



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social
Curso de Doutorado

Carlos Alberto Marconi da Costa

Navegando mares tão diversos:

Acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil

Rio de Janeiro
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Carlos Alberto Marconi da Costa

Navegando mares tão diversos:

Acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Ronald João Jacques Arendt.

Rio de Janeiro
2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C837 Costa, Carlos Alberto Marconi da
Navegando mares tão diversos: Acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil / Carlos Alberto Marconi da Costa - 2008.
315 f.

Orientador: Ronald João Jacques Arendt.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicólogos – Brasil – Teses. 2. Psicólogos – Formação profissional – Teses. I. Arendt, Ronald João Jacques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDU 159.9-051(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.



Assinatura

28 de novembro de 2008

Data

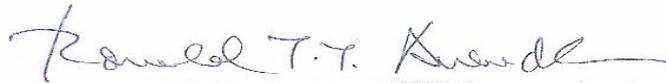
Carlos Alberto Marconi da Costa

**Navegando mares tão diversos:
Acompanhando as discussões sobre a formação e a profissão de psicólogo no Brasil**

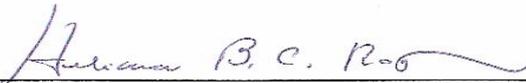
Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em: 28 de novembro de 2008

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Ronald João Jacques Arendt (orientador)



Prof. Dr. Heliana de Barros Conde Rodrigues



Prof. Dr. Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo



Prof. Dr. Marcia Oliveira Moraes



Prof. Dr. Pedro/Paulo Gastalho de Bicalho

Rio de Janeiro
2008

DEDICATÓRIA

Para Clemen

AGRADECIMENTOS

À Letícia, Marília e ao Guilherme, meus filhos e aliados essenciais para a produção dos meus novos modos de existência.

À Thisbe, Egle, Eluar, Eunice e ao Manoel, por acreditarem que o *guri* chegava lá.

À Gabi que me incentivou a participar da rede.

À Alexandra que me incentivou a *cair na rede* e, docemente, **proibiu** que eu saísse dela. Sem os efeitos que provoca, certamente, esse trabalho seria ainda mais ficção.

À Letícia, de novo, pela paciência de ler os rascunhos, corrigi-los, e lembrar-me a todo instante da necessidade de ser *polido* com os possíveis leitores do trabalho.

À Marília, mais uma vez, pela permanente disponibilidade para fazer as coisas acontecerem.

À Bia, por ajudar-me a transitar por territórios estrangeiros.

Aos amigos do *grupo de pesquisa do Ronald*, pelas sugestões, embates e negociações que tornam os encontros tão produtivos. Eles confirmam que a produção é sempre coletiva. Meus agradecimentos aos veteranos (Alexandra, Fátima, Gabi, Góia, Irme, Letícia Luna, Marcelo, Marli, Stéfanis e Vera) e aos calouros (Anabia, Carol, Laura e Sérgio)

À Prof^a. Márcia Moraes, que ensina as artes da diplomacia e que, no momento da qualificação do projeto, gentilmente, forçou-me ao instigante exercício de conectar o que costuma andar separado.

Ao Prof. Ronald Arendt, um agradecimento especial pela crença em que seus alunos podem produzir bons efeitos.

Mas você me navegou
mares tão diversos
E eu fiquei sem versos
E eu fiquei em vão.

Toquinho/Chico Buarque de Hollanda

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pensar a formação e a prática profissional do psicólogo no Brasil. Com essa finalidade, contribuições de Bruno Latour, Isabelle Stengers e Vinciane Despret foram recrutadas como aliadas. A partir da leitura de estudos realizados a respeito do tema, de documentos pertinentes à regulamentação da profissão e do curso, bem como de material produzido durante o processo de definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia, buscou-se acompanhar os movimentos de actantes envolvidos e as relações estabelecidas entre diferentes versões do que é fazer psicologia no Brasil. Resultados de pesquisa desenvolvida para o Conselho Federal de Psicologia são tomados como referência para propor novos pontos para reflexão sobre o tema.

Palavras-chave: Formação de Psicólogos, Profissão de Psicólogo, Teoria Ator-Rede.

ABSTRACT

This study aims at thinking over undergraduate psychology programs and professional practice in Brazil. Bearing this purpose on mind, the contributions of Bruno Latour, Isabelle Stengers e Vinciane Despret were considered as allies to develop this study. It took into account the reading of papers approaching this theme and documents discussing the accreditation of Psychology courses and professionals, as well as materials produced throughout the process in which the *Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia* (the Brazilian Curricular Guidelines for Psychology Courses) were set forth. In view of the aforementioned items, the purpose was to follow-up the movement of actants within this scenario and the relations between the different manners of practicing Psychology in Brazil. Results coming from the research carried out to the *Conselho Federal de Psicologia* (Brazilian Federal Psychology Council) are taken as a reference to propose new subjects to be discussed in relation to this theme.

Key-words: Undergraduate Psychology Program, Psychology Professional, Actor-Network Theory

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour but réfléchir sur la formation et la pratique professionnelle du psychologue au Brésil. En ce qui concerne ce but, des contributions de Bruno Latour, Isabelle Stengers et Vinciane Despret ont été recrutées étant des alliées. D'après la lecture d'études faites à propos du thème, de documents pertinents à la réglementation du métier et du cours, ainsi que du matériel produit pendant le procédé de définition des Directives des Cours vers le Cours de Psychologie, on a cherché à suivre les mouvements d'acteurs engagés et les relations établies parmi des différentes versions concernant le cours de Psychologie au Brésil. Des résultats de recherche développée vers le Conseil Fédéral de Psychologie sont des références vers la proposition des nouveaux points de réflexion sur le thème.

Mot-clés: Formation de psychologues, profession de psychologue, théorie de l'acteur-réseau

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TÔ TE EXPLICANDO PRA TE CONFUNDIR; TÔ TE CONFUNDINDO PRA TE ESCLARECER	11
PARTE I - MIGALHAS E RESTOS ME INTERESSAM OU TU PISAVAS NOS ASTROS DISTRAÍDA	
1 POIS QUEM TIVER NADA PRA PERDER VAI FORMAR COMIGO O IMENSO CORDÃO: DA NECESSIDADE DE RECRUTAR ALIADOS PARA CONSTRUIR UMA VERSÃO FORTE	24
1.1 Seu moço, preste atenção pra história que eu vou contar: das conexões entre ciência, profissão e curso de formação	34
1.2 Você corta um verso, eu escrevo outro: da maneira como actantes excluídos exercem sua força	57
1.3 Apesar de você: o currículo mínimo, os aliados e a versão aparentemente fraca ...	66
2 TUDO O QUE VOCÊ QUERIA SER: O PSICÓLOGO CIENTISTA COMO TIPO IDEAL	72
2.1 Espero que a natureza faça você mudar de opinião: a natureza como juiz das contendas	74
2.2 Este ano, está combinado, nós vamos pular separados. Cientistas, sacerdotes e feiticeiros, cada qual no seu bloco	87
2.3 São dois pra lá, dois pra cá: as relações da ciência com a opinião pública	102
3 CURRÍCULO MÍNIMO: UMA BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA (INFÂNCIA E PUBERDADE)	109
3.1 João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim, Lili e a quadrilha: o currículo mínimo e as redes	112
3.2 Ariadne, Teseu, João e Maria: a análise do currículo mínimo e o caminho sem volta	119
3.3 Dona Flor e seus dois maridos: os trabalhos de Sylvia Leser de Mello como aliado de redes distintas	132
4 O CURRÍCULO MÍNIMO: UMA BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA (A FASE ADULTA)	152
4.1 Assim é se lhe parece: da necessidade de transladar objetivos para atender aos parâmetros científicos	153
4.2 Um grito parado no ar: o reconhecimento da existência da versão <i>socialmente comprometida</i>	171
4.3 Antígona e a possibilidade de um novo desfecho: os interesses e a resistência da rede produtora da versão <i>psicólogo socialmente comprometido</i>	182
4.4 Hilário e o púcaro búlgaro: algumas considerações sobre a trajetória dos estudos.	187

5	COMEÇAR DE NOVO: EMBATES, NEGOCIAÇÕES E AS DIRETRIZES CURRICULARES	195
5.1	Quem sabe faz a hora, não espera acontecer: O Conselho Federal de Psicologia e as articulações que fabrica	210
5.2	Tinha cá pra mim, que agora sim, eu vivia enfim um grande amor: A minuta, a primeira proposta de texto das Diretrizes Curriculares e a reação dos interessados às reformulações.	215
5.3	Fico com o disco do Pixinguinha, e o resto é seu: os acordos e a versão final das Diretrizes Curriculares	227
	PARTE II – INVENTANDO O CAIS OU QUERO QUE VOCÊ ME DÊ A MÃO	
6	DIGA LOGO QUE EU QUERO SABER O SEU JOGO: COMPROMISSO SOCIAL E ALTERIDADE	233
6.1	Nossos ídolos ainda são os mesmos? Os psicólogos e suas referências	239
6.2	Eu perguntei ao malmequer: da arte de fazer perguntas e entender as respostas ..	244
6.3	Te perdôo por te trair: nós, os tolerantes	260
6.4	Enquanto eles se batem: Içami Tiba e o interesse dos psicólogos brasileiros	267
6.4.1	Será que ele é bossa nova? Içami Tiba e a rede <i>auto-ajuda</i>	270
6.4.2	Será que ele é transviado? Içami Tiba e o charlatanismo	275
6.4.3	Será que ele é Maomé? Içami Tiba e a rede <i>ciência</i>	280
6.5	Eu sou a mosca que perturba o seu sono: trabalhar com as relações entre diferentes versões	285
7	PREPAREI PARA VOCÊ UMA LUA CHEIA: ALGUMAS REFLEXÕES E UM CONVITE.....	291
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	300

INTRODUÇÃO: TÔ TE EXPLICANDO PRA TE CONFUNDIR; TÔ TE CONFUNDINDO PRA TE ESCLARECER¹

Sempre evitei falar de mim, falar-me.
Quis falar de coisas, mas na seleção dessas coisas não haverá um falar de mim?²
João Cabral de Melo Neto.

