta a sua natureza e os interesses de investigação; [...] g) apresentar ideias de distintos modos, atendendo ao contexto e respeitando as especificidades do interlocutor; h) intercambiar ideias de modo flexível, reconhecendo a existência de distintos interesses e formas de trabalho; [...] [e] l) identificar a limitação dos modelos científicos e a historicidade das interpretações, demonstrando flexibilidade para mudar de perspectiva ou estratégia de trabalho quando uma análise cuidadosa assim o exigir (MEC/CNE/CES, 2023, art. 8º, & 3º, l).

Tendo isso posto, acreditamos que só em contextos dialógicos de formação se pode produzir modos de subjetivação em que o pensar e o questionar deságuem em uma postura pautada na ética e na ação coletiva. Seria preciso, para tanto, que aos discentes fossem fornecidos, continuamente, espaços de escuta e fala, nos quais lhes fosse permitido argumentar e contra-argumentar sobre princípios e valores do seu mundo da vida; compartilhar experiências e visões de mundo que sustentam seus modos de sentir, pensar e agir; e refletir se esses valores são coerentes com a ciência e a profissão para a qual estão se capacitando. Acreditamos que, assim, a ética estaria pautando os processos de ensino-aprendizagem na form(ação) do psicólogo. Justificamos.

“A ética é uma reflexão sobre a nossa ação”. Com esta frase, Kovalski (2022, p.15), no prefácio do livro organizado por docentes psicólogos do CRP 14/MS, lembra Lacan e sua concepção de que a fundamentação da nossa ação é a partir do desejo que nos habita, pois somos um sujeito do direito e do desejo. Entretanto, a autora também lembra Habermas, que defendia o direito à voz e à vez de todos em uma comunidade. A ética, portanto, deve fundamentar nossas ações em uma comunidade, onde devemos acolher a existência de cada um.

No mesmo livro, Quinhones & Holanda (2022) reportam a Habermas e sua análise do discurso científico, assim como a Husserl e sua concepção de atividade científica como coletiva, que ocorre no mundo da vida. Os autores escrevem:

O que Habermas está indicando [...] é que a tentativa de subsumir a experiência subjetiva em uma objetividade descritiva não é ciência; é uma filosofia perversa que busca aniquilar a estética, a intersubjetividade e a moral. Apenas na interface



com um outro é que podemos compreender nossas posições e as posições distintas das nossas. [...] Quando esses sentidos são desprezados pela redução objetivista, a riqueza da vida se perde e as dimensões estéticas, práticas e valorativas são relegadas a um fundo de insignificância (Quinhones & Holanda, 2022, pp. 25-26).

Mesmo que os autores estejam se referindo acima à importância de se valorizar as temáticas da espiritualidade e da religiosidade como possibilidades de estudos científicos da experiência concreta vivida por sujeitos no mundo da vida, uma reflexão complementar deles nos é muito significativa para o exercício reflexivo que tentamos no presente ensaio: a Psicologia como ciência deve realizar “uma leitura ética de mundo que vise a construção de relações civilizatórias menos polarizadas, propensas ao diálogo e à complementaridade e não ao controle policial dos pensamentos e atitudes” (Quinhones & Holanda, 2022, p. 29).

Nesse momento, torna-se significativo respaldar nossas ideias pelo próprio Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005). Nesta Resolução, somos orientados a compreender que o referido código estabelece padrões esperados pelos membros da categoria profissional e da sociedade, fomentando autorreflexões acerca da prática, pois cada um e cada uma precisam se responsabilizar coletivamente por suas ações e as consequências dessas no exercício da profissão. Além disso, devemos respeitar os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo a responsabilidade de promover a cidadania, contemplando os limites e interseções dos direitos individuais e coletivos, assim como a diversidade do exercício da nossa profissão. Em adição, cabe aos psicólogos docentes ou supervisores não apenas informar, mas esclarecer e orientar, além de exigir dos discentes a observância dos princípios e normas deste código.

Os princípios fundamentais do código, dentre outros, consistem em respeitar e promover a liberdade, a dignidade, a igualdade e a integridade do ser humano, visando promover saúde e qualidade de vida para pessoas e instituições, e contribuir para a eliminação de quaisquer formas de negligência e discriminação.

O código ainda prescreve que é nossa responsabilidade zelar pelo exercício da profissão, rejeitando situações de aviltamento da Psicologia; respeitando, considerando e sendo solidário com o trabalho de outros psicólogos; sendo-nos



vedado qualquer indução a “convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito, quando do exercício de suas funções profissionais” (CFP, 2005, p. 9).

Ora, a partir do momento que durante o processo de formação do futuro psicólogo houver incentivo aos preconceitos às diversas abordagens, a dogmatização, a influência quanto a determinada abordagem e o impedimento da liberdade de escolha, estar-se-á não só indo contra todos os princípios e normas do código de ética da profissão, mas também, prejudicando o processo de escolha e de construção de identidade profissional dos sujeitos em formação; assim como fomentando práticas que contribuem para o não reconhecimento da diferença e para o comprometimento da saúde mental de quem enfrenta preconceito e negligência, a exemplo do próprio docente, cuja formação seja amparada por paradigma não pertencente à ideologia vigente na instituição formadora.

