



Psicologia Ciência e Profissão
ISSN: 1414-9893
revista@pol.org.br
Conselho Federal de Psicologia
Brasil

Ferreira Amendola, Marcia
Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva
Psicologia Ciência e Profissão, vol. 34, núm. 4, outubro-diciembre, 2014, pp. 971-983
Conselho Federal de Psicologia
Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282037810012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva

Graduation in Psychology, Contemporary Social
Demands and Ethics: a Perspective

Formación en Psicología y las Demandas Sociales
Contemporáneas: una Perspectiva

Marcia Ferreira Amendola

Universidade do Estado
do Rio de Janeiro

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-370001762013>

Artigo



Resumo: Para que se possa analisar e entender a relação entre a formação em Psicologia, a construção das demandas sociais contemporâneas e ética, a leitura de certos momentos da história da Psicologia no Brasil se faz necessária. Um percurso histórico foi traçado para fins de compreender a relação entre a formação profissional, as demandas sociais contemporâneas, as práticas psicológicas e a ética profissional. Considerou-se que a formação do profissional tornou-se uma espécie de mercadoria que visa a adestrar alunos em técnicas desarticuladas com o contexto e interesse social. Igualmente, que essa formação tende a levar o psicólogo a não privilegiar a análise crítica das demandas atuais, em geral, por elaboração de documentos decorrentes de avaliação psicológica, e tampouco o prepara para atendê-las nos mais diversos campos de atuação. Desse modo, muitos psicólogos vêm sendo denunciados por possível infração ao Código de Ética Profissional do Psicólogo junto aos seus Conselhos Regionais de Psicologia. Considera-se que a formação acadêmica em Psicologia deve ser analisada em suas relações de poder, escapando à perspectiva utilitarista focada no exercício técnico-instrumental. Para tanto, deve contemplar o desenvolvimento intelectual dos alunos, preparando-os para atuar frente aos desafios e dilemas com que vão se deparar no cotidiano de suas práticas.

Palavras-chave: Formação do psicólogo. Psicologia. Currículo. Ética.

Abstract: In order to analyze and understand the relationship between graduation in Psychology, the construction of contemporary social demands and ethics, reading of certain moments of history of Psychology in Brazil becomes necessary. A historical path was drawn to understand the relationship between professional training, contemporary social demands, psychological practices, and professional ethics. One considered that professional training became a type of merchandize that aims to tame students in non-articulated techniques with social context and interest. Similarly, this training tends to lead the psychologist not to privilege critical analysis of current overall demands by preparing documents deriving from psychological evaluation nor it would prepare him/her to meet those demands in the most diverse fields of work. Thus, many psychologists are denounced for possible breaching of Psychologist's Professional Code of Ethics at their Regional Council of Psychology. One considers that academic training in Psychology should be analyzed in its relationships of power, evading the utilitarian perspective focused in technical-instrumental exercise. Therefore, it should encompass the intellectual development of students, preparing them to act in face of challenges and dilemmas that they will meet in their everyday practices.

Keywords: Psychologist education. Psychology. Curriculum. Ethics.

Resumen: Para que se pueda analizar y entender la relación entre la formación en Psicología, la construcción de las demandas sociales contemporáneas y ética, la lectura de ciertos momentos de la historia de la Psicología en el Brasil se hace necesaria. Un recorrido histórico fue trazado para fines de comprender la relación entre la formación profesional, las demandas sociales contemporáneas, las prácticas psicológicas y la ética profesional. Se consideró que la formación del profesional se tornó una especie de mercadería que visa adiestrar a alumnos en técnicas desarticuladas con el contexto e interés social. Igualmente, que esta formación tiende a llevar al psicólogo a no privilegiar el análisis crítico de las demandas actuales, en general, por elaboración de documentos derivados de evaluación psicológica, y tampoco lo prepara para atenderlas en los más diversos campos de actuación. De este modo, muchos psicólogos vienen siendo denunciados por posible infracción al Código de Ética Profesional del Psicólogo junto a sus Consejos Regionales de Psicología. Se considera que la formación académica en Psicología deba ser analizada en sus relaciones de poder, escapando a la perspectiva utilitarista enfocada en el ejercicio técnico-instrumental. Para tanto, debe contemplar el desarrollo intelectual de los alumnos, preparándolos para actuar frente a los desafíos y dilemas con que van a depararse en lo cotidiano de sus prácticas.

