

Resumo

Este texto foi produzido para o projeto de pesquisa: A formação do psicólogo – a capacitação pessoal em foco. A partir da leitura de dois documentos importantes para o balizamento de condutas dos profissionais de psicologia – o Código de Ética e as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia – procuraremos problematizar algumas das exigências do Código de Ética, através de um diálogo crítico entre estas e o enquadre das competências e habilidades mencionadas nas Diretrizes.

Através do enfoque da capacitação pessoal faremos um passeio pela constituição das diretrizes curriculares e das formas como ela vem se delineando na formação do psicólogo.

Autores

Adriana Segre

Alessandra Baccaro

Miriam Simões Candido

A Formação do Psicólogo: A Capacitação Pessoal em Foco

A partir da leitura de dois documentos importantes para o balizamento de condutas dos profissionais de psicologia – o Código de Ética e as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia – procuraremos problematizar algumas das exigências do Código de Ética, através de um diálogo crítico entre estas e o enquadre das competências¹ e habilidades² mencionadas nas Diretrizes.

Recortaremos as capacidades expressas pelo Código de Ética como necessárias ao profissional de psicologia. O item “a” do artigo 1º do Código de Ética Profissional do Psicólogo descreve como sendo dever deste, “assumir responsabilidades profissionais somente por atividades para as quais esteja **capacitado pessoal**, teórica e tecnicamente” (p. 8 – grifo nosso). Deste tripé de capacidades – pessoal, teórica e técnica – elegemos a capacidade pessoal como enfoque desta pesquisa.

Em nosso levantamento bibliográfico, verificamos que muito se escreveu a respeito dos aspectos subjetivos que constituem a atuação do psicólogo, sob diferentes denominações. Seria uma mera questão de nomenclatura para abordar o mesmo fenômeno? Para alguns autores, saúde mental, para outros, disponibilidade interna. Dutra (2004) nomeia ainda a qualidade da escuta e acolhida como essenciais à prática clínica.

Fourez (1995), falando sobre valores e pessoas, insiste em que “não é por referência a valores que se decide – mesmo que os valores sejam necessários ao debate e à reflexão ética. Em última instância, sob esta perspectiva, é diante das pessoas, de seu sofrimento e cara a cara com elas que decidimos” (p.279).

¹ Segundo o Ministério da Educação, **competências** são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.

² Segundo o Ministério da Educação, as **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Ferreira Neto & Penna (2006) falam de uma ética entendida como um conjunto de “práticas de si”³ em referência a aspectos que devem ser cuidados, durante a formação e nos estudos continuados. Dimensão ética que não se adquire somente com o estudo da Ética.

Cociuffo (2007) assinala a presença da experiência pessoal do cuidado de si na formação do profissional:

“A integração entre teoria e prática, que implica a inclusão de experiências emocionais presentes nas relações paciente-profissional, caracteriza um aprendizado formativo e não simplesmente informativo (...) despertando a importância do processo terapêutico como um dos pilares da formação do psicólogo.” (p. 16).

Não discutiremos aqui a ética ou a saúde mental. Mas estes são conceitos que sinalizam aspectos da formação que, assim como a capacidade pessoal, são constituídos de uma mesma matéria-prima.

Entenderemos as capacidades, citadas pelo Código de Ética, a partir de Chiavenato (2008), que define capacidade como “o resultado da aptidão⁴ depois de exercitada ou treinada” (p.48), portanto resultado da aprendizagem. Aceitaremos como capacidade tudo o que pode ser treinado no sujeito em formação em um processo de capacitação.

Diversas capacidades são articuladas na formação acadêmica, de acordo com as Diretrizes Curriculares da formação que, por sua vez, não é específica quanto a uma capacitação pessoal a ser desenvolvida na formação. O que aí encontramos e que mais se aproxima do delineamento das capacidades a serem adquiridas, são as atribuições de competências e habilidades.

Em 25 de novembro de 1995, o Ministério da Educação aprovou projeto do Conselho Nacional de Educação que deu início ao processo de

³ “Foucault discorreu sobre o fato de todo sistema moral possuir um conjunto de ‘práticas de si’ a ele associado, práticas através das quais o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito ético” (Neto & Penna, 2006)

⁴ Chiavenato considera a aptidão como uma predisposição natural do sujeito, o que nos faria concluir que somente estudantes naturalmente aptos poderiam desenvolver suas capacidades. No entanto, não é nossa intenção nesta pesquisa discutir a construção destes conceitos.

sistematização de propostas que viriam a compor as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. Essa iniciativa do Ministério da Educação vislumbrou padronizar critérios administrativos e pedagógicos a fim de assegurar que se estabelecesse um conjunto de desempenhos e habilidades essenciais à formação do profissional.

