

PSICOLOGIA E CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO GENERALISTA*

Psychology and generalist training concepts

Psicología y conceptos de formación generalista

Sarah Ruth Ferreira Fernandes

Pablo de Sousa Seixas

Oswaldo Hajime Yamamoto

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

A formação generalista representa um consenso nos debates de formação em Psicologia, entretanto, o termo revela sentidos diferentes, conforme o período da história da Psicologia e a partir das reformas curriculares. Diante disso, o presente estudo investigou as concepções a respeito da formação generalista em três cursos de Psicologia de instituições de ensino superior da cidade de Natal-RN. Analisou-se o Projeto Pedagógico dos três cursos e foram realizadas entrevistas com os coordenadores e um docente que participou da implementação de cada projeto. Como resultado, foram identificadas três concepções de generalismo, presentes em todos os cursos: a) abranger a diversidade teórico-metodológica e de campos profissionais da Psicologia, mas de maneira integrada, por meio da formação para a pesquisa e do debate interdisciplinar para a compreensão da realidade; b) preparar para atividades profissionais e acadêmicas voltadas para variados espaços, permitindo ao futuro profissional se adequar às oportunidades do mercado; c) evitar a especialização precoce em uma das áreas da Psicologia. Apesar de tais concepções, os cursos enfrentam o pouco investimento em pesquisa, a superficialidade no ensino filosófico e epistemológico e a predominância da Psicologia clínica. Assim, a formação atual, ainda centralizada no preparo para o mercado, é entrave à formação generalista do aluno e a diversificação do currículo.

Palavras-chave: psicólogos, formação profissional, currículo, ensino da psicologia, educação superior.

Abstract

Generalist training represents a consensus in Psychology graduation debates, however, the term reveals different meanings according to the period of the history of Psychology and the curricular reforms. Thus, the present study investigates different conceptions regarding generalist training in three higher education Psychology courses in the city of Natal-RN. The Pedagogical Projects of three courses were evaluated and interviews were conducted with the coordinators and a professor, in each course, who participated in the implementation of each Pedagogical Project. As result, three main conceptions of generalism present in all courses were systematized: a) to involve the theoretical and methodological diversity and also the professional fields of psychology, in an integrated way, by training for research and the interdisciplinary debate for the understanding of reality; b) Another conception also related to this is the preparation for general activities that lead to broad competencies, which are applied to the different areas and offer the future psychologists the best adaptation to the professional market opportunities; c) Another conception evaluated was the one on which the generalist training must avoid an early formation in a specific field of Psychology. In spite of such conceptions, the courses face low investment in research, superficiality in the philosophical and epistemological teaching and predominance of clinical Psychology. Thus, the current formation, still centralized in the preparation for the market, intercepts the generalist training and the diversification of the curriculum.

Keywords: psychologists, psychologist education, curriculum, psychology teaching, higher education.

Resumen

La formación generalista representa un consenso en los debates sobre la formación en Psicología, sin embargo el termo revela diferentes sentidos de acuerdo con el período de la historia de la Psicología y a partir de las reformas curriculares. El presente estudio investigó concepciones sobre la formación generalista en tres cursos de Psicología pertenecientes a instituciones de educación superior de la ciudad de Natal-RN. Los Proyectos

* Este artigo é resultado da Dissertação de Mestrado da autora, sob orientação do co-autor O. H. Yamamoto. Financiamento CAPES.

Pedagógicos de cada curso fueron analizados y fueron realizadas entrevistas con los coordinadores y un profesor participante de la ejecución del proyecto en cada institución. Como resultado, tres concepciones principales de generalismo, presentes en todos los cursos, fueron sistematizadas: a) abarcar la diversidad teórico metodológica y de campos profesionales de la Psicología, pero de modo integrado, por medio de la formación para la investigación y el debate interdisciplinario para la comprensión de la realidad; b) la preparación para las actividades profesionales y académicas orientadas hacia diferentes espacios, permitiendo al futuro profesional adecuarse a las oportunidades del mercado; c) la tercera consiste en evitar la especialización prematura en apenas un campo de la Psicología. A pesar de tales concepciones, los cursos sufren con poca inversión en el campo de la investigación, superficialidad en la educación filosófica y epistemológica, así como con la predominancia de la Psicología clínica. De esta manera, la formación actual, todavía centralizada en la preparación para el mercado, dificulta la formación generalista del alumno y la diversificación del currículo.

Palabras clave: psicólogos, psicología educación, curriculum, enseñanza de psicología, educación universitaria.

A defesa por uma formação generalista tem feito parte, de forma recorrente, da pauta de discussões acerca da formação em Psicologia no Brasil, que se evidencia, por exemplo, com sua presença em grande parte dos debates que antecederam e influenciaram a formulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (Borges, Bastos, & Houry, 1995).