Tarde de sábado nublado na primavera de 1968. O ambiente: um pequeno auditório de um colégio israelita na Tijuca. Eu, o garoto (que amava a bossa nova e o tropicalismo) estava lá, sentado, ouvindo um psicólogo e professor da Nacional – como era denominada, na época, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Precisei de alguns anos para avaliar a grandeza daquele senhor que, naquela tarde, explicou, para uma platéia interessada, o que vinha a ser Psicologia. De tudo o que foi dito, ficou o impacto de descobrir que a Psicologia não era necessariamente uma profissão que servia para ajudar outras pessoas. Era mais que isso: a Psicologia era uma ciência, o estudo do comportamento. A primeira interpretação, de acordo com o palestrante, era ingênua e deveria ser abandonada. Até hoje, não estou certo de que o Professor Eliezer Schneider tenha, explícita ou implicitamente, afirmado isso. Mas, com certeza, foi o efeito que me causou; é a versão produzida em mim e comigo daquela palestra.

Estávamos em 1968 (e esse não é um ano qualquer), eu tinha pouco mais de 17 anos (e essa não é uma idade qualquer, pois há quem cante que a ela quer volver) e acreditava que minha geração poderia mudar o mundo. Por tudo isso, confesso, não me agradou a idéia de que eu era ingênuo. Tampouco fiquei contente ao saber que planejava algo “menor” para o meu futuro: um consultório onde poderia auxiliar pessoas com problemas. Saí dali um pouco transtornado, mas, depois, como era de costume... desobedei. Resolvi apostar na chance de conciliar o que aspirava com as obrigações que me esperavam. A idéia de que o curso de Psicologia destinava-se a formar pesquisadores mantinha meu interesse no projeto, embora, para mim, pesquisador não passasse de um profissional trajando jaleco branco e trabalhando em um laboratório.

O primeiro livro de Psicologia que li com avidez foi *Princípios de Psicologia*. Os experimentos e seus resultados, com certeza, eram tão interessantes quanto as cenas de consulta que via nas telas de cinema. Psicologia era o que eu queria fazer. No ano seguinte,

¹ TOM ZÉ e HELTON MEDEIROS. Tô. In: *Estudando o samba*. São Paulo: Continental. 1976.

² MELO NETO, João Cabral de. Dúvidas apócrifas de Marianne Moore. In: _____. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003, p. 554.

estava matriculado em um curso pré-vestibular. Tinha de aprender Psicologia, pois esse era um dos conteúdos das provas aplicadas para admissão na UFRJ.

O primeiro texto distribuído, uma apostila impressa com letras roxas e um pouco borradas, características das reproduções em mimeógrafo a álcool, provocou em mim uma segunda surpresa. No primeiro parágrafo, a autora, professora Fernanda Costa, expunha suas preocupações com possíveis decepções dos leitores. Antes de aprender sobre a Psicologia nos laboratórios, era preciso conhecer a Psicologia como Filosofia. Havia um longo caminho a percorrer antes de chegar à clínica. Essa era uma expectativa que compartilhava com meus companheiros de turma. Quando os textos começaram a discutir as teorias e sistemas, as aulas esquentaram. Queríamos saber como a Psicologia explicava determinados comportamentos e pensamentos. A professora era constantemente bombardeada com perguntas que demandavam uma resposta objetiva e clara. Invariavelmente, ouvíamos: “Depende da escola”. Isso nos deixava irritados. Como poderia depender da escola? A Psicologia não era uma ciência? Como não havia uma resposta objetiva?

À medida que o curso transcorria, e as aulas do Professor Luiz Alfredo Garcia-Roza aconteciam, fomos percebendo, eu e os companheiros de *cursinho* que me acompanharam, que, decididamente, “depende da escola”. Mais que isso, com Luiz Alfredo aprendemos que era “uma questão de fé”. Nós, que acreditávamos tanto na ciência, havíamos caído em uma armadilha. Essa incerteza, agora, não incomodava. Pelo contrário. Para quem estava insatisfeito com a forma como o mundo estava construído, era ótimo saber que se transitava em um terreno no qual nada era definitivo. Tudo valia a pena: psicanálise, gestaltismo, behaviorismo, a psicologia humanista com suas críticas ao que era tradicional. Tudo era interessante. E nada, definitivamente, verdadeiro.

O projeto de atuação em consultório foi abandonado na metade do curso de Psicologia. Não cabia no bolso do estudante suburbano que precisava trabalhar e que, apaixonado, queria casar tão logo pudesse. Havia, então, a possibilidade de trabalhar em escolas, em empresas, no magistério ou em pesquisa. As três últimas alternativas, por motivos distintos, não me atraíam. Sobrava a escola, espaço que me agradava e no qual poderia desenvolver atividades interessantes, pois, na época, as ações preventivas ganhavam importância.

Antes, porém, havia que cumprir 500 horas de estágio. A oportunidade surgiu em uma oferta do Instituto de Pesquisas Educacionais do Estado da Guanabara. Como o estágio era não remunerado, em contrapartida, os estudantes participariam de um treinamento sobre metodologia e técnicas de pesquisa em psicologia e educação. O Instituto passava por um processo de reestruturação e a Seção de Psicologia e Ortofrenia havia desativado o

atendimento aos alunos da rede pública estadual para dedicar-se exclusivamente ao desenvolvimento de pesquisas.

O treinamento tinha o objetivo de preparar os psicólogos para as novas atividades e correspondia à etapa em que uma professora do Instituto, na função de multiplicadora, reproduzia o curso promovido pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Formação Profissional (CENAFOR). Os textos distribuídos eram, em sua maioria, traduções de *Foundations of behavioral research*, de Fred Kerlinger, livro que também era utilizado pelos estudantes do curso de mestrado da Fundação Getúlio Vargas.

Fazer pesquisas se mostrava uma atividade instigante; a Educação, também. Os assuntos das investigações eram os mais diversos: metodologias de ensino de alfabetização, a validade preditiva dos testes ABC, as fichas de identificação de alunos que mereciam atenção especial, as relações entre expectativas do professor e o desempenho dos alunos etc. A Psicologia, como ciência, me arregimentava para sua rede.

Uma das psicólogas do Instituto, Maria Cecília Ani Cury, abriu para mim as portas do ensino superior. Logo depois de graduado, iniciei minha carreira no magistério. Além de ensinar Psicologia nos cursos de licenciatura, era responsável, no curso de Pedagogia, pelas disciplinas *Medidas Educacionais* e, como não podia deixar de ser, *Metodologia e Técnicas de Pesquisa em Educação*.

Alguns poucos anos depois, comecei a atuar na área organizacional, mais especificamente, no setor de Recursos Humanos de uma Autarquia Federal criada no final da década de 70. Lá, também, o que contava era a lógica da pesquisa. Era uma exigência que todos os projetos apresentassem fundamentação teórica e fossem exaustivamente discutidos pela equipe de profissionais de RH antes de serem encaminhados para aprovação pela Diretoria. Mantinha-se a rotina de visitas a bibliotecas, leitura de livros e artigos, defesas de argumentos nas reuniões do grupo.

Em uma das universidades em que trabalhava (Universidade Gama Filho), fui chamado para participar de um grupo de pesquisas criado pela Vice-Reitoria Acadêmica. Em síntese, ela estava em todos os lugares. Sem que eu me desse conta, havia cantado para ela “você vai me seguir aonde quer que eu vá”? Ou era eu que a seguia nos caminhos pelos quais ela passava sem ver seu vigia catando os dados objetivos que entornava no chão?

Para que, nessa altura da trajetória, se preocupar com determinismos, sobretudo se Bruno Latour³, utilizando uma tira de *Mafalda*⁴, convida o seu leitor a abandonar essa prisão?

³ LATOUR, Bruno. *Factures/fractures*. De la notion de réseau à celle d'attachment. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/076.html>>. Acesso em: 16 maio 2004.



O mesmo Latour – a quem, anos mais tarde, fui apresentado pelo professor Ronald Arendt e seu grupo – sugere outras formas de fazer ciência e de fazer pesquisa que poderiam ser úteis para enfrentar um dilema com que me deparei em 2002.

Naquele ano, na condição de coordenador de curso de Psicologia, participei de uma reunião promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para discutir os resultados obtidos pelos alunos em uma prova (Exame Nacional de Cursos – ENC) cujo objetivo era avaliar, por intermédio do desempenho do estudante, a qualidade do curso de formação. O ENC era um dos instrumentos criados para atender um fato novo que havia sido criado na educação brasileira em 1996: a avaliação dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior. Essa iniciativa promoveu uma modificação substancial nas relações entre o Estado e essas instituições, as quais, pela primeira vez em sua história, passaram a ficar subordinadas a controles externos e não-universitários.

Embora a organização do ENC primasse pela lógica de fornecer dados para a tomada de decisões e de consultar os setores representativos da sociedade, os resultados produzidos a cada ano eram divulgados, porém não eram alvo de debates pela comunidade acadêmica. Assim, o encontro promovido pelo INEP correspondia à criação de um espaço para refletir sobre os dados coletados até aquele momento. Em outras palavras, tratava-se de uma meta-avaliação, pois se pretendia verificar se o ENC fornecia indicadores para aperfeiçoar a qualidade do ensino, objetivo último do processo avaliativo.

Uma vez que todos os coordenadores já tinham conhecimento dos baixos índices de desempenho observados nas provas aplicadas em 2000 e 2001, das informações novas, destacaram-se as referentes às respostas dos alunos às questões abertas propostas no

⁴ QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 360.

instrumento aplicado em 2001⁵. Tais itens abertos, em número de três, propunham situações envolvendo o atendimento a um jovem, a elaboração de uma proposta de intervenção em uma comunidade cujas características eram descritas e a formulação de um esboço de projeto de pesquisa. A perspectiva teórico-metodológica para construção das respostas poderia ser escolhida pelo aluno, que a explicitava na resposta. De acordo com a análise dessas respostas, foi significativo o quantitativo de estudantes que se orientavam pelo senso comum e empregavam discurso de auto-ajuda para estabelecer e explicar as estratégias de intervenção escolhidas.