Ao longo das duas últimas décadas, diversos autores (por exemplo, Béhar, 2019; Bernardo, 2011; Blanch, 2011; Bossi, 2007; Macêdo, 2024; Ribeiro & Leda, 2016; Souza et al., 2017), veem discorrendo sobre a precarização no trabalho de docentes universitários a partir da lógica meritocrática das instituições públicas que incorporaram o modelo gerencialista das organizações privadas, pautado em indicadores de produtividade e pressão por desempenho. Eles argumentam que essa lógica gera competitividade e individualismo exacerbados, que constituem fatores de risco ao desgaste psicológico no ambiente de trabalho. “A competição que pode ser originada pelo medo de perder o lugar ou de sentir-se ameaçado por um colega, traz como consequência um ambiente de desconfiança e individualismo (Bruch & Monteiro, 2011, p. 127).

Diante desse modelo de gestão, é muito importante o reconhecimento entre pares como estratégia de resistência e fator de proteção. De acordo com Bruch e Monteiro (2011), as relações entre colegas podem gerar tanto prazer quanto sofrimento no trabalho, implicando nos processos de saúde-doença mental. Por um lado, fatores como solidariedade e reconhecimento favoreceriam o prazer, a manutenção do sentido do trabalho e a construção da identidade do trabalhador. Os autores ressaltam que o reconhecimento é essencial para se lidar com as situações de sofrimento que o trabalho envolve, e o trabalhador transformaria o sofrimento em



prazer. Por outro lado, se no coletivo de trabalho houver barreiras na comunicação, desconfiança, desentendimentos, anulação e não reconhecimento, o sentimento de pertença do sujeito é comprometido, ele se sente injustiçado, não encontra sentido no seu trabalho nem amparo para o desenvolvimento de estratégias coletivas de enfrentamento do sofrimento, que se torna insuportável e pode quedar em descompensações psicossomáticas e transtornos mentais ou do comportamento.

Macêdo (2024) ressalta que no ambiente acadêmico de ensino superior público, infelizmente, há relações não cooperativas entre os pares e concorrências internas, o que compromete a saúde mental de toda a comunidade acadêmica, requerendo intervenções grupais que viabilizem espaços coletivos de escuta e fala. A autora apresenta sua proposta de grupos interventivos em clínica humanista-fenomenológica do trabalho e exemplos práticos de como, nesses grupos, docentes e discentes têm a oportunidade de vivenciarem e ressignificarem o sofrimento diante das relações perversas no ambiente produtivo das universidades.

Um docente ou discente enfrentar preconceitos por lecionar ou optar por essa ou aquela abordagem, portanto, é totalmente inadmissível no contexto acadêmico, tanto do ponto de vista ético quanto do próprio juramento do psicólogo ao se graduar: promover saúde e qualidade de vida para *todas as pessoas e instituições*³. Destarte, se relacionamos o processo de construção de identidade ao trabalho enquanto relacionado à subjetividade humana, necessitando o trabalhador de reconhecimento como forma de enfrentamento das diversas situações de exposição ao sofrimento às quais ele é exposto no sistema capitalista contemporâneo, compreenderemos o quanto: a saúde mental do docente e do estudante de Psicologia pode se comprometer quando, em um curso de formação de psicólogo, as ações dos colegas são perversas por serem permeadas por preconceitos em relação a determinada(s) abordagem(ns) em Psicologia; e um discente pode não escolher certas abordagens para não enfrentar a anulação dos pares, comprometendo seu processo de construção de identidade como psicólogo.

³ Grifos nossos.



A formação graduada em Psicologia e as bases para a emancipação no processo de construção da identidade profissional do psicólogo

A identidade é um processo sócio-histórico, através do qual o indivíduo, no exercício de seus diversos papéis sociais, vai reconhecendo-se a si mesmo e como fazendo parte de determinado grupo. No entanto, o conceito de identidade veio sofrendo transformações ao longo do tempo, principalmente por Ciampa (2002), um dos maiores estudiosos sobre o tema no Brasil, que chegou a uma concepção de que identidade é metamorfose e emancipação. Em outras palavras, no processo de construção histórica e social do indivíduo, ela está sempre em constante transformação (Ciampa, 2009).

Souza Filho, Gonçalves Neto e Lima (2020), ao analisarem a evolução do conceito de identidade para Ciampa, argumentam que estudar esse tema “é analisar os processos de alienação-emancipação dentro da dialética individuação-socialização, buscando compreender a política da sociedade em que o indivíduo está e como os polos indivíduo-sociedade se determinam mutuamente, para se propor mudanças ao que está estabelecido” (p. 298).

Partindo desta concepção, quando nos referimos à construção da identidade profissional do psicólogo, arriscamos dizer que, ao longo da sua graduação universitária, o discente pode enfrentar um processo complexo ao se sentir atraído por determinada abordagem que não seja a hegemonicamente aceita, praticada e defendida por colegas e docentes, já que as escolhas profissionais são permeadas, dentre outros fatores, pelas experiências na vida acadêmica.