Palabras-clave: Formación del psicólogo. Psicología. Curriculum. Ética

Para que se possa analisar e entender a relação entre a formação do psicólogo, a construção das demandas sociais contemporâneas e ética, parte-se do princípio que se faz necessária a leitura de certos momentos da história da Psicologia no Brasil. Isso se deve porque boa parte das demandas dirigidas aos psicólogos na atualidade teve sua origem no modo como a sociedade percebia e criava as demandas para os profissionais nas áreas de saúde mental, de organização do trabalho e da educação antes mesmo da regulamentação da Psicologia como ciência e profissão no país.

Como retratam alguns pesquisadores, no final do século XIX e início do século XX, fez-se sentir no Brasil forte influência da Psicologia Funcional ou Aplicada, oriunda dos países de língua inglesa, cujo propósito era servir ao projeto do governo brasileiro de industrialização e modernização nos idos anos de 1930, que conduziram Getúlio Vargas à Presidência da República (Baptista, 2010; Bernardes, 2004; Castro, Castro, Josephson, & Jacó-Vilela, 2007; Segnini, 2004).

Com as transformações econômicas e sociais em curso, o movimento de modernização – que apresentava, entre suas bandeiras, o trabalho entre as principais medidas de salvação nacional – foi responsável por consolidar o mercado de trabalho urbano nacional, com a migração de milhões de trabalhadores do setor agropastoril para as cidades, na busca por empregos formais e modernos nas indústrias.

Nesse contexto, Patto (1984, p. 96) comenta que:

As novas condições de trabalho geradas pela sociedade industrial capitalista, na passagem da economia do tipo liberal para a centralização da produção nas empresas, requerem novos tipos de recrutamento de mão de obra e um

certo número de aptidões e de traços de personalidade que serão a condição de sua eficiência. Como vimos, a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social

Dada a necessidade de escolher o “homem certo para o lugar certo” (Bock, 2001, p. 27), portanto, de selecionar e treinar o contingente de trabalhadores interessados em um emprego nas indústrias, um novo tipo de profissional foi requisitado: aquele especializado na avaliação, seleção e treinamento da força de trabalho (Bernardes, 2004).

Na ausência de uma legislação que disciplinasse a Psicologia na qualidade de ciência e profissão, muitos cursos e estágios foram oferecidos a profissionais graduados em Medicina, Filosofia e Pedagogia com a finalidade de treinar especialistas para a prática psicológica (Baptista, 2010). Desse modo, a figura do psicólogo que se edificava no país era de um profissional voltado à avaliação, seleção e adaptação dos sujeitos a um meio socio-técnico com vistas a manter o funcionamento adequado da sociedade capitalista-industrial em expansão (Japiassú, 1979; Augras, 1980).

Com isso, inúmeros campos ligados à Psicologia Aplicada foram criados em várias localidades do Brasil, todavia, sem qualquer tipo de controle da qualificação dos profissionais responsáveis (Rosas, Rosas, & Xavier, 1988). Tal fato fez com que fossem adotadas medidas para viabilizar o controle das práticas psicológicas, seja em defesa da sociedade, seja para proteger a imagem da profissão que se consolidava.

Assim, considera-se que, dentre outros aspectos, o projeto da Psicologia como ciência e profissão no Brasil constituiu-se com a in-

tenção de conciliar o interesse da Psicologia emergente no país em atender às demandas sociais por uma atividade avaliativa e adaptadora com a necessidade de controlar e disciplinar as práticas psicológicas.

Regulamentando a profissão

Com a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, sancionada pelo Presidente da República João Belchior Goulart, foi oficializado o exercício da Psicologia no Brasil.

A legislação que regulamenta a profissão de psicólogo entrou em vigor, não só reconhecendo a profissão de psicólogo emancipada da Medicina, da Filosofia e da Educação, mas, sobretudo, garantindo a concessão, ao portador de diploma de psicólogo, a exclusividade no uso de métodos e técnicas psicológicas. Consolidando a prática de uma Psicologia Aplicada, a referida lei estabeleceu, no Capítulo III, Art. 13, a exclusividade do uso de testes psicológicos para fins de: diagnóstico psicológico; orientação e seleção profissional; orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento.

