

A Formação em Psicologia

contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos

Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia - MEC / SESU

Mariza Monteiro Borges (UnB - Presidente)

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos(UFBa)

Yvonne Alvarenga G. Khouri(Puc-SP)

Tornou-se muito claro, nos últimos anos, que a democratização da educação no Brasil, inclusive a de terceiro grau, exige a atenção para a chamada "qualidade do ensino".

"Deseja-se uma escola voltada para formação social e crítica em busca de uma sociedade democrática que se caracterize como uma escola séria na apropriação e recriação do conhecimento".

A concretização desta escola exige que se repense o instrumento básico de organização - o currículo, que deverá incorporar, na sua construção, nas propostas de ação, os valores e os princípios que inspiram esta nova concepção de educação. É fundamental, portanto a compreensão de currículo em uma perspectiva progressista e emancipatória.

Saul (1991) chama a atenção para o fato de que, na tradição brasileira, o currículo tem sido tratado conforme paradigma técnico-linear, como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, grades curriculares, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos pré-estabelecidos. Desta forma a construção e reformulação de currículos tem sido reduzida a um conjunto de decisões técnicas tomadas a níveis de secretarias de educação, atendendo a regulamentações do CFE e CEEs.

Os currículos de formação de bacharéis, licenciados em Psicologia e psicólogos não fugiram a essa realidade. Chegou-se, porém, a um ponto alto de crise na formação desses profissionais que indica a necessidade de uma renovação de paradigma. Os resultados da primeira pesquisa realizada pelo CFP (Gomide, 1988) apontaram que, na ótica dos psicólogos que se encontram em exercício profissional, independente de áreas de atuação, "o ensino de psicologia oferecido no país é bastante fraco, insatisfatório e que, além, disso, observa-se uma tendência negativa, ou seja, aparentemente, vêm piorando ao logo do tempo"(p.85).

O próprio parecer 403/62 do CFE que embasa a proposta de currículo mínimo e duração dos cursos de Psicologia, reconhece que na ocasião em que fora concebido, não se dispunha ainda de uma "experiência nacional a ser levada em conta", motivo pelo qual o currículo proposto "tem o sentido de uma primeira aproximação a ser progressivamente enriquecida, o que sua própria execução, decerto oferecerá".

Passados 32 anos, a experiência acumulada nunca chegou a produzir qualquer reforma na estrutura do currículo mínimo que traz, fortemente, a marca da psicologia produzida e praticada nos anos cinqüenta. Neste período, um amplo conjunto de reflexões e alternativas de contornar os problemas mais gritantes do currículo mínimo foi acumulado. Como registram Witter e colaboradores (1992), a maioria das agências formadoras que participaram do seu levantamento, realizaram alguma mudança curricular, a partir da década passada. Embora isso possa ser interpretado como sinal de flexibilidade, os autores destacam que grande parte destas mudanças

ocorreu a nível de alterações no rol de disciplinas e nos estágios.

Pode-se constatar, facilmente, que as inúmeras reformas curriculares implementadas por várias instituições formadoras e os novos currículos plenos de cursos criados mais recentemente, não encontraram, no atual currículo mínimo, um fator impeditivo intransponível para atualizar a formação oferecida ajustando-a às transformações por que passou a prática da psicologia no país.

Sabe-se, também, que o currículo mínimo em vigor exerce um poder restritivo maior para o conjunto de agências formadoras que, por motivos vários, constroem ou mantêm os seus currículos plenos extremamente ajustados às matérias propostas, não exercendo o grau de liberdade de que dispõe para enriquecer a formação oferecida aos seus alunos.

A existência desse tipo de agência formadora em um número não desprezível, é que torna urgente e imperiosa a necessidade de mudanças curriculares e de diretrizes nacionais que, à luz de cada contexto específico, possa garantir um padrão adequado de qualidade.

Torna-se necessária a construção curricular apoiada na racionalidade emancipatória, cujos princípios centrais são de crítica e ação; criticar aquilo que é restritivo e opressor, dando atenção às questões de liberdade e bem-estar. É importante, neste quadro de referência, a categoria totalidade: ela garante que as escolas atuem em relação com as demais instituições econômicas e políticas não em um vácuo político e social. Isso pressupõe um processo de construção coletiva que garanta ampla participação dos envolvidos, nas decisões e ações sobre o currículo, o respeito e o incentivo à autonomia da escola, a valorização da integração teoria-prática.

Repensar a formação do psicólogo não pode, portanto, restringir-se a simples reformulação de seu currículo mínimo, embora às claras distorções já reconhecidas devam ser corrigidas imediatamente. Como, apropriadamente, assinala Japur (1994), embora se referindo a uma agência específica, foco da sua investigação, a falta de integração [...] parece estar determinada, sobretudo, pela ausência de um projeto comum de formação claramente explicitado, que legitima processos de decisão em relação ao currículo em que, cada docente é soberano, sem nenhum critério externo que contextualize tais decisões. Nesse processo, cada docente procura introduzir na formação do aluno o melhor da sua competência; mas, sem um projeto articulador, isso gera uma formação densa, porém fragmentada. A configuração do currículo resultante favorece pseudo-especializações precoces, dificultando a orientação do aluno frente ao seu processo de formação e não favorecendo a flexibilidade necessária para a inserção em um mercado de trabalho em reconfiguração frente às novas demandas"(p.37).

Ao longo desses primeiros meses de trabalho a Comissão de Especialista de Ensino de Psicologia procurou reunir um amplo conjunto de informações, advindas de três fontes básicas:

- a) as próprias instituições formadoras, às quais foram solicitados estudos, propostas de reformulação curricular, avaliação dos cursos e outros materiais que apontassem as diretrizes que cada curso estava buscando implementar; no Anexo I discriminamos o nome de todas as instituições que contribuíram atendendo à solicitação da comissão.
- b) o conjunto de pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia através de sua Câmara de Educação e Formação Profissional, consolidado em três publicações que fornecem ampla descrição da realidade do exercício profissional nos seus diversos domínios e dos processos de transformação em curso.
- c) o conjunto de teses relativas à formação profissional sugeridas pela categoria e aprovadas no recente Congresso Constituinte da Psicologia (Campos do Jordão, SP, agosto/94), do qual participaram entidades representativas da categoria: Conselhos

Federal e Regional e Federação Nacional de Psicólogos, através da representação de delegados escolhidos pelos psicólogos nas diferentes regiões do país.

Através do exame desse material podemos identificar dois grandes estilos de contribuição:

a) Reflexões genéricas, conceituais, que se traduzem em alguns princípios gerais norteadores do processo de formação. Em tal enfoque, destacam-se os princípios e as diretrizes de operacionalização que constam da Carta de Serra Negra, aprovada em agosto de 1992 por representantes de esmagadora maioria de instituições formadoras. É interessante observar o impacto das diretrizes, naquele fórum estabelecidas, em inúmeros outros trabalhos enviados pelas Instituições de ensino superior, indicando, através de sua integração às experiências de inovação curricular, que este documento representa uma contribuição efetiva aos trabalhos de mudança curricular.

Destaca-se, também, o conjunto de sugestões acerca do processo de formação coletada na mais recente pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, quando foram ouvidos profissionais, em todo o país, que estavam realizando trabalhos inovadores e mais complexos, construindo modelos mais ricos de inserção profissional do psicólogo.

Constata-se, por outro lado, que nem sempre o suporte oferecido por tais diretrizes tem permitido operacionalização de uma nova concepção de educação.

b) conjunto de mudanças nas grades curriculares, com definição de disciplinas, conteúdos, fluxos, seqüências, sem vinculá-las, claramente, a princípios norteadores mais globais, embora eventualmente tais princípios possam ser inferidos. É oportuno salientar, que algumas instituições de ensino já apresentaram propostas de reformulação que explicitamente, vinculam princípios (especialmente relacionados ao perfil profissional) com decisões curriculares sobre disciplinas, conteúdos programáticos e outras atividades curriculares.

Face a essa realidade, o presente texto, sumarizando o conjunto de informações disponível, procura integrar as duas vertentes de contribuições ao sistematizar, simultaneamente, diretrizes gerais e propostas concretas de alteração.

O amplo leque de informações com que se trabalhou, nos dá a segurança de um diálogo bastante abrangente com todos os segmentos envolvidos com a formação e atuação profissional do psicólogo, o que nos permitiu extrair o conteúdo do presente trabalho. Ele encerra este momento de coleta de dados e análise da realidade, avançando no sentido de fornecer diretrizes para transformá-la.

O presente documento se estrutura apresentando 10 diretrizes gerais para a formação do psicólogo, cujo conteúdo é refletido, apontando-se as bases em que tais diretrizes se apóiam. Em seguida, são apresentadas sugestões de mudança no paradigma curricular, que envolvem mudanças na sua estrutura e forma de concretizá-lo.

Tais sugestões de operacionalização não devem ser vistas como 'camisas de força' a tolher as iniciativas criativas das próprias instituições de ensino. Muitas delas, aqui apresentadas, buscam socializar iniciativas concretas de algumas instituições. Outras são produto de reflexões desta Comissão a partir do exame do material já referido.