Se a existência dos cursos de Psicologia historicamente se justifica, entre outros motivos, pela necessidade de se criar uma distinção entre o que é conhecimento psicológico de base científica e os demais saberes, o conjunto de dados informava, portanto, que os cursos de formação de psicólogos não estavam cumprindo seus objetivos. Os resultados, todavia, não geraram impacto nos meios acadêmicos, e isso me intrigou. Comecei a desconfiar de que aquilo que eu julgava ser um fato não passava de uma ficção.

Latour⁶ recomenda que os estudos sejam iniciados enquanto os fatos estão em construção, isto é, enquanto ainda são controversos, não foram estabelecidos em sua rigidez, naquela consistência que permite o encerramento de um debate com a afirmativa: “isto é um fato”. Um fato permite a elaboração de uma sentença que, por sua segurança, serve de base para outras que expressam conseqüências lógicas da primeira. Sentenças fracas, por sua vez, permitem que sejam levantadas questões acerca do processo como foram construídas. No caso em tela, ficou abalada a certeza de que os cursos estão organizados para formar psicólogos que atuam fundamentados cientificamente. E, por isso, foi despertada a curiosidade de saber como se consolidou essa certeza. E, aqui, entram as contribuições de Latour com a Teoria Ator-Rede (TAR).

Em um diálogo fictício com um estudante que procura um professor adepto da Teoria Ator-Rede, Latour explicita, inicialmente, o que a teoria não é (relativista, determinista, estruturalista), assim como fornece orientações a respeito de estudos conduzidos de acordo com ela e as dificuldades que o termo tem gerado. Optei por seguir o diálogo a fim de expor os princípios que serão tomados em consideração no presente trabalho. Eventualmente, foram acrescentados comentários de autores a fim de facilitar a compreensão de como o presente trabalho será desenvolvido.

⁵ Estes resultados foram divulgados oralmente. Tive acesso a eles por ser coordenador de curso.

⁶ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

O primeiro conselho do professor é que o estudante não se preocupe em purificar as informações obtidas, mas tente seguir as ligações que os informantes estabelecem entre os elementos “que teriam parecido completamente incomensuráveis se você houvesse adotado as categorias acadêmicas habituais”⁷ (tradução nossa). Em outras palavras, o foco da atenção recai nas relações (as articulações) e não nos elementos ou categorias (resultantes da purificação dos dados). A segunda dica é mais uma advertência: a TAR é uma teoria sobre como deixar que os actantes⁸ exerçam suas ações, expressem-se por si mesmos; dito em outras palavras, teçam por si mesmos a rede, as articulações. Em função disso, fica evidente uma das deficiências da denominação escolhida, pois, de fato, ator-rede dá margem à interpretação de que se trata de descrever a rede de que o ator participa (o que outras propostas teóricas desenvolvem). O desafio é elaborar uma descrição que não tem necessariamente a aparência de uma rede (“um estado de espírito individual, uma peça de máquina, um personagem de ficção”⁹) (tradução nossa), pois dependerá dos efeitos provocados pelo comportamento dos actantes, dos fluxos que eles criam entre si. Assim, segundo Latour, “realmente, deveríamos dizer ‘*worknet*’ em vez de ‘*network*’”¹⁰ (tradução nossa).

Provocar efeitos é também a peculiaridade da TAR. Nas palavras do autor, a teoria “permite a você [o estudante, o investigador] produzir alguns efeitos que você jamais conseguiria por intermédio de qualquer outra teoria social”¹¹. A TAR, portanto, não é uma perspectiva, um enquadre, mas uma forma de trabalhar que permite aos actantes exercerem sua ação e, se for o caso, criarem o seu próprio quadro de referência. Em virtude dessa concepção, cabe ao investigador descrever as direções que são instauradas pelos actantes sem se preocupar em buscar uma explicação para elas.

Encontrar qualquer explicação é adicionar à descrição (à rede) algo externo a ela, e, por conseguinte, incluir um actante inexistente, engendrando uma nova rede. Para o autor, a

⁷ LATOUR, Bruno. *A prologue in form of a dialog between a Student and his (somewhat) Socratic Professor*. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/090.html>>. Acesso em: 25 set. 2006.

O texto em língua estrangeira é: “that would have looked completely incommensurable if you had followed normal academic categories”.

⁸ Latour entende que o projeto da modernidade, em sua ânsia por controlar o mundo, tem desenvolvido processos de purificar as entidades. Para isso, criou oposições que têm servido mais para confundir do que para esclarecer. Uma delas é a dicotomia sujeito-objeto. Com o intuito de recuperar o que foi desnecessariamente dividido e distribuir a ação igualmente entre os dois elementos desse par, Latour prefere utilizar o termo actante ao termo ator, já consagrado para expressar o homem que age. O termo actante é tomado de empréstimo à semiótica para se referir a um ser ou coisa que tem ação na estrutura da narrativa. Os contos de fadas são, com certeza, a melhor ilustração de narrativas em que as interações dos actantes (humanos e não humanos) dificultam ou favorecem a trajetória do herói (humano ou não-humano).

⁹ LATOUR, Bruno. *Op. cit.* O texto em língua estrangeira é: “an individual state of mind, a piece of machinery, a fictional character”.

¹⁰ LATOUR, Bruno. *Op. cit.* O texto em língua estrangeira é: “Really, we should say ‘worknet’ instead of ‘network’”.

¹¹ LATOUR, Bruno. *Op. cit.* O texto em língua estrangeira é: “allows you to produce some effects that you would have never obtained by any other social theory”.

demanda pela explicação é um indicador de que a descrição ainda não atingiu o tamanho satisfatório, isto é, ela mesma ainda não é satisfatória. Em síntese, não se procura por nada fora da descrição: uma ideologia, um *espírito do tempo*, o contexto externo, a estrutura, o fator de ordem econômica, psicológica etc. que provoca a ação. Não se trabalha, por conseguinte, com a idéia de identificar as causas geradoras de determinadas conseqüências.

O professor fornece outra orientação relevante quando afirma que a descrição, o texto, não é uma simples narrativa, mas “é o equivalente funcional de um laboratório. É um lugar para tentativas, experimentos e transformações. Dependendo do que acontece nele, haverá ou não um actante, e haverá ou não uma rede sendo delineada”¹². Fica, por conseguinte, evidente, que a elaboração do texto corresponderá à cenarização, imprescindível no laboratório, para que os “objetos de estudo” atuem e se transformem (e, em decorrência, modifiquem o próprio pesquisador); atuações que correspondem às informações que serão registradas nos relatórios da pesquisa. A descrição não se refere aos elementos, mas às suas ações. Daí não haver interesse em desvelar a identidade de *elementos invisíveis*, mas acompanhar e narrar os traços visíveis que deixam.

A aparente simplicidade dessa orientação deixa o estudante confuso, pois coloca em pauta a relevância social de seu trabalho. Afinal, para que servirá o estudo se, por princípio, nada de novo será explicado; não será produzido um conhecimento diferente daquele já possuído pelos informantes? Como a investigação poderá contribuir para ampliar a compreensão das pessoas envolvidas na pesquisa, tornando-as mais conscientes das causas que as impulsionam, de forma que “elas, agora, possam tomar os seus destinos em suas mãos”¹³? Dito em outras palavras, como elaborar uma pesquisa que *faça diferença* para a vida das pessoas?

Diante da pergunta do estudante, o professor, então, questiona a “reflexividade” que os estudos sociais pretendem promover, pois eles tomam como ponto de partida perguntas feitas pelo investigador e não pelos sujeitos que serão investigados. Nas palavras de Latour: “Muito do que os cientistas sociais chamam ‘reflexividade’ assemelha-se a perguntar sobre questões totalmente irrelevantes para as pessoas, as quais formulam outras questões para as quais o analista não tem o mais insignificante ponto de partida para a resposta”. Interseções de

¹² LATOUR, Bruno. *A prologue in form of a dialog between a Student and his (somewhat) Socratic Professor*. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/090.html>>. Acesso em: 25 set. 2006.

O texto em língua estrangeira é: “it’s the functional equivalent of a laboratory. It’s a place for trials, experiments and simulations. Depending on what happens in it, there is or there is not an actor and there is or there is not a network being traced”.

¹³ LATOUR, Bruno. *Op. cit.*

O texto em língua estrangeira é: “They can now take their fate in their own hands”.

interesses do pesquisador e dos investigados são raras. Em resumo, não há qualquer garantia de que um texto elaborado de acordo com os princípios da TAR possa produzir algo socialmente relevante.

Apesar dessa conclusão tão pouco alentadora, a leitura do diálogo não é infrutífera, pois evidencia que o trabalho a ser desenvolvido reivindica por modalidades de articulação entre pesquisador e pesquisados capazes de produzir efeitos.

Outra contribuição de Latour, que será importante para o presente trabalho, refere-se ao *sistema circulatório da ciência*. Com ele, o autor evidencia como a construção dos fatos não está restrita ao espaço entre as quatro paredes do laboratório. A ciência é uma construção coletiva que engloba desde os pares do cientista, reunidos nos conselhos e sociedades profissionais, até o público.

Ao acompanhar Latour, fui por ele apresentado a Isabelle Stengers e a Vinciane Despret. Das contribuições oferecidas por Stengers, interessei-me, sobretudo, pelas que dizem respeito às diferentes formas de fazer ciência. Das propostas por Despret, destaco as noções de *versão* e de *visão*, bem como as que abordam as relações entre pesquisador e pesquisados. Resolvi, então, recorrer ao trio como meus aliados para a aventura de traçar um caminho que aplacasse minha perplexidade.