A Resolução que trata especificamente das Diretrizes Curriculares da graduação em Psicologia entrou em vigor em 7 de maio de 2004. O primeiro Parecer relatado pelos conselheiros competentes data de 7 de novembro de 2001. Desde então, o documento passou por, além de tramites burocráticos, um processo de discussão que enfocou especialmente os eixos estruturantes do curso de formação.

Inicialmente, a comissão entendia a estruturação da disciplina como sendo dividida em três perfis de formação: o bacharel em Psicologia, o professor em Psicologia e o psicólogo. Estes perfis estariam apoiados em um núcleo comum que trataria dos conhecimentos básicos. A formação do psicólogo seria estabelecida como obrigatória no curso, sendo que a ênfase curricular oferecida pelo curso poderia ser diferenciada em orientação teórico-metodológica. Seria opção da instituição a oferta ou não dos perfis de bacharelado e licenciatura, sendo que a primeira estaria voltada ao preparo para a pesquisa e, a segunda, à formação do professor.

Em um segundo momento, o conselho reconsiderou alguns movimentos internos das entidades e apresentou novo relato, em 19 de fevereiro de 2004. O novo projeto apontava para um termo único, abrangente e pluralista, que contemplasse uma “formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação” (p.2).

Dessa forma, a estrutura do curso ainda estaria apoiada em um núcleo comum que assegurasse a identidade do curso em uma base homogênea de formação. Cada instituição poderia organizar seu curso com pelo menos duas ênfases curriculares colhidas da diversidade teórico-metodológica que incluiria, entre outros, os processos educativos e de investigação científica. No entanto,

essas possibilidades de ênfase se ampliaram incluindo a interface da Psicologia com os processos de gestão, processos de prevenção e promoção da saúde, processos clínicos e psicodiagnósticos.

O núcleo comum também foi ampliado contemplando competências e habilidades que vão desde a atenção à saúde individual e coletiva, passando pelas fundamentações epistemológicas, teórico-metodológicas e possibilidades de práticas profissionais.

Através desta Resolução estruturou-se o funcionamento do estágio supervisionado, que se propõe a desenvolver práticas integrativas destas competências e habilidades propostas no curso, através de carga horária que representa um percentual mínimo de 15% da carga total do curso.

Desta forma, todo trabalho que envolveu a composição das Diretrizes visou abarcar a sofisticação das metodologias que ocorreu durante quase quatro décadas, sendo que até então, a tradição curricular baseava-se em uma legislação de currículo mínimo. Decorrente disto, verifica-se uma discussão acerca de um projeto concreto sobre as exigências para que se formem profissionais capacitados teórica e tecnicamente.

Essa iniciativa do Ministério da Educação pretendeu padronizar critérios administrativos e pedagógicos, a fim de assegurar que se estabelecesse um conjunto de competências e habilidades gerais essenciais, que compõe o chamado núcleo comum da formação.

De acordo com o artigo 8º, são competências dos psicólogos:

- a) “Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos”;
- b) “Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais”;
- c) “Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo”;

- d) “Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa”;
- e) “Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência”;
- f) “Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos”;
- g) “Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações”;
- h) “Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros”;
- i) “Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar”;
- j) “Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional”;
- k) “Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara”;
- l) “Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia”;
- m) “Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação”;
- n) “Apresentar trabalhos e discutir idéias em público”;
- o) “Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional”.

De acordo com o artigo 9º, as competências citadas devem se apoiar nas seguintes habilidades:

- a) “Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos”;
- b) “Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia”;
- c) “Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica”;
- d) “Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos”;
- e) “Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais”;
- f) “Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos”;
- g) “Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.”.

De uma forma geral, estas competências e habilidades são instrumentais e dizem respeito às tarefas a serem realizadas pelo profissional. No entanto, em algumas delas, não conseguimos perceber como se dá o desenvolvimento das características almejadas. Em outras palavras, se tomarmos como exemplo a competência - **“Relacionar-se com o outro** de modo a propiciar o **desenvolvimento de vínculos interpessoais** requeridos na sua atuação profissional” (grifo nosso) - seria essa uma menção que tangencia a capacidade pessoal citada no Código?

Apesar de não haver menção específica nas diretrizes a esse tripé de capacidades, da mesma forma que é feita no Código de Ética, com limites delineados, não pretendemos afirmar que não exista um envolvimento e interação entre as três esferas – pessoal, teórica e técnica. As atividades propostas pelas diretrizes podem, em algum nível, promover esta interação entre capacidades, propiciando o desenvolvimento de uma na interação com a outra. O que não se tem, é uma notícia formal dessa interação.