O tema, no entanto, abrange questões diversas e de origens variadas (Santos, 2006), que precisam ser refletidas a partir da constituição da Psicologia como Ciência e Profissão. Assim, é preciso considerar que a Psicologia foi aplicada a diversos campos de conhecimento e prática, mas sua face predominante foi junto ao modelo médico de atuação (Rudá, Coutinho, & Almeida Filho, 2004).

A Psicologia aplicada à Medicina, trabalhando com a noção de “doença mental”, se assemelhava a uma especialização da Medicina. Consequentemente, questões de estruturação desse campo começam a reverberar na Psicologia. De acordo com Ferreira (2006), do século XVIII ao XIX o médico era profissional generalista no sentido de que o conhecimento dele deveria abranger todo o indivíduo e suas relações (comunitárias, familiares, aspectos biológicos). Esse modelo multifatorial foi, gradualmente, enfraquecido, na medida em que a visão positivista de ciência passa a ser cada vez mais predominante, enfatizando a formação de médicos especialistas, tendo como uma das principais consequências a fragmentação do olhar sobre a realidade (Pagliosa, & Da Ros, 2008).

As críticas a esse modelo tomam relevância na década de 1950, primeiramente nos EUA, tendo como cerne a separação da medicina em curativa e preventiva. Com isso, foram lançadas as bases para

uma “medicina integral” ou abordagem “holística”, retornando a ideia de um modelo de formação que privilegiasse a formação do profissional generalista. Essa vinculação com os movimentos internos à Medicina influenciou os debates sobre formação em Psicologia nos EUA, se espraiando pela América Latina e Brasil.

Em 1949, foi criado o primeiro modelo de formação em Psicologia na *Conference on Graduate Education in Clinical Psychology*, em Boulder, Estados Unidos (Lowman, 2012). O *Scientific-practitioner model* (modelo científico-profissional) é delineado a partir do pressuposto de que o psicólogo deve ser tanto um pesquisador quanto um profissional (Cruz, 2016). Segundo Dana (1966), essa primeira proposta enfatizava o paradigma de ciência positivista na pesquisa, o que gerou, nesse processo, mais uma crítica na qual se defendia a multiplicidade de perspectivas teórico-epistemológica presentes no campo, para além do positivismo lógico, como a Fenomenologia e a Psicanálise.

Na América Latina, ocorreu em 1974 a *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento em Psicología* na cidade de Bogotá, Colômbia, onde foi pensado um modelo semelhante ao criado nos Estados Unidos (científico-profissional), mas abrangendo outras questões, como a necessidade de considerar na formação os diversos campos de aplicação da Psicologia e os diferentes fundamentos filosóficos (Di Doménico, 2015).

Contudo, estudos desenvolvidos sobre profissão, atuação e formação em Psicologia no Brasil, identificaram déficits na diversificação de campos, na formação em pesquisa e nos fundamentos teóricos (Seixas, 2014). Todavia, mudanças mais concretas no currículo só ocorreriam no contexto de reforma educacional brasileira do final da década de 1990.

Reforma educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e a formação generalista

Na década de 1990, foram instituídas reformulações políticas para os países de Terceiro Mundo, incluindo mudanças no âmbito educacional (Dourado, 2011). No Brasil, foi criada e aprovada em 1996 a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No que se refere ao Ensino Superior, a LDB determinou que os cursos substituíssem o anterior currículo mínimo (uma listagem de conteúdos para padronizar a formação nacional em um curso superior) por Diretrizes Curriculares (DCN), o que permitiria inovações.

As DCN da Psicologia partiram de debates já consolidados na discussão sobre formação do psicólogo. Esse processo foi voltado para a Psicologia como ciência e como profissão e levou em conta que o profissional deve ser cientista, não como um ramo de especialização, mas como uma essência que o leva a lidar com as demandas de seu trabalho de forma investigativa. Então uma formação que se diga geral ou generalista deveria ter a pesquisa como um ponto central.

No bojo desses debates, a Psicologia aprovou suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) no ano de 2004, após embates entre entidades representativas da categoria e acadêmicas. O texto das DCN de 2004 foi substituído em 2011, unicamente para incluir a implementação de formação de professores em Psicologia. Bastos (2002) apresentou o conceito de formação generalista por trás do texto das DCN, o qual consistiria em um conjunto sistematizado de competências e habilidades profissionais básicas para o exercício da profissão, independente de local ou área de atuação. No entanto, essas competências deveriam, ao mesmo tempo, contemplar a diversidade psicológica e as preferências dos futuros psicólogos. Nesse sentido, as competências básicas deveriam ser aprofundadas por meio da escolha por uma ênfase curricular.

Em que pese este conceito, já com uma roupagem dos discursos atuais sobre a educação, nos debates que ocorreram na Psicologia no Brasil, pode-se dizer que é considerado geral ou generalista compreender como o campo de conhecimento da Psicologia surge, seu contexto, seu processo de desenvolvimento como prática e ciência, ou seja, as bases do pensamento psicológico moderno.