Ao fazê-lo, certamente os traí com minhas traduções. “Coisas do mundo, meus negos!” cantaria eu se fosse o Paulinho da Viola. Sei que eles não se importam, pois sabem que essa é a regra inevitável do jogo e é ela que o torna interessante. Quando lançaram suas afirmativas, torceram para que alguém, mais adiante, as retomasse. Como afirma Latour acerca das máquinas e das afirmações científicas:

Deixados à própria mercê, uma afirmação, uma máquina, um processo se perdem. Atentando apenas para eles, para suas propriedades internas, ninguém consegue decidir se são verdadeiros ou falsos, eficientes ou ineficientes, caros ou baratos, fortes ou fracos. Essas características só são adquiridas pela *incorporação* em outras afirmações, outros processos e outras máquinas. Essas incorporações são decididas por nós, individualmente, o tempo todo. Confrontados com uma caixa-preta, tomamos uma série de decisões. Pegamos? Rejeitamos? Reabrimos? Largamos por falta de interesse? Robustecemos a caixa preta apropriando-nos dela sem discutir? Ou vamos transformá-la de tal modo que deixará de ser reconhecível? É isso o que acontece com as afirmações dos outros em nossas mãos, e com as *nossas* afirmações nas mãos dos outros. Em suma, a construção de fatos e máquinas é um processo *coletivo*.¹⁴ (grifo do autor).

O presente estudo, então, tem o propósito de lançar mão das contribuições desses autores para acompanhar o que aconteceu e o que vem acontecendo com as afirmações a respeito das formas como deve ser feita a Psicologia no Brasil. Além disso, pretende lançar afirmativas que, espero, sejam tomadas e transformadas por outros.

¹⁴ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000, p. 52-53.

O ponto de partida do percurso é uma questão formulada em pesquisa conduzida pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE) a pedido do Conselho Federal de Psicologia (CFP). A resposta à pergunta, que solicita a indicação do autor que o entrevistado admira ou usa como referência, possibilita que se deduza o alinhamento do psicólogo às abordagens teórico-metodológicas da Psicologia e, conseqüentemente, como o entrevistado *faz psicologia*. Nesse sentido, a indagação ratifica que, no campo da Psicologia brasileira, está estabelecido que o profissional atua em consonância com uma determinada vertente de pensamento. O ponto de chegada é uma reflexão acerca do quadro configurado com as respostas dos entrevistados.

Apresentar o trajeto desse modo induz o leitor a entender que parti de um fato, de uma controvérsia encerrada, para suas conseqüências. E não aconteceu assim. Essa foi a lógica do pesquisador responsável pela pesquisa do CFP. Admitiu que os psicólogos admiram ou usam como referência um determinado autor, formulou a pergunta, coletou os dados e os organizou em uma tabela. Eu, contudo, para elaboração do trabalho, executei dois movimentos: no primeiro, considerei fraca a premissa do pesquisador e fui em busca do processo que a construiu; no segundo, caminhei na direção adotada pelo investigador e refleti sobre as respostas obtidas com o intuito de propor alguns encaminhamentos. Pretendi, com esse duplo movimento, permanecer no presente, mas aproximá-lo do passado e do futuro, entendendo, como Michel Serres, que “o tempo se dobra, ou se torce”¹⁵.

Assim, esse é um dos efeitos que espero produzir com o meu texto, meu laboratório. Além disso, buscando provocar outros efeitos, experimentei tratar, em conjunto, o referencial teórico que sustenta o trabalho e os dados que fui colhendo no trajeto percorrido, explicitando a teoria à medida que foi se tornando necessário para fundamentar meus argumentos. Tomei como modelo os guias de museu que, ao descrever a obra exposta, explicitam as características do autor e seu engajamento às escolas de artes. Com essa estratégia, esforcei-me para avizinhar o que costuma ficar distante, concretizando a sugestão oferecida pela professora Márcia Moraes, durante a qualificação do projeto do presente estudo. Algumas vezes, portanto, obedeco. Assumo, entretanto, a responsabilidade por uma possível explosão do laboratório.

Uma vez que o roteiro é longo e sinuoso, e nele se encontram muitos actantes (humanos e não humanos), procurei ser gentil com o leitor e encaminhei para o rodapé as referências bibliográficas e as observações importantes que poderiam desviar a atenção do

¹⁵ SERRES, Michel. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco, 1999, p. 79.

texto. Também, com o intuito de tornar a leitura mais fluida, e porque busquei como aliados diferentes textos do mesmo autor, a cada primeira vez que o texto aparece na página, apresento integralmente as referências bibliográficas. Desejei evitar que o leitor, ao encontrar um *Op. cit.*, tivesse que folhear o material até encontrar a primeira referência ao texto. A respeito das referências, para dois actantes humanos que serão importantes para a narrativa, emprego nome e sobrenome: Içami Tiba e Sylvia Leser de Mello que é tratada como Sylvia Leser.

O trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira, *migalhas e restos me interessam* ou *tu pisavas nos astros distraída*, o foco restringe-se às discussões ocorridas nos círculos acadêmicos e profissionais brasileiros da Psicologia, isto é, ao grupo que, segundo Stengers¹⁶, entende ter autoridade para definir o que *conta*, o que interessa para os debates acerca de um determinado tema (em nosso caso, ao que *é fazer Psicologia no Brasil*). No primeiro capítulo, é possível acompanhar os principais actantes implicados no processo de regulamentação da profissão e dos cursos de formação de psicólogos no Brasil. Se todos os envolvidos tinham em comum o interesse em consolidar o psicólogo como *homem de ciência*, havia controvérsias quanto ao que isso representava e a como ele deveria ser formado nos cursos de nível superior. Durante o percurso, chamei a atenção do leitor para as convergências e divergências das propostas apresentadas, para as contribuições que foram rejeitadas e, sobretudo, para as manobras empregadas pelos actantes e os efeitos promovidos por suas ações enquanto as negociações aconteciam.

Nesse capítulo, também, estão explicitados os principais conceitos utilizados no trabalho. Tomado o trabalho metaforicamente como museu, o capítulo é uma sala que dá passagem para muitas outras: o Conselho Nacional de Educação, o Congresso Nacional, Universidades, Sociedades Científicas, instituições prestadoras de serviços de Psicologia. O visitante também poderá ter contato com as ações de Mira Y López e Annita Cabral. Ratificando a importância que Latour dá aos actantes não-humanos, quem recepciona o visitante para iniciar o percurso é um pedido de registro de consultório psicopedagógico.

O segundo capítulo abre a *caixa-preta* que fundamentou a proposta de formar psicólogos como *homens de ciência* em consonância com o modelo experimental, proposta que orientou a redação dos primeiros documentos legais sobre a formação do psicólogo no Brasil. Aqui, encontrei em Max Weber, particularmente em sua noção de *desencantamento do mundo*, os aliados que me deram a chave para compreender os efeitos que esse modelo de

¹⁶ STENGERS, Isabelle. GUATTARI, Félix, CASTEL, Robert. Transmissão de saber e de técnicas e novas formações de poderes. In: ELKAÏM, Mony (org.). *Formações e práticas em terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 49-62.

homem de ciência aspira a produzir. Acompanhar o raciocínio de Weber e como o *mundo se desencanta* é se dar conta de que o *homem de ciência* descende do *homem religioso*, mas renega veementemente suas origens. É também vislumbrar as aproximações e os afastamentos executados por cientistas, feiticeiros e sacerdotes em seus empenhos para se diferenciarem entre si pelos conhecimentos que possuem e pelo que almejam engendrar com suas ações.

Em um segundo segmento desse mesmo capítulo, acompanhei os movimentos do cientista que o levaram a criar um fosso entre ele e a opinião pública. Para isso, recrutei o texto de Bernadette Bensaude-Vincent que aborda as lutas da ciência contra a opinião em sua cruzada para converter os crédulos. Figurativamente, o segundo capítulo é a sala onde se encontram as obras que retratam a ciência e seus sonhos.

O terceiro e quarto capítulos foram destinados aos estudos realizados sobre o currículo mínimo do Curso de Psicologia. Neles, podem ser acompanhadas as transformações pelas quais passaram as proposições apresentadas por Sylvia Leser de Mello, no primeiro estudo sobre a profissão, reconhecido por seus impactos. São enfatizadas as ações do CFP, mas particularmente as empreendidas pelo Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo. Por intermédio delas, o CFP derruba as barreiras que o confinavam no terreno da regulamentação profissional e conquista posição de relevo como o actante que convoca e articula outros para, em conjunto, examinarem os cursos de graduação em suas articulações com o exercício da profissão. Os produtos desses encontros viabilizam que seja observado o processo de nascimento de uma nova versão de psicólogo que responde às proposições de Sylvia Leser: um profissional *comprometido socialmente*. Essas duas salas expõem nascimento e morte. Nascimento e morte do currículo, assim como a gestação do psicólogo *comprometido socialmente*.

Por fim, no quinto capítulo, podem ser acompanhados os embates que aconteceram durante a formulação de um novo texto legal (as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia), assim como as pistas de perdas e ganhos dos contendores, registradas nas diferentes redações do documento. São igualmente abordadas as estratégias para estabelecer determinações legais que orientassem os cursos de graduação a formarem psicólogos cuja atuação visasse à construção de uma sociedade mais justa. Mais uma vez, merecem destaque as ações do CFP em suas estratégias de negociação. Corresponde à sala de arte contemporânea, pois suas obras foram produzidas na passagem do século XX para o século XXI.

Pequeno intervalo para descanso e para lembrar que, enquanto a primeira parte caminha das concepções de psicólogo existentes no momento da regulamentação da profissão

e do curso em direção às atuais, a segunda parte comenta o presente e aponta para futuros trajetos. Seu título, *inventando o cais* ou *quero que você me dê a mão*, tem o claro intuito de refletir sobre o atual momento da Psicologia no Brasil e apresentar uma proposta. Dessa forma, no primeiro capítulo do segmento, a *caixa-preta* correspondente à noção de *compromisso social* foi, parcialmente, aberta, e foram apresentadas e discutidas as respostas dos psicólogos à pergunta da pesquisa encomendada pelo CFP e que deu início ao roteiro. Nesse capítulo, especial destaque é concedido às proposições formuladas por Içami Tiba, autor brasileiro mais admirado ou indicado como referência pelos psicólogos entrevistados. O último capítulo foi reservado para reflexões acerca do que se observou na trajetória empreendida e para apresentação de proposições que visam produzir a versão de *psicólogo diplomata*, caracterizado por relações simétricas com seu público. Ou seja, um profissional bastante diferente do almejado quando da regulamentação dos cursos.