Nesse processo, o lugar ocupado pelo discente a partir de suas escolhas terá consequências. Assim, ao escolher algo diferente, ele pode colocar em jogo os valores e crenças enraizados naqueles que fazem as instituições formadoras diante dessas escolhas. Nesse contexto, o discente tem que se esforçar individualmente e enfrentar conflitos para construir as bases de sua identidade profissional. No nosso entendimento, se isso ocorre, poderíamos questionar: até que ponto um processo de escolha por uma abordagem favorece a um estudante de Psicologia uma crise de identidade que potencializa sofrimento existencial e adoecimento psíquico? Até que ponto esse estudante tem disponível fatores de proteção na vivência desse sofrimento? Qual o lugar da instituição e dos docentes como viabilizadores de um



processo de escolha saudável e, conseqüentemente, na construção emancipatória da identidade deste discente?

Gondim, Luna, Souza, Sobral e Lima (2010), ao discorrerem sobre a identidade do psicólogo brasileiro, afirmam que a identidade é fruto da socialização e da aprendizagem social, e se constrói na dialética entre auto e heteroidentidade, mas que pode vir a acirrar comportamentos discriminatórios, o que propicia estereótipos e preconceitos, além de repercutir nas relações entre grupos profissionais.

Segundo esses autores, a identidade do psicólogo começa a ser construída desde o processo de formação, quando sofre múltiplos impactos dos subgrupos especializados, e vai se configurando entre aquilo que o profissional acredita que é e o que a sociedade espera que ele seja. Assim, muitas variáveis interferem na construção dessa identidade e o profissional vivencia uma tensão entre fazer parte de uma unidade profissional e representar áreas e abordagens específicas, sendo necessária a dimensão ética para assegurar o interesse coletivo e o bem-estar comum, pois, no caso dos psicólogos, “o fortalecimento da identidade profissional acirra a disputa entre grupos afins que, a princípio, deveriam mais cooperar que rivalizar (Gondim et al., 2010, p. 246).

Neste sentido, compreendemos que a atração e a escolha por determinada abordagem nos cursos de graduação em Psicologia, diante de um cenário imbuído de preconceitos paradigmáticos, pode ser um processo complexo para determinados graduandos, principalmente aqueles mais inseguros, com comprometimento da estima, que necessitam de forma mais contundente da afirmação dos outros. Entretanto, mesmo pessoas mais seguras de si, frente à ausência de reconhecimento dos caminhos que traçam para elas, podem enfrentar conflitos internos e fazer escolhas profissionais não construtivas.

Embora nossa experiência como docente de cursos de graduação em Psicologia tenha nos mostrado muitos casos dessa ordem, percebemos que, contrariamente, nos períodos finais do curso, ao vivenciarem o estágio profissionalizante, principalmente em serviços escola, os discentes estão mais abertos a abordagens divergentes às suas.

Macêdo, Nunes e Duarte (2021), ao analisarem atividades realizadas por estudantes de Psicologia em serviços escola, salientaram que as práticas nessas



instituições são base para a construção e o fortalecimento da identidade profissional. Por sua vez, Macêdo, Nunes e Souza (2021), ao pesquisarem conduções de grupos por estudantes nesses serviços, destacaram que o processo de desenvolvimento da matriz de identidade profissional ocorre na graduação, enfatizando a importância do apoio dos colegas nesse processo quando os mesmos estão no estágio profissionalizante inseridos em serviços escola.

Deste modo, percebemos que no contexto de estágio obrigatório em serviços escola de Psicologia, os estudantes mudam bastante ao lidarem com colegas e professores supervisores de variadas abordagens, já que nesse espaço eles transitam por diversas experiências institucionais, assumindo a postura de membros de uma equipe. Como defendem Lahm-Vieira, Coiro e Krug (2016), a ética profissional nos serviços escola de Psicologia “está compreendida em todos os procedimentos que arregimentam o fazer dos estagiários, supervisores e demais componentes da equipe técnica [...]. Sem dúvida, é no estágio que se tem a maior possibilidade de exercício ético” (pp. 61 e 63).

Segundo esses autores, o princípio ético fundamental de respeito à atuação e autonomia do ser humano; a responsabilidade quanto à instituição à qual se está vinculado; o rompimento do pensamento modelar; e as reflexões sobre a necessidade de um fazer ético para consigo, com os clientes e com a categoria profissional, fazem com que nos serviços escola se formem psicólogos habilitados a lidarem com a diversificação do fazer e do pensar a Psicologia. Além disso, os autores defendem que o período de estágio é extremamente relevante para a formação da identidade profissional dos futuros psicólogos.

No entanto, considerando-se que uma graduação em Psicologia no Brasil leva em torno de no mínimo cinco anos e que os estágios profissionalizantes ocorrem no último ano do curso, questionamos se não seria possível intervenções durante os demais períodos que antecedem essa fase para que os estudantes possam aprender a vivenciar as demais abordagens a partir de um processo de ensino-aprendizagem amparado pela ética da ação coletiva, tendo os docentes de disciplinas relacionadas à fenomenologia a missão de colaborar com esse processo, já que a fenomenologia leva o sujeito a questionar a si mesmo, experienciando o mundo e o outro em uma dimensão intersubjetiva.



Propostas para o docente de disciplinas relacionadas à fenomenologia frente a esse cenário

A fenomenologia é um modo de pensar. Foi inicialmente proposta por Edmund Husserl (1859-1938) como método para dar caráter de cientificidade à filosofia, constituindo-se, portanto, em um método de investigação filosófica para descrever, com rigor, os fenômenos que aparecem à consciência humana, que é dotada de intencionalidade, a partir da qual o sujeito percebe e se volta para as coisas do mundo.