Não se pode esquecer que a estruturação dos documentos legais, bem como do Sistema Conselhos ocorreu em meio à institucionalização da ditadura militar no Brasil, esta última responsável por exercer forte influência nas demandas endereçadas à recém-oficializada profissão dos psicólogos. Era, com isso, esperado que os psicólogos empregassem ferramentas técnico-científicas no projeto de adaptação, controle e aumento da eficiência dos indivíduos e do sistema da sociedade, a divisar na própria edificação do currículo acadêmico.

O ensino de testes psicológicos oportunizou a discussão acerca dos currículos acadêmicos nos muitos cursos de graduação em Psicologia no Brasil. Para Alchieri e Bandeira (2002), a

cultura dos testes era perpetuada mecanicamente no Currículo Mínimo obrigatório, também denominado “dispositivo da disciplina-ridade” por Veiga-Neto (2008, p. 145). A ênfase estava na oferta de disciplinas de cunho profissionalizante, consolidando a prática psicológica em termos de atividades aplicadas de caráter intervencionista (Mello, 1983, 1989). Isso significa dizer que a preocupação com a formação profissional estava baseada em uma concepção tecnicista de Psicologia, centralizada, em boa parte, na obtenção de resultados por meio da aplicação de técnicas e instrumentos psicológicos.

Na época, o governo instaurou, à sombra do Ato Institucional nº 5 (AI-5) e do Decreto nº 477/69, um processo de reestruturação universitária, que culminou na Lei nº 5.540/68, conhecida por Lei da Reforma Universitária (Chauí, 2001; Fávero, 2006; Martins, 2009).

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais. (Martins, 2009, p. 17)

A Reforma Universitária, de fato, visava à contenção de gastos e ao aumento da produtividade do corpo docente, à fiscalização das atividades políticas de pro-

fessores e alunos, enfim, à adaptação dos conteúdos do ensino superior aos objetivos do desenvolvimento nacional (Chauí, 2001; Martins, 2009).

As alterações no modo de produção capitalista logo se fizeram sentir em relação à educação nacional. Guiados por critérios de produtividade e parametrizados nas relações de custo-benefício, os cursos universitários, incluindo os de Psicologia, transformaram-se em treinamento de um conjunto de técnicas desvinculadas da realidade social. Criaram-se as bases para a serialização e massificação do ensino superior, com o aumento do número de alunos e redução nos custos, por meio da dispensa de professores mais qualificados, com titulação, ocasionando considerável queda na qualidade do ensino.

A mercantilização do ensino e a demanda social contemporânea

O viés mercadológico das instituições formadoras trouxe algumas repercussões: transformada em mercadoria, a formação profissional se converteu em uma espécie de adestramento em técnicas e em práticas padronizadas a fornecer interpretações e descrições dos fenômenos humanos desimplicadas com os interesses da população, bem como com a compreensão do mundo social e histórico (Gomide, 1988; Mello, 1983, 1989; Moura, 1999; Pessotti, 1988; Sass, 1988; Yamamoto, 2006).

Simultaneamente à Reforma Universitária, outros acontecimentos tomavam curso no panorama brasileiro do fim da década de 1970 e início de 1980, com intensas repercussões no meio universitário, dentre eles:

- o fortalecimento dos movimentos sociais de oposição ao regime ditatorial (1964-1985), com destaque para o movimento contracultural brasileiro; e

- a vinda às terras brasileiras de refugiados da repressão e da violência política na Argentina, antes e por ocasião do golpe militar de 1976.

Não obstante o panorama da Psicologia no Brasil tivesse se modificado consideravelmente naquele período, o Currículo Mínimo obrigatório permaneceu inalterado (Mello, 1989; Penna, 1980), fato que não impediu que algumas universidades, simpáticas ou aderindo ao movimento cultural emergente de reação à concepção de rigor científico, modificassem suas grades curriculares.

Tendo por principal centro de ataque a Psicologia Positivista e suas manifestações técnicas, dentre as quais, o ensino e a aplicação de instrumentos de testagem, os cursos passaram a valorizar as abordagens clínicas, tal como a Psicanálise, como forma de atrair os alunos com olhares voltados para as oportunidades de trabalho oferecidas por um mercado que estava em expansão.