Finalmente, antes de iniciar o trajeto, duas advertências: a primeira diz respeito a uma das regras sempre recordadas por Latour, Stengers e Despret: *não denunciarás criticamente*. Isso é possível porque, como não estamos em busca da verdade, à procura de entidades *purificadas*, não há motivos para acusar o outro por sua credulidade. Implica, todavia, admitir que também somos crédulos: acreditamos que não temos crenças. Portanto, devemos abrir mão de nossa superioridade (ingênuas) de que nós *sabemos* e os outros *acreditam*.

A segunda diz respeito à proposta do presente trabalho. Não pretendi oferecer respostas aos problemas que os psicólogos enfrentam. Ao contrário, pretendi chamar a atenção para a denúncia que, sutilmente, dirigimos àquilo que não corresponde às nossas crenças profissionais particulares, àquilo que temos rejeitado sob a alegação de que “se não é Psicologia, não nos diz respeito”. Mas, o que é Psicologia hoje? Não é, certamente, aquilo que o professor Schneider ensinou à platéia reunida naquela tarde de sábado de 1968, nem exatamente o que aprendi no meu curso de graduação, ainda que não despreze o que me foi legado. Assim, tal como a professora Fernanda, advirto os leitores para uma possível decepção. Não pretendo chegar a conclusões – resultados, decisões, palavras finais –, mas trazer para o centro do debate aquilo que temos preferido esquecer na tentativa de instituir a prática psicológica como um fato. Os objetivos do trabalho podem ser assim definidos: confundir para esclarecer; esclarecer para confundir e convidar o leitor a correr o risco de navegar mares diversos. Pretensiosos? Com certeza. Mas pouco para quem continua acreditando que “o mundo vai raiar só porque uma cantiga anunciou”.

PARTE I
MIGALHAS E RESTOS ME INTERESSAM
OU
TU PISAVAS NOS ASTROS DISTRAÍDA

1 POIS QUEM TIVER NADA PRA PERDER VAI FORMAR COMIGO O IMENSO CORDÃO: DA NECESSIDADE DE RECRUTAR ALIADOS PARA CONSTRUIR UMA VERSÃO FORTE

Ninguém vai me surpreender
 Na noite da solidão
 Pois quem
 Tiver nada pra perder
 Vai formar comigo o imenso cordão¹⁷
 Chico Buarque de Hollanda

Em 2004, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE) publicou o relatório da pesquisa realizada a pedido do Conselho Federal de Psicologia (CFP) com o objetivo de “levantar opiniões sobre a revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, bem como sobre o exercício da profissão de psicólogo, junto aos psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia”. Por telefone, 2.000 psicólogos, aleatoriamente escolhidos no cadastro do CFP, foram entrevistados por pessoas devidamente preparadas para o emprego da técnica.

No conjunto de perguntas formuladas, que dizem respeito, principalmente, às ações do CFP e ao exercício profissional, uma solicita especificamente informações sobre o referencial que orienta o trabalho do entrevistado: “De modo geral, qual é o profissional ou acadêmico que desenvolve trabalhos na área de psicologia ou em área relacionada, que o(a) Sr.(a) mais admira ou usa como referência?”. Essa pergunta não remete diretamente nem a uma opinião sobre a revista publicada pelo CFP nem tampouco a uma sobre o exercício da profissão. Sua inclusão, entretanto, pode ser justificada por aquilo que comporta em termos de implicações acerca das profissões que, nas sociedades modernas, alcançaram prestígio social, articulando profissionais, cientistas e o órgão regulador da profissão. Ou seja, a pergunta aponta, especificamente, para a existência de uma rede da qual o profissional faz parte e que ajuda a tecer.

Tais profissões têm comum o desenvolvimento de um trabalho especializado cuja referência são as ciências modernas com seus conceitos.¹⁸ A posição de destaque é alcançada por intermédio da apropriação do poder conquistado pela ciência, que, ao demonstrar a eficácia da racionalidade na solução de problemas práticos do homem comum, tem influenciado fortemente a imagem do mundo construída no Ocidente. Em consequência, a legitimidade das profissões que reivindicam a racionalidade de suas práticas apresenta, como

¹⁷ HOLLANDA, Chico Buarque. Cordão. In: *Construção*. Rio de Janeiro: Phonogram, 1971.

¹⁸ Ver a esse respeito: PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

primeiro requisito, a existência de um conjunto delimitado de conhecimentos complexos que as fundamente e que deverão ser transmitidos em cursos de preparação de novos profissionais.

A obrigatoriedade do cumprimento dessa condição é patente no processo que conduziu à regulamentação, no Brasil, da profissão de psicólogo e de seu respectivo curso de formação universitária (Lei n. 4.119/62¹⁹). A legitimação se apoiou na condição da Psicologia como disciplina científica, atributo indispensável para a atuação profissional, conforme se observa no Parecer n. 403/62 do Conselho Federal de Educação,²⁰ relativo à resolução que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia. O citado Parecer, já em seu parágrafo 1º, sublinha “as características muito especiais da nova profissão”, as quais demandariam

elevar esse curso a um nível de qualificação intelectual e de prestígio social que permita aos seus diplomados exercer os misteres do trabalho psicológico de modo eficaz e com plena responsabilidade. Para isto, é imperativo que se acentue o caráter científico dos estudos a serem realizados, que só assim há de ser possível assegurar à Psicologia, a posição de relevo que lhe cabe no concerto das chamadas profissões liberais e, *pari passu*, evitar as improvisações que, do charlatanismo, a levariam, fatalmente ao descrédito. (grifo nosso).

A menção ao fantasma do charlatanismo e à importância dos conhecimentos científicos para o trabalho do psicólogo evidenciava a atribuição de uma tarefa urgente: escavar um fosso entre eles. A necessidade de diferenciação nítida é também destacada por Sylvia Leser de Mello,²¹ para quem o domínio do saber científico pelo profissional facilita ao leigo diferenciar os serviços disponibilizados por quem tem formação apropriada daqueles oferecidos por práticos ou curiosos. O profissional, portanto, se posiciona diante dos leigos como detentor de um conjunto de conhecimentos e habilidades que eles não dominam. A eles, em contrapartida, caberia referendar a autoridade do profissional a partir do grau de *expertise* demonstrado na atuação do psicólogo como intermediário e intérprete entre o mundo científico e o mundo comum com seus problemas de ordem prática. Nesse sentido, a condição do psicólogo é bastante delicada, pois, como ressalta a autora, ele “atua num campo em que são particularmente operantes e persistentes as práticas pré ou anti-científicas (sic) e o conhecimento do senso comum”.²² Não foram impensadas, portanto, as palavras de Valnir Chagas no Parecer n. 403/62 a respeito do charlatanismo (“evitar as improvisações que, do charlatanismo a levariam fatalmente ao descrédito”) e a ênfase no cientificismo dos estudos da Psicologia.

¹⁹ BRASIL. Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/lei_1962_4119.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2006.

²⁰ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 403, de 12 de dezembro de 1962. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 66-69, jan./fev. 1963.

²¹ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983.

²² MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 63.

Segundo Deise Mancebo as características desse terreno em que transitam os psicólogos, movediço por suas fronteiras indiferenciadas, não foram alteradas pela regulamentação profissional no Brasil, momento em que, pelo menos em princípio, a distinção entre práticas e conhecimentos científicos, pré-científicos e anticientíficos deveria ser um assunto encerrado. Para a autora, não é encontrada, nas redações da Lei n. 4.119/62 e na exposição de motivos do Parecer n. 403/62, a delimitação precisa e clara do novo saber que se institucionalizava:

Sem maiores problematizações ou conflitos, os conhecimentos psicológicos acumulados por profissionais médicos, educadores, engenheiros, filósofos, desenvolvidos dentro ou fora do espaço acadêmico, foram assimilados acriticamente.

Do mesmo modo, naturalmente que sem o aval explícito da corporação, muitas práticas consideradas místicas, logicamente infundadas, também foram trazidas para a nova profissão. Esta “matriz” não-científica era (ou é) especialmente detectada quando se tratava “do-que-fazer” da prática psicológica em sentido estrito. Nestas, a sobreposição de técnicas dissociadas de um corpo teórico, que não têm a possibilidade de se submeter a uma problematização e confronto com outras argumentações teóricas, transformaram-se, com muita facilidade, num pensamento obscurantista e mistificador, cujo único critério avaliativo era o senso comum.²³ (grifo nosso).

A perigosa mistura, para Mancebo, contém também outros elementos além do charlatanismo: há saberes de outras áreas e cujas origens não são necessariamente acadêmicas. Mas, talvez, ainda de acordo com a autora, seja, acima de tudo, mais grave para os psicólogos a harmonia com que esses componentes convivem. Portanto, de acordo com a perspectiva assumida pela autora, os psicólogos brasileiros têm um *pedigree* nada recomendável. As circunstâncias são ainda mais críticas quando se trata da prática psicológica, para a qual o “pensamento obscurantista e mistificador” representa uma ameaça permanente.

A preocupação com a indiferenciação expressa igualmente o empenho que os profissionais têm de exhibir para reforçar o vínculo com a ciência, explicitando de forma indubitável a especificidade e singularidade dos serviços que podem prestar. A sociedade tem que se interessar pela profissão, dar valor a ela, recorrer aos serviços dos profissionais e desvalorizar os leigos, cuja atuação, mesmo que eficaz, não pode ser explicada e compreendida por eles. Dessa forma, o destaque que Deise Mancebo dá à assimilação acrítica reforça a seriedade das condições que cercaram o reconhecimento da profissão, já que aponta para a incapacidade dos psicólogos de, a partir de debates, caracterizar o conhecimento psicológico científico em sua pureza a fim de distingui-lo dos demais.