Silva (2012), inspirado em Merleau-Ponty (1908-1961), acredita que a fenomenologia seja um caminho para trazer à tona o sentido do mundo e do outro, favorece um intenso processo de engajamento e reflexão, e tem uma profunda relação com os processos de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a fenomenologia considera o sujeito consagrado ao mundo, sendo o outro um prolongamento dele mesmo, carne da sua carne, em uma verdadeira experiência intersubjetiva de consanguinidade. Reconhecendo o outro nele mesmo, o sujeito é convocado à reciprocidade, deixando de ser o centro do mundo, o que, segundo Silva (2012, p. 62), está relacionado ao “sentido último da própria práxis pedagógica”. Com essa ideia, o autor lembra que o papel do docente, mais do que ensinar e educar, é se engajar e cuidar com o outro, partindo do diálogo para praticar uma pedagogia sem a-priori. Não se trata, portanto, de transmitir conteúdos e formar discípulos, mas favorecer a emancipação intelectual.

Parece-nos que essa perspectiva é semelhante à concepção de Paes (2016), para quem a experiência de ensinar e aprender é um contato pré-discursivo, pré-categorial e pré-reflexivo. Mesmo que esteja falando de ensinar e aprender filosofia, destacaremos desse autor três questões: a) ensinar filosofia não é um falar, mas um deixar-se dizer, que não visa nem se preocupa com efeitos utilitários e vantajosos, pois quem ensina precisa saber ouvir, para não correr o risco de nada dizer; b) aprender filosofia requer capacidade de pensar e vontade de aprender; c) uma longa citação, mas crucial para o que entendemos ser o ensinar e aprender fenomenologia:

Por mais paradoxal que possa parecer e ainda que não percebamos imediatamente, o homem só se faz aluno quando vivencia o compromisso radical de ensinar e assim aprende. Por outro lado, o homem se faz professor quando



vivencia o compromisso não menos radical de aprender e assim ensina. Com o compromisso de querer ensinar o aluno aprende e com o compromisso de querer aprender o professor ensina. Com isso evidencia-se a identidade – aprender-ensinar – no seio das diferenças entre aluno e professor e é para este lugar que passamos a liberar o pensamento enquanto questão [...]. Aprender-ensinar é missão, é compromisso, é modo de concentração e realização de pensamento enquanto desafio de libertação. Cumprir essa tarefa é reagir, efetivamente, contra todas as formas de propaganda avassaladoras, que não convencem e não condizem com a realidade; que em vez de incentivar paralisam o pensamento, impondo-se pela força e pela violência, em vez de libertar; que se nomeiam com programas a benefício de tudo e de todos, mas escravizam e propagam desalento em lugar de humanizar; que seduzem com “belos discursos”, mas não dizem a verdade. Cumprir a missão de ser professor é ter a coragem de reagir contra todas as formas de opressão que mais escamoteiam o ensino; [...] que solicitam mais sentimentalismo e emoção do que propriamente aprender a pensar uma cultura autêntica, especulando sobre a massa, inibindo a espontaneidade de criação (Paes, 2016, pp. 134-135).

Como nos atesta Caminha (2020), a fenomenologia, contrária à idealização, ensina que os sujeitos dão sentido às coisas do mundo. Portanto, o verdadeiro educador deve valorizar a inteligência e a sensibilidade do educando, assim como seu desenvolvimento intelectual, sua autonomia, iniciativa, responsabilidade e criatividade, afim de que esse sujeito não se conforme meramente com o *status quo*. Em outras palavras, ele deve favorecer que o educando se produza a si mesmo no ato de aprender, desenvolvendo uma atitude crítica ao reaprender a ver as coisas de forma questionadora e se comprometendo com a transformação social do mundo.

No que se refere ao papel do docente de fenomenologia na formação do psicólogo, acreditamos ser interessante retomar, aqui, o artigo de Gomes (2000), escrito antes mesmo da instituição das primeiras DCN, em 2004. Nesse artigo, o autor defendeu que a tradição do ensino da Psicologia no Brasil ainda era fortemente vinculada à doutrinação teórica e apresentou uma leitura crítica sobre o inciso que tratava da formação pluralista e generalista. Para ele, as DCN visavam, portanto, que o futuro psicólogo deveria ser capaz de avaliar criticamente as diversas teorias e



metodologias em Psicologia. Assim, o autor sugeriu a fenomenologia reflexiva, empírica e descritiva como sendo fundamental ao desenvolvimento de uma crítica epistemológica ética, ressaltando a importância de um exercício crítico movido pela ética da descoberta e não pela ética para afirmação dos próprios vieses.

Gomes (2000, p. 184) questionou, então, “como promover uma formação abrangente que seja primordialmente uma crítica ética e não uma ética crítica”. Para ele, a ética crítica é imposição de um valor e dogma, enquanto a crítica ética é a descoberta de um valor e liberdade de escolhas autênticas. Para essa descoberta, ele propôs que a fenomenologia hermenêutica seria um instrumental metodológico e conceitual essencial à formação em Psicologia, já que é uma ferramenta de análise epistemológica caracterizada por reflexividade, evidência e descrição.