As mudanças foram desde a implantação de uma nova proposta curricular até a ampliação da duração do curso, passando por mudanças de carga-horária e de semestre em que a disciplina foi oferecida. (...) Sempre fica patente que a reformulação consistiu em um esforço para busca de melhoria na formação oferecida e de adequação à realidade em que a escola se insere, ou seja, à demanda da sociedade. (Witter, Bastos, Bomfim, & Guedes, 1992, pp. 185-187)

No período da reconquista da democracia parlamentar e da promulgação da Constituição em 1988, a sociedade brasileira vislumbrava um momento de recessão econômica, aumento da inflação, desemprego. O impacto do ideário neoliberal no plano socioeconômico brasileiro foi sentido pelo profissional, principalmente com a restrição do mercado

de atendimento psicológico privado e do aumento de mão de obra disponível no mercado, obrigando os psicólogos a se transferirem do consultório para outro segmento da população ligado ao terceiro setor para atuar em equipes com comunidades, com organizações em rede, organizações não governamentais e outras atividades vinculadas a órgãos públicos (Bernardes, 2004; Witter *et al.*, 1992; Mello, 1989; Moura, 1999; Pereira & Pereira Neto, 2003).

Redirigindo sua atenção para esses setores, o psicólogo precisou reconstruir sua prática profissional. Dessa forma, teve a oportunidade de diversificar e ampliar seus modos de intervenção, privilegiando atividades de cunho mais preventivo, educacional e social.

Evidenciava-se, assim, no decorrer da década de 1980, um processo de ampliação do campo de trabalho profissional nos serviços públicos decorrente, em parte, pelo investimento nas políticas governamentais em saúde pública, em educação e de movimentos sociais, que passaram a demandar profissionais para atividades em campos cada vez mais diversificados. Dentre essa diversidade de práticas psicológicas, então denominadas emergentes, estão a Psicologia Hospitalar, Psicologia Ambiental, Psicologia Forense ou Jurídica e a Psicologia do Trânsito, para listar algumas (Carvalho & Yamamoto, 2002; Witter *et al.*, 1992).

Porém, como foi que os estudantes de Psicologia, que nutriam na faculdade o sonho de certa clínica, com seus consultórios particulares, reagiram com a migração dessa prática para as “instituições públicas, com grupos, com pessoas cujo sofrimento psicológico passa por necessidades sociais fundamentais”? Será que essa prática atendia “à ‘relação de ajuda’ que a tornava tão atraente aos jovens psicólogos?” indagaram Guedes e Ginsberg (1992, pp. 20-21).

Conforme constatação da pesquisa desenvolvida por Yamamoto, Câmara, Silva e Dantas (2001), essa transposição não foi algo fácil de realizar, pelo contrário. Embora houvesse uma expansão do campo profissional com a inserção do psicólogo em novos espaços profissionais, tais como Delegacias de Defesa da Mulher, Varas da Infância e da Juventude, Serviço de Vigilância Sanitária e Centro de Atenção ao Idoso, ao invés de inovar, estabelecendo novas práticas, a atividade realizada em alguns desses considerados novos ou espaços emergentes de trabalho poderia ser facilmente enquadrada na classificação tripartite clássica: Psicologia Educacional, Psicologia Clínica e Psicologia Aplicada ao Trabalho.

A mobilização por parte dos profissionais por uma adequação ao novo cenário brasileiro fez com que, na década de 1990, o Sistema Conselhos indicasse medidas no sentido de efetivar mudanças na formação profissional, tal qual o I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos e a publicação pelo Conselho Federal de Psicologia dos livros *Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços* e *Psicólogo Brasileiro: Práticas Emergentes e Desafios para a Formação*.

A indicação para reformulações curriculares das instituições universitárias veio, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), (Brasil, 2010) – sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 1996.

No ano seguinte, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram convocadas pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação para apresentarem propostas para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, substituindo os antigos currículos mínimos fixos e predeterminados por um modelo mais aberto.

A Resolução CNE/CES nº 8/04, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, foi enfim aprovada em 2004, com a promessa de dirimir essas questões. Posteriormente, a Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CES nº 5/11, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.