No entanto, constatamos com maior facilidade a transmissão dos conhecimentos teóricos e práticos, minimamente delineados na divisão das grades curriculares entre aulas expositivas e aulas práticas. Ainda que estas grades sejam configuradas nas determinações do núcleo comum e das opções

de ênfases das Diretrizes, com foco nas competências e habilidades – mesmo que sem uma definição das capacidades requeridas pelo Código de Ética – aspectos teóricos e técnicos se articulam com a teoria exposta e os estágios oferecidos pelo curso.

Desta forma, fica mais evidente como as diretrizes traçam os parâmetros para o desenvolvimento destas duas capacidades – teórica e técnica. Os projetos pedagógicos dos cursos são elaborados, a partir do balizamento oferecido pelas Diretrizes.

Esse modelo de formação profissional responde a uma idéia de educação que é herança da modernidade. A universidade, como projeto moderno, é concebida para um sujeito universal e como tal cultua a Razão e repudia a ambigüidade (Piza, 2004): “Esta operação faz parte de um projeto maior: o projeto social moderno que estende suas ações de homogeneização para todo o corpo social. (...) Supostamente, eliminam-se os imprevistos das relações humanas.” (p. 24)

Como indica Bauman (1995), o especialista – que combina a compreensão com o poder da ciência de tomar decisões corretas – estabelece os padrões de normalidade. No entanto, Piza (2004) nos atenta ao lugar deste sujeito, que não é universal e, referindo-se ao estudante de Psicologia, “cuidar desse ser que é seu próprio instrumento de trabalho tem outras implicações. (...) Estão implícitos aí os cuidados com o mundo interno dele” (p. 34). Acrescenta: “... a formação não garante uma prática de êxitos, as particularidades estão sempre se manifestando, as contradições são difíceis de ultrapassar.” (Pereira *apud* Piza, 2004, p. 35).

Esta impossibilidade de normatizar consensualmente algo que se apresenta como individual, singular, pessoal, transforma-se em um embate entre as necessárias capacidades pessoais deste profissional e a forma de apreensão destas de modo que se formate uma diretriz de uso universal. “... A noção de um homem universal, portador de uma essência que permita uma legislação consensual (...) não se sustenta, o que exige uma constante reflexão sobre qualquer ação que incida sobre o sujeito e sua singularidade...” (Badiou & Rajchman *apud* Ferreira Neto e Penna, 2006, p. 382)

Figueiredo e Santi (2006) apontam para as duas precondições necessárias para o surgimento da noção de subjetividade: a experiência de uma subjetividade privatizada, esta parte de mim a qual ninguém tem acesso, singular, própria de sociedades de tradição judaico-cristã e latina, e a experiência da crise desta subjetividade.

Entendemos aqui o termo subjetividade como definido por González Rey (2005) como “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relação que caracterizam o desenvolvimento social.” (p. IX)

Como indica Laing (1989) “mesmo a apreciação de uma só pessoa não pode esquecer que cada qual está sempre agindo sobre os outros. Estes estão sempre presentes. Ninguém age ou vive num vácuo” (p.78).

A idéia de subjetividade envolve certa potência: é um tornar-se. Quando pensamos sobre sua presença, nos referimos a um sujeito que afeta e é afetado pela sua prática. Sendo afetado pela prática, este sujeito atua através de sua subjetividade, de forma que a toma como ferramenta de seu trabalho. Como aponta Laing (1989), “tudo o que se ‘sente’, ‘pressente’, intui’, etc., a respeito de outrem subentende uma dedução da nossa experiência de outrem para a experiência dele, relativa a nós mesmos”. (p.28).

Tal como aponta Rubem Alves em seu artigo, *O Prazer da Leitura*: “O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das ‘ciências da educação’ não faz educadores”. Piza (2004) também nos aponta para esta observação de que “o conhecer não opera mudanças subjetivas; conhecer algo não implica saber o que fazer com aquilo que se sabe” (p.33).

Figueiredo *apud* Dutra (2004) fala em um conhecimento tácito, definido por ele como:

“O seu saber de ofício, no qual as teorias estão impregnadas pela experiência pessoal e as estão impregnando numa mescla indissociável; **este saber de**

ofício é radicalmente pessoal, em grande medida intransferível e dificilmente comunicável.” (grifo nosso).

A pesquisa de Ferreira Neto & Penna (2006) demonstra a modificação do pensamento do aluno no decorrer da formação, que avança de uma crença inicial na interiorização do Código de Ética para posteriormente, o amadurecimento de um entendimento de que as necessárias habilidades que são subjetivas se baseiam muito mais em uma sensibilidade a ser desenvolvida de forma continuada.