Nesta ótica, o autor sugeriu, na graduação em Psicologia: a inserção de estudos fenomenológicos visando a formação pluralista e o desenvolvimento de competências para avaliar criticamente diferentes teorias e metodologias; e o uso da fenomenologia como ferramenta de análise e não como fundamento único de uma abordagem, no sentido dos discentes identificarem os “próprios preconceitos para a demarcação de interferências e limites desses preconceitos nas relações atribuídas a objetos e conceitos” (Gomes, 2000, p. 192).

Infelizmente, passados mais de 20 anos da institucionalização das primeiras DCN e após suas revisões e atualizações, ainda há o desequilíbrio apontado por Gomes (2000), em virtude das tradições culturais, ideologias, interesses e limitações de determinados docentes em diversas instituições, o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem, pois a divisão das grades curriculares ainda é em partes estanques e fragmentadas, mesmo com o esforço das propostas das DCN em pautar o curso no desenvolvimento de competências e habilidades, e dividir o mesmo em ênfases curriculares.

Em adição, lamentavelmente, há professores de disciplinas relacionadas à fenomenologia que as ensinam como fundamento de uma abordagem em Psicologia, muitas vezes de forma distorcida, transformando a fenomenologia em uma prática clínica ou transportando conceitos filosóficos para a clínica em Psicologia, o que é inadmissível teórica, científica e eticamente (Holanda, 2014).



Como alerta Gomes (2000), a fenomenologia é descritiva, estrutural, ideacional, imaginativa e hermenêutica. Portanto, é uma maneira de pensar e refletir sistematicamente, considerando processos psicológicos básicos, como, por exemplo, a memória, a imaginação e a percepção. Além disso, colocando em ênfase a consciência, que tem a função psicológica básica de interpretar e decifrar, torna-se um profícuo caminho para o desenvolvimento da crítica ética. No entanto, por permitir um caminhar entre arte e ciência, é preciso que o docente tenha cuidado para não ensinar uma ciência poética, algo que pode ser feito por quem não tem clareza sobre a própria essência da fenomenologia como produção de conhecimento com rigor científico.

Como exemplos da importância do ensino adequado da fenomenologia para facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico no alunato, apresentamos alguns estudos atuais.

Braga, Goto e Monteiro (2017), por exemplo, visando uma metodologia de ensino que desconstruísse o olhar técnico em um curso de Arquitetura, adotaram o método fenomenológico em uma disciplina. Partiram dos pensamentos de Martin Heidegger e Christian Norberg-Schulz para orientar os estudantes na elaboração de um projeto de intervenção arquitetônica em uma praça pública. Os autores consideravam que a fenomenologia busca resgatar a relação original entre sujeito e mundo, focando-se no sentido da experiência humana, e que o habitar e a construção são dimensões da existência.

Assim, tinham por perspectiva que ela seria um recurso epistemológico e metodológico para a formação em Arquitetura. Para tanto, visitaram o local com os discentes e solicitaram que eles descrevessem e narrassem suas percepções e vivências em habitar o lugar, acreditando que o lugar emergiria como fenômeno. As atividades práticas foram realizadas a partir do reconhecimento dos aprendizes sobre suas vivências e os projetos elaborados levaram em consideração a apreensão do espaço vivido, resultando em um processo profícuo de aprendizagem significativa.

Muniz, Silva, Pedreira, Menezes e Guerrero-Castañeda (2022), por sua vez, defenderam que o conteúdo de disciplinas em fenomenologia favorece a aquisição de habilidades comportamentais e científicas, pois o papel do docente é o de mediar o



conhecimento, enquanto ao discente cabe compreender a relevância de ser protagonista e corresponsável pela construção do conhecimento.

Os autores acima adotaram alguns aspectos da problematização proposta pela pedagogia da autonomia de Paulo Freire ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina “Fenomenologia, Formação e Pesquisa” em um curso *strictu sensu* em Enfermagem e Saúde no Nordeste do Brasil. Conduziram um estudo que buscava responder à questão “como ocorre a construção do conhecimento da fenomenologia por pós-graduandos em cursos de mestrado e doutorado?”. Compreenderam que foi possível abordar a eticidade e a humanização no processo de construção dialética do conhecimento, que foi possibilitada por interpretações subjetivas e o estreitamento das relações entre os participantes.

Já Carbinatto, Henrique e Patrício (2023) realizaram um estudo que tinha por objetivo compreender experiências do “mundo vivido” na Ginástica, que envolvia dois grupos, cujas metodologias de ensino eram diferentes: uma centrada no professor e outra centrada no aluno. Compreenderam que a primeira metodologia favorecia nos estudantes pressão para reproduzir o modelo treinado pelo professor, monotonia e sentimento de não-pertencimento. A segunda metodologia, apesar da estranheza e do desconforto causados pelo rompimento da familiaridade dos alunos de serem guiados por professores, favoreceu autorreflexão, criação coletiva e diálogo. Partindo da ideia que a fenomenologia é uma alternativa para que o processo de ensino-aprendizagem promova autonomia e fortalecimento da motivação para aprender, as autoras concluíram que a prática pedagógica só pode ser vivida no encontro entre educador e educandos, e entre os próprios educandos.