O objetivo das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia é orientar “sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (Art. 2º), bem como “dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das (...) competências e habilidades” (Art. 4º) necessárias para melhorar a qualidade e fortalecer a profissionalização, dentre outros aspectos.

Também em seus princípios gerais, as Diretrizes Curriculares explicitam que o curso de Psicologia “tem como meta central a formação do Psicólogo, voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia” (Art. 3º). Ainda no Art. 3º, o ensino em Psicologia deve assegurar uma formação pautada nos princípios e compromissos de:

(...) b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais. c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico. d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão. (Brasil, 2011)

As Instituições de Ensino Superior (IES), orientadas nesse sentido, visariam a uma formação básica, ampla e generalista que pudesse preparar o aluno para atuar em diversas áreas, mas que pudesse, ao considerar as especificidades de cada região do país, as demandas da sociedade, as características do mercado de trabalho, oferecer disciplinas que capacitassem o futuro profissional para analisar e atender às mais variadas demandas, respeitando os critérios teóricos, técnicos, mas principalmente éticos.

O fato é que uma espécie de “tecnificação” do ensino superior (Bernardes, 2004, p. 29) tem se mostrado efeito da estratégia das universidades de submeter e regular a educação e o currículo acadêmico aos critérios que fundamentam as relações de mercado. Para Chauí (2001, p. 46), esse é um sinal dos tempos.

Creio que a universidade tem hoje um papel (...), realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual.

O saber mudou de estatuto nas sociedades pós-industriais e na cultura pós-moderna. Ao invés de se privilegiar o entendimento de aquisição de saber na qualidade de um preparo para o pensamento, para a reflexão, o que se estabelece, na atualidade, é uma relação, segundo Lyotard (1998, p. 5) “entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento que tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma de valor”.

Com isso, houve uma mercantilização generalizada do saber, que se transfor-

mou em mercadoria informacional (Lyotard, 1998). As universidades, nessa conjuntura, tornam-se uma espécie de empresa capitalista voltada a formar competências operacionais para atender às demandas do mercado, criando, em contrapartida, incompetentes para o exercício da reflexão crítica e da liberdade, portanto, para o exercício da ética.

Contudo, sem a capacidade de analisar criticamente as demandas por serviços psicológicos, observa-se que alguns serviços prestados pelos psicólogos são de má qualidade. Tal situação vem se revelando, principalmente, no aumento no número de denúncias e abertura de processos disciplinares éticos em desfavor de que atendem pela autoria de documentos psicológicos resultantes de avaliação psicológica.

Formação, demanda e ética em perspectiva

Frizzo (2004), em pesquisa realizada sobre *Infrações éticas, formação e exercício profissional em Psicologia*, comenta que docentes e pesquisadores brasileiros, preocupados com o aumento de denúncias e penalizações de psicólogos por infração ao Código de Ética, têm se detido às questões referentes às demandas sociais contemporâneas, em especial, pela elaboração de documentos psicológicos.

A insuficiente qualificação para atuar em diversos segmentos de trabalho que demandam a elaboração de documentos psicológicos, tais como o campo jurídico, seleção de emprego, concurso público, porte de arma e procedimentos cirúrgicos, como a de cirurgia bariátrica, é um dos motivos que preocupa também o Conselho Federal de Psicologia (CFP), atento para o aumento no número de denúncias contra psicólogos.

Novas legislações, que vêm no rastro da necessidade de organização da vida social de acordo com as mudanças ocorridas, trazem novos desafios para a profissão, tanto para a condição do ensino quanto para a prática profissional. A necessidade de laudos e perícias para auxiliar nas decisões do Poder Judiciário, as avaliações na área do trânsito, as avaliações para porte de arma, as avaliações em concursos públicos, o uso de testes nos contextos de saúde e trabalho, e outras, são exigências cotidianas da prática de profissionais que têm-se percebido pouco atualizados e frequentemente incapacitados para realizar, com a competência esperada, as tarefas exigidas. (Frizzo, 2004, pp. 41-42)

Como a responsabilidade pelas práticas psicológicas não recai sobre as instituições formadoras, mas sobre os próprios psicólogos individualmente, muitos têm investido em formação continuada para fins de atender às demandas do mercado, seduzidos pelas vantagens, promessas, interesse ou esperança por qualificarem sua prática.