Assim, é central para a formação generalista a apropriação ou domínio do conhecimento psicológico a partir de como ela se constitui. Para Gama e Duarte (2017), a apropriação de conhecimentos vem sendo substituída por amenidades, fundadas em uma crítica à rigidez conteudista. Em lugar disso, se propõem currículos flexíveis e a questão do desenvolvimento intelectual é desarticulada da necessidade de o estudante se apropriar dos conteúdos. É nesse ponto que este estudo propõe a lançar questões, pois quando se fala em formação geral (generalista), faz-se referência ao desenvolvimento intelectual de quem entra em uma formação como estudante leigo e sairá como psicólogo.

Por outro lado, para Santos (2006) a ideia de formação generalista é ainda muito imprecisa e pouco trabalhada, no sentido de que não se foram estudadas ou debatidas estratégias, de modo que a questão pode vir a ser tratada de maneiras diferentes por parte dos cursos. Assim, pode-se questionar: o que os cursos estão chamando de formação generalista? Que estratégias utilizam para promover a formação geral de seus estudantes?

Este estudo objetivou investigar as concepções de formação generalista dos cursos de Psicologia do Rio Grande do Norte e o que estão realizando para promover uma formação generalista.

MÉTODOS

De sete cursos em funcionamento na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte (dois em uma universidade pública, um em uma universidade privada, dois em dois centros universitários privados e dois em duas faculdades privadas), quatro foram selecionados, em conformidade com o critério de ter formado turma, ou seja, integralizado todas as etapas do currículo.

Participantes

Em cada um dos quatro cursos, foram entrevistados dois docentes: o coordenador, para representar os posicionamentos e o funcionamento do curso; e um docente que houvesse participado do processo de implementação do currículo no formato das DCN (que será chamado de Docente I), a fim de esclarecer os processos de criação do PPC para a formação generalista dentro das DCN.

Procedimentos

Foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e realizadas entrevistas com os docentes dos quatro cursos de Psicologia. Os PPCs foram analisados com base no procedimento metodológico desenvolvido por Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2013) e na produção bibliográfica sobre formação generalista. Para levantar informações sobre formação generalista, foram considerados aspectos do tema descritos na literatura sobre formação em Psicologia, dentre eles, modelo de formação, formação científico-profissional, pluralismo teórico-metodológico e práticas profissionais da Psicologia (Seixas, 2014).

O tratamento dos dados foi feito por meio da identificação, nos PPCs e nas entrevistas, de menções diretas e indiretas a ideias e estratégias que o curso idealizou e faz para garantir seu caráter generalista. Após a leitura exaustiva dos dados, as informações puderam ser agrupadas nas seguintes categorias: Diversidade teórico-metodológica; Diversidade de campos de atuação; Integração dos conhecimentos teóricos; Integração teoria-prática; Ênfases curriculares e Competências e habilidades.

RESULTADOS

Diversidade teórico-metodológica

Oferecer um pluralismo de ideias é uma questão amplamente valorizada pelos cursos como forma de abarcar conhecimentos diversos e garantir que o aluno não saia do curso sem saber, minimamente, das ideias clássicas e algumas mais atuais. Os cursos participantes deste estudo argumentam, por meio dos PPCs, que promover a pluralidade na formação do psicólogo depende do conhecimento aprofundado das bases epistemológicas das principais teorias, bem como o contexto histórico de surgimento das mesmas, como no seguinte trecho do PPC do Curso II, quando fala do que se espera do aluno diante do contato com o conteúdo curricular: “Comparar diferentes teorias de conhecimento, nas suas aproximações e rupturas. Relacionar teorias psicológicas contemporâneas às suas origens históricas.”.

No que diz respeito às falas dos entrevistados acerca da diversidade teórico-metodológica, verifica-se que eles se veem pressionados a abarcar novos e antigos teóricos e os variados campos de atuação. As bases epistemológicas são vistas, no entanto, em

disciplinas isoladas nos semestres iniciais do curso, nas quais são estudados alguns conceitos filosóficos e apresentadas raízes do pensamento psicológico, conforme ilustra a fala da Coordenadora do Curso I: “A gente vê [Epistemologia e História da Psicologia] aqui, muito no 1º semestre, em História, em Filosofia, nessas disciplinas que se articulam, e em “Ciência e Profissão” passa muito *en passant*, mas são basicamente no 1º período.”.

A partir desse funcionamento, espera-se que o aluno possa realizar uma síntese pessoal desses conhecimentos, o que seria viabilizado pelas estratégias de Integração e por competências desenvolvidas nas disciplinas.