Diante desses estudos, reconhecemos o ensino de disciplinas relacionadas à fenomenologia como possibilitando processos de ensino-aprendizagem altamente significativos para a formação em Psicologia, no que diz respeito a uma outra visada e postura frente às diversas abordagens com as quais os discentes têm que entrar em contato. Consideramos, inclusive, questões pontuadas por Prates e Castelo Branco (2018): a) a experiência de formação do psicólogo é “passível de ser compreendida como um fenômeno que se refere à pessoa e às implicações de suas vivências em sua consciência” (p. 404); b) um dos motivos de evasão do curso é a tensão quando o estudante constata as várias áreas, abordagens e ênfases que lhe são



apresentadas, tendo que lidar com relações interpessoais com discentes e docentes que têm diferentes visões de homem e mundo a partir de pensamentos divergentes sobre o campo de saber da Psicologia; c) no entanto, “o reconhecimento e a capacidade de lidar com isso possibilita um elemento formativo para lidar com a diversidade e diferença” (p. 408).

Tendo isso posto, propomos aos docentes de disciplinas relacionadas à fenomenologia as seguintes práticas pedagógicas em cursos de graduação em Psicologia:

1. Trabalhar nas disciplinas as dimensões básicas da consciência propostas por Husserl, quais sejam, a temporalidade, a espacialidade, a intersubjetividade, a alteridade e a ipseidade⁴, como forma dos estudantes já entrarem em contato com a fenomenologia de forma não distorcida como se fosse uma abordagem da clínica psicológica; incentivar a suspensão de a-priori, justamente para os estudantes treinarem colocar os preconceitos entre parênteses e se abrirem para novas descobertas. Ensinar construtos de Merleau-Ponty, a exemplo de percepção, intersubjetividade, estrutura do comportamento, mundo-da-vida e processos de ensino-aprendizagem, como forma dos estudantes perceberem como a fenomenologia fornece base para o conhecimento de processos psicológicos básicos. Discutir sobre os fundamentos da fenomenologia existencial de Heidegger como forma dos estudantes se abrirem e se disponibilizarem afetivamente para a experiência, assim como os preceitos da hermenêutica filosófica de Gadamer, especificamente sobre a arte de interpretar textos, a fusão de horizontes, a tradição e a consciência histórica, fazendo com que os estudantes entendam como somos afetados por nossas tradições e que precisamos nos atentar a elas como forma de dialogar, argumentar e contra-argumentar com os outros.
2. Para aprendizagem desses conteúdos, conduzir atividades vivenciais, reflexivas e dialógicas, subdividindo os alunos em duplas ou subgrupos para discussão de temáticas relacionadas às diversas abordagens, permitindo que os estudantes tenham disponível um espaço de escuta e fala, onde sejam

⁴ Qualidade da consciência de si apropriar de si mesma.



incentivados o respeito mútuo, o espírito questionador, a criatividade, a autonomia, os argumentos e contra-argumentos, o confronto ético de ideias, a flexibilidade de pensamento e a liberdade de escolha. Pode-se utilizar, para isso, dispositivos lúdicos e artísticos, como, por exemplo, brincadeiras, jogos, desenhos, colagens, montagem de poesia e música, discussão de fábulas, moldagem em argila e pintura em tela. Para tanto, é importante dar liberdade aos estudantes para os recursos que querem usar, considerando, dentre outros, seus talentos, limites e preferências.

3. Passear pelas instalações do curso, como salas dos professores, laboratórios e serviços escola, relacionando, posteriormente, em sala de aula, a vivência da experiência das visitas com a história de vida e as expectativas futuras dos discentes, como forma de descoberta de si mesmo como base para a construção da identidade como futuro profissional de Psicologia.

4. Realizar atividades ao ar livre, em contato com a natureza, resgatando a possibilidade de os discentes entrarem em contato com seus sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar), ampliando sua vivência perceptiva e explorando conceitos como corporeidade e subjetividade, o que pode favorecer a ampliação da consciência de si mesmo, do mundo e dos outros.

5. Fazer parceria com colegas docentes e com profissionais extra universidade para inserir os alunos em subgrupos ou duplas nas atividades desenvolvidas nesses espaços logo nos primeiros períodos do curso. Vivências dessa natureza são essenciais para que o conhecimento da Psicologia não chegue aos discentes apenas pelos livros e artigos. Somos defensoras que a vivência prática em Psicologia deve ocorrer desde o início do curso, pois isso pode ajudar para que as escolhas dos discentes pelas áreas e abordagens sejam mais amadurecidas e com mais propriedade.

6. Realizar estudos de caso, além de debates sobre vídeos e filmes a partir de diferentes perspectivas em Psicologia com as quais os alunos têm se identificado, incentivando o amadurecimento para a adoção de determinadas formas de pensar o objeto de estudo da nossa ciência.