A menção que Mancebo faz à ausência de um aval explícito da corporação remete para outro elemento da rede constituinte das profissões modernas: associações que padronizem,

²³ MANCIBO, Deise. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 1, p. 20-27, 1997. p. 21.

via auto-regulação, o comportamento de seus associados e que assumam o papel de mediadoras entre o público e o profissional, principalmente veiculando uma imagem da profissão com relevância social. As associações desempenham, então, um papel fundamental no reconhecimento da imprescindibilidade da profissão para a sociedade e para o Estado e, em consequência, para o processo de legalização do exercício da profissão.

Nesse processo, segundo Fernanda Pereira e André Pereira Neto uma estratégia indispensável é valorizar o tipo de conhecimento científico que alicerça a profissão: “inatingível e incompreensível por leigos”.²⁴ Dessa forma, tão importante quanto especificar as particularidades do tipo de saber que é mobilizado pelo profissional, a fim de excluir todos aqueles que não o dominam (daí, a preocupação de Mancebo exposta no parágrafo acima) é institucionalizar a *expertise*, credenciando os que exibem o domínio do conhecimento requerido. A partir do momento em que a profissão é legalmente regulamentada, a permanência de sua condição de destaque fica na dependência da atuação dos profissionais que, por medida de segurança, passa a ser normatizada e supervisionada pelos Conselhos Profissionais. O monopólio do exercício da atividade e a legitimação da exclusividade da posse de um determinado saber não se fazem, portanto, em um só golpe: é necessário mantê-los por intermédio de mecanismos sofisticados permanentemente em operação.

Esse entendimento a respeito da estrutura e funcionamento das redes *profissionais modernas* é ratificado por Antonio Virgílio Bastos e Rosemary Achcar ao alinharem tanto os elementos mais específicos – isto é os internos ao mundo profissional – quanto os sociais e, citando Kast e Rosemberg, sublinharem as articulações existentes entre eles:

(a) a existência de um corpo sistemático de conhecimento que requer lento processo de formação e treinamento, envolvendo tanto aspectos intelectuais como atividades práticas; (b) um grau de autoridade conferida pelos clientes em função do conhecimento técnico especializado; (c) um amplo reconhecimento social como base para o exercício da autoridade; (d) um código de ética que regula as relações entre os pares e entre o profissional e os seus clientes; e (e) uma cultura profissional que é mantida pelas organizações.²⁵

Marilena Chaui, por sua vez, assinala as relações de força implicadas no credenciamento, pois ele se institui a partir do reconhecimento de que o conhecimento é propriedade do *expert*. Com isso, só ele é competente para falar sobre aquele assunto e, dessa forma, “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”.²⁶ Assim, o leigo, mesmo naqueles temas que dizem respeito

²⁴ PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003. p. 23.

²⁵ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; ACHCAR, Rosemary. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 245-271. p. 246.

²⁶ CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1980, p. 7.

diretamente à sua vida, deve se calar diante das afirmações emitidas pelo credenciado, único referendado para discorrer sobre aquilo que o leigo vive e que, por suposição, ele deveria conhecer.

No caso do psicólogo como cientista, seu discurso reproduz a distinção entre *crença* e *conhecimento*, sustentada na superioridade do saber científico sobre os demais, difundindo a idéia de que as pessoas *acreditam* que conhecem os seus pensamentos e sentimentos, mas só o psicólogo é capaz de saber o que eles *verdadeiramente* significam, ou escondem. Ou seja, uma crença é empregada para combater outra. Além disso, para reforçar a distância entre profissionais e leigos, entre conhecimento e crença, e cristalizar as relações de poder, complementa-se o discurso com a alegação de que, em virtude da complexidade do conhecimento psicológico, o órgão de credenciamento tem a responsabilidade de proteger a população de falsos profissionais que ofereceriam serviços sem a base científica imprescindível ou se utilizariam inadequadamente dos conhecimentos profissionais. Esse papel desempenhado pelo Conselho Profissional espelharia o compromisso dos profissionais com a sociedade. Assim, a pergunta formulada na pesquisa do CFP apenas aparentemente diz respeito aos psicólogos em seu exercício profissional.

Esse movimento executado pelas profissões reflete diferentes pressupostos do projeto da modernidade que, em sua cruzada contra o caos, almeja restabelecer a ordem do mundo. Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, identificar as entidades discretas que constituem o mundo em sua essência e segregar os elementos impuros que as contaminam. Esse ato inicial é seguido de outros que vão cada vez mais fragmentando o mundo e, paradoxalmente, tornando cada vez mais árduo o trabalho de ordenamento.

Nesse sentido, e acompanhando os cortes demandados pela modernidade, geradores de múltiplas dicotomias, cabe às profissões com *status* de cientificidade defender o caráter exclusivo de seu território, demonstrando-se únicas, não dando margem a que sejam confundidas com outras, principalmente aquelas com as quais têm algum parentesco. Os limites de cada classe devem estar delimitados com nitidez, de maneira que os movimentos de inclusão dos pertinentes e exclusão dos indesejados sejam operados sem hesitações. Em conseqüência, a inserção no terreno das ciências é uma estratégia conveniente de diferenciação, mas implica assumir a responsabilidade de construir conhecimentos específicos, de privatizá-los e de transmiti-los apenas aos que atenderem a pré-condições estabelecidas (no caso dos psicólogos brasileiros, formação em ensino médio, aprovação em concurso vestibular, rendimento acadêmico acima de um determinado nível durante o curso etc.).

Concluída a formação e concedido o credenciamento, os processos de manutenção da ordem e de diferenciação continuam, agora a cargo dos conselhos, a quem cabe a tarefa de zelar pelo controle do exercício profissional, preferencialmente tornando algumas atividades exclusivas e interditando outras, promovendo, com isso, a demarcação dos limites do território e facilitando o trabalho de punir credenciados que ultrapassem as barreiras e os não credenciados que as invadam. Qualquer ambivalência deve ser imediatamente dissolvida com o intuito de manter inabalado o indispensável divórcio entre os saberes científicos e os demais.

Assim, o CFP, ao perguntar quais os autores que psicólogo brasileiro admira ou utiliza como referência, cumpre sua função de identificar se a prática profissional vem sendo conduzida em bases científicas e, simultaneamente, procura mapear os alinhamentos dos psicólogos às abordagens teórico-metodológicas, sinalizadores do grau de acordos ou controvérsias no campo. Essa preocupação faz sentido numa área que os psicólogos brasileiros caracterizam pela “dispersão do saber”.²⁷

Para os leigos, quanto maior o grau de concordância entre os profissionais, mais adiantado é o estágio de desenvolvimento da área, mais sólida é a imagem que ele constrói acerca da profissão. O que está sendo veiculado para o público é, todavia, apenas uma face da profissão, aquela capaz de transmitir uma convergência de opiniões inexistente no território das profissões de base científica.

A propósito dessa última, Stengers²⁸ destaca que uma imagem bastante difundida – e totalmente equivocada – é a do cientista isolado em seu laboratório, concentrado em realizar descobertas. Os cientistas, ao contrário, atuam em conjunto porque necessitam assegurar a objetividade de suas afirmações e isto requer controvérsias, oposições e debates gerados no interior do campo. De acordo com a autora, para que isso aconteça, os cientistas devem se interessar por questões comuns, sendo a palavra interesse tomada em suas origens latinas, de situar-se entre, inter-esse. O interesse, por conseguinte, é o que associa pessoas porque as conquista, atrai sua atenção para um mesmo ponto. Estar interessado em algo é estar ligado, conectado.

Transposto o raciocínio, o CFP, ao buscar identificar que autores despertam o interesse dos psicólogos brasileiros, pretende saber quais são as articulações (os inter-esses) que sustentam a prática desses profissionais, elos essenciais para assegurar a cientificidade da

²⁷ A expressão, empregada por Luis Alfredo Garcia Roza, alcançou *status* de fato. Ver: GARCIA ROZA, Luis Alfredo. *Psicologia: um espaço de dispersão do saber*. *Rádice*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 20-26, 1977.

²⁸ STENGERS, Isabelle. *La volonté de faire science: a propos de la Psychanalyse*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 1992.

profissão, promotora de uma imagem forte do psicólogo junto à população. Ou seja, para constituir uma profissão com prestígio não basta procurar os interessados em exercê-la, é preciso executar um movimento extremamente delicado que é interessar o público, gerando, todavia, uma tensão em nível adequado à manutenção da necessária distância entre ele e os profissionais. Isto é, o grau de atratividade não pode ser tão fraco a ponto de o leigo afastar-se dos temas próprios à área, porém, não pode ser tão forte a ponto de o leigo supor que também domina esses temas, porquanto nos dois casos a imprescindibilidade da profissão está em risco: ou porque trata de problemas excessivamente abstratos ou porque eles são demasiadamente banais. O equilíbrio pode ser alcançado por intermédio de discursos e instrumentos compreensíveis apenas pelos profissionais.

Dando continuidade à aproximação entre o que acontece no terreno dos cientistas e o que sucede no espaço das demais profissões interessadas na ciência, pode-se recorrer a Bruno Latour²⁹ que, ao formular a Teoria Ator-Rede, amplia os atores envolvidos, inter-essados, na trama, incluindo também os que ele denomina *não humanos*. Por isso, para descrever os integrantes da rede, Latour preferiu utilizar o termo actantes, já que a palavra *ator* encontra-se associada aos humanos. Posteriormente, Latour passou a empregar a noção de *coletivo*, para contornar alguns desentendimentos provocados pelo termo teoria-ator-rede³⁰ e, sobretudo, para enfatizar que a ciência não se faz apartada da política³¹. No presente trabalho, em decorrência dos textos tomados como referência, será mantida a palavra *rede*.