Integração de disciplinas teóricas

Observou-se, nos cursos, que as práticas integrativas, atividade sugerida nas DCN (Resolução nº 5, 2011), foram estendidas às disciplinas de caráter teórico como uma tentativa de evitar a fragmentação dos conhecimentos. Essas atividades mostram uma concepção voltada para a pluralidade, que tem por base o diálogo entre ideias de diferentes perspectivas teórico-epistemológicas da Psicologia e a interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento. Isso é mostrado didaticamente aos estudantes, por meio de debates entre professores de diferentes orientações teórico-metodológicas, promovendo também a participação dos estudantes. Os cursos também tentam articular as disciplinas de interface de campos afins da Psicologia, no entanto, os coordenadores admitem dificuldade nesse ponto, pois, uma vez que algumas são ofertadas por outros departamentos ou coordenações, a articulação de suas atividades com às dos outros docentes fica comprometida.

Diversidade de campos de atuação

Uma das grandes críticas à formação em Psicologia se refere à predominância da Psicologia Clínica nos currículos mínimos, ainda que a proposta do currículo mínimo fosse contemplar igualmente as outras áreas. Pensar DCN foi um momento oportuno para enfatizar a diversidade de áreas, contextos e possibilidades de atuação do psicólogo. Sendo assim, os PPCs dos cursos propõem oferecer experiências profissionais variadas a partir de disciplinas e atividades.

Os estágios básicos foram criados como espaços curriculares para que os alunos, já nos períodos iniciais do curso, pudessem ter algum contato, ainda que só de observação, com o que o cotidiano de trabalho do psicólogo. Em tese, deveria ficar mais claro que o trabalho não se resume a psicoterapia e atendimentos individuais. Os PPCs analisados, nesta pesquisa, mencionam ao longo do texto diversos locais e contextos de atuação. As práticas de estágio básico concentram atividades de observação e investigação das práticas de psicólogos, e a ideia é ampliar quantitativamente a experiência do aluno, como afirma o trecho do PPC do Curso II, a seguir:

O estágio básico ocorre em sistema de rodízio, com grupos de estagiários circulando em diversos contextos (varia de seis a oito), oportunizando ao aluno um amplo conhecimento de possíveis atuações do psicólogo, visando subsidiar uma escolha com mais autonomia no estágio profissional.

Ainda de acordo com os PPCs, a Clínica-Escola passa a ser denominada “Serviço-escola” a fim de abranger outros contextos de atuação e passa a ser tratada como um núcleo de estágios. Por exemplo, questões que chegam à clínica, mas que não precisam de um tratamento estritamente terapêutico, podem ser encaminhadas a projetos de estágios relacionados a ensino-aprendizagem, contextos de trabalhos, entre outros.

Ainda segundo os PPCs, nos estágios básicos mais avançados são propostas atividades de diagnóstico e planejamento, com eventuais intervenções. Essas atividades são ofertadas principalmente porque não especificam áreas da Psicologia, uma vez que diagnóstico e planejamento são necessários em qualquer local de atuação, e, dessa forma, proporcionam uma experiência prática sem, no entanto, direcionar o currículo para uma especialidade.

De acordo com os entrevistados, a atuação multiprofissional é lembrada nas ações de diversidade do currículo, notadamente na área de saúde, sobre a qual os cursos chegam a participar de projetos e ações de extensão que incluem alunos de outros cursos da área. Os docentes que participaram da criação do currículo de seu curso relataram que o estágio básico foi criado também para garantir a presença de algumas áreas emergentes, sobretudo as relacionadas ao contexto social-comunitário e políticas públicas, como relata a Docente I do Curso II: “A gente vê muito os estágios

básicos vêm com essa intenção de promover essa discussão do generalista, do psicólogo poder atuar em qualquer contexto, de visitar e conseguir perceber, por exemplo essas áreas emergentes, CRAS, CREAS, NASF”.

Outra diversidade mencionada é a de técnicas psicológicas. A ideia presente nos PPCs estudados é a de que o aluno não somente acumule informações sobre instrumentos e procedimentos, mas que, sobretudo, desenvolva uma postura crítica. O trecho adiante, do PPC do Curso IV, ilustra a tendência dos PPCs a afirmar um perfil de egresso que ultrapasse o papel de reprodutor de técnicas:

Conhecer o contexto histórico e cultural de construção e evolução dos instrumentos, medidas e modos de investigação em Psicologia, identificando seus pressupostos epistemológicos e visando uma análise crítica acerca da adequação de seus diversos domínios de investigação científica e prática profissional.

A postura crítica defendida pelos documentos analisados foi percebida sob dois argumentos: primeiro a defesa de que a exposição a diferentes locais e contextos de atuação da Psicologia viabilizaria a compreensão da complexidade dos fenômenos e processos psicológicos, pois os fenômenos não se referem a uma única área da Psicologia. Quer dizer, não é porque um fenômeno se apresentou em um contexto clínico, que ele não terá aspectos escolares e relacionados ao trabalho, por exemplo.