7. Inserir os estudantes em atividades de pré-estágio, articulando ensino e extensão de forma a ampliar o leque de vivências antes do estágio. Para isso, é necessário parceria com colegas que atuem nos serviços escola assim como com outras disciplinas, incentivando a prática efetiva da interdisciplinaridade.
8. Ao longo da disciplina, por um lado, não se deve incentivar o ecletismo, a fim de favorecer que o estudante desenvolva uma mentalidade científica sólida, pautada na sistematização metodológica coerente com a abordagem escolhida. Por outro, também não se deve incentivar o dogmatismo acrítico, no sentido de viabilizar que o estudante defenda suas ideias de forma flexível, sendo tanto autocrítico como respeitosamente crítico com os colegas de curso que optam por uma abordagem diferente.
9. Lançar mão de diários de bordo e Versão de Sentido (Amatuzzi, 2008), que são instrumentos nos quais os sujeitos podem registrar suas impressões imediatas de uma vivência e, ao serem lidos e discutidos em grupo, favorecem a ressignificação das experiências vividas. Aqui, há capacitação, inclusive, para o desenvolvimento de uma mentalidade que sistematiza um método qualitativo de pesquisa sobre as experiências humanas.
10. Por fim, incentivar, nos diálogos com a turma, o desenvolvimento da escuta de si e do outro, já que a escuta é a principal ferramenta do psicólogo. Pode-se, inclusive, usar o dispositivo da dramatização da escuta em dupla ou em grupo, em que se pode compartilhar os conflitos de escolha, as situações cotidianas de dificuldades no relacionamento com colegas e professores ou mesmo outras questões que os discentes queiram externalizar. Essas dramatizações podem ajudar os estudantes a se sensibilizarem para a importância do autoconhecimento e do desenvolvimento de uma postura ética. Obviamente que não estamos aqui misturando prática clínica com ensino de fenomenologia, mas nos inspirando na fenomenologia para que os alunos tenham mais clareza sobre o seu estar-no-mundo-junto-com outros, enfrentando os impasses inerentes à vida humana que atravessam a sua



formação como psicólogo. Estando alheio a isso, dificilmente o estudante consegue desenvolver as bases para a construção da identidade profissional que, certamente, são perpassadas pela percepção ética do tempo, do espaço, do lugar, do outro e de si mesmo.

Considerações Finais

As resoluções que regem a formação em Psicologia designam que as instituições de ensino superior devem oferecer um leque diverso de teorias e metodologias de pesquisa e intervenção, sendo possível ao futuro psicólogo dialogar com vários saberes e fazeres, aprendendo e se abrindo de maneira ética para a diversidade científica que envolve essa formação.

Infelizmente, nas academias de ensino superior, estudantes e professores, ao valorizarem mais uma ou outra abordagem teórica e metodológica, passam a pregá-la como dogma e aqueles que não concordam, não se familiarizam ou não se identificam com ela podem enfrentar preconceitos que interferem em seu processo de construção de identidade profissional ou mesmo na sua saúde mental.

Esse cenário não deveria ser a realidade, tendo em vista que vai contra a ética de uma profissão cuja missão é promover saúde e qualidade de vida para todas as pessoas e instituições, sem diferença de classe social, gênero, raça, orientação sexual, crença religiosa, valores, idade ou quaisquer características pessoais.

Portanto, diante dessas contradições entre resoluções/preceitos éticos para uma formação plural de qualidade e a verdadeira realidade do cotidiano das instituições formadoras, é necessário que docentes em fenomenologia se valham da própria disciplina como forma de favorecer o processo de construção da identidade profissional dos estudantes, que é perpassado, dentre outros fatores, pela percepção do tempo, do lugar, do outro e de si mesmo, priorizando atividades que ampliem a percepção ética dos estudantes sobre a pluralidade do fazer psicológico.

Resta, pois, para além das propostas aqui apresentadas, que pesquisadores interessados no tema realizem pesquisas de campo para compreender, por exemplo, se essas propostas fazem diferença para uma formação em Psicologia mais ética e



menos influenciada por preconceitos paradigmáticos que usurpam a autonomia e a liberdade de escolha de quem busca, nessa profissão, uma possibilidade de contribuir para a transformação social.

Referências

- Amatuzzi, M. M. (2008). *Por uma psicologia humana*. Alínea.
- Béhar, A. H. (2019). Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. *Organizações & Sociedade*, 26(89), 249-268.
<https://doi.org/10.1590/1984-9260893>
- Bernardo, M. H. (2014). Produtividade e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 129-139. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500014>
- Blanch, J. M. (2011). Afrontando la nueva Gestión pública: obedeciendo y resistiendo. In M. C. Ferreira, J. N. G. de Araújo, C. P. de Almeida, & A. M. Mendes (Orgs). *Dominação e resistência no contexto trabalho-saúde*, pp. 81-97. Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1503-1523.
- Braga, T. B. M., Goto, T. A., & Monteiro, L. P. C. (2017). Ambiente enquanto fenômeno: ensino de arquitetura na perspectiva fenomenológica. *Revista do NUFEN*, 9(2), 24-41. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912017000200003&lng=pt&tlng=pt
- Bruch, V. L., & Monteiro, J. K. (2011). Relações entre colegas como manifestações de resistência ao adoecimento no trabalho. In M. C. Ferreira, J. N. G. de Araújo, C. P. de Almeida, & A. M. Mendes (Orgs). *Dominação e resistência no contexto trabalho-saúde*, pp. 121-140. Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Caminha, I. de O. (2020). Fenomenologia e Educação. *Trilhas Filosóficas*, 5(2), 11–21. <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1792>
- Carbinatto, M. V., Henrique, N. R., & Patricio, T. L. (2023). Se-Movimentar ginástico: um olhar fenomenológico sobre o processo de ensino e aprendizagem da ginástica. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349247388>