Todavia, como garantir que os cursos oferecidos cumpram a promessa de transformar o aluno recém- (e mau) formado em um profissional com competências e habilidades para atuar no mercado de trabalho? Alguns desses cursos destinados à qualificação profissional poderiam ser considerados modismos ou aproveitamento de oportunidades de mercado, como aponta Teixeira (2008, p. 162):

Bastará navegar na Internet (...) para constatar que qualquer “centro de psicologia”, “centro educativo” (...) faz ofertas de formação denominadas mais ou menos aleatoriamente por “curso de formação”, “curso de especialização” (...) sem que possamos saber (...) se por-

ventura os formadores serão mesmo psicólogos e qual a credibilidade científica e pedagógica dos conteúdos, entre outros aspectos. No limite, até podem não ser o que dizem ser

Afinal, o que muitos psicólogos buscam nesses cursos? A técnica, o instrumental, o método, o operacional, enfim, atentos às oportunidades de trabalho, os psicólogos têm-se mostrado mais interessados em adquirir um “como-fazer-universal” (Santos & Caetano, 2010, p. 89), ignorando o para que fazer. Se o que importa ao aluno profissionalizante não é o conhecimento, mas a sua utilidade, por este enquadramento, os modelos teóricos oferecidos para os alunos e psicólogos que querem se assentar em garantias, seja de conseguirem atender às demandas do trabalho, seja de oferecerem resultados válidos, tornam-se processos moralizadores de classificação e ajuste que produzem efeitos sobre os sujeitos em nome da saúde, da proteção, da garantia de direitos, da felicidade, etc. (Machado, 1994; Santos & Caetano, 2010; Souto, Bartalini, & Magalhães, 2009).

Em outros termos, a instrumentalização do profissional que (supostamente) o tornaria competente tecnicamente para atender às demandas do mercado, todo esse processo parece torná-lo, por sua vez, incompetente para fazer análise da própria prática e dos efeitos decorrentes desta; e análise das demandas que lhes são endereçadas.

Porque o tornar-se psicólogo é mais que uma ação interessada no conhecimento ou uma preocupação com a formação técnico-científica; é uma forma ética e política de intervenção no mundo, a que se seguem “efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados” de poder (Freire, 2007, p. 106). Somente transcendendo a dimensão técnica que o psicólogo torna-se capaz de

questionar sobre o que faz, com que finalidade e para quem dirige a sua prática, incluindo as relações de saber-poder que ele próprio estabelece no lugar que ocupa. Assim, o psicólogo conseguirá realizar uma análise crítica de sua prática e das implicações decorrentes desta, não só estando atento ao que produz, mas como esta lhe afeta e constitui (Coimbra & Nascimento, 2007).

Se o lugar do psicólogo é fundamentalmente ético, ele deve se posicionar frente às demandas, questionando suas ações para que não transforme o exercício de sua profissão em uma prática opressiva, adestradora ou de normalização.

Como poderiam os cursos de formação promover e transformar alunos em “indivíduos intelectual e humanamente (...), capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real” (Moraes, 1997, p. 20)? É tratar a formação como deformação.

(...) O ensino que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades. [...] É aquele que questiona, descontinua os valores que formam a sociedade circundante. [...] O ensino que desvaloriza os valores, que tenta pensá-los como produtos de dados interesses, que estes têm uma história. Um ensino que desarruma o arrumado, que gera a indisciplina no pensar e no agir. (Albuquerque, 2010, s/p)

Essa postura crítica, reflexiva, criativa e principalmente, ético-política a ser exercida já durante a formação, é requerida ao profissional no acolhimento às demandas a ele endereçadas, conforme Resolução CFP nº 007/2003 que institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos:

Sempre que o trabalho exigir, sugere-se uma intervenção sobre a própria demanda e a construção de um projeto de trabalho que aponte para a reformulação dos condicionantes que provoquem o sofrimento psíquico, a violação dos Direitos Humanos e a manutenção de estruturas de poder que sustentam condições de dominação e segregação (...). Desta forma, a demanda, tal como é formulada, deve ser compreendida como efeito de uma situação de grande complexidade.