O segundo argumento, que vai se ligar às atividades de integração teórico-prática, descritas na seção a seguir, relaciona-se à formação em pesquisa. A postura crítica, nesse caso, se refere à compreensão das metodologias e contextos de surgimento dos procedimentos e instrumentos da prática profissional. No contato com os PPCs e nas entrevistas, foi observado que em todos os cursos passou-se a realizar atividades que seriam especificamente voltadas para essa articulação, as atividades integrativas.

Integração teoria-prática

Os docentes participantes da criação de seus PPCs afirmam que a estrutura pensada para o curso buscou o equilíbrio dos conteúdos, considerando as teorias e campo tradicionais e emergentes, fenômenos e processos psicológicos, experiências práticas e o preparo em pesquisa.

Todavia, não está sendo raro que os currículos passem por uma série de ajustes e pequenas reformas a fim de considerar áreas que os alunos e a instituição pressuponham importantes. Entretanto, os cursos têm uma carga horária máxima a ser cumprida, de modo que as adaptações curriculares resultam, muitas vezes, em diminuição ou aumento de carga horária, inserção ou remoção de disciplinas, entre outros ajustes. Tendo em vista um preparo generalista voltado para a abrangência da diversidade psicológica, foi percebido que os entrevistados julgam como suficiente ou abundante um número entre três e quatro disciplinas de pesquisa. Mas, na prática, segundo as três coordenadoras dos cursos de IES privada, as demandas institucionais apontam para a diminuição desse conteúdo. Destaca-se a fala da Docente I do Curso II e, respectivamente, a fala da Coordenadora do Curso III: “A gente está tentando manter, segurar mesmo, as disciplinas de Pesquisa. Mas a gente tem outras instâncias da instituição que estão sempre falando que acha muita disciplina de pesquisa no curso”; “Obviamente, saber fazer uma pesquisa é uma competência fundamental, só que a gente não tem grandes incentivos, nem bolsas”.

Sendo assim, esse resultado indica que, ainda que a formação em pesquisa seja concebida pelos entrevistados como fundamento para uma postura crítica na formação generalista, esse conteúdo é tratado como mais um assunto contemplado de maneira pontual no currículo.

Ênfases Curriculares

Conforme os PPCs dos cursos participantes desta pesquisa, suas ênfases foram estruturadas em torno de fenômenos e processos tradicionalmente mais próximos da Psicologia. Dessa maneira, cada curso possui uma ênfase em Saúde e processos clínicos, e outra ênfase que reúne processos psicossociais, institucionais, organizacionais e educativos.

A Clínica é destacada dos demais processos estudados, os quais são agrupados em uma única ênfase. Por outro lado, os PPCs procuram mostrar um discurso contrário ao foco da atuação individualizante e passam à concepção de prevenção e promoção de saúde e de clínica ampliada. Já nas falas dos entrevistados, algumas questões sobre formação generalista remeteram às ênfases, primeiro como uma problematização desse conceito, como se observa na seguinte fala da Docente I do Curso III:

A gente vinculou isso [os temas das ênfases] à perspectiva, ao olhar, então um mesmo fenômeno eu posso olhar pelo menos de duas perspectivas. Eu posso olhar vinculado mais ao olhar da Saúde ou vinculado mais ao olhar Político, Social, de instituições.

As ênfases foram um ponto controverso no modelo de currículo das DCN. A princípio, os entrevistados, quando falaram sobre conceito de formação generalista reconheceram um impasse, pois a formação é, ao mesmo tempo, geral e específica. No entanto, ao falar sobre ênfases curriculares e sua relação com a formação generalista, houve questionamentos quanto à pertinência das ênfases, notadamente porque a associação de processos psicológicos a essas, segundo os entrevistados, mantém uma semelhança do currículo das DCN com o currículo mínimo. Outro dado importante diz respeito à escolha dos alunos pelas ênfases, segundo a Coordenadora do Curso II:

Quando o aluno escolhe, o maior número vai para a Saúde. São poucos os alunos que escolhe a “Instituição”. O número é significativamente maior, acho que uns 70% dos alunos escolhe a ênfase da Saúde – uma média, porque tem às vezes turmas que 90% escolhe Saúde e 10% Instituição.

Por conseguinte, os entrevistados vêm percebendo que, mesmo com a mudança para as DCN, o formato atual ainda evidencia a predominância da clínica. Algumas medidas são tomadas para que uma ênfase não se isole da outra. Nos PPCs, são previstas atividades e disciplinas que, mesmo no momento da ênfase curricular, devem ser cursadas pelos alunos das duas ênfases. Além disso, os PPCs dizem garantir que o conteúdo específico da ênfase seja um aprofundamento e não um conteúdo não visto antes pelos alunos que escolheram a outra ênfase. Em contrapartida, alguns entrevistados mencionaram que o processo de escolha da ênfase nem sempre é tranquilo para os alunos. Não é raro que os alunos tenham muitas dúvidas nessa escolha.