Com o intuito de explicitar o que está subentendido na noção de rede, Márcia Moraes afirma:

Na teoria ator-rede, a noção de rede refere-se a fluxos, circulações, alianças, movimentos, em vez de remeter a uma entidade fixa. Uma rede de atores não é redutível a um único ator nem a uma rede; ela é composta de seres heterogêneos, de elementos animados e inanimados, conectados e agenciados. Por um lado, a rede de atores deve ser diferenciada da tradicional categoria sociológica de ator, que exclui qualquer componente não-humano. Por outro, também não pode ser confundida com um tipo de vínculo que liga de modo previsível elementos estáveis e perfeitamente definidos, porque as entidades das quais ela é composta, sejam naturais ou sociais, podem a qualquer momento redefinir sua identidade e suas mútuas relações, trazendo novos elementos.³² (grifo nosso).

Nesse sentido, não há como falar da profissão de psicólogo como uma entidade fixa, imutável, ainda que ela assim busque se apresentar. Não que haja a intenção de enganar o público ao se transmitir uma imagem de solidez, mas tal consistência é obtida como produto dos fluxos, das circulações, das alianças e dos movimentos que caracterizam a rede. Assim,

²⁹ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora*: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001.

³⁰ Ver a propósito: LATOUR, Bruno. *Keynote speech: on recalling ANT*.

Disponível em: < <http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/latour-recalling-ant.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2004.

³¹ Consultar a respeito, LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza*: como fazer ciência na democracia. Bauru: EDUSC, 2004.

³² MORAES, Márcia. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 11, n. 2, p. 321-333, mai-ago. 2004, p. 322-323.

nas redes, o que é significativo são os elementos e as conexões, os *inter-esses*, que eles estabelecem entre si, que se modificam permanentemente, produzindo um determinado efeito.

Trabalhar com a noção de redes – e conseqüentemente, com a peculiaridade de que a rede tem de se redefinir a partir de novas relações e da arregimentação de novos elementos – pressupõe a obrigação de admitir a impossibilidade de um mundo fixo, estável. Nele, tudo é cambiável, tudo pode aparecer ou desaparecer – inclusive o objeto de estudo – em decorrência dos fluxos da rede. Por exemplo, se, em 1998, era bastante comum encontrarmos, nas ruas das principais cidades do Brasil, pessoas carregando um *pager*; hoje, 10 anos depois, ele desapareceu, dando lugar ao telefone móvel. Inquirido, o antigo usuário de *pager* pode alegar a praticidade como o principal motivo para justificar a substituição e a extinção do aparelho obsoleto.³³ Essa praticidade tão óbvia, sabemos bem, é produto de uma vasta rede que inclui instituições governamentais, empresas de telefonia móvel, antenas etc. O exemplo serve para chamar atenção para outro aspecto a ser considerado nas redes: o efeito que elas provocam, ou seja, o que elas criam. Assim, aceitar a inexistência de um mundo fixo e que a sobrevivência de uma rede depende dos efeitos que ela promove, tem como conseqüência abrir mão de que há perspectivas (visões) distintas de um mesmo mundo e reconhecer que ele é o produto de diferentes redes, de possíveis articulações de elementos que nele estão.

Não se trata aqui de optar entre a posição dos realistas, que buscam retratar o mundo da melhor maneira, e a dos construcionistas, que defendem a idéia de que o mundo resulta dos processos de construção desencadeados pelos seres humanos. As duas posições apresentam diferenças marcantes no que diz respeito à definição do que é *realidade*; todavia, ambas comungam a premissa da existência de sujeitos e de objetos previamente definidos e que estabelecem relações entre si. No caso dos realistas, as perguntas vão se dirigir para o objeto (a realidade em si); no caso dos construcionistas, para o sujeito que cria a realidade.

Como não há necessidade de se trabalhar com estratégias excludentes, pode-se manter as duas perguntas: tanto a dirigida para o objeto quanto a encaminhada para o sujeito, pois, segundo Vinciane Despret, “juntas, elas formam o instante do equilíbrio, o melhor momento para pensar as coisas em termos dinâmicos, relacionais e complexos”³⁴ (tradução nossa). Assim, é possível pensá-las como redes. Para tanto, a autora prefere considerar que há *versões*

³³ Uma discussão detalhada a respeito é encontrada em LAW, John. *Objects, spaces and others* (disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/law-objects-spaces-others.pdf>>), texto em que o autor utiliza o desaparecimento das caravelas portuguesas como exemplo.

³⁴ DESPRET, Vinciane. *Naissance d'une theorie éthologique: la danse du cratérope écaillé*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Synthélabo, 1996, p. 136-137.

O texto em língua estrangeira é: “Ensemble, elles forment l’instant de l’équilibre, le meilleur moment pour penser les choses en termes dynamiques, relationnels et complexes”.

de mundo (em contraste com *visões do mundo*)³⁵, instauradas a partir de relações, de articulações entre sujeitos e objetos; isto é, entre os actantes da rede. Trabalhar com a noção de versão do mundo não demanda desprezar o que já foi construído (inclusive o que foi produzido em nome de visões), mas tomá-lo como produto de formas diferentes de articular elementos e construir redes. Como afirma Despret, “a versão remete, também, para além dela mesma, à existência de outras versões, aquelas que não contam a mesma história, ou que a fazem variar; ela guarda na memória aquilo a que ela se opõe, e contra o qual ela continua a se constituir”³⁶ (tradução nossa). Uma versão, por conseguinte, se faz como herdeira de outras versões que a antecederam e com as quais ela se articula (coexistindo com elas, negando-as, ampliando-as etc.). Em outras palavras, o mundo não é criado do nada ou por algum sujeito isoladamente. A riqueza das heranças está naquilo que sua problematização engendra.

Entendido como elemento da rede, o CFP tem como uma de suas principais atribuições assegurar uma determinada versão de profissional da Psicologia: o psicólogo como *expert*, como profissional que atua fundamentado na Ciência. Isso implica, em alguns casos, evitar a inclusão de elementos considerados não científicos e a instauração de conexões que possam descaracterizar a versão que se deseja sustentar. Preservar o efeito que a rede promove – a concepção de psicólogo como um profissional estável, que age fundamentado no conhecimento científico – é, como visto anteriormente, essencial para que a profissão não se confunda com outras tantas e nem venha a ser extinta.

Por outro lado, uma rede restrita tende à fragilidade, pois a consistência da rede (e, portanto, sua sobrevivência) é um atributo dependente da variabilidade dos actantes que a constituem e da qualidade das articulações que eles mantêm entre si. Quanto mais actantes envolvidos, mais extensa será a rede e maiores serão suas chances de permanência e, paradoxalmente, maior a probabilidade de que ela se modifique em decorrência da inserção de um novo actante ou da ação de outro que altere os laços, os pontos de inter-esse. Falar de redes é, também, descrever seus fluxos, tarefa que Latour³⁷ empreende ao discutir a transmutação de afirmações pessoais em fatos científicos – robustos e incontestáveis em função do caráter de realidade que lhes é atribuído.

³⁵ As visões de mundo são típicas das propostas que afirmam a existência de objetos independentes do sujeito. As visões corresponderiam às diferentes perspectivas que podem ser assumidas para apreender esse objeto. Nesse caso, as visões científicas seriam mais “verdadeiras”, já que buscam apreender o mundo sem distorcê-lo.

³⁶ DESPRET, Vinciane. *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2001. p. 38. O texto em língua estrangeira é: “la version renvoie aussi, au-delà d’elle même, à l’existence d’autres versions celles qui ne racontent pas la même histoire, ou qui la font varier; elle garde en mémoire ce à quoi elle s’oppose, et contre lequel elle continue de se constituer”.

³⁷ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

Com esse intuito, Latour formula o que denomina esquema de “vascularização dos fatos científicos”. Com ele, é possível seguir os *fluxos* que, simultaneamente e em conjunto, criam um metafórico sistema vascular, assegurando o ponto de sustentação para as afirmações do cientista que podem ganhar consistência a ponto de perder sua condição de afirmação autoral (estágio em que a menção às idéias vem acompanhada do nome do autor e da data de sua publicação nos trabalhos acadêmicos) e tornar-se um fato (anônimo). Acompanhar esse fluxo é ter a oportunidade de constatar como os fatos (as versões) são construções coletivas, daí, anônimas.

O autor enumera cinco fluxos, cujas existências são interdependentes (excluir um deles é fazer desaparecer o sistema): 1. **mobilização do mundo** – relativo à atividade que possibilita ao cientista “dirigir-se para o mundo, torná-lo móvel, trazê-lo para o local da controvérsia, mantê-lo empenhado e fazê-lo suscetível de argumentação”³⁸ e envolve o uso de métodos de investigação, instrumentos, equipamentos, questionários, levantamentos, diagnósticos, enfim, tudo aquilo que reunindo informações, insere o não humano no discurso científico, mobilizando os objetos em torno do cientista (e não o cientista em torno dos objetos), intermediando a conversão do mundo em argumento; 2. **autonomização** – diz respeito ao modo como uma classe (de profissionais, de disciplinas, de sociedades científicas, de perspectivas teóricas etc.) se torna independente, gerando seus próprios critérios para avaliar e consagrar seus estudos. Nesse fluxo, além de o cientista ser exímio no domínio de técnicas e de metodologias, deve ser igualmente hábil em persuadir seus companheiros, em se articular com eles; 3. **alianças** – referem-se aos territórios externos à classe profissional, exigindo do cientista a maestria em atrair para a discussão outros grupos além daquele que lhe serve de referência; isto é, a competência em disseminar o interesse, ampliando a rede que assegura a continuidade de suas atividades e de seu objeto; 4. **representação pública** – circuito correspondente ao território, apenas aparentemente, exterior e oposto à ciência: o mundo cotidiano, do senso comum, englobando os impactos das contribuições científicas nas crenças e opiniões, as representações sociais a respeito das “novas descobertas”, o uso da terminologia científica no vocabulário do leigo, assim como os reflexos desses rebatimentos nas concepções dos cientistas acerca de seus objetos de estudo; e 5. **vínculos e nós** – na imagem de um sistema vascular, o termo “vínculos e nós” corresponderia ao coração (Latour assim o denomina para evitar a palavra “conceito”), sendo o principal responsável pela

³⁸ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001. p. 119.

manutenção do fluxo nos outros circuitos em decorrência da robustez das conexões estabelecidas entre eles.