A formação, segundo os autores, é um “processo de subjetivação, na medida em que o produto final não é puramente cognitivo de transmissão de informações, mas visa a uma transformação dos indivíduos implicados nesse processo”. (p. 387)

Se podemos entender a formação como uma prática que promove processos de subjetivação, e a capacidade como resultado dessa formação, há que se entender a forma de levar a êxito esta aprendizagem. No entanto, a invisibilidade destas definições nas diretrizes não promove uma formalidade deste treino. Citamos Ferreira Neto & Penna (2006):

“Não obstante, essa perspectiva assumida não é problematizada dessa maneira no corpo do texto (das diretrizes curriculares). Encontramos aí apenas a descrição dos princípios gerais, dos perfis, das competências e habilidades, dos conteúdos curriculares, da organização do curso e dos estágios e atividades complementares. Ou seja, trata-se de descrever a produção das subjetividades almejadas, e não de problematizar o currículo como veículo de produção de processos de subjetivação.” (p. 387)

Consideramos que falar de capacitação pessoal é falar de aspectos subjetivos. Se uma capacidade é uma aptidão exercitada, sendo ainda esta capacidade uma aptidão pessoal, entramos em uma seara de possibilidades de modos de ser durante o processo de subjetivação.

Se não encontramos uma formalidade na caracterização da capacidade pessoal para o processo de formação, e também não podemos assumir a sua

inexistência em um processo de interação com outras capacidades, acreditamos que a menção da capacidade pessoal está em “silêncio oficial”, somente tangencia outras capacidades das quais se têm notícias formais. Este “silêncio oficial” não chega a ser uma informalidade, mas situa-se no campo do invisível, do interdito – presente, mas imponderável.

Silva (apud Ferreira Neto & Penna, 2006) define o conceito de currículo oculto como “aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (p. 389) Não é formal e não chega a ser informal, é disforme. Não se têm notícia nos documentos oficiais, somente nos corredores da instituição, nas conversas não-formais, nas entrelinhas.

Este “currículo oculto” diz respeito também à atuação do corpo docente. O que nos interessa pesquisar, considerando o artigo 17º do Código de Ética, que diz: “caberá aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e **exigir** dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas nesse Código” (p.14 – grifo nosso). Por isso, elegemos o corpo docente como porta-voz desta caracterização. Investigaremos como se dá no universo docente a representação de “estar capacitado pessoalmente” para o exercício da profissão. Quais são as formas encontradas para tratar dessa capacitação em sua disciplina. O que significa e como se realiza a exigência de uma capacitação pessoal durante o processo de formação.

O presente texto é parte integrante da revisão bibliográfica realizada para a pesquisa – ainda em andamento – intitulada: “A Formação do Psicólogo: A Capacitação Pessoal em Foco” e reflete o interesse e o compromisso das autoras com a própria formação. Nosso objetivo não é o de dar respostas e sim fazer perguntas. Perguntas que possam ampliar o debate em torno da formação, lançando luz ao diálogo possível entre o Código de Ética e as Diretrizes Curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *O Prazer da Leitura*. www.psicologianocotidiano.com.br. Acesso em: 20/05/2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

COCIUFFO, Tânia. *Encontro marcado com a loucura*. São Paulo: Luc, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Código de ética profissional do psicólogo*. Brasília, Agosto / 2005.

DUTRA, Elza. *Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade*. Estudos de psicologia, Natal, Maio/Agosto 2004 (vol.9, n° 2, p. 381 – 387). www.scielo.br. Acesso em 2/11/2008

FERREIRA NETO, João Leite, PENNA, Lícia Mara Dias. *Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos*. Estudos de psicologia, Maringá, Maio/Agosto 2006 (v. 11, n° 2, p. 381 - 390). www.scielo.br. Acesso em 29/10/2008.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. e SANTI, Pedro Luiz Ribeiro. *Precondições socioculturais para o aparecimento da Psicologia como ciência no século XIX* in: *Psicologia: Uma (Nova) Introdução*. São Paulo: PUCSP, 2006.

FOUREZ, Gérard. *Ética idealista e ética histórica (cap.12), Como articular ciência e ética? (cap.13)*. In: *A Construção das Ciências – Introdução à Filosofia e a Ética nas Ciências*. São Paulo: Unesp, 1995.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2005.

LAING, R.D. *O Eu e os Outros: O Relacionamento Interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes nacionais para a educação*. www.portal.mec.gov/cne. Brasília, Maio/2004.

PIZA, Ângela Maria S. *A Formação do Psicólogo: A Ética do Cuidado em Jogo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2004.