As ênfases curriculares têm sido, segundo os entrevistados, um dos pontos mais discutidos nas reuniões que visam reformas na grade curricular. De fato, por ser um conceito novo, os cursos estão testando modelos, no entanto a escolha do aluno deve ter um lugar central nos debates do curso. É preciso refletir se esse tem sido um processo fundamentado no conhecimento da Psicologia, sua História e bases

filosóficas. Ou seja, há, de fato, uma apropriação dos conhecimentos psicológicos que baseie a escolha do estudante?

Nas DCN, os conceitos de ênfases curriculares e desenvolvimento de competências e habilidades estão interligados pela ideia de que a formação generalista deve prover que o aluno desenvolva competências gerais nos primeiros anos da graduação, as quais serão aprofundadas nas ênfases. A seguir, serão ressaltados os principais aspectos da articulação entre formação generalista e competências e habilidades.

Competências e habilidades

Conforme os PPCs, os cursos objetivam, a partir dos conteúdos e experiências curriculares, tornar os alunos aptos a efetuar procedimentos e a desenvolver a postura do perfil profissional pensado pelo curso. Contudo, não foram descritos os processos que levam ao desenvolvimento dessas competências e habilidades. As docentes de um dos cursos participantes afirmaram que a escrita de competências e habilidades, apesar de ter sido coletiva, se relacionou bem mais a uma demanda burocrática, uma vez que era obrigatório ter uma seção sobre o assunto na redação do PPC. Elas consideram importantes as competências e habilidades, em maior medida, pelo sentido de “objetivo” a alcançar, como ilustra o trecho da entrevista com a Docente I do Curso IV:

Algumas [competências] que eles colocaram lá [nas DCN] estão bem colocadas e dão, de fato, alguma diretriz. Embora os programas de cada um de nós digam quais são as competências a desenvolver, eu não vejo, na prática, que a gente constitui as atividades visando aquelas competências.

Os docentes dos outros cursos afirmam que competências e habilidades são um ponto central nas DCN e trazem mudanças para a formação do psicólogo. A fala da coordenadora do Curso I ilustra a ideia de que desenvolver competências e habilidades relaciona-se com mudanças no cotidiano escolar, como, por exemplo, na adoção de metodologias de ensino diferentes:

A gente conseguiu identificar que os docentes trabalham muito mais no nível conceitual. Por exemplo, uma coisa é eu perguntar “O que é estresse?”, outra coisa é eu perguntar, “dentro desse caso que foi

descrito, qual seria o plano de intervenção pra que essa pessoa trabalhe essa dificuldade?”. Você está indo além.

Além das competências e habilidades se assemelharem a objetivos, e o discurso em torno delas possuir um caráter de mudanças nas metodologias adotadas em sala de aula, esses termos atribuem à formação um caráter mais prático e relacionado ao fazer profissional. Dessa maneira, os cursos tendem a ratificar o termo, mesmo com pouca problematização em torno do tema.

DISCUSSÃO

Conforme apresentado anteriormente, uma importante preocupação em torno dos debates sobre formação em Psicologia, relaciona-se à diversidade de informações e saberes sob o rótulo de Psicologia. Conhecer a pluralidade teórico-metodológica em profundidade relaciona-se com a formação científico-profissional, e não somente técnica. Nesse sentido, a formação científica e em pesquisa são imprescindíveis, uma vez que objetiva o pensamento autônomo por meio da apropriação das bases do pensamento psicológico atual. O aluno deve ser capaz de argumentar e julgar a validade desses conhecimentos para a compreensão do humano e seus fenômenos.

Há uma pressão para abranger uma grande quantidade de informações a fim de que o aluno não se sinta desinformado diante dos novos conhecimentos e demandas práticas. Para juntar toda essa informação, os cursos testam mecanismos de trabalho que propõem ao aluno fazer associações entre as teorias vistas, a fim de produzir uma integração dos conteúdos. No entanto, a formação filosófica e a pesquisa científica, necessárias para a compreensão crítica desses conteúdos, correm o risco de ficarem resumidas ao mínimo necessário para o PPC ser considerado burocraticamente adequado.

Tendo em vista as ações de integração e a proposta de interdisciplinaridade, é importante que os cursos considerem em suas reuniões e debates ir além da interdisciplinaridade como um recurso didático e comportamental de reunir pessoas em diálogo (Tonet, 2013). Segundo Tonet (2013), o acesso e compreensão dos conteúdos é o que permite o desenvolvimento de um pensamento crítico. Portanto, não se trata somente de apresentar informações e esperar que os alunos se identifiquem com um ou outro pensamento. É preciso que ele aprenda a pensar, portanto eles precisam

dominar os, se apropriar dos conteúdos científicos. Esse apontamento não significa que as atividades de integração não sejam importantes ou que não deva existir diálogo entre os docentes de diferentes perspectivas, mas a questão não pode se encerrar nisso.