- Ciampa, A. da C. (2002) Políticas de Identidade e Identidades Políticas. In C. I. L. Dunker, & M. C. Passos (Orgs.). *Uma psicologia que se interroga: ensaios*, pp. 133-144. Edicon.
- Ciampa, A. da C. (2009). *A estória do Severino e a história da Severina – Um ensaio de Psicologia Social*. Brasiliense.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *Resolução Nº 10/2005 - Código de ética profissional do psicólogo*. CFP. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Figueiredo, L. C. M. (1991). *Matrizes do pensamento psicológico*. Vozes.
- Gomes, W. B., & Souza, M. L. (2000). Ética e fenomenologia na formação em Psicologia. *Temas em Psicologia*, 8(2), 183-193. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000200008&lng=pt&tlng=pt
- Gondim, S. M. G., Luna, A. F., Souza, G. C. de, Sobral, L. C. S., & Lima, M. S. (2010). A identidade do psicólogo brasileiro. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*, pp. 223-247. Artmed.
- Holanda, A. F. (2014). *Fenomenologia e humanismo: reflexões necessárias*. Juruá.
- Jacó-Vilela, A. M., Silva Filho, W. J., & Dazzani, M. V. M. (2022). Sobre teorias, coerências e dispersão. In Conselho Federal de Psicologia. *Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro – formação e inserção no mundo do trabalho*, vol. II (Condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social), pp. 104-115. CFP. <https://site.cfp.org.br/publicacao/censo-da-psicologia-brasileira-volume-2/>
- Kovalski, M. (2022). Prefácio. In D. G. Quinhones, & R. Lopes (Orgs.). *Ética e psicologia: reflexões na pandemia e para além dela*, pp. 13-15. CRV.
- Lahm-Vieira, C. R., Coiro, S. D. P., & Krug, J. S. (2016). Ética profissional na prática em serviços escola. In J. S. Krug, L. E. Prati, & M. G. Boeckel. *Fundamentos e práticas em serviços escola*, pp. 59-69. Juruá.
- Macêdo, S. (2024). *Clínica humanista-fenomenológica do trabalho: teoria, método e ação*. Juruá.
- Macêdo, S., Nunes, A. L., & Duarte, M. V. G. (2021). Escuta clínica, triagem e plantão psicológico em um serviço escola pernambucano. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 41(e219706), 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003219706>
- Macêdo, S., Souza, M. P. G. de, & Nunes, A. L. P. (2021). Experiências de estudantes de psicologia ao conduzir grupos com outros universitários. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 27(2), 147-158. <https://dx.doi.org/10.18065/2021v27n2.2>



- Malvezzi, S. (2010). A profissionalização dos psicólogos: uma história de promoção humana. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs). *O trabalho do psicólogo no Brasil*, 17-31. Artmed.
- Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Superior (2023). *Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de outubro*. DOU. <http://www.portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/30000-uncategorised/91151-resolucoes-cne-ces-2023>
- Muniz, V. de O., Silva, G. T. R. da, Pedreira, L. C., Menezes, T. M. de O., & Guerrero-Castañeda, R. F. (2022). Contribuições da pedagogia freireana para o ensino da fenomenologia em enfermagem: relato de experiência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 43. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rgenf/article/view/128030>
- Paes, L. C. E. (2016). A experiência de ensinar e aprender (sendo) no Ser. *Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito*, 9(1), 1-174. https://sfjp.ifcs.ufrj.br/revista/downloads/a_experiencia_de_ensinar_e_aprender.pdf
- Prates, B. V., & Castelo Branco, P. C. (2018). Experiência formativa em Psicologia segundo estudantes de uma universidade interiorizada: estudo fenomenológico. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7(3), 402-413. <https://doi.org/10.17267/2317-3394rpdsv7i3.1922>
- Quinhones, D. G., & Holanda, A. F. (2022). Laicidade, secularização e psicologia: aspectos de um dilema ético e histórico. In D. G. Quinhones, & R. Lopes (Orgs). *Ética e psicologia: reflexões na pandemia e para além dela*, pp. 19-32. CRV.
- Ribeiro, C. V. dos S., & Leda, D. B. (2016). O trabalho docente no enfrentamento do gerenciamento nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. *Educação em Revista*, 32(4), 97-117. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161707>
- Silva, C. A. de F. da. (2012). Fenomenologia e educação: uma abertura recíproca. *Semina: Ciências Sociais E Humanas*, 32(1), 59–64. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p59>
- Souza, K. R., Mendonça, A. L. O., Rodrigues, A. M. S., Felix, E. G., Teixeira, L. R., Santos, M. B. M., & Moura, M. (2017). A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(11), 3667-3676. <https://doi.org/10.1590/1413-812320172211.01192016>
- Souza Filho, J. A. de, Gonçalves Neto, J. U., & Lima, A. F. de. (2020). Metamorfoses no projeto de Antonio da Costa Ciampa: da proposta analítica a uma teoria de identidade. *Psicologia Revista*, 29(2), 285–309. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p285-309>



Tamelini, M., & Messas, G. (Eds). (2022). *Fundamentos de clínica fenomenológica*. Manole.

Recebido: 15/05/2024

Aceito: 20/06/2024

Publicado: 01/07/2024

Autora

Shirley Macêdo

Doutora em Psicologia Clínica. Professora Associada do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), onde coordena o Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário (NuCEU). Membro do GT ANPEPP “Fenomenologia, Saúde e Processos Psicológicos” e-mail: shirley.macedo@univasf.edu.br
<http://www.lattes.cnpq.br/7611625574364052> ORCID: <https://www.orcid.org/0000-0003-1619-2353>