As alterações na definição do currículo mínimo procuram, em essência, preservar um dos aspectos mais positivos da legislação ainda em vigor: o fato de ele não se transformar em fator impeditivo de soluções locais criativas, que efetivem a necessidade de ajuste da formação ao contexto regional e local e de permanente atualização face à dinâmica própria de desenvolvimento da psicologia enquanto

ciência e profissão.

Apesar de explorar pontos que nos parecem mais consensuais, reconhece-se neste momento que, em nenhum dos aspectos, há uma unanimidade de posições congruentes. Há sempre perspectivas diversas quanto ao entendimento dos enunciados e, especialmente, no peso e forma de concretizar alguns enunciados que a priori, são expostos utilizando termos comuns ou similares. A perspectiva do presente trabalho, no entanto, é a de explorar convergências, buscando um núcleo mínimo e básico de mudanças que ampliem a qualidade da formação do psicólogo.

O pensamento se volta, especialmente, para garantir um padrão mínimo que deva ser observado por todas as instituições formadoras e não impeça aquelas mais comprometidas com a busca de qualidade e aperfeiçoamento de encontrarem soluções próprias e mesmo, mais avançadas. Diga-se de passagem, face ao quadro de problemas que cercam a formação do psicólogo na grande maioria das agências formadoras e a urgência de transformá-lo optou-se, politicamente, por propostas de mudança não “revolucionárias” em termos técnicos ou de estrutura curricular. Especialmente as mudanças de currículo mínimo buscam atender à realidade de um conjunto significativo de instituições cujos currículos praticamente a ele se limitam.

O conjunto de diretrizes e sugestões agora reunidos podem ser vistos, também, como idéias iniciais que devem vir a nortear o processo de avaliação da qualidade da formação oferecida pelas instituições de ensino, uma das atribuições básicas esperadas da Comissão de Especialistas.

A expectativa da Comissão de Especialista em Ensino de Psicologia é a de que todos os segmentos envolvidos com a formação e atuação do psicólogo venham a contribuir para o aprimoramento das sugestões constantes neste documento, para que os passos seguintes possam ser empreendidos dentro da mesma filosofia participativa que vem nortear os seus trabalhos.

A seguir, o corpo central deste documento é apresentado destacando-se cada diretriz para a formação e avaliação curriculares e respectivas sugestões sistematizadas até o presente momento.

I. UMA FORMAÇÃO BÁSICA PLURALISTA E SÓLIDA

A noção de uma formação básica pluralista tem por suporte o reconhecimento da dispersão que marca o campo da Psicologia quanto às orientações teórico-metodológicas. Como se sabe, essas orientações, enfoques, escolas ou sistemas em psicologia apóiam-se em pressupostos ontológicos e epistemológicos dos quais decorrem distintos corpos de conhecimentos, diferentes ênfases e formas de se aproximar e definir o fenômeno psicológico.

É certo que a diversidade, fragmentação, pulverização do ‘campo psi’ não poderia ser amplamente contemplada em um curso de graduação, por mais extenso que ele fosse. Nesse largamente dominante e, em decorrência, o domínio de um enfoque analítico (sobretudo freudismo ou laciano). Uma formação pluralista deveria permitir ao aluno uma análise comparativa dos diferentes sistemas psicológicos em termos da concepção de homem que lhes são subjacentes e da qual decorram seus principais conceitos, instrumentos de análise, investigação e intervenção. Busca-se possibilitar ao estudante desenvolver capacidade de apreender, criticamente, a ampla gama de questões sociais, políticas, econômicas e científicas que envolvem atuação do profissional em psicologia.

Neste sentido, o rótulo de uma formação sólida e não fragmentada ajuda a precisar a noção de pluralismo expressa pelos diversos segmentos envolvidos com a formação

do psicólogo. É oportuno destacar, aqui, reflexão de Ribes (1988) constante de um dos documentos encaminhados à Comissão à qual os autores acrescentam uma diferenciação importante entre pluralismo e ecletismo.

A preocupação com uma formação pluralista implicaria em garantir “às diferentes abordagens mais representativas, seu espaço para explicitar os seus pressupostos, sua concepção a respeito do psicólogo, os métodos e categorias empregados para seu estudo, a vinculação entre o conhecimento e a prática social, a característica”. Diferentemente de juntar, acriticamente, ‘pedaços’, espera-se uma síntese integradora a partir da visão do próprio aluno, futuro profissional.

Os profissionais ouvidos na mais recente pesquisa do CFP falam, sistematicamente, da necessidade de uma formação básica sólida, articulada e não fragmentadas características ausentes dos currículos atuais. Não se pensa, aqui na busca de uma unidade que, efetivamente, não existe e que possivelmente, nem venha a existir na psicologia. Pensa-se, sim, em uma unidade construída pelo próprio formando, respeitando as suas orientações, pressuposto e visão de mundo e de homem.

Uma formação básica, sólida significa a capacitação que forneça ao estudante a autonomia necessária para possa vir a buscar o contínuo aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e habilidades, mesmo depois de concluída a graduação. Significa, também a ênfase do curso não seja estritamente profissionalizante, no sentido restrito que, normalmente, se vincula a tal característica da formação. Aprender a pensar sobre fenômenos psicológicos em toda a sua amplitude e complexidade seria um fator indispensável para a compreensão e devido balizamento dos limites das ferramentas que dispomos para intervenção.

Assim, a diretriz de uma formação pluralista só se viabiliza se existirem mecanismos (estruturais e funcionais) eficazes no sentido de fornecerem, ao estudante, a possibilidade de integração do que lhe é transmitido pelas diversas disciplinas. Essa integração, por sua vez, pressupõe a crítica dos conceitos transmitidos a partir dos pressupostos e concepções que os embasam.

A idéia de pluralismo também se associa à idéia de propiciar uma visão ampliada das possibilidades de atuação do psicólogo, desde o início do curso. Espera-se, assim, romper o conceito limitado de atuação psicológica que os próprios alunos trazem ao ingressarem no curso produto da imagem socialmente dominante da profissão.

COMO OPERACIONALIZAR ESTA DIRETRIZ

1. A singularidade da psicologia como área de conhecimento e de aplicação impõe que uma formação pluralista e sólida cubra, ao mesmo tempo: (a) a diversidade de orientações teórico-metodológicas que marcam este campo; e (b) os fenômenos psicológicos básicos. Isso se traduz em uma possibilidade de duplo corte na estruturação do currículo: por sistema ou por temáticas, valendo-se aqui dos termos empregados por um dos entrevistados por Duran (1994). Torna-se indispensável que os formandos possuam uma visão integrada de cada sistema teórico e os traços distintivos que o caracterizam no tratamento que dispensam aos fenômenos psicológicos (aí inserido as suas bases ontológicas, epistemológicas e metodológicas). Por outro lado, até pelo caráter cumulativo do empreendimento científico, já existe um corpo significativo de conhecimentos acerca dos processos psicológicos básicos que deixaram de ser patrimônio exclusivo de um determinado sistema teórico e que, também neste nível, devem ser vistos de forma integrada.

Propõe-se, portanto, que a estrutura curricular contemple estes dois planos. O currículo mínimo em vigor, ao definir as matérias básicas, privilegiou, exclusivamente, o corte por temáticas. Diversas instituições introduziram disciplinas

que contemplam o corte por sistemas e muitas os dois cortes.
Recomenda-se uma alteração do artigo 1º da resolução que fixa o currículo no mínimo tornando como matérias obrigatórias:

- Teorias e Sistemas em Psicologia
- Psicologia Geral: processos básicos
- Metodologias de investigação psicológicas e psicossociais
- Psicometria (Medidas psicológicas)
- Bases Biológicas do Comportamento
- Psicologia do Desenvolvimento
- Psicologia da Personalidade
- Psicologia Social

2. Mais concretamente, pode-se avançar algumas sugestões em termos de como transformar o currículo mínimo em currículo pleno, no tocante às matérias que foram alteradas no item anterior; para tanto, apoiamo-nos em propostas que surgiram das próprias instituições formadoras.

2.1 A existência de, pelo menos, uma disciplina de carácter geral (PGE-I), “porta de entrada” no curso, que fornecesse uma introdução à psicologia enquanto campo de conhecimento e de atuação profissional. Seria uma disciplina voltada para formar uma visão abrangente nesses dois pólos da profissão. Partindo da discussão do estatuto científico da Psicologia e das questões que o cercam, seriam apresentadas as principais correntes dos pensamentos psicológicos e seus principais marcos de construção. Em um segundo momento, a visão da psicologia enquanto profissão, com as suas múltiplas alternativas de inserção e os rumos que vem tomando neste final de século.

2.2. A matéria Teoria e Sistemas em Psicologia poderiam ser decomposta em, pelo menos, três disciplinas que contemplassem as três orientações dominantes na prática do psicólogo: os enfoques analíticos, comportamentais e fenomenológicos/humanísticos. Tais disciplinas não guardariam relação de pré-requisito entre si e deveriam ser oferecidas logo aos a disciplina PGE-I. Nas experiências de mudança curricular examinadas, há variações quanto ao número de orientações teóricas contempladas como obrigatórias na formação básica. O critério, aqui, utilizado privilegiou dados das pesquisas do CFP que apontam ser os três enfoques acima citados os mais largamente apontados pelos profissionais como embasando a sua prática. É evidente que fica um espaço amplo de liberdade para a instituição ampliar tais conteúdos, desde que preservados esses três enfoques básicos (neste instante tomados como mínimos).

2.3. A matéria Psicologia Geral: processos básicos, além da disciplina introdutória já referida, poderia ser desdobrada em pelo menos, três disciplinas específicas que contemplassem, entre outros, os seguintes processos: aprendizagem, percepção / cognição e afeto / motivação. A exemplo das disciplinas anteriores, elas não guardariam relação de pré-requisito entre si.

2.4. A matéria Bases Biológicas do Comportamento poderia ser desdobrada em disciplinas que se responsabilizariam por conteúdos de psicofisiologia, genética, neuroanatomia, neurofisiologia e psicofarmacologia. A recomendação, aqui, deveria ser a de enfatizar, no conteúdo destas disciplinas, tópicos mais diretamente ligados aos fenômenos psicológicos.

3. A simples presença das disciplinas acima discriminadas – articulando o plano dos sistemas e das temáticas – pode não assegurar uma efetiva integração desta base de conhecimentos, preocupação central da diretriz que estamos a comentar. Um mecanismo complementar para garantir tal objetivo consiste na introdução de uma disciplina específica, com o carácter de um seminário, coordenada por um professor e com a participação de outros docentes e/ou profissionais convidados.

Neste espaço se teria a oportunidade de discussão / confrontação de pontos de vista distintos acerca de um tópico específico. Como um espaço aberto e de livre discussão de idéias, tal disciplina poderia ensinar a percepção mais precisa das diferenças e pontos em comum das diversas orientações da psicologia.

4. Outro mecanismo formal que poderia criar uma oportunidade de integração global dos conteúdos do curso seria a exigência de um trabalho final de conclusão do curso. A partir das experiências nos estágios curriculares, seria exigido do formando, como requisito para integralização dos créditos da graduação, uma monografia final que, além de uma revisão teórica, trouxesse reflexões sobre a prática desenvolvida. Este trabalho final poderia ser avaliado por uma banca de docentes do curso e não apenas pelo supervisor do estágio final. Esta exigência já é feita por alguns cursos de Psicologia e ocorre em outras graduações.

II. UMA FORMAÇÃO GENERALISTA

Há um forte consenso de que a graduação em psicologia deve possuir um caráter generalista o que complementa a idéia da formação básica e pluralista. Tal conteúdo está obviamente presente nas teses apresentadas pela categoria, entre os profissionais que desenvolvem atividades inovadoras, entre aqueles voltados para o estudo sobre a formação, conforme entrevistas na mais recente pesquisa do CFP (1994) e entre representantes das agências formadoras, como claramente expressa a Carta de Serra Negra(1992).

O caráter generalista deve ser preservado na formação básica indispensável á inserção do psicólogo no mercado de trabalho, como este se encontra estruturado no país no momento presente e considerando as transformações que o estão marcando. O reconhecimento da necessidade de uma formação generalista apóia-se no reconhecimento de que os atuais cursos de psicologia, na sua maioria, concentram suas atividades largamente na área “clínica”, com participação mínima de áreas tradicionais como a do trabalho e educacional e a ausência de áreas mais recentes como a comunitária, por exemplo. Além disso, as próprias disciplinas básicas – pensadas enquanto integrando o curso de bacharelado – são definidas e orientadas para subsidiar, sobretudo o trabalho clínico.

Essa distorção torna-se séria quando se consideram as condições do exercício profissional do psicólogo que não vinculam a sua inserção de um domínio específico de atuação a uma formação complementar naquele domínio. Estando habilitado, legalmente, para o exercício da profissão, pode exercê-la onde as oportunidades de emprego apareçam, apesar da insuficiente ou quase ausente formação em vários destes domínios.

Uma formação generalista não se restringe, certamente, à formação profissionalizante mais equânime, quando se consideram todas as possibilidades de prestação de serviços pelos psicólogos. Tal formação implica, ainda, em que os conteúdos básicos, tanto psicológicos como de outras disciplinas correlatas, sejam cobertos na extensão em que deles necessitam todos os domínios de atuação profissional.

Uma orientação generalista não significa, todavia, que não sejam oferecidas aos formandos, oportunidades de aprofundar conhecimentos e domínios de habilidades em algumas áreas ou domínios do campo de atuação profissional. Mesmo entre os que defendem tais diretrizes, observam-se estruturas curriculares que terminam privilegiando algumas áreas ou oferecendo chances de o aluno ‘montar’ um currículo congruente com seus interesses. Neste sentido, ha diretriz de uma formação generalista não pode ser vista em termos absolutos; a existência de disciplinas optativas nos currículos plenos oferecerá os passos iniciais para o futuro profissional iniciar a sua concentração de estudos dentro de domínios específicos da ciência e

prática psicológica, o que pode ser visto como importante e necessário.

COMO OPERACIONALIZAR ESTA DIRETRIZ

1. Estabelecer um equilíbrio maior entre as disciplinas profissionalizantes que habilitam o profissional para atuar em distintos segmentos do mercado. Isso pode não implicar em uma carga horária idêntica para todos os domínios de atuação, não se podendo fugir ao fato da primazia da área clínica, quer em termos de interesses dos alunos, quer quanto à fatia que ela ocupa no mercado de trabalho.

Uma forma de garantir a representação dos diversos domínios de atuação como matérias obrigatórias no currículo, envolveria uma mudança no parágrafo único do Art. 1º da resolução que fixa o currículo mínimo do curso de formação de psicólogo.

O rol de matérias obrigatórias envolveria:

- Teorias e Técnicas Psicoterápicas
- Psicologia aplicada à Educação
- Psicologia Organizacional e do Trabalho
- Psicologia aplicada a comunidades
- Psicologia da Saúde
- Ética profissional

Dentre as seguintes matérias, as instituições poderiam escolher duas adicionais como complementares obrigatórias:

- Psicologia jurídica
- Psicologia do Esporte
- Psicologia do Trânsito
- Psicologia Ambiental
- Psicologia do Excepcional
- Psicopedagogia
- Aconselhamento psicológico
- Orientação vocacional e profissional

2. A oferta de disciplinas optativas deve permitir algum nível de concentração do formando em algum segmento da atuação que lhe desperte maior interesse. Os créditos em optativas poderiam representar algo em torno de 25% da carga horária e creditação do curso. Tais disciplinas poderiam possuir o seguinte caráter: (a) focalizar aspectos teóricos ou metodológicos não suficientemente explorados no currículo obrigatório; (b) cobrir orientações teóricas importantes que não puderam ser alvo de um tratamento ao longo das disciplinas obrigatórias; (c) colocar o aluno em contato com atividades ou conceitos emergentes / inovadores no campo; e (d) desenvolver domínios específicos de habilidades para o exercício profissional nos diversos campos. Reconhece-se que, em algumas instituições – sobretudo universidades federais – há experiências com currículos bem mais flexíveis e que permitem, assim, formação mais diversificada e ajustada a contextos locais e interesses individuais. Busca-se, aqui, uma norma que, não impedindo àquelas instituições cujos recursos humanos permitem mais diversificação garantida, às demais, um padrão mínimo de enriquecimento do currículo

3. A definição do leque de disciplinas optativas ficaria, condicionada à qualificação de interesses do corpo docente de cada instituição. Há um leque extremamente variado de disciplina que integram os currículos plenos examinados. Somos de parecer que a norma legal que deve passar a regulamentar a estruturação curricular não deva listar tais disciplinas, sob pena de não se conseguir ser exaustivo e, para sê-lo, tornar extremamente detalhado o texto legal o que diminuiria o caráter de flexibilidade que deve possuir. Recomendá-riamos, no entanto, um Parágrafo que oferecesse a seguinte diretriz ao introduzir tais disciplinas: a necessidade de que, pelo menos as três áreas básicas de atuação do psicólogo – clínica, organizacional e educacional – tivessem disciplinas sobre tópicos mais específicos incluídas de forma mais

equânime no rol das optativas oferecidas pelo curso.

4. Nas diversas propostas de reformulação curriculares examinadas, pode-se perceber a clara decisão de tornar obrigatório o estágio em um maior número de áreas de atuação. Existem propostas que colocam a necessidade de estágio, pelo menos, nas três áreas clássicas de atuação profissional – clínica, educacional e organizacional. Existem, também, propostas que incluem estágio em comunidades como obrigatório.

Uma alternativa presente consistiu em oferecer três estágios distintos com cargas horárias menores e um estágio final em uma área – que pode ser uma das três pelas quais o aluno já passou – para o estágio de maior duração. Tal proposta concilia a idéia de uma formação generalista ao tempo em que contempla a possibilidade de aprofundamento inicial em um campo de atuação.

Como se constata, embora com variações na forma de operacionalizar tal medida, as mudanças indicam a crescente consciência de tornar obrigatório o contato com distintos domínios do campo de atuação do psicólogo, o que parece ser algo indispensável para consolidar uma formação generalista.

III. UMA FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Neste particular, os resultados das pesquisas e o exame das teses sobre formação reafirmam uma preocupação que não é nova. O próprio currículo mínimo em vigor incorpora matérias de campos afins ao da psicologia, embora não se perceba na sua estruturação a busca de uma efetiva formação interdisciplinar. Observe-se, por exemplo, que o parecer 403/62 e a resolução decorrente não colocam, por exemplo, a obrigatoriedade de quaisquer matérias relacionadas às chamadas ciências humanas e sociais.

Quando se examinam as atividades profissionais efetivamente inovadoras no exercício da profissão (CFP, 1994), independente de áreas de atuação, os profissionais apontam a lacuna de uma formação que não contemplou uma perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva é considerada crítica para a definição de papéis nos novos contextos de trabalho, especialmente pelo fato de o psicólogo, nesses trabalhos inovadores, passar a lidar com clientela de outros níveis sócio-econômicos. Os novos segmentos atendidos colocam a demanda de repensar ou de integrar os conteúdos aprendidos sobre psicologia às ciências sociais, por exemplo.

Na realidade, a julgar pelas grades curriculares, esta preocupação está presente na grande maioria dos currículos plenos e, ao que parece, para atender as demandas legais das próprias instituições de ensino, ou mesmo por uma tradição já consagrada. Tais currículos, no geral, incorporam disciplinas que cobrem conteúdos da Biologia, Fisiologia, Neurologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, com variações no peso que tais conteúdos assumem na formação global. No geral, são disciplinas propedêuticas, cujo caráter introdutório as levam a ser oferecidas no início do curso, como pré-requisitos para as disciplinas iniciais da própria psicologia.

Apesar da presença de tais matérias, todavia, há fortes críticas quanto ao caráter ‘psicologizante’ dos cursos de graduação, por não fornecerem uma base para compreensão dos problemas com que o psicólogo se deparará, à luz de saberes e olhares próprios de outros campos do conhecimento. Em síntese, o problema parece não residir na falta de contato do estudante com outras áreas de conhecimento. Tal contato existe. Todavia, parece não garantir o objetivo para o qual ele foi introduzido no currículo.

Em parte, tal fato se deve ao caráter introdutório das disciplinas: o aluno aprende seus conceitos básicos, métodos, um pouco de história daquele campo

(especialmente nas ciências sociais). A partir daí, nenhum contato ele volta a estabelecer com esses campos do conhecimento ao longo do curso, quando passa a acumular, apenas, os conteúdos da psicologia. Em decorrência, o profissional não adquire a habilidade, altamente necessária, de apreender um determinado fenômeno ou problema em todas as suas facetas, dimensões ou possíveis perspectivas de análise.

Em quaisquer domínios de atuação, o psicólogo estará diante de situações cuja complexidade e multideterminação tornam impossível a sua compreensão exclusivamente à luz de uma única área do conhecimento, mesmo que a sua atuação ocorra em um eixo mais delimitado, por exigências da segmentação do mercado de trabalho.

COMO OPERACIONALIZAR ESTA DIRETRIZ

1. Uma primeira sugestão consiste em trazer, para o texto legal que define o currículo dos cursos de psicologia, a obrigatoriedades de que sejam incluídas, no currículo pleno, disciplinas de domínios conexos ou áreas afins ou de outras áreas do conhecimento que sejam instrumentais, ampliando-se o leque que existe na atual norma legal.

Propõe-se, então a inclusão de um primeiro parágrafo no Art. 1º que permita a escolha, pela instituição de ensino, de três outras matérias dentre as seguintes:

- Sociologia
- Antropologia
- Filosofia
- Lingüística
- Estatística
- Etologia

2. Torna-se indispensável repensar o momento em que se inserem no currículo as disciplinas que colocam o aluno em contato com outras áreas – tanto no eixo das ciências biológicas quanto das humanas-sociais. Em que medida, sobretudo a sociais, precisam ser vistas no início dos cursos e como pré-requisitos para a psicologia? Talvez fosse mais enriquecedor para a formação que tais conteúdos fossem vistos após uma base inicial de conteúdos da psicologia, até para permitir o contraponto necessário entre o nosso olhar e o 'olhar dos demais'. Tal medida requer uma reflexão mais profunda já que não se encontrou qualquer experiência de inovação curricular que tivesse deslocado tais disciplinas para um momento intermediário do curso

3. Ajustar os programas dessas disciplinas a conteúdos mais diretamente relacionados à psicologia parece ser uma necessidade premente. Identificar, dentro destas áreas, domínios mais específicos é uma alternativa já implementada por algumas instituições. Como exemplo temos Disciplinas como Antropologia Cultural, Medicina Psicossomática, Sociologia das Organizações, Educação e Trabalho, Educação e Sociedade, História Social do Trabalho, História da Família, Epistemologia das ciências humanas e sociais ou Teoria do Conhecimento, que representam iniciativas de direcioná-las para aspectos mais significativos para a formação pretendida. Isso parece ser mais importante em instituições em que tais disciplinas são oferecidas por outras unidades ou departamentos.

4. Consideramos importante a existência de uma disciplina com o caráter similar à proposta para integrar conhecimentos no âmbito da própria psicologia (uma espécie de seminário), onde problemas e situações com que se deparam os psicólogos pudessem ser analisados por distintos profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Tal disciplina cumpriria a mesma função de permitir maior integração e de gerar um clima de discussão aberto sobre as interfaces ente a psicologia e

outros domínios do saber.

IV. PREPARAR O PSICOLOGO PARA UMA ATUAÇÃO MULTIPROFISSIONAL

Outro aspecto claramente detectado nas pesquisas sobre o exercício profissional refere-se cada vez mais freqüente inserção do psicólogo em instituições ou organizações voltadas para prestação de serviços sociais (creches, hospitais, centros de saúde, órgãos da administração pública, associações, grupos comunitários entre outras), na condição de um trabalhador assalariado.

Essa tendência já fora detectada no primeiro levantamento de âmbito nacional conduzida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1988) e é congruente com o que vem acontecendo como outras ocupações no campo da saúde. Tal mudança é reflexo de alterações importantes a nível da estrutura do mercado de trabalho. É reflexo, também, de um amplo movimento da profissão em direção à sua democratização e busca de incorporar segmentos da população excluídos dos serviços privado de saúde e assistência.

Apesar do crescente assalariamento do profissional, o modelo básico de sua formação em pauta na concepção de um profissional liberal, algo associado ao reconhecido predomínio que atividade clínica, exercida em consultórios particulares, ainda exerce nos cursos de graduação.

O primeiro desafio consiste no trabalho multiprofissional, algo tido como indispensável ao atendimento global a indivíduos, grupos, organizações ou comunidades. Embora consensual, pouco se avançou na compreensão de como se efetivar um trabalho verdadeiramente multiprofissional e não apenas a justaposição de trabalhos especializados ou a dissolução das diferenças profissionais em um "fazer" comum a todos os membros da equipe. A própria situação é que está permitindo o aprendizado coletivo, de todos os membros da equipe, em como trabalhar junto, já que todos vêm de uma formação tradicionalmente compartimentalizada e especializada.

O segundo grande desafio consiste na compreensão abrangente de como tais contextos organizacionais e institucionais funcionam e de que maneira esse funcionamento afeta as decisões relativas ao trabalho dos seus membros. Embora não estejam atuando enquanto psicólogos organizacionais (na delimitação mais estrita do termo, como configurado no mercado de trabalho), o conhecimento da realidade organizacional torna-se, crescentemente, indispensável como contorno maior em que o trabalho técnico se concretiza.

COMO OPERACIONALIZAR ESTA DIRETRIZ

Parece não haver receitas claras ou fórmulas prontas de como preparar o psicólogo para o trabalho em equipe multiprofissional, que não há de propiciar-lhe experiências concretas, cujas demandas possam ensejar um aprendizado inicial de como articular o seu trabalho e as suas contribuições a de outros profissionais. Dois caminhos são apontados para viabilizar todo aprendizado:

1. Repensar as situações dos estágios curriculares, ampliando as oportunidades de integrar formando em trabalhos desenvolvidos em equipes, no âmbito de organizações prestadoras de serviços. Dados de um levantamento realizado pelo CFP (1993) acerca dos serviços de psicologia aplicada no país revelou que, na sua esmagadora maioria, eles se restringem a clínica psicológicas, sem a participação de outros profissionais, mesmo da área de saúde, na sua equipe. Tal característica se observa, inclusive, em instituições universitárias, com cursos e serviços prestados

por profissionais de áreas afins.

2. Incluir, nos currículos plenos dos cursos, uma disciplina especificamente voltada para compreender os processos macro-organizacionais (estrutura, cultura, poder, conflito, processos, decisórios, gestão) e suas relações com o desempenho no trabalho (qualidade, compromisso, satisfação) na determinação dos objetivos e missão organizacional.

A compreensão de tais fatores como facilitadores ou restritivos à atuação de equipes de trabalho seria um pré-requisito importante para disciplinas profissionalizantes nas diversas áreas de atuação (psicologia da saúde, educacional, organizacional, comunitária). Tais disciplinas poderiam focalizar o trabalho propriamente dito – bases conceituais e filosófica, modelos de intervenção, técnicas disponíveis, pó exemplo, já apoiadas na compreensão da dinâmica institucional ou organizacional (estamos usando este termos como sinônimos desconsiderando as diferenças conceituais que o diferenciam para garantir uma postura mais globalizante no tratamento desta disciplina).

Em algumas propostas curriculares encontra-se disciplina com papel similar, embora diretamente associada à área da psicologia organizacional e do trabalho. Ela é concebida como um desdobramento da psicologia social e assume, em alguns casos, o rótulo de psicologia social das organizações. Na atual proposta a abrangência do conceito de organização seria tomada no seu sentido real, nele inserindo-se quaisquer organizações sociais e não apenas aquelas de caráter privado e voltada para a produção de bens.

V. ASSEGURAR UMA FORMAÇÃO CIENTÍFICA, CRÍTICA, REFLEXIVA

Na presente diretriz estão reunidas preocupações largamente apontadas nas três fontes de informações utilizadas para este trabalho. Mesmo entre profissionais, a julgar pelas teses apresentadas ao Congresso Constituinte da Psicologia, percebe-se uma acentuada ênfase na necessidade de uma formação científica sólida para o psicólogo. Tal formação, ora é vista como requisito para uma permanente prática crítica, ora como condição para que o profissional possa produzir conhecimentos a partir de sua prática, ora como condição para que possa avaliar o seu próprio trabalho. Em síntese, o termo formação científica associa-se à idéia de reflexão sistemática acerca dos conhecimentos que recebe (como foram e em que contextos foram produzidos) e da prática que realiza (os resultados são ou não congruentes com as expectativas e a que isto se deve).

É certo que ao usarmos o termo ciência, não estamos lidando com um termo cujo significado é unívoco. Pelo contrário, sabe-se tratar-se de um rótulo empregado, muitas vezes, para descrever práticas e concepções bastante diferenciadas entre os seus usuários. Os debates, mesmo no interior da psicologia, são elucidativos acerca das divergências que marcam o uso deste termo.

É interessante notar que a preocupação com a formação científica (genérica) é vista como uma estratégia para lidar com o crescente avanço (especialmente no campo profissional e com reflexos em algumas instituições de ensino) das chamadas práticas alternativas, com seus conteúdos claramente místicos e esotéricos. É bem verdade que, mesmo antes da atual “onda” que traz as práticas alternativas, a formação científica sempre foi tida como básica e eixo principal em torno do qual as experiências da formação deveriam ser estruturadas.

Neste sentido, uma sólida base em como “pensar cientificamente” pode ser vista como um elo indispensável – um critério – para assegurar a integração (síntese pessoal) entre os conteúdos com que se depara ao longo da formação. Há que se

reconhecer que, no interior da psicologia, várias abordagens reivindicam para si o “título” de científica e, quando não, “a única abordagem científica” apropriada à natureza dos fenômenos psicológicos. Weber(1985) bem assinala a importância de que o curso de psicologia permita ao aluno participar “de um processo de construção do conhecimento [...] descobrindo concretamente como um novo conhecimento advém da dúvida que se exerce sobre um conhecimento existente” (p.12).

Torna-se importante, até por inexistirem respostas conclusivas para tais disputas, que o formando seja exposto ao problema como um todo. Que as controvérsias que cercam os diversos modelos ou concepções de ciência (seus pressupostos ontológicos e bases epistemológicas) sejam explicitadas. Assim, nos parece interessante romper a polarização que duas posições claramente antagônicas assumem neste debate: aquela mais clássica, para a qual ciência significa estudos quantitativos e experimentais e uma tendência que dilui o conceito de ciência a tal ponto, nele cabendo desde relatos impressionísticos a crônicas jornalísticas e, ainda, posturas claramente esotéricas e místicas. Precisa-se, certamente, de um conceito de ciência mais inclusivo, desde que preserve os critérios básicos de ser uma produção crítica que, ao explicitar o seu processo intrínseco de produção, pode viabilizar a crítica intersubjetiva.

Outro problema adicional associado à formação científica do psicólogo consiste na distância que separa a cultura científica da cultura profissional, o que não é privilégio do nosso contexto. Como afirmam Francisco e Bastos (1992), “o modelo dominante de ciência favorece a dissociação entre ciência e prática mais do que a integração entre as funções práticas e científicas do profissional [...] Nessa espécie de abismo, não admira que prolifere, especialmente do nível da prática, a busca de suporte teórico alhures – nos misticismos, nas iniciativas individuais / isoladas - em geral” condensadas ao desaparecimento, pela falta de diálogo e intercâmbio.”(p.217). Por outro lado, como assinala Botomé (1988), “a formação profissional parece baseada em uma concepção de ‘modelo pronto de trabalho em psicologia’. Há uma ausência na formação de habilidades para estudar, analisar, elaborar, testar e desenvolver projetos de trabalho profissional a partir de problemas da população ou de necessidades do país [...] em que se insere o psicólogo”.

COMO OPERACIONALIZAR ESTA DIRETRIZ

Também é complexa e cheia de desafios, a tarefa de assegurar uma formação científica pluralistas nos cursos de graduação, já que ela não ocorre no interior de apenas um matéria ou conjunto restrito de disciplinas. Pelo contrário, deve permear todo o currículo, assim como ocorre com a formação ética e demais objetivos, que indo além do simples domínio de conteúdos, reportam-se à formação de atitudes e posturas.

Uma sólida base científica implica em um contato direto com os processos envolvidos na produção da ciência. Ela não se complementar, no entanto, se ao longo de todas as disciplinas os docentes não utilizarem estratégias de ensino que estimulem o aluno a pensar cientificamente sobre os conteúdos ensinados, a formular questões e buscar respostas, a ser um agente ativo e crítico da sua própria aprendizagem.

Algumas sugestões são dadas a seguir:

1. A introdução como matéria obrigatória do currículo mínimo do bacharelado de Metodologias de pesquisa psicológica e psicossocial procurar, já pelo uso do plural, fornecer uma visão pluralística das diversas estratégias de pesquisa conduzidas no campo. Confrontá-las em termos dos seus pressupostos e ajustamento à natureza das questões ou problemas investigados é a condição para se garantir os objetivos acima expressos.

2. Essa matéria poderia ser desdobrada em, pelo menos, três disciplinas:

- a) uma introdutória, cujo conteúdo pode envolver a própria demarcação do conceito de ciência e análise dos seus vínculos com outras formas de produção de conhecimento. As relações entre ciência e sociedade, ciência e prática profissional poderiam integrar seu conteúdo básico assim como a polêmica questão acerca de relações e especificidades das ciências ditas sociais e naturais.
- b) Uma disciplina de cunho mais estritamente metodológico com ênfase no processo de investigação científica propriamente dito, que seria visto nas suas distintas características, modelos e delineamentos. As decisões técnicas (instrumentos, modelos de análise) seriam vistas articuladas aos principais tipos ou estratégias de investigação. Poderia incluir ainda, a habilidade de elaboração de projeto de pesquisa, com todos os elementos que o integram.
- c) Uma disciplina de cunho eminentemente prático, envolvendo o trabalho de campo ou a construção de um “conhecimento” científico a partir de uma questão específica; tal disciplina poderia, também ser substituída pela experiência de pesquisa junto a projetos em desenvolvimento por docentes do curso.

3. A formação científica não pode prescindir da existência de um ‘clima de pesquisa’ no curso. É imprescindível desenvolver potenciais e estimular a dedicação de docentes à atividade de pesquisa, mesmo entre aqueles docentes com uma orientação profissional mais forte. Há carência de bons profissionais que consigam refletir e comunicar as suas experiências, observando parâmetros que regem as comunicações científicas. Fortalecer tal tipo de atividade, mesmo nos cursos com uma clara orientação profissionalizante, requer decisões institucionais e implica em custos adicionais para as agências privadas, mas é indispensável para garantir um padrão mínimo de qualidade à formação do psicólogo.

VI. PERMITIR UMA EFETIVA INTEGRAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Já no primeiro estudo de âmbito nacional (CFP, 1988) os psicólogos afirmaram explicitamente, como um dos aspectos mais negativos do seu processo de formação, a ‘carência de atividades práticas’. Esta mesma insuficiência – quando não ausência – de prática ressalta, como afirmam um dos entrevistados por Duran (1994, p.287) o ‘verbalismo’ da formação e não necessariamente, um curso com largo predomínio da teoria.

Tais dados, certamente não exaustivos, são congruentes com a impressão generalizada acerca das condições oferecidas pelas agências como não propiciadoras de uma efetiva integração entre os conteúdos teóricos e atividades práticas. Essas, na maioria das vezes, ficam confinadas aos estágios obrigatórios no final do curso, espaço, diga-se de passagem, reconhecido com insuficiente para preparar minimamente o profissional, até mesmo naquelas habilidades mais tradicionalmente vinculadas ao exercício da psicologia – aplicação e avaliação de testes e realização de psicodiagnóstico. Existem relatos de situações em que, muitas vezes, a prática se resume a observar colegas realizando entrevistas com esta finalidade.

Efetivar a presente diretriz não parece ser algo simples ou que dependa da estrutura curricular em si. Observando-se muitas ‘grades curriculares’ constata-se a previsão de créditos e cargas horárias para atividades práticas em inúmeras disciplinas. A questão remete, novamente, à execução do currículo. Neste sentido, as opiniões dos profissionais entrevistados por Duran (1994) apontam direções distintas sobre como integrar as dimensões teoria-prática, indissociáveis em quaisquer processos de formação. Três perspectivas podem ser percebidas:

- (a) a formação teórica ser considerada uma pré-condição para a prática, postura que parece dominante e que reduz a prática à uma aplicação dos conhecimentos acumulados pela teoria;

- (b) a prática como ponto de partida para a reflexão teórica, a partir do pressuposto de que todo conhecimento emerge de uma situação concreta, sendo a teoria um instrumento / ferramenta para compreendê-la;
- (c) a teoria e a prática como pólos em contínua interação, num processo em espiral.

No próprio trabalho de Duran(1994), um dos entrevistados menciona uma dimensão importante no eixo teoria-prática: a questão da gradação em que o aluno é exposto às situações concretas do exercício profissional. Referindo-se ao envolvimento ativo do aluno com o seu processo de aprendizagem, coloca-se a necessidade de que o aluno participe da atividade profissional como um 'aprendiz', responsabilizando-se, progressivamente por tarefas ou fazeres crescentemente mais complexos.

COMO OPERACIONALIZAR ESTA DIRETRIZ

Uma experiência singular de uma instituição de ensino propõe-se a estruturar o seu currículo em três blocos ou níveis, considerando o progressivo contrato do aluno com a prática profissional. No primeiro nível – básico – trabalhar-se-iam as habilidades básicas de observação e descrição. O segundo – investigativo – centra-se na habilidade de diagnosticar. Finalmente, o terceiro – operativo – envolveria ações ou intervenções.

Ao nosso ver, o primeiro nível pode ser entendido como integrado por experiências que colocam, em um sentido amplo, o aluno em contato com situações, contextos e experiências com o objetivo básico de desenvolver a capacidade para apreendê-las e descrevê-las, com um nível mínimo de interferência. Seria adequado desde o momento inicial do curso para que o aluno, através desse contato com a realidade, formulasse gradativamente, o conceito de 'fenômeno psicológico' ao tempo em que poderia avaliar as formas, neste s contextos e situações, como tais fenômenos são tratados (por indivíduos, grupos, organizações, comunidades, profissionais etc.).

O segundo plano envolve um contrato mais específico, através de instrumentos próprios, que possibilitem ao aluno desenvolver as habilidades de análise e de síntese relativas a situações específicas. Tal nível de vivência prática e de aprendizado envolveria uma complexidade adicional ao anterior e deveria subsidiar a preparação de intervenções.

Finalmente no terceiro nível, as experiências práticas deveriam ensejar o aprendizado do manejo de situações problemas, de forma o mais próximo possível da situação de exercício profissional propriamente dito.

É bem verdade que observação, diagnóstico e intervenção, não são, simplesmente, partes justapostas do processo de atuação, quando considerado em sua totalidade(veja-se, por exemplo o modelo de pesquisa-ação). Sem se problematizar, neste momento os aspectos relativos a estes conceitos, importa destacar a sugestão de um critério, explícito que permita ordenar, sequenciar na medida do possível as experiências práticas ao longo do curso. Tal tentativa cumpre um importante papel de evitar a redundância detectada em muitas experiências ao longo do curso.

Tal forma de conceber as relações teoria-prática no processo de formação tem uma implicação importante na distribuição da carga horária de atividades práticas durante todo o curso, embora sua presença seja progressivamente maior, à medida em que o aluno se aproxima dos estágios finais.

Um segundo aspecto relacionado com a implementação da diretriz agora comentada, consiste em se pensar, mais especificamente, as metodologias de ensino empregadas em sala de aula. Neste sentido, pode-se incrementar o uso de 'estudos de casos' como um recurso didático que coloca o aprendiz em contato com situações complexas de forma a prepará-lo para tomada de decisões. Assim, tal estratégia

constitui um passo preliminar e preparatório para o contato com as situações naturais e cotidianas do exercício profissional, podendo ser aplicada a todos os domínios campo de atuação dos psicólogos. Os estudos de caso revelam-se, ainda, instrumentos externamente úteis em situações em que a disponibilidade para as atividades práticas são mais restritas (até falta de uma articulação mais efetiva entre a instituição de ensino e outras organizações).

Os estudos de casos, largamente utilizados em outras áreas das ciências sociais aplicada parecem ser pouco utilizados na Psicologia, privando-nos de usufruir das vantagens desta estratégia didática. Tal recurso pode revelar-se extremamente útil, também, para viabilizar discussão de questões interdisciplinares e intervenções multiprofissionais.

Como a elaboração de 'estudos de casos' requer o domínio de uma metodologia específica sofisticada para que possa atender aos objetivos didáticos, seria interessante incrementar, apoiar ou incentivar iniciativas profissionais ou de pesquisadores que se dispusessem a produzi-los validá-los.

VII. COMPROMISSO COM O ATENDIMENTO DAS DEMANDAS SOCIAIS

Uma forte marca do fim dos anos setenta e início da década de oitenta, no ensino universitário em geral e, em conseqüência, na Psicologia, constituiu no crescente movimento para se repensar a função social da instituição e dos profissionais por ela formados. Tal movimento coincidente com as transformações políticas que marcaram o fim do ciclo de governos militares uniu agências formadoras (de início alguns núcleos reduzidos e restritos a grandes instituições públicas ou confessionais), a categoria profissional (através da redefinição política das suas entidades representativas) e as práticas científicas (através da ação de um crescente número de pesquisadores, teóricos, estudiosos que redirecionam a sua atenção para questões diretamente relacionadas com a realidade social de um país com tantos contrastos e desigualdades).

Com base nesses três grandes pilares germinou e cresceu um amplo conjunto de princípios, assentado na crítica incisiva a um modelo de atuação descomprometido com a realidade da maioria da população, voltado para um segmento que tradicionalmente podia arcar com ônus de um atendimento psicológico. Em questão, portanto, o compromisso do profissional, bem expresso em um clássico texto de Botomé (A quem, nós psicólogos, servimos de fato?, 1979).

Passa-se a reivindicar, conseqüentemente, que haja um "um compromisso político e ideológico com a mudança social que se apóia em uma perspectiva crítica das relações sociais no interior das estruturas sociais" (Bastos e Achcar, 1994, p.264). Faz-se a crítica do compromisso com um ideal de ser humano abstrato e passa a se priorizar o compromisso com as demandas do indivíduo concreto e suas condições de existência.

No plano das teorias e concepções sobre a psicologia como ciência, assinalam alguns dos profissionais entrevistados na mais recente pesquisa do Conselho Federal (CFP, 1994): não se trata, apenas, de estender a psicologia que se praticava a segmentos sociais antes excluídos. A diversificação de clientela, o contato com as camadas populares e com os segmentos marginalizados da sociedade impõem, na realidade, uma revisão mais ampla na conceitualização do fenômeno psicológico que, necessariamente, passa a ser visto em seu contexto. Existem implicações, também, para as práticas profissionais propriamente ditas, sofram alterações significativas, ao levarem em consideração esse contexto social em que as novas clientelas se situam.

As preocupações subjacentes a esta diretriz não devem, todavia, ser compreendidas como uma redução do psicológico ao social e cultural. As especificidades de cada plano só podem ser compreendidas de forma apropriada quando os demais são

também considerados.

SUGESTÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO:

A exemplo do que se afirmou em relação a formação científica e como observaremos em relação à formação ética, a diretriz agora comentada não é algo simples por não se encontrar na dependência da inclusão e uma ou mais disciplinas na estrutura curricular. Mais especificamente a ênfase em sensibilizar o aluno para uma atuação congruente com as demandas sociais, um reclamo consensual entre os segmentos de ponta que estão repensando a atuação e formação do psicólogo condiciona-se a um conjunto de decisões essencialmente políticas no âmbito das agências formadoras. Decisões políticas que devem se consubstanciar em um projeto global de curso, indo desde as disciplinas de cunho mais teórico às atividades práticas e estágios profissionalizantes.

Considerando que essa diretriz é importante de ser implementada, o que não significa que tenhamos que criar exclusões em relação aos segmentos, hoje, preferencialmente atendidos pelos psicólogos, algumas decisões curriculares já sugeridas podem favorecer a sua implementação:

1. valorizar as disciplinas vinculadas à cadeia de psicologia social, especialmente as que embasam o aprendizado de habilidades para trabalho no interior de instituições, organizações e comunidades. Nestes contextos é que ocorre grande parte do contato do profissional com problemas e demandas de uma população que antes não tinha acesso aos serviços psicológicos.
2. a exigência de uma maior número de estágios obrigatórios poderá favorecer uma maior procura por experiência de intervenção em instituições de assistência social, à saúde, instituições educacionais, dentro de modelos de atuação mais abrangentes.
3. incentivar em geral, o uso de bibliografia nacional de boa qualidade, quando disponível, para favorecer uma interação mais efetiva com os necessários conhecimentos produzidos fora do país. Muitas vezes importantes trabalhos nacionais são desprezados em nome de uma produção qualitativamente superior no exterior que, apesar dessa superioridade metodológica, deixa de tocar em aspectos fundamentais do fenômeno, como eles aparecem no nosso contexto. Torna-se imprescindível o estímulo a publicação de manuais elaborados por pesquisadores e estudiosos do país que, entre os seus indicadores de qualidade, esteja a capacidade em se apropriar do conhecimento universalmente acumulado, para entender a realidade específica em que o profissional irá atuar no Brasil.
4. É indispensável que disciplinas sociais que permitam desenvolver a habilidade de análise do contexto nacional e regional, na suas dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas possam vir a integrar o curso de psicologia. Experiências acadêmicas, mesmo fora de disciplinas específicas, que continuamente sensibilizem o aluno a compreensão desse contexto maior também precisam ser incrementadas pelas instituições formadoras.

VIII. O COMPROMISSO ÉTICO DEVE PERMEAR TODO O CURRÍCULO

A formação em Psicologia decorrente do atual currículo encaminha-se prioritariamente para uma atuação preocupada com o indivíduo portador de desajustamento e efetivada através das relações psicólogos-clientes. Esta orientação ainda aparece freqüentemente nos currículos organizados pela IES, embora em algumas delas já se possa perceber mudanças no enfoque da atuação, preocupando-se com a melhoria das condições de vida da maioria da população.

A preocupação em tornar os serviços dos psicólogos acessíveis a segmentos sociais deles ainda excluídos – a grande maioria da população, tem claras implicações sobre a formação ética do profissional. A extensa discussão desta questão, no interior das entidades representativas da categoria, gerou uma revisão profunda no código de ética da profissão que, como tal, deve permanecer sensível às transformações macrossociais. O atual código de ética do psicólogo encaminha claramente a atuação do profissional para esta noção de compromisso político-social, expressando com isso a relevância do seu papel face à realidade da sociedade brasileira.

Esse compromisso que embasa a prática profissional deverá fazer-se presente durante toda a formação e impregnar tanto as atividades práticas quanto os estudos teóricos. A grande ênfase na questão do compromisso social não diminui, todavia, a importância de inúmeros princípios que devem pautar as relações entre colegas, às ações enquanto indivíduos responsáveis pela produção e disseminação de conhecimento e as relações específicas com os clientes sejam eles indivíduos, organizações, grupos ou comunidades.

As mudanças de valores envolvidas no novo código de ética associadas à natureza própria do tipo de formação neste particular torna extremamente complexa a tarefa da formação ética do psicólogo. A insuficiência de tal formação é reconhecida por parcela importante dos psicólogos(CFP,1988), Tal insuficiência decorre, certamente do 'ensino' da ética ficar confinado a uma disciplina no currículo ou na melhor das hipóteses, ser enriquecido pela ação isolada de algum professor mais sensibilizado por tais questões. Alia-se a esse quadro, a reduzida capacitação das instituições de ensino de através de um projeto pedagógico conscientemente elaborado e implementado, trabalhar objetivos de ensino em nível mais complexos que não o domínio de conhecimentos específicos.

COMO OPERACIONALIZAR ESTA DIRETRIZ

Face às considerações expostas, vê-se que o compromisso ético extrapola o âmbito de uma disciplina formal e deverá se perseguido em todas as disciplinas e atividades curriculares, de forma a garantir o desenvolvimento de uma atitude ética. Entretanto, para que esta situação torne-se realidade, e necessário o engajamento do professor, que, fazendo com que ele se explicita no desenvolvimento de todas sua atividade docente, possibilite ao aluno o desenvolvimento da postura ética citada anteriormente.

Sugere-se, assim:

1. Que a questão da ética profissional seja um dos tópicos da disciplina Psicologia Geral, quando da apresentação da psicologia enquanto campo de aplicação. A noção de que a existência de um código de ética é um dos aspectos importantes que definem uma ocupação como profissão deve sensibilizar o aluno, desde o início do curso, para esta dimensão da sua formação.
2. A disciplina ética profissional, constante na maioria dos currículos, não seja uma disciplina introdutória mas que proceda os estágios profissionalizantes. Além dos conteúdos específicos sobre a ética como um domínio da filosofia, deve ser discutido o código de ética da profissão em termos dos seus princípios gerais. Torna-se indispensável tal contato com este instrumento / guia de ação, fazendo com que a disciplina não se limite à discussão de temas gerais sem vinculá-los a aspectos da ação profissional.
3. Que os estágios profissionalizantes incorporem, como tópicos da própria disciplina, uma discussão dos aspectos do código de ética mais diretamente relacionadas com a prática naquela área ou tipo de atividade.

IX. ROMPER O MODELO DE ATUAÇÃO TECNICISTA:

Um viés claramente perceptível na proposta de currículo mínimo em vigor e, sobretudo ampliado nas propostas de currículos plenos pela agências formadoras, consiste no que podemos denominar de formação tecnicista. O corpo de conhecimentos gerado pela psicologia, previsto para fornecer uma base comum aos três cursos, termina se subordinando a um conjunto de disciplinas profissionalizantes cujo eixo básico é a intervenção técnica em problemas no plano individual. Essa característica guarda relação direta com o modelo limitado de atuação psicológica que praticava naquele tempo. O peso que as disciplinas voltadas para a mensuração / avaliação psicológica possuem nos currículos bem exemplifica a questão, assim como a forte demanda feita por alunos para o domínio de tais instrumentos. A imagem do profissional como aquele que testa ou avalia características psicológicas, detecta desvios ou distúrbios ainda marca fortemente a imagem social da profissional.

Os próprios psicólogos, sensíveis às mudanças sócio-culturais mais amplas e ao desenvolvimento da ciência psicológica, construíram e estão a construir modelos de atuação bem mais abrangentes, mais associados à ação de outros profissionais, lidando com contextos e questões que não se restringem a um indivíduo isolado, a-histórico e desvinculado das suas condições concretas de existência. Isto é facilmente perceptível na crescente inserção do psicólogo em instituições e organizações prestadoras de serviços sociais.

Em decorrência, esse “novo” ou emergente modelo coloca o desafio de intervenção em nível não puramente técnico, mas estratégico e político. Sabe-se, hoje, que os projetos de psicologia – quer em escolas, empresas, hospitais, por exemplo, têm maior impacto quando estão associados a projetos mais globais de intervenção. A experiência de profissionais engajados neste processo de construção (CFP, 1994) deixa clara a necessidade de um conjunto de conhecimentos e habilidades que não é contemplado na atual formação. Deve-se considerar, contudo, que a inserção em níveis mais estratégicos é algo que o profissional adquire ao longo de sua carreira, não sendo um padrão esperado por um recém egresso de um curso de graduação e sem um acúmulo de experiências de trabalho.

Outra dimensão importante das mudanças que já estão ocorrendo no trabalho dos psicólogos consiste em um efetivo alargamento dos recursos técnicos dos quais se vale para a sua intervenção. Passando a lidar com clientela de segmentos sociais majoritários, em uma perspectiva não apenas remediativa, torna-se quase impossível o fato de lidar com grupos. Em decorrência diversificam-se os recursos técnicos empregados, em todas as áreas de atuação. Ao uso de intervenções grupais (onde o psicodrama é referido com frequência por profissionais) associam-se técnicas recreativas de lazer, artísticas como complementares ao trabalho propriamente dito.

COMO OPERACIONALIZAR ESTA DIRETRIZ

A implementação desta diretriz não implica em alteração da estrutura curricular e sim, na forma como o currículo é executado.

Mesmo nas situações de estágio profissionalizante em que se tem acesso a condições propícias para realizá-los, observa-se que o aprendiz se responsabiliza por tarefas que não oferecem a dimensão exata da complexidade da situação real de exercício profissional. Isso, talvez, se aplique menos aos estágios em psicologia clínica, na perspectiva individual, onde o aluno ‘atende’ a um ou mais clientes. É mais verdadeiro em todas as situações em que o trabalho é desempenhado em um contexto organizacional – escolas, empresas, creches, hospitais, postos de saúde,

órgãos da administração pública, entre outros.

Tais considerações nos levam a destacar a importância dos seguintes pontos:

1. a necessidade de se oferecer ao formando uma visão ampla da atuação profissional do psicólogo. Esta tarefa pode ser iniciada, como já indicamos na própria disciplina introdutória do currículo, trabalhando-se as expectativas e modelos trazidos pelos recém ingressos.

2. o progressivo contato do aluno com situações práticas deveria ensejar uma compreensão mais abrangente do contexto em que surge o problema alvo e o acesso a estratégias de intervenção que o levasse em consideração. Esta preocupação presente buscaria minimizar o viés excessivamente 'psicologizante' dos problemas com clara determinação social, ainda presente largamente no exercício da profissão.

3. o uso dos estudos de casos como recurso didático pode se revelar uma via extremamente útil para o aluno ter contato com situações complexas e aprender a como lidar com tal complexidade, mesmo ainda durante a sua formação básica.

4. uma maior atenção a dimensão do trabalho com grupos. O currículo mínimo em vigor indica como uma das matérias a ser escolhida pelas agências, a Dinâmica de grupos e relações humanas. Tal rótulo ficou fortemente associado a um modelo de trabalho com grupos, dentro de organizações produtivas, que incorporava fortemente o viés psicologizante já referido. Além disso, trazia no bojo da experiência desta matéria forte conteúdo ideológico, quando não se consideravam os fatores estruturais que fornecem os parâmetros para a atuação e manejo dos grupos. Apesar dessas questões, não há como se minimizar a importância deste domínio, tanto nos seus aspectos teóricos-conceituais, como tecnológicos. Sugere-se que, ao se desdobrar a matéria psicologia social, surja pelo menos, uma disciplina que absorva o conteúdo aqui referido e capacite o psicólogo para o entendimento e o trabalho com grupos, em diferentes contextos.

5. torna imprescindível uma articulação entre a pós-graduação e a graduação em psicologia, no sentido de oferecer, mais freqüentemente, oportunidades de uma efetiva especialização, capacitando número mais expressivo de psicólogos para intervenções mais significativas e globais nos contextos em que trabalha. O exame do segmento de pós-graduação revela um quase descaso com o segmento *latus-sensu* voltado para atender às demandas de qualificação profissional e não a de formação de docentes e pesquisadores, como no segmento *strictu sensu*. Em decorrência, a 'especialização' passa a se dar no âmbito de sociedades e grupos, no geral no campo da psicologia clínica tradicional, sem as preocupações que definem um novo modelo de atuação profissional. As implicações desta formação complementar que ocorre fora do âmbito das instituições formadoras (os grupos de estudo, as supervisões, as formações terapêuticas, etc.), como bem analisado por Langernbach e Negreiros (1988) reproduz o modelo elitista. Ou seja, mantém o psicólogo preso a uma concepção de exercício profissional voltado para uma minoria da população, em uma atuação remediativa, curativa e distante de uma compreensão dos fenômenos psicológicos que considere sua determinação sócio-cultural.

X. PRECISAR AS TERMINALIDADES DOS CURSOS DE PSICOLOGIA

O exame da legislação que regulamenta formação do psicólogo, de forma explícita, se refere a cursos de psicologia, sendo o bacharelado um pré-requisito para a licenciatura e a formação do psicólogo. No Parecer 403/62 do CFE, base à resolução que fixa o currículo mínimo dos cursos, o relator. Profº Valmir Chagas, relativa tal

diretriz ao firmar que a formação não deve, necessariamente, ocorrer em um rígido esquema 4+1. Reconhece ser um ano letivo tempo insuficiente para a formação do psicólogo. Fala de um ciclo básico de três anos, a partir dos quais o curso se diversificaria em três habilitações.

Na realidade as instituições formadoras encontraram várias formas de articular os três cursos, muitas vezes tratados como três habilitações, sem respeitar a imposição de um bacharelado como pré-requisito para os dois outros cursos. Diga de passagem essas diversidades de entendimentos também se observa em pareceres emitidos pelo próprio Conselho Federal de Educação.

Entre tais pareceres, recuperamos, neste instante, o Parecer 12/77, da Cons. Nair Fortes Abu-Merhry, especificamente voltado para esclarecer a natureza da formação em psicologia. Toda a linha de argumentação desenvolvida pela autora reforça o entendimento de que há um curso de psicologia com três habilitações. Vejamos o seguinte exceto da sua argumentação:

“E parece-nos que a palavra curso, contida na Lei 4.119/62 deva ser objeto de uma contínua atualização, compatibilizando-se incessantemente, com o sentido de que venha a ter a expressão na linguagem técnica das ciências pedagógicas em permanente evolução. O que o legislador quis atingir em 1962 como o termo curso não corresponde mais ao que hoje se entende como lei. E na tem sentido que ficássemos amarrados interpretação exclusivamente literal de uma palavra corretamente de texto legal quando não haja integralmente ultrapassada pela realidade”. (p.70).

As pesquisas sobre mercado de trabalho, por outro lado, deixam claro que o Bacharelado não existe enquanto campo profissional (é insignificante o percentual de psicólogos que atuam apenas como pesquisadores, a atividade de pesquisa aparece quase que totalmente vinculada as atividades de ensino). A demanda efetiva é pelo curso de formação de psicólogos, sendo reduzida a procura pela licenciatura embora aqui exista um mercado potencial a ser explorado mais efetivamente.

SUGESTÕES

Há inúmeras questões políticas que cercam uma mudança da Lei 4.119/62 nos aspectos relativos a formação. Basicamente os psicólogos, enquanto categoria, possuem força política bastante reduzida para enfrentar interesses mais fortemente representado junto ao Congresso até mesmo para viabilizar uma mudança no texto legal. Face às tais restrições pensamos em alterações que não impliquem em mudanças no plano legal. Em larga medida, as sugestões a seguir expostas, apóiam na linha de pensamento desenvolvida no Parecer 12/77 supra citado, que sintetiza as discussões havidas no CFE acerca da natureza da formação em psicologia.

Em síntese as sugestões envolvem:

1. a questão central refere-se a redefinição do caráter do curso de bacharelado em psicologia. A opção de excluí-lo enquanto grau universitário esbarra na legislação vigente que seria difícil alterar de imediato. Dois caminhos se colocam de forma alternativa. Um primeiro, considerando-se, especialmente, a realidade de mercado de trabalho, seria o de reduzi-lo a um núcleo comum de matérias básicas que fornecessem a formações sólida e integral da psicologia enquanto campo de conhecimento. Nessa situação, a exemplo de outros bacharelados, poderia ter uma duração máxima de 2.800 horas e previsão se ser concluído no período de 3 anos.

Uma segunda, alternativa seria a de tomar o bacharelado como uma formação(habilitação) específica mesmo que de menor porte, cuja terminalidade envolvesse um estágio mais extenso na atividade de pesquisa ou investigação

científica. Neste caso, manter-se-ia o entendimento do parecer 403/62 que justifica alguma justaposição, no espaço temporal, de matérias do bacharelado e da formação de psicólogo que, com as definições propostas não poderia ocorrer no prazo de dois anos, apenas.

Em quaisquer das duas alternativas, o bacharelado seria voltado para oferecer aquela formação básica sólida pluralista e não fragmentada já referida. Na segunda opção, sua especificidade adviria de um estágio conclusivo na atividade de pesquisa. Tal estágio em pesquisa não entraria como um pré-requisito para os demais cursos de Licenciatura e formação de psicólogo.

2. o curso de Licenciatura em Psicologia manteria as matérias obrigatórias nos textos legais que regulamentam este tipo de formação. Para que ele não signifique apenas o acréscimo das matérias didáticas, os currículos plenos poderiam incorporar disciplinas optativas que aprofundassem a formação profissional do educado. Torna-se indispensável pensar-se a licenciatura como uma formação mais complexa e abrangente, como, diga-se de passagem, já se percebe no movimento de revitalização dos cursos de licenciatura.

3. a formação de psicólogo agregaria ao curso de bacharelado excluindo-se o estágio em pesquisa caso a segunda opção fosse considerada a mais adequada) no rol de matérias profissionalizantes já apontadas anteriormente. Dever-se-ia garantir uma base mais forte nas três áreas clássicas de atuação do profissional – responsáveis pela absorção de quase 90% daqueles que se mantêm inseridos no mercado de trabalho – o que não significa excluir o contato com áreas emergentes. Também aqui seria altamente recomendável que cada currículo pleno previsse a possibilidade de disciplinas optativas. Tais disciplinas não só ampliariam o contato do formando com maior leque das práticas profissionais, como permitiriam, se assim o desejar, uma maior concentração do aluno em um domínio do seu interesse.

4. implicada na definição das terminalidades dos cursos ou habilitações, encontra-se a questão da duração dos cursos.

Wintter et al. (1992), no levantamento que realizaram junto a 42 instituições formadoras, encontraram uma carga horária média dos currículos vigentes de 4.232 horas. Um currículo foi pensado com 6.300 horas. O curso de formação de psicólogo, nas propostas curriculares que chegaram até a esta comissão, tem uma duração variando entre 4.050 horas a 4.640 horas, com uma concentração mais expressiva entre 4.150 e 4.250 horas. Apenas uma instituição apresenta uma proposta de currículo cuja duração implica em ampliar a duração do curso para seis anos letivos.

A meta de uma formação generalista, que desloca uma efetiva especialização para o nível de pós-graduação, torna possível a manutenção do curso com a duração de cinco anos. Certamente, muito da percepção de insuficiência de carga horária advém da reduzida articulação entre disciplinas, da seqüência inadequada de conteúdos, da sua repetição, entre outros problemas correlatos, largamente apontados pelas pesquisas sobre a formação do psicólogo. Assim

Assim, poderíamos pensar em uma duração em torno de 4.250 horas para a formação do psicólogo. Destas, cerca de 2.800 horas corresponderiam à formação do bacharel, as demais seriam distribuídas entre os estágios profissionalizantes (pelo menos 500 horas) e as disciplinas profissionalizantes propriamente ditas.