A diversidade de práticas e campos de atuação psicológicos é um ponto central nas concepções de formação generalista. Na formação médica, na qual a Psicologia se espelhou para debater sua própria formação, não faz sentido a especialização em um campo sem ter um percurso anterior de fundamentos gerais. Somente ao final do curso é que o aluno pode especificar alguma área. Até lá, o médico teria, em tese, um saber geral médico. No caso da Psicologia, o saber geral tem a ver com o que é a Psicologia como ciência e profissão. Com as DCN, o perfil geral da formação passou a ser a formação profissional, sem embargo da promoção de uma postura crítica. Mas do que se trata uma postura crítica se não partir da apropriação dos saberes psicológicos e da própria constituição da Psicologia, ou seja, sua história? É importante ressaltar que a compreensão de fenômenos e processos se relaciona a um desenvolvimento intelectual de quem entrou um estudante inicial e sairá psicólogo.

Analisando a questão da diversidade psicológica, os cursos que participaram da pesquisa produziram estratégias relevantes, mirando-se nas DCN e nas principais discussões sobre formação em Psicologia. Mas é evidente que não há uma profunda mudança em relação à formação pré-DCN. A preocupação com a compreensão dos fenômenos e processos em sua complexidade é um avanço, mas precisa ser mais debatida. É preciso pensar em como garantir a base para a formação, que é o desenvolvimento intelectual e científico, isso é formar de maneira sólida, ampla e geral, ou seja, generalista. O fato é que a formação generalista exige o debate amplo e frequente acerca dos conteúdos, de como garantir que o aluno aprenda e de como formar profissionais cientistas, não no sentido de todos trabalharem especificamente como pesquisadores, mas, sim, no sentido de que se desenvolvam profissionais que identifiquem as raízes dos fenômenos e processos humanos. Sabe-se, entretanto, que a pesquisa é pouco incentivada em instituições da rede privada quando em comparação com as da rede pública. Sendo assim, a disputa por espaços de formação em pesquisa deve estar presente nas discussões sobre o currículo.

No que se refere às especificidades do campo da Psicologia e que precisam ser levadas em conta

na formação, as ênfases curriculares merecem maior debate. Segundo Seixas (2014), vários cursos ainda tratam ênfases como estágios tradicionais, no formato de área da Psicologia, como na época do currículo mínimo. Mas como visto no presente estudo, há uma preocupação em desenvolver estratégias que não dividam tanto os alunos das diferentes ênfases, como disciplinas e atividades em comum.

Porém, é difícil definir as ênfases como um aprofundamento, pois, efetivamente, alunos de uma ênfase estarão em contato com conteúdos que os da outra não estarão. Se ocorre de um aluno se inserir em uma ênfase e, depois de formado, conseguir um emprego mais relacionado a outra ênfase, haverá prováveis lacunas. Dessa maneira, a ideia de que a ênfase é um aprofundamento de competências básicas merece alguns questionamentos. Isso se torna evidente pelo uso impreciso do termo “Competências”; que estratégias são, de fato, inovadoras no preparo profissional do aluno? Os modelos de ênfases curriculares estão aprofundando competências básicas ou privando os alunos dos conteúdos das ênfases que ele não tenha escolhido?

Ademais, as competências têm sido aceitas como desenvolvimento de habilidades individuais, instrumentais, para gerar o comportamento observável que se requer do trabalhador (Ramos, 2016). Ao enfatizar o preparo instrumental, a ideia de competências não deve diminuir o papel da universidade como acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e orientado para o desenvolvimento intelectual e científico. Do contrário, a formação generalista não ultrapassará a ideia de um preparo superficial e reprodutivista.

É válido ressaltar que as DCN são fruto de uma sistematização de debates sobre a formação que trouxeram avanços importantes. Mas é preciso considerar que o currículo flexível segue a lógica neoliberal, subjacente às políticas de ensino superior inseridas no país, que, como visto, tende a esvaziar os currículos dos debates filosóficos e científicos em favor de um preparo instrumentalista.

Como foi visto, os cursos adotaram estratégias diversificadas em torno de sua proposta de formação generalista. A realidade dos cursos participantes deste estudo evidencia o processo de disputa entre os princípios defendidos para a formação em Psicologia e as exigências das políticas educacionais em curso.

Os cursos retomam – do currículo mínimo – a questão da diversidade de campos de aplicação e diversidade teórico-metodológica. A ideia de integração dessas diversidades aparece como uma estratégia para garantir a compreensão do campo profissional e das teorias, ressaltando as bases filosóficas, epistemológicas e históricas da Psicologia e o preparo em pesquisa. No entanto, o foco em disciplinas teórico-metodológicas e práticas voltadas para apresentar a diversidade psicológica esbarra no limite de carga horária total dos currículos, o que faz com que os cursos tenham que optar pelos conteúdos diversificados, restando a manutenção dos conteúdos históricos, filosóficos, epistemológicos e de pesquisa, em disciplinas “básicas”, na verdade, vistas pontualmente se considerarmos todo o currículo. Além do mais, essas disciplinas são as primeiras a sofrerem cortes de carga horária diante da necessidade de acréscimo de uma disciplina de temática que antes não existia no currículo.

Um avanço resultante do processo de debates sobre a Psicologia diz respeito a uma mudança de concepção em relação aos objetos de estudo e prática da Psicologia. A forma de pensar em um objeto como um produto estanque e diretamente determinado por um fator é substituída, pelo menos no discurso, por uma compreensão multideterminada e dinâmica. Também em relação a isto é que se deve lutar por uma formação generalista que reflita sobre a forma acrítica; ahistórica; reprodutivista; individualista e elitista pela qual a Psicologia se caracterizou. Sendo assim, a interdisciplinaridade e o domínio de conteúdos de outras ciências sociais, humanas e da saúde precisam ser garantidas no ensino, pesquisa e na extensão.

Quanto às ênfases curriculares, foi possível perceber que os cursos conceberam uma organização semelhante. Em todos foram focalizados, de um lado, processos e contextos clínicos e de saúde, e, de outro, processos e contextos institucionais. Como ainda estão acontecendo vários processos de reforma curricular, pode ser que esses cursos cheguem a outros arranjos, porém essa primeira tentativa pode ajudar a pensar sobre uma realidade da formação em Psicologia, qual seja: ainda permanece uma preferência pela Psicologia Clínica.

As estratégias para ampliar a visão do campo de atuação da Psicologia apresentam variados espaços de atuação, mas como a Psicologia sempre andou de braços dados com o modelo médico de atuação, a expectativa em relação aos profissionais da área ainda

não mudou substancialmente. É preocupante, sobretudo, que isso não tenha mudado nem para os alunos do curso. Com tanto empenho em realizar um currículo diverso e integral, por que a visão do campo profissional ainda é restrita? Sem dúvida, não vai ser possível construir novas expectativas de atuação profissional se não ficar claro que os alunos são coparticipes na construção de novas atuações no campo da Psicologia. Acredita-se que o desenvolvimento de competências em uma formação generalista passa não só por uma busca em abranger a diversidade, mas, principalmente, por conhecer a Psicologia e compreender a totalidade dos problemas que chegam até o profissional, a fim de que seja possível identificar as ações adequadas para cada demanda.

Tendo em vista essas considerações e passados mais de dez anos da versão aprovada, é importante considerar que é preciso problematizar as DCN, elaboradas no contexto da agenda neoliberal, enxergar seus avanços e retrocessos, e entender que a formação generalista com qualidade exige, além de pensar quais conteúdos abordar, uma resistência coletiva às políticas mercadológicas.

REFERÊNCIAS

- Antunes, F., & Peroni, V. (2017). Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 181-216
- Bastos, A. V. B. (2002). Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? *Revista do Departamento de Psicologia-UFF*, 14(1), 31-57.
- Borges, M. M., Bastos, A. V. B., & Khoury, Y. A. (1995). *A formação em psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Relatório não publicado da Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, MEC/SESu, Brasília, Brasil.
- Cruz, R. M. (2016). Competências científicas e profissionais e exercício profissional do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36 (2), 251-254.
- Dana, R. H. (1966). The clinical psychologist: a generalist with specialist training. *Psychological Reports*, 19, 127-138.
- Di Doménico, C. (2015). Formación de Psicólogos. Arista de la calidad. *Psiciencia*, 7(1), 124-132.

- Ferreira, J. R. (2006). A formação do médico generalista: contextualização histórica. *Cadernos ABEM*, 2, 41-45.
- Gama, C. N., & Duarte, N. (2017). Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 21, 521-530.
- Lowman, R. L. (2012). The scientist-practitioner consulting psychologist. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(3), 151-156.
- Pagliosa, F. L., & Da Ros, M. A. (2008). O Relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(4), 492-499.
- Ramos, M.N. (2016). Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In Barbosa, M.V.; Miller, S.; Mello, S.A. (Orgs.) *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar* (pp. 59-76). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Resolução nº 5. (2011). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. 15 de março.
- Rudá, C., Coutinho, D., & de Almeida Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 29, 59-85.
- Santos, G. C. V. D. (2006). *Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação do psicólogo*. (Dissertação de mestrado.) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89429>
- Seixas, P. S. (2014). *A Formação Graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Recuperado de: <http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/17401>
- Seixas, P. D. S., Coelho-Lima, F., Silva, S. G., & Yamamoto, O. H. (2013). Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 113-122.
- Tonet, I. (2013). Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. *Serviço Social & Sociedade*, 116, 725-742.

Sarah Ruth Ferreira Fernandes

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia
ORCID: 0000-0001-7339-0298

Pablo de Sousa Seixas

Docente da Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi
Programa de Pós-graduação em Psicologia
ORCID: 0000-0002-7718-064X

Oswaldo Hajime Yamamoto

Docente do Departamento de Psicologia
ORCID: 0000-0001-7870-5666

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

sahrffernandes@gmail.com