Assim, é da responsabilidade do profissional, em todas as circunstâncias em que for solicitada sua atuação, proceder a uma escuta crítica dessa demanda, a fim de saber o que apresentar. É nesse ponto “onde se coloca o desafio de não responder a demanda nos termos como é formulada, mas em (...) redefini-la, dizer NÃO, ali onde o pedido supera as nossas possibilidades”, afirma Barros (2002, p. 26).

Considerações finais

Após considerar a relação entre formação profissional, demanda social e ética, percebe-se que, embora os campos de atuação para o profissional psicólogo tenham se diversificado ao longo de cinco décadas, as demandas a ele dirigidas não diferem daquelas formuladas por ocasião da regulamentação da Psicologia no Brasil, bem como o modo de

os profissionais atuarem frente a essas demandas.

Neste cenário, a Psicologia precisa reconhecer a necessidade de revisar seu lugar na qualidade de ciência comprometida com o social, que tem por objeto de ocupação o homem e, assim, privilegiar, na formação de seu futuro profissional, a articulação teórico-prática capaz de dar ao aluno uma solidez epistemológica e, igualmente, o desenvolvimento intelectual, preparando-os para a reflexão e atuação frente aos desafios e dilemas com que se depararão no cotidiano de suas práticas.

Nesta linha, as instituições universitárias têm por desafio preparar o aluno para a vida profissional a partir da compreensão de que formar deve ser “muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p. 6). Igualmente, deve o aluno e futuro psicólogo tornar-se partícipe do processo de construção e reconstrução do saber, medida que serve para potencializar a própria formação.

Enquanto tal, a formação acadêmica em Psicologia deve ser analisada em suas relações de poder, escapando à perspectiva utilitarista focada no exercício técnico-instrumental. Para tanto, deve contemplar o desenvolvimento intelectual dos alunos, preparando-os para atuar frente aos desafios e dilemas com que vão se deparar no cotidiano de suas práticas.

Marcia Ferreira Amendola

Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ. Brasil.

E-mail: psi.amendola@gmail.com

Endereço para envio de correspondência:

Rua Monsenhor Marques 480 casa 15, Pechincha. CEP: 22740-260. Rio de Janeiro – RJ. Brasil.

Recebido 21/08/2013, 1ª Reformulação 29/07/2014, Aprovado 07/09/2014.

Referências

- Albuquerque JR., D. M. (2010). Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In Pinheiro, A. P., Pelegrini, S. C. A. (Org.), *Tempo, Memória e Patrimônio Cultural* (Vol. 1, pp. 55-72). Teresina, PI: EDUFPI.
- Alchieri, J. C., & Bandeira, D. R. (2002). Ensino da avaliação psicológica no Brasil. In Primi, R. *Temas em Avaliação Psicológica* (pp.35-39). Campinas, SP: IBAP.
- Augras, M. (1980). A crise da psicologia contemporânea IV. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 32(1), 55-57.
- Baptista, M. T. D. (2010). A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicam o processo histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(Spec.), 170-191. doi: 10.1590/S1414-98932010000500008
- Barros, F. O. (2002). Os labirintos da demanda. In *Anais do Encontro Labirintos da Demanda. Programa de Formação em Direitos da Infância e da Juventude* (pp. 21-28). Rio de Janeiro: UERJ/Divisão de Psicologia da 1ª Vara da Infância e da Juventude do Rio de Janeiro.
- Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. PUCSP, São Paulo.
- Bock, A. M. B. (2001). História da organização dos psicólogos e a concepção do fenômeno psicológico. In Jacó-Vilela, A. M., Cerezo, A. C., Rodrigues, H. B. C. (Orgs.), *Clio-psyche hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp. 25-33). Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ.
- Brasil. (2010). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (5a ed.). Brasília: Câmara dos Deputados Recuperado de: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1.
- Brasil. (2011). *Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991.
- Carvalho, D. B., & Yamamoto, O. H. (2002). Psicologia e políticas públicas de saúde: anotações para uma análise da experiência brasileira. *Revista Psicologia para América Latina*, 1(1), 1-12. Recuperado de: http://www.psicolatina.org/Cero/psicologia_e_politicas_publicas.html.
- Castro, A. C., Castro, A. G., Josephson, S. C., & Jacó-Vilela, A. M. (2007). Medir, classificar e diferenciar. In Ferreira, A. A. L., Jacó-Vilela, A. M., & Portugal, F. T. *História da Psicologia: rumos e percursos* (pp. 265-290). Rio de Janeiro: NAU Ed.
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*, São Paulo: Ed. Unesp.
- Coimbra, C. M. B., Nascimento, M. L. (2007). Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In Arantes, E. M., Nascimento, M. L., & Fonseca, T. M. G. (Orgs.), *Práticas PSI: inventando a vida* (pp. 27-38). Niterói, RJ: EdUFF.
- Conselho Federal de Psicologia (2003). Resolução CFP Nº 007/2003. *Manual de Elaboração de Documentos decorrentes de avaliação psicológica*. Brasília, DF: Autor.
- Conselho Federal de Psicologia (2007). Lei nº 4.119, de 27-8-1962. In *Profissão Psicólogo. Legislação e resoluções para a prática profissional* (pp.15-20). Brasília, DF: Autor.
- Fávero, M. L. A. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36. doi: 10.1590/S0104-40602006000200003
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (35a ed.). São Paulo: Ed. Paz e Terra.
- Frizzo, N. P. (2004). *Infrações éticas, formação e exercício profissional em Psicologia*. Florianópolis. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. SC.
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 69-85). São Paulo: EDICON.
- Guedes, M. C., & Ginsberg, T. (1992). Atuação do psicólogo clínico. Análise de dissertações em Periódicos In Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços* (pp. 11-22). Campinas, SP: Átomo.