Pelo que foi descrito até aqui, a mesma imagem pode ser adotada para seguir uma profissão na rede que a legitima; processo que envolve desde a demonstração da capacidade dos profissionais para mobilizar o mundo até a conquista de condição de atividade indispensável para a manutenção da sociedade. Transposta para a profissionalização dos psicólogos brasileiros, a rede inclui, entre outros actantes os Conselhos Regionais e o Federal, as publicações por eles vinculadas, seus *sites* na Internet, ações que essas entidades desencadeiam em nome dos profissionais, os instrumentos e procedimentos de trabalho, associações de psicólogos e de outras profissões, instituições de ensino superior, documentos legais, assim como a sociedade para quem os serviços profissionais são destinados.

A pesquisa realizada a pedido do CFP pode ser entendida como uma tentativa de *cartografar a rede* da Psicologia como profissão no Brasil, com o intuito de dar continuidade à versão de Psicologia que se pretende sustentar? Em caso positivo, isto dependerá da habilidade do Conselho em manter a circulação dos fluxos que vascularizam a profissão de psicólogo no Brasil. Nesse sentido, a tarefa não é de fácil execução, principalmente porque, em cada um desses fluxos podem se movimentar outras versões de psicologia indignas de portar o adjetivo *científica*.

Essa titulação, como já visto, foi de extrema importância para que os psicólogos brasileiros conseguissem instaurar seu Conselho Profissional no segundo circuito do esquema proposto por Latour, o da **autonomização**, e, com ele, cumprir o ritual de reconhecimento da profissão. Nesse fluxo, o CFP tem sido um actante de peso, não só porque sua ação credencia os psicólogos e estabelece os critérios para avaliar e afiançar a atuação dos profissionais, mas, principalmente, porque tem possibilitado o permanente debate sobre os rumos da profissão e da formação do psicólogo no país. A investigação conduzida a seu pedido pelo IBOPE é um exemplo de suas ações mobilizadoras.

1.1 Seu moço, preste atenção pra história que eu vou contar: das conexões entre ciência, profissão e curso de formação.

A fim de compreender melhor o que a pesquisa do CFP pode produzir, é importante conhecer os percursos da profissão de psicólogo, principalmente da formação profissional, história que pode ser contada a partir dos laços e dos elementos produtores da teia que a constituem. Iniciar essa narrativa pelos momentos que antecederam a obtenção da autonomia

profissional é expor embates e negociações entre duas versões fortes que conviviam desde a primeira metade do século XX e uma terceira que ganha consistência por sua capacidade de articular aliados externos à profissão. Essas duas versões mais antigas têm sido designadas de diferentes modos: Deise Mancebo³⁹ emprega os termos psicologia teórica e psicologia aplicada, enquanto Jane Russo⁴⁰ prefere acadêmicos e psicotécnicos. Aqui, serão utilizados os adjetivos *teórico-filosófica* e *aplicada*, para enfatizar o tipo de Psicologia que cada uma delas produzia.

Denominá-las como Russo, implica desconsiderar que alguns actantes que produziam a versão *aplicada* também desenvolviam a versão teórico-filosófica. Além disso, havia actantes humanos acadêmicos participando também da rede que produzia a terceira versão, que será denominada *teórico-experimental*, por valorizar os efeitos da Psicologia Experimental na produção dos profissionais. Quanto aos locais geográficos em que as versões eram construídas, é importante salientar que a prática psicológica voltada para a população (isto é, a *psicologia aplicada*) não era exercida no interior da universidade.

Elaborar a história da profissão e da formação do psicólogo no Brasil como produto da forma como redes e versões dialogam e se antagonizam implica, todavia, encontrar outras redes e versões menos pregnantes que as três citadas. O foco do presente estudo, porém, estará limitado àquelas versões mais fortes.

A versão *teórico-filosófica* foi produzida, principalmente, no território das instituições de ensino superior, como herdeira de idéias que já circulavam nas práticas de médicos e educadores brasileiros. Quando, em 1890, a Reforma Benjamim Constant introduziu o estudo da Psicologia nos currículos das Escolas Normais, o conhecimento de Psicologia era requerido, também, no exame seletivo para os cursos de Direito – nos quais a compreensão da dimensão subjetiva era considerada propedêutica à teoria e prática jurídicas – e ensinado no curso de Medicina – em que a Psicologia era tomada como auxiliar da Psiquiatria ou da Neurologia. Havia ainda o ensino de Psicologia nos seminários católicos, confirmando os espaços que essa disciplina assumia na educação formal como conhecimento subsidiário.

Os conhecimentos psicológicos, entretanto, não se restringiam ao ensino. Em 1906, no *Pedagogium*, criado em 1897, organizou-se o primeiro laboratório de Psicologia Pedagógica e começaram a ser promovidos pesquisas e cursos de Psicologia. Segundo Isaias

³⁹ MANCEBO, Deise. Da psicologia aplicada à institucionalização universitária. *Cadernos do IPUB*, n. 8, p.161-188, 1997.

⁴⁰ RUSSO, Jane Russo. *O mundo psi no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Pessotti⁴¹, o compromisso do *Pedagogium* era com a implementação de uma Psicologia voltada para a educação. Seguindo o raciocínio desse autor, a rede produtora da versão *teórico-filosófica* só começou a se articular de maneira mais consistente, a partir de 1934, com a criação da Universidade de São Paulo – USP, momento em que a Psicologia passou a ser disciplina obrigatória nos cursos de Filosofia, de Ciências Sociais, de Pedagogia, bem como nas licenciaturas. A Psicologia, que até então era um dos actantes da rede constituinte da prática médica e pedagógica, ao conquistar autonomia como área de conhecimento, acarretou a absorção, pelas cátedras universitárias de psicologia da USP e de outras instituições, de profissionais e laboratórios ligados a hospitais e escolas. Dessa forma, com esse movimento, actantes humanos e não humanos da rede *aplicada* invadiram a universidade, mas tiveram sua ação atenuada, já que a finalidade precípua dos cursos é o ensino.

Um quadro de profissionais atuantes em diversas áreas da psicologia – clínica, educacional e organizacional – convivendo com profissionais mais voltados para a teoria, associado à oferta de cursos de especialização, de mestrado e de doutorado, que congregavam pessoas de diversas partes do país, tornou a USP uma rede mais complexa. Com isso, um dos mais importantes actantes para a produção e disseminação das versões *teóricas (filosófica e experimental)* para outras instituições de ensino superior brasileiras.

No Rio de Janeiro, a versão *teórico-filosófica* começou a ser construída por actantes da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, principalmente aqueles que migraram da Escola Superior de Psicologia, fundada por Waclaw Radecki. Suas origens, portanto, localizam-se fora dos muros das instituições de ensino superior e em uma rede na qual a Psicologia Experimental era valorizada.

Para alguns autores, o primeiro movimento para a regulamentação profissão de psicólogo no Brasil ocorreu nos anos 1920, quando da instalação do Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro. Ao estruturar a instituição, Radecki⁴² já enfatizava a necessidade de contratação de um psicólogo profissional e, com o objetivo de formar seus próprios quadros, propôs transformar o Laboratório em Instituto de Psicologia, projeto que se concretizou em 1933 quando do início de funcionamento da Escola Superior de Psicologia. O Decreto-lei que a criou (n. 21.173) a

⁴¹ PESSOTI, Isaías. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 17-31.

⁴² A respeito das contribuições e do pensamento de Radecki, ver: CENTOFANTI, Rogério. Radecki e a Psicologia no Brasil (1982). In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 177-208, e ESCH, Cristiane Ferreira; JACÓ-VILELA, Ana Maria. A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria, CEREZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: FAPERJ, 2001. p. 17-24.

estabelecia como “Núcleo de pesquisas científicas de Psicologia geral, individual, coletiva e aplicada; centro de aplicação; e Escola Superior de Psicologia”; isto é, previa, em uma mesma instituição a conjunção de atividades que burocraticamente eram desenvolvidas em separado: a pesquisa em Psicologia, a aplicação dos conhecimentos psicológicos e a formação profissional; modelo que corresponderá ao preconizado, mais tarde, pela legislação educacional ao atribuir às Universidades as funções de pesquisa, ensino e extensão. A instituição, portanto, tinha todas as chances de desenvolver uma versão *híbrida* da Psicologia, na qual teoria e aplicação se confundissem.

Os objetivos da Escola, entretanto, não foram alcançados, pois suas portas foram cerradas, possivelmente em decorrência de pressões da Igreja Católica que denunciou a orientação “materialista” das práticas e do ensino ali desenvolvidos. Não havia novidade na acusação, pois também o laboratório do *Pedagogium* foi combatido por promover “inovações fantásticas”.⁴³ Com a regulamentação profissional, esse temor do pensamento católico pelos perigos representados pela Psicologia experimental será invertido e transformado em zelo para que a prática do psicólogo fique isenta de quaisquer traços de religiosidade.

A oposição religiosa sinaliza que a versão produzida pela Escola Superior de Psicologia compartilhava, na época, espaço com aquela resultante de uma rede em que a Igreja Católica era o actante protagonista. Essa versão *religiosa*, segundo alguns historiadores da psicologia brasileira,⁴⁴ havia se constituído desde a chegada dos jesuítas ao país, em 1549, e se manteve até a primeira metade do século XX, abrigada, por exemplo, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em uma versão de “Psicologia Catequizada”.⁴⁵ A versão *religiosa*, contudo, não compareceu ao fórum de discussões sobre a regulamentação do curso e da profissão, pois, nele, a base de argumentação era a fundamentação científica da Psicologia. Isso, contudo, não significou seu desaparecimento, mas, antes, sua exclusão da, digamos, *arena oficial de debates*.

Com a extinção da Escola, professores e instrumentos de laboratório encontraram, em 1937, abrigo na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (UB). A partir de 1948,

⁴³ A respeito, ver: CENTOFANTI, Rogério. Radecki e a Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 177-208, e JACÓ-VILELA, Ana Maria; BITTAR, Ana Paula de Mello. Tensões entre o físico e o moral na constituição da psicologia no Brasil