

Reforma Universitária e Diretrizes Curriculares: a formação reativa da graduação em Psicologia

University Reform and Curriculum Guidelines: the reactive formation of
the graduation in Psychology

Wilson Alves Senne

Universidade Federal da Bahia

RESUMO:

Em vista da multiplicação acelerada dos novos cursos de graduação em psicologia, a partir de 1995, e da conseqüente desvalorização da profissão no mercado de trabalho, o presente estudo crítico visou 1) contextualizar brevemente a reforma universitária no âmbito da reforma do Estado, que presidiu essa multiplicação; 2) analisar o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para as graduações em Psicologia para mostrar que enquanto projeta um perfil profissional flexível e polivalente, aberto ao mercado, pretende contornar o risco de dispersão da profissão reforçando as bases epistemológicas e a investigação científica “naturalística” em psicologia – admitindo-se assim uma via que, além de não especificar a psicologia diante de outras profissões, talvez também iniba, nos estudantes, aquilo que nela o senso-comum mais valoriza: a psicologia como uma ciência *humana* e enquanto prática principalmente *clínica*.

Palavras-chave: reforma universitária; currículo; graduação; prática profissional

ABSTRACT:

Due to the accelerated multiplication of the new graduation courses in psychology, since 1995, and the consequent devaluation of the profession on the labor market, the present critical study aimed 1) contextualize the academic reform of the State, that presided this multiplication; 2) Analyze the National Curriculum Guidelines' text for the graduations in psychology showing that while it designs a flexible and polyvalent professional profile that is opened to the market, intend to outline the risk of dispersion of the profession fortifying the epistemological basis and the “naturalistic” scientific investigation in psychology – when this path, aside from not specifying psychology against other professions, probably also inhibits what could valorize it: people's interest on psychology as a *human science*, and as a mainly *clinical* practice.

Key-words: academic reform; curriculum; graduation; professional practice.

Formação e atuação em Psicologia: da clínica particular ao campo social

A psicologia, regulamentada como profissão no Brasil em 1962, teve suas primeiras graduações modeladas segundo uma divisão que se estabelecia em termos de áreas de atuação – tradicionalmente a clínica, a escola e a industrial –, mas não demorou muito para que a clínica de extração psicanalítica se estabelecesse como a área mais

nobre da profissão. Não cabe no bojo deste trabalho detalhar as razões que levaram o Brasil a se tornar, no dizer de M. Berlinck (1989), “o terceiro mercado mundial de psicanálise, e, num futuro próximo, talvez o segundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos”. Diversos estudos (VELHO, 1981; FIGUEIRA, 1985; COSTA, 1984; RUSSO, 1993; VAITSMAN, 1994; COIMBRA, 1995) avaliam as razões históricas que levaram a clínica a se tornar um modelo hegemônico até o ponto em que o próprio conceito de psicólogo aparecesse profundamente associado, seja no imaginário do senso-comum ou dos pretendentes à formação que chegam à universidade, com esta atividade em particular. A época em que a clínica esteve em seu melhor momento correspondeu ao endurecimento do regime militar e à eclosão do “milagre brasileiro” (fins da década de 1960 e começo da década de 1970), e a relação entre um contexto politicamente repressivo e uma teorização “emancipatória” como a psicanálise é bastante explorada. Setores das classes média e alta, favorecidos economicamente pelo regime político, aparentemente encontraram nos divãs uma ocasião predileta para elaborar contradições pessoais entre público e privado ou entre conservadorismo e desejo de inovação, além de compartilhar, no espírito de uma época de vanguardas libertárias, de um *ethos* grupal culto e crítico.

Se até meados dos anos 1970 a clínica psicanalítica viveu seu auge, entrando os anos 80, no entanto, entre crises econômicas e estagnação, mudou o padrão de consumo do segmento social que frequentava os consultórios, e o campo profissional foi forçado seja a retomar áreas tradicionais que haviam estado secundadas ou então, principalmente, a se diversificar através das chamadas “práticas emergentes”. Dentre estas, destacam-se as da “área social” (que envolve educação, saúde e ação social), um novo espaço de inserção que se abriu em consequência de uma série de acontecimentos sociais e políticos que marcaram o período (movimentos sociais, formação de novos partidos políticos, criação da “terceira via”, movimento sanitarista e dos trabalhadores da saúde mental, etc.). A formação em psicologia, que tinha como modelo principal os consultórios privados e que se punha a serviço de uma clientela de classe média ou alta, teve que começar a se redirecionar para as demandas das classes populares e adotar outros modelos (públicos, comunitários) de atuação, perfazendo uma transição que só se tornou de fato premente na década seguinte, com a multiplicação acelerada de novos cursos de psicologia orquestrada pelo governo.

Com a reforma do Estado e a implantação de uma política de expansão da rede de ensino, sobretudo privada, em meados dos anos 1990, a quantidade de cursos e de diplomados na praça começou a exceder de longe tanto o mercado da clínica dos consultórios, que já não ia tão bem, quanto o das práticas emergentes, que ainda eram incipientes.¹ O rendimento médio dos profissionais em psicologia despencou - e teria certamente se desvalorizado ainda mais se os órgãos de representação da categoria, crescendo em número e mobilizando-se nacionalmente em rede, não pleiteassem e conseguissem a abertura de novos postos de trabalho principalmente junto ao setor público, amortecendo parte dessa desvalorização. Com efeito, é com desvelo que hoje se comemora o papel que os Conselhos e outras entidades da categoria tiveram no credenciamento da psicologia junto ao MEC e ao MS, conseguindo oficializar a psicologia como *profissão da área da saúde*, em 1997, e incluir, desde então, alguns milhares de psicólogos para atuação em programas sociais e de saúde, em unidades básicas, CRAS, CREAS, CAPS, NASF etc.

A Reforma do Estado e o impacto sobre a graduação em psicologia

A inflação de títulos de psicologia na praça poderia sem dúvida ter sido melhor regulada, mas tornou-se praticamente inevitável desde que, para tirar o país da profunda crise fiscal em que se encontrava, o governo de Fernando Henrique Cardoso, assim que empossou em seu primeiro mandato, em 1995, assumiu realizar a reforma do Estado, criando o MARE (Ministério da Administração da Reforma do Estado) e encarregando o ministro Bresser-Pereira de capitaneá-lo. Essa reforma significou implantar uma série de mudanças administrativas (a chamada “agenda neoliberal”) ditada pelos credores internacionais – Banco Mundial, FMI, OMC –, com destaque para a minimização do Estado no tocante às políticas públicas (ajuste fiscal), a liberação das forças de mercado (desregulações) e o incentivo à iniciativa econômica e aos investimentos externos diretos (privatizações). Para os defensores desta política de administração pública, a iniciativa privada poderia desempenhar melhor e mais barato muitas atividades que estavam ao encargo do Estado, advogando-se maior eficiência gerencial dos recursos públicos como motivo para transferi-los para o setor privado – incluindo-se setores de pesquisa, de educação e saúde que até então eram considerados bens coletivos e direitos adquiridos de cidadania.

Na lógica encampada pela reforma, além das tradicionais esferas pública e privada, haveria que ser reconhecida legalmente e desenvolvida competentemente uma

terceira esfera, dita “pública não-estatal”, composta por um tipo especial de entidades privadas sem fins lucrativos que prestam serviços de “relevante interesse público” – as chamadas OSs (Organizações Sociais). De acordo com o plano diretor da reforma, a educação e a saúde pública continuariam sendo financiadas pelo Estado, mas através de contratos de gestão com essas entidades não-estatais que receberiam subvenção do governo federal para prestar serviços de interesse coletivo. (B-PEREIRA&GRAU, 1999)

Para que a iniciativa privada se ocupasse da criação da maior parte das vagas no ensino superior, tratou-se de atrair capital corporativo através de isenções fiscais, convênios e parcerias, criando programas de incentivo (como o FIES e o PROUNI, que financiam ou compram vagas públicas na rede privada) e tomando outras medidas legais e administrativas de agrado dos credores. Entre essas medidas, se destacou aquela que, projetada desde o governo Sarney (e Marco Maciel no MEC), e implementada sob decreto (no. 2.306) em 1997, distinguiu universidades *de pesquisa* e universidades *de ensino*. Esta separação permitiu a criação e difusão dos *centros universitários*, instituições de ensino que (à diferença de uns poucos centros de pesquisa de excelência que continuariam sendo mantidos com recursos públicos) são universidades dispensadas de produzir pesquisa e de possuir pós-graduação, e por isso, capazes de oferecer cursos mais baratos, voltados para a (grande) clientela das classes C e D.

O pacote de medidas da reforma do ensino superior incluiu também uma reestruturação curricular favorável à diversificação dos cursos e das IES, sendo sugerido, através da LDB de 1996, um modelo de formação não mais restrito à graduação, mas assumida na perspectiva da *formação continuada* dos cursos sequenciais. De acordo com o novo modelo, tratava-se de conjugar, flexivelmente, um tempo mais curto para os cursos individuais (de modo a serem dados em maior número – de maneira presencial ou à distância, diurnos ou noturnos –, como pós-graduações, MBAs etc), com uma quantidade máxima de saberes (essencialmente tecno-instrumentais, organizados para assimilação rápida e programática) fornecidos à maneira de módulos sequenciais. Além disso, para favorecer a adaptação produto-cliente, as empresas/instituições de ensino ganhariam liberdade para compor até 50% dos conteúdos formativos da grade curricular de acordo com as demandas do profissional/mercado, podendo juntar às graduações, desde então, componentes variados e mesmo inusitados como cursos sobre apresentação pessoal em entrevistas, seminários

de responsabilidade social, palestras sobre empreendedorismo, oficinas de leitura dinâmica...“e o que mais a modernidade exigir”.²

As novas Diretrizes Curriculares: competências e cientificidade

Para reformar os currículos de graduação, o SESU-MEC constituiu equipes de especialistas e as encarregou de formular as Diretrizes Curriculares; depois de alguns anos de trabalho que incluíram a troca das equipes e um vai-vem de minutas, pareceres e consultas às entidades,³ negociando-se aspectos, elas foram, enfim, instituídas – no caso da psicologia, em 2004. A análise deste documento é interessante no que possui de *sintomática* num sentido psicanalítico, ou seja, enquanto uma tentativa de defesa contra uma determinada concepção de psicologia por intensificação de uma antítese, mas de um modo tão exagerado que acaba denunciando o lado avesso que se tenta, justamente, afastar ou esconder. Como vamos ver, nas Diretrizes afirmou-se tão insistentemente o caráter *científico* da psicologia e as competências do psicólogo que somos lembrados dos exemplares típicos da reação defensiva em clínica: por que se afirma tão repetidamente isso? Não será, porventura, porque se quer afastar o contrário, por exemplo, a decantada fragilidade científica das práticas em psicologia, ou a dispersão do campo e a ausência de definição de uma competência real?

Senão por isso, vejamos.

De posse do texto das Diretrizes Curriculares em psicologia notamos que, precedidas de um parecer que começa explicitando, sem nenhum preâmbulo, que se trata de “substituir uma tradição curricular caracterizada pela enunciação de disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares baseadas em *competências e habilidades* profissionais”, vemos que ao longo de meia dúzia de páginas o leitor pode ler nelas mais de trinta vezes repetida esta palavra – “competências” – que aparece definida no Art. 8º, como dizendo respeito a “desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia”. Sendo este o eixo principal de toda reformulação curricular, ele também poderia ser dito “demanda de mercado”, embora a palavra “competência”, de origem jurídica, soe mais conveniente por sugerir conhecimentos ou habilidades que são requeridos como desempenhos e atuações *dentro de determinada área* ou circunscrição reconhecida e legitimada. Notamos que “competência” é uma palavra que junta tanto o sentido (interno) de “capacidade de expressar juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado” (uma soma de conhecimentos ou de habilidades, portanto) quanto o sentido

(externo) de “atribuição, alçada, conta”, no sentido de qualidades *conferidas* a alguém para conhecer e deliberar dentro de uma determinada jurisdição ou domínio. Como na palavra “mercado”, porém, o sentido da territorialidade também não se desagrega da palavra “competência” (e as Diretrizes o reforçam, repetindo como um mantra: “*domínio do conhecimento*”, “*domínio de atuação profissional*”, “*domínio da Psicologia...*), além do que, quem diz “competência” não deixa de conotar “competição”, “concorrência”, “disputa”, “luta”, que são igualmente evocativos do mercado. (Dicionário Houaiss, 3.0)

O fato é que em nome das tais competências, as Diretrizes substituíram o currículo mínimo, de 1962, que era organizado em disciplinas e que se concluíam com os estágios, por um novo currículo de graduação ora dividido em duas partes, consistindo em um núcleo comum de disciplinas ditas “fundamentais”, na primeira metade, e na outra, as chamadas “ênfases curriculares”, mais os estágios supervisionados. A noção de “ênfases curriculares”, como novidade principal das Diretrizes da psicologia, é explicitada no Art. 10º como “um conjunto delimitado e articulado de *competências e habilidades* que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum *domínio da Psicologia*” (grifos nossos). Repetições à parte, embora as ênfases sejam referidas aos “domínios mais consolidados de atuação”, as Diretrizes destacam que estes seriam apenas “pontos de partida”, isto é, “ênfases possíveis”, “entre outras”, dando-se exemplos: “Psicologia e processos de investigação científica”; “Psicologia e processos educativos” etc.

Assim, se a graduação consistia num longo núcleo comum (feito de diferentes teorias, métodos ou doutrinas), de modo que o aluno só tinha de escolher uma das áreas de atuação (clínica, escolar, industrial) nos estágios do último ano, doravante o núcleo comum haveria que ser encurtado (dispensando-se preferencialmente disciplinas introdutórias e de cunho humanístico, como Introdução à Sociologia, Antropologia, Filosofia, Ética... para abrir espaço às bases epistemológicas, científicas e profissionais), tendo o aluno de escolher, já no *meio* do curso, uma direção à qual agregar “recursos conceituais e de atuação”. Com mais este detalhe: as ênfases dadas à sua escolha (segundo as Diretrizes, cada curso precisa dispor de ao menos duas) não seriam mais fixas e, sim, oferecidas pelas empresas/instituições, conforme elas queiram se basear nos domínios tradicionais de atuação ou propor “recortes inovadores de competências que venham instituir novos arranjos de práticas no campo” (Art. 12º).

Como se tratava de desancorar a formação de uma graduação considerada demasiado teórica para ligá-la aos “novos arranjos de práticas”, as Diretrizes da psicologia foram formuladas evitando-se fazer qualquer referência aos grandes e principais sistemas teóricos que sempre marcaram – e não só teoricamente - o campo, ou seja, sem qualquer menção à psicanálise, abordagens behavioristas ou Psicologia da Gestalt. Por outro lado, dada a decantada flexibilidade que o mercado exige, para evitar limitar as possibilidades, as Diretrizes só especificaram minimamente o que seria exclusivo na formação, quase só indicando, aliás, o que *não é* exclusivo da competência do psicólogo: “levantar e analisar necessidades...”, “avaliar fenômenos humanos...”, “atuar inter e multiprofissionalmente...”, “coordenar e intervir em processos grupais...”

Resultando bastante vaga, a versão otimista dos comentários sobre as Diretrizes é que elas seriam bem adequadas para a formação de um profissional polivalente, um multiprofissional; porém uma vez que este ser genérico é o que deve estar contido em todas as profissões, por carecerem de uma mais clara especificação do fazer do psicólogo, as Diretrizes arriscam-se a se adequar, de fato, a uma orientação para a formação de profissionais multi-uso ou multi-tarefeiros. Ou seja, ao procurarem ser mais abrangentes, para abraçar várias possibilidades de mercado ao mesmo tempo, cabe perguntar se não ficaria a profissão exposta ao risco de diluir-se entre tantos “arranjos de práticas” possíveis. Afinal, nas Diretrizes ou através delas, o que se *mantém* da especificidade do psicólogo? O que seria *básico* em sua formação? Quais são os traços de sua identidade profissional mínima?

O senso-comum da psicologia como clínica e a pesquisa científica

Se quisermos fazer uma idéia de como as pessoas em geral representam um psicólogo, não há nenhuma dificuldade; basta digitar “psicólogo” (ou *psychologist*) no buscador de imagens do Google para ver que, além do símbolo da psicologia, o que primeiro aparece com destaque total é “Freud e o divã”, ou a típica cena da clínica psicológica (o terapeuta e o paciente). Mas se de um lado esta é a imagem do psicólogo para o senso-comum, de outro não faltam especialistas da profissão que a critiquem como símbolo de uma abordagem individualizante que fascina os estudantes e atrapalha a inserção da psicologia nos novos contextos profissionais. Este é o caso, por exemplo, de Gondim e Bastos (2010), que chegam a admitir a “dificuldade em explicar por que a psicanálise persiste como a teoria mais usada [pelos psicólogos], a despeito do reconhecimento de que ela impõe limites para a apreensão de fenômenos psicossociais

que se estendem para além da dinâmica intrapsíquica” (p. 190) – uma opinião que poderia ser desprezada por ressoar bastante equívoca, não fosse ter sido endossada por um dos principais especialistas responsáveis pela elaboração das tais Diretrizes Curriculares.

Nos princípios gerais destas Diretrizes, com efeito, já se poderia notar a intenção manifesta de alterar a representação arraigada do psicólogo como profissional liberal, tentando-se estabelecer a compreensão de um ator metido em diversos campos, trabalhando em equipes multiprofissionais, inserido em vários espaços sociais... Como um sintoma das Diretrizes de psicologia no muito querer sugerir a ampliação do campo de atuação, vale notar a dupla expressão “psicológico e psicossocial”, que aparece duas vezes ao longo do documento, e que, ainda hoje rara, era muito mais rara antes que as próprias Diretrizes ajudassem a divulgá-la. Por isso também a menção à clínica, no texto das Diretrizes, não poderia ser mais discreta, evitando-se colocá-la em evidência, fazendo-a só aparecer referida no documento – como “Psicologia e processos *clínicos*” – ao lado de cinco ênfases possíveis “entre outras”, quais sejam, antes de “processos de avaliação psicológica” e depois de “processos de investigação científica”, “educativos”, “de gestão” e “de saúde” (Art. 10º).

Podemos não estranhar que mesmo sendo a clínica, até hoje, o referencial mais importante do psicólogo – e não só porque corresponde à imagem pública mais estampada –, este domínio da atuação só apareça, na lista das ênfases apresentada pelas Diretrizes, em penúltimo lugar: são exemplares ao acaso, dir-se-ia, oferecidos aleatoriamente; por isso tampouco se estranha que “Psicologia e processos de investigação científica” apareça em *primeiro*: ora, poderia aparecer em último, tanto faz... A não ser que também se tenha eventualmente notado, na abertura do documento, afirmado entre os “princípios e compromissos” da profissão, novamente em primeiro lugar, a “construção e desenvolvimento do conhecimento *científico* em Psicologia” – ocorrendo então ao leitor desconfiar de certo exagero no zelo que as Diretrizes de psicologia emprestam à cientificidade, o que se poderia confirmar comparando-as com as dos demais cursos.

Demos uma busca com a ferramenta do Google nas Diretrizes de 50 outros cursos disponíveis no portal do MEC⁴ e, de fato, não encontramos nenhum outro que fizesse algum tipo de juramento ao “conhecimento *científico*” enquanto “princípio e compromisso” à semelhança do que se fez em psicologia; tampouco algum que sugerisse a “investigação *científica*” como um tipo de ênfase ou algo que merecesse

especial menção, como o nosso. Contamos também o número de vezes que o radical “científico” aparece nas Diretrizes de psicologia e nas demais: encontramos um total de onze vezes em psicologia e nem a metade disso, em média, em todos os outros cursos – sendo que nenhum deles ultrapassa o recorde do documento da psicologia. Apareceram outras discrepâncias relacionadas: tanto a expressão “investigação científica” (que desponta três vezes nas Diretrizes de Psicologia) como a expressão “fundamentos epistemológicos” (uma vez) não aparecem nenhuma vez nas diretrizes de qualquer outro curso. Do mesmo modo, buscamos a expressão “conhecimento científico”, que aparece três vezes nas Diretrizes de psicologia, e só a encontramos nas Diretrizes de Geografia (duas vezes), e em nenhum outro curso. Tendo-se em conta que as Diretrizes da psicologia encheram apenas seis páginas de nosso arquivo e as dos outros cursos, somadas, totalizaram 300 páginas, pode-se ter uma idéia do quão carregado de jargão científico aparece o documento do curso de psicologia comparado com os demais. A pergunta que se pode fazer mediante tal diferença flagrante é a seguinte: por que, afinal, a graduação em psicologia, como orientada pelas Diretrizes, tem necessidade de se afirmar tão mais “científica” que as dos outros cursos? A quem interessa arrogar-se tão enfaticamente uma tal cientificidade?

A resposta parece simples: com a formação ameaçada pela redução do campo tradicional de inserção (da clínica privada) e forçada a abrir-se às possibilidades emergentes, as Diretrizes só podiam conceber o perfil de uma profissão *polivalente*. Porém, como essa multivalência é incapaz de protegê-la do risco de superficialização e banalização (bem ao contrário!), invocou-se então o “conhecimento científico” e a “investigação científica” como o que poderia, de algum modo, salvaguardá-la. Pode ser que esta cientificidade que se quer para o currículo ajude a produzir “uma postura crítica sobre o conhecimento disponível e uma atitude flexível ao gerar capacidade de análise e ajustamento a diferentes contextos e problemas”, como diz o *Relatório* das Diretrizes, mas isso não especifica o curso de psicologia contra outros cursos de graduação (uma vez que científicos por científicos, todos são). Além disso, por muito querer evitar que o curso de psicologia pareça reduzido à clínica, as características do fazer do psicólogo mantêm-se muito mal determinadas.

Vale lembrar: essa ênfase na cientificidade da formação, como sugerida pelas Diretrizes, já se articulava no Brasil desde a década de 1980, sob o argumento de que a psicologia, sendo uma “ciência jovem”, “a-paradigmática”, ou “em construção”, estaria muito susceptível a apreensões parciais afirmadas como “verdades finais”; quer dizer, a

doutrinações teóricas que acabavam dominando a formação. (WEBER & CAHARRER, 1982) Tratava-se, já então, de incentivar o campo das “práticas emergentes” – como o trabalho social ou com as organizações –, desinflando a influência da clínica individual sobre a graduação, e especialmente da psicanálise, que a partir de então passou a ser atacada em duas frentes: uma delas, segundo motivações crítico-epistemológicas, acusada de ser pseudocientífica, uma simples “mitologia”; a outra, crítico-ideológica, acusada de “servir às elites”, de incentivar uma visão e uma prática individualizantes e de faltar com o “compromisso social” da psicologia.

Embora não se refiram em nenhum momento à psicanálise nem tenham deixado de sugerir os “processos clínicos” como exemplar de uma ênfase curricular “entre outras”, a deferência exagerada ao científico, nas Diretrizes da psicologia, parece atualizar essa disposição crítica contra a hegemonia da clínica-psicanalítica-do-sujeito-psicológico sobre a formação. Ou seja, é um texto que não só traduz a necessidade de a formação se abrir para todos os horizontes possíveis – “psicológico e psicossocial”, de acordo com seu jargão englobante –, como manifesta um desejo de restrição que a evocação do científico e do epistemológico não esconde, e que, por ser demasiado enfática, parece sintomática, uma *formação reativa* contra algo que o texto não diz, mas cuja omissão mesma, por insistência em sua antítese “científica”, não deixa de ser reveladora.

Note-se que, quando em mais um episódio de ligação extremosa com o científico, as Diretrizes de psicologia descreveram, no Art. 9º, entre as “competências básicas” do graduando, “utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica” – coisa que também não se avista nas Diretrizes de nenhum outro curso! –, parece proposital que se tenha omitido o “método clínico” (quando justamente ele poderia, de acordo com o senso-comum, especificar o psicólogo). O leitor tem que presumi-lo entre “outros métodos de investigação científica” – ou então... não seria científico? As Diretrizes (que poderiam assumir ao menos isso) não o explicitam, e não por acaso: a questão é polêmica. Ao preferir realçar a dupla observação-experimentação como métodos exemplares, sem referir o método clínico, parecem assumir um dos lados de uma velha divisão do campo da psicologia, qual seja, o lado “naturalista” da psicologia enquanto *pesquisa* (experimental ou empírico-analítica) que se opõe à escuta clínica enquanto *prática* profissional (hermenêutico-interpretativa). É isso que aparece em questão no texto das Diretrizes:

tanto mais se afirma a cientificidade da psicologia quanto mais se quer despistar a hegemonia do modelo clínico. Vale indagar por que.

A velha cisão entre pesquisa científica e prática profissional em psicologia.

Longe de se tratar de uma divisão qualquer, é bom recordar que os dois lados dessa oposição se anunciaram praticamente desde as origens da formação em psicologia. Emblematicamente, desde a criação da *American Psychological Association* (APA), quando, ainda no início do século XX, professores/pesquisadores “científicos” já criticavam abertamente o que viam como falta de rigor da psicologia aplicada, já acusavam a “impostura” de muitos profissionais clínicos e aplicados que, segundo eles, emprestavam a máscara da cientificidade para iludir as pessoas, fazer fama e ganhar dinheiro. De acordo com a *História da Psicologia Moderna* de J. Goodwin (2005), data de 1917 a primeira tentativa dos psicólogos clínicos de organizar uma associação própria – razão que levou a APA, temendo sua própria desintegração, a criar uma seção interna para a psicologia clínica (ou “do bem estar humano”, como então especificado, por oposição à “psicologia científica”). Ainda na década de 1920, também para evitar nova desintegração, a APA criou dois tipos de membros, os “integrais” e os “associados”, visando acomodar tanto pesquisadores quanto profissionais em psicologia; na década de 1930, por continuarem não se sentindo à vontade no ambiente “acadêmico” da APA, os psicólogos clínicos criaram uma organização própria, a AAAP (*American Association for Applied Psychology*), que foi reintegrada pela APA no pós-guerra. Deste modo, de crise em crise, a celeuma entre pesquisadores “científicos” e profissionais que trabalham em proveito “do bem-estar humano” em psicologia atravessou décadas, até que a composição da APA se tornasse majoritariamente feita de clínicos e a dissidência se tornasse inevitável. Os docentes/pesquisadores “científicos”, que tinham outrora a hegemonia, se sentiram forçados a abandonar a APA e formar uma nova entidade, criando-se, em 1988, a *Association for Psychological Science* (APS), organização que, empenhada em “reforçar a psicologia como disciplina científica coerente”, “proteger os valores científicos da prática psicológica” etc.⁵, lembra muito de perto, aliás, o espírito do texto de nossas Diretrizes.

Para que a ênfase na cientificidade, na formulação das Diretrizes de psicologia, fosse tão reforçada, outros fatores também podem ter-se sobreposto ao desejo generoso de proteger a profissão do risco de banalização. Como já ensinava Michel Foucault, a pretensão de ser ciência traz sempre consigo ambições de poder, devendo-se indagar, lá

onde a cientificidade é arrogada, acerca de quais outros saberes, ou quais outros sujeitos de experiência se quer com isso “menorizar” ou afastar.⁶ Vale também lembrar que a reforma do ensino superior, que incluiu as novas diretrizes, além de aumentar o grau de subordinação acadêmica ao mercado de trabalho por intermédio da reestruturação curricular, também implantou o controle da produção do trabalho acadêmico por meio de sistemas de avaliação e de estímulos à docência (Provão, GED etc.) que, entre outras coisas, passou a servir, na forma de uma política de *competição administrada*, para compensar as perdas salariais sem acrescentar um centavo ao salário básico dos professores. As atividades docentes relacionadas com a pesquisa em pós-graduação – orientação de tese, participação em bancas, publicação de artigos em revistas científicas, apresentação de trabalhos em eventos científicos etc. – tornaram-se a maneira principal de somar pontos para fins de progressão funcional. Com a promulgação da Lei 10.973, de 2004, que dispõe sobre os Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica (IIPCT), participar de projetos de pesquisa e disputar bolsas de estímulo, além de fortalecer as “bases científicas” da formação em psicologia, tem ajudado muitos docentes a reforçar seus vencimentos. Em 2006 também foi criada uma nova classe funcional – a de professor associado –, estabelecendo mais quatro níveis de progressão, de um modo que, como uma escada fincada na areia movediça, a condição colocada aos professores para que seus salários não afundem é progredir sem parar.

Os impactos de tais medidas sobre a formação estão apenas começando a ser avaliados, mas já podemos adivinhar a reabertura e aprofundamento da velha linha de fratura entre a psicologia dos pesquisadores (que se produz dentro da universidade) e a psicologia aplicada (que se pratica fora dela). Desde que a distribuição de bolsas de iniciação à pesquisa do PIBIC, como o primeiro degrau na carreira do pesquisador-orientador, passou a seguir critérios praticamente quantitativos (basicamente o currículo acadêmico verificado por barema, com pontuações referentes a dados extraídos do Lattes), tem-se um círculo vicioso que tende a premiar os já premiados (sem muita consideração pela qualidade do projeto apresentado) e dificulta a progressão dos “desqualificados” (por mais relevantes socialmente ou bem construídos que sejam seus projetos), criando-se, enfim, duas categorias de professores – os “pesquisadores” e “os outros” – e um bocado de ressentimentos de parte a parte. Esse descompasso também tende a ser intensificado com a separação ora em curso entre mestrados *acadêmicos* e *profissionais*: enquanto estes são mestrados de aplicação, voltados para a qualificação

de quem já está no mercado de trabalho, o mestrado acadêmico, centrado na pesquisa e voltado para a formação de professores-pesquisadores, tende a se tornar pré-condição para o doutorado. Nas seleções e concursos docentes das universidades esse impacto já se faz sentir, com candidatos pouco traquejados na profissão, mas super-titulados em pesquisa (estão sobrando doutores na praça!), e, claro, não em qualquer modelo de pesquisa, bem entendido, e sim, tendencialmente, nos modelos instrumentais que melhor se encaixam nos critérios de produtividade das agências de fomento. A avaliação dos programas dessas agências, a começar pelo CAPES, sendo também meramente quantitativa, aperta os professores e orientandos com prazos de conclusão e indicadores de produtividade bruta que servem como critérios para renovação de bolsas e recursos – o que força a instituição de um verdadeiro sistema de fabricação de teses a “toque de caixa”, segundo esquemas e modelos prontos, no qual praticamente *nunca* um trabalho – mesmo sendo *muito ruim* – é recusado. Ao contrário, quanto mais vezes puder ser apresentado em congressos, publicado em revistas – em forma de artigos escritos de preferência a “n” mãos – etc, mais pontos, maior produtividade (o que é bom para o pós-graduando, para o orientador, o núcleo... então..., *who cares?*).

Conclusão

Mesmo despencando o salário que estão pagando aos psicólogos, a busca pelos cursos de psicologia nas universidades públicas, surpreendentemente, continua disputada – e não porque as pessoas que os procuram sejam desinformadas. Elas sabem que o trabalho do psicólogo não se resume ao consultório e que este segmento, saturado, tornou-se super exigente; também concordam que, fosse pela remuneração, não cursariam psicologia. E, no entanto, o fazem. Por quê?

Diversas pesquisas sobre a escolha vocacional da psicologia constataam as razões altruísticas (“para ajudar os outros”) como predominantes, como também o interesse intrínseco pela área (“porque gosto de psicologia”, “para conhecer o ser humano”) e a perspectiva de autoconhecimento (“para conhecer melhor a mim mesmo”). Ou seja, a psicologia como “profissão de ajuda”, como maneira de melhor “ajudar o outro”, de conhecê-lo, de estabelecer com ele um tipo de relação de apoio ou confiança etc., são as concepções mais corriqueiras entre o público dos cursos de psicologia. Como também já se notou, entre estudantes de psicologia, os fatores internos de escolha pesam mais do que os externos, sendo movidos mais por “vocaçãõ” – uma “mística da

dedicação ao próximo” – do que por interesses financeiros ou pelas determinações do mercado (MAGALHÃES, 2001).

Ora, uma vez que, sem inclinação ou vontade determinadas, as decantadas competências não passam de habilidades e conhecimentos inúteis, talvez convenha retornar aos propósitos das Diretrizes para indagar se a ênfase colocada na cientificidade, como mostramos, como uma espécie de formação reativa erigida contra as práticas clínicas, que tendem a perder espaço na partilha dos recursos de pesquisa, embora dizendo visar fortalecer a profissão, não se arriscaria a frustrar motivações de muitos estudantes, que escolhem psicologia não porque esta seja a mais científica das áreas de estudo e atuação, tampouco a mais polivalente (como parecem querer fazer crer as Diretrizes), mas sim porque, sem deixar de ser científica ou polivalente, sempre foi também, antes de tudo, uma ciência *humana*.

Não será este “a mais” da psicologia – sua prática clínica e sua vocação altruística como aquilo mesmo que a diferencia e explica seu interesse – uma espécie de hóspede indesejado para as Diretrizes e seus idealizadores, posto que irredutível aos modelos de pesquisa padronizados (estilo “empírico-analítico”, isto é, basicamente questionários e processamento estatístico), mais interessantes para a carreira docente e o fortalecimento (leia-se obtenção de recursos) das pós-graduações em psicologia? Afirmar, sintomaticamente (quer dizer, de modo indireto, porém insistente), a cientificidade da psicologia contra a pesquisa e as práticas clínicas, mesmo que em defesa de outras tantas possibilidades em termos de atuação profissional, não é uma recomendação tendente a fazer trocar o certo pelo duvidoso? Essa vocação para “ajudar o outro”, para a “relação com o outro” etc, tão assídua nas falas dos estudantes de psicologia, não seria efetivamente nossa primogenitura?

Ora, ao invés de tentar encontrar outras vocações para a formação em psicologia, talvez se possa tentar derivá-las a partir da própria clínica, de algum modo destravando “por dentro” o consultório no rumo de outras possibilidades de atuação. Como *ciência humana*, cujos vestígios as Diretrizes apagaram,⁷ e como *clínica*, omitida entre os “métodos de investigação científica” que elas destacaram, talvez seja justamente no *interditado* das Diretrizes, e não no que elas recomendam, que a formação em psicologia tenha mais chances de reverter sua desvalorização profissional em curso. Ou seja, ser ciência – sem deixar de ser ciência *humana*, bem entendido – e ultrapassar os limites do consultório privado – sem esquecer suas origens clínicas –, talvez só haja

futuro para a formação em psicologia se soubermos não trocar sua primogenitura por algum prato de lentilhas.

Contrariar vocações altruísticas e autênticas para relevar motivações e incentivos exteriores, como parecem promover as Diretrizes, talvez se arrisque a destinar a psicologia àquela condição, há muito observada pelos antigos, segundo a qual, sem o *thymós* (a paixão, o ímpeto), e só com o *logos*, a *psyché* não passa de uma triste sombra perdida na noite do esquecimento...⁸

Referências

- BRESSER-PEREIRA, L.C. & GRAU, N.C. *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- _____. *A sagrada missão pública*. Recuperado em 20 de agosto de 2011, de: www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=3788.
- COIMBRA, C. *Guardiães da Ordem - uma viagem pela práticas psi no Brasil do 'milagre'*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- COSTA, J. F. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FERREIRA NETO, J. L. – *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta, 2004
- FOUCAULT, M. A Psicologia de 1850 a 1950. In: *Ditos e Escritos*, vol. I. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- GONDIN, S. & BASTOS, A. V. *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MAGALHÃES, M. *et al.* Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*: Revista do CFP. Brasília, v. 21, n. 2, 2001.
- MARCONI DA COSTA, Carlos. *Navegando mares tão diversos: a formação e o exercício profissionais do psicólogo no Brasil*, Tese de doutorado em Psicologia Social – Instituto de Psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, 2008
- RUSSO, J. *O corpo contra a palavra*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1993.
- VAITSMAN, J. *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- VASCONCELOS, E. *Mundos paralelos, até quando? Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil nas duas últimas décadas*. Recuperado em 04 de Julho de 2012, de: <http://www.cliopsyche.uerj.br/livros/cli01/mundosparalelosatequando.htm>
- VELHO, G. – *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia a sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- WEBER, S. & CARRAHER, T. N. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. *Psicologia: ciência e profissão*, 8 (1), 1982, pp.1-13.

Wilson Alves Senne
Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (IPSI-UFBA)
E-mail: wasenne@uol.com.br

¹ Segundo dados no INEP, no período de 1958 a 2000 – mais de quatro décadas –, houve um incremento de 188 cursos de psicologia; porém só entre 2001 e 2007 entraram em funcionamento 203 novos cursos.

² Palavras do fundador de um dos maiores grupos de educação privada no Brasil – Cf. *Folha de S. Paulo*, 29.05.2011, “Com ensino high-tech para classe C, Anhanguera quer duplicar sua rede”.

³ As Diretrizes podem ser contadas entre os motivos principais da realização do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), em 2002, de cuja organização, ao longo da década de 1990, foi gerada a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), fundada em 1998.

⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991

⁵ Cf. <http://www.psychologicalscience.org/>

⁶ Cf. M. Foucault, *Microfísica do Poder*, p. 172

⁷ Nos Relatórios dos Pareceres de 2001 e 2002 das Diretrizes da psicologia, a expressão “ciências humanas” ainda aparecia – mesmo que para situar a psicologia, *por exclusão*, num trecho que se referia aos “processos psicológicos nas suas *interfaces* com as ciências da vida, humanas e sociais”. Na versão final, aprovada em 2004, estas últimas desaparecem do texto, substituídas por “processos psicológicos nas suas *interações* com *processos* biológicos, humanos e sociais”.

⁸ “Ó deuses! Existe, portanto, no Hades uma *psyché* / ou uma sombra do homem, mas falta-lhe o *thymós*.” – Homero, *Ilíada*, XXIII-103. “Caminhando não encontrareis os limites da *psyché*, mesmo se percorreres todas as estradas, pois é muito profundo o *lógos* que ela possui”. Heráclito de Éfeso, frag. 45.