- Japiassú, H. (1979). *A Psicologia dos Psicólogos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Lyotard, J. F. (1998). *A condição Pós-Moderna* (5a ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial. Efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, 30(106), 15-35. doi: 10.1590/S0101-73302009000100002.
- Mello, S. L. (1983). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Mello, S. L. (1989). Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 16-18. doi: 10.1590/S1414-98931989000100004
- Moraes, M. C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus.
- Moura, E. P. G. (1999). A psicologia (e os psicólogos) que temos e a psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 10-19. doi: 10.1590/S1414-98931999000200003
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor.
- Penna, A. G. (1980). Formação de psicólogos no Brasil – I. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 545-548.
- Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 8(2), 19-27.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma História da Psicologia no Brasil. In Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* (pp.17-31). São Paulo: EDICON.
- Rosas, P.; Rosas, A. & Xavier, I. B. (1988). Quanto e Quem somos? In Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 32-48). São Paulo: EDICON.
- Santos, A. R. C., & Caetano, T. (2010). Rompendo o cerco do círculo: alguns apontamentos entre saúde e formação psi. In Norte, C. E., Macieira, R. M., & Furtado, A. L. L. (Orgs.), *Formação: ética, política e subjetividades na Psicologia* (pp. 80-97). Rio de Janeiro: CRP.
- Sass, O. (1988). O campo profissional do psicólogo, esse confessor moderno. In Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp.194-216). São Paulo: EDICON.
- Segnini, L. R. P. (2004). Classificação Brasileira de Ocupações 2002: Por quê? Para quê? *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico ComCiência*. Recuperado de: <http://www.comciencia.br/200405/reportagens/17.shtml>.
- Souto, A. P., Bartalini, C. P. B., & Magalhães, K. C. (2009). Cartografias do Desejo em um trabalho de extensão universitária. In Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro. *Experiências em Psicologia e políticas públicas* (pp. 65-77). Rio de Janeiro: CRP-05.
- Teixeira, J. A. C. (2008). *Ética e qualidade na formação contínua de psicólogos. Notas Didáticas*. (pp.161-164). Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Educação aplicada. Recuperado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v26n1/v26n1a13.pdf>
- Veiga-Neto, A. J. (2008). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 7, 141-150.
- Witter, G. P., Bastos, A. V. B., Bomfim, E. M., & Guedes, M. C. (1992). Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços* (pp. 161-180). Campinas, SP: Átomo.
- Yamamoto, O. H. (2006). Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3(6), 270-281.
- Yamamoto, O. H., Câmara, R. A., Silva, F. L., & Danta, C. M. B. (2001). Espaços, Práticas: o que há de novo na Psicologia no Rio Grande do Norte? *Psicologia em Estudo*, 6(2), 65-72. doi: 10.1590/S1413-73722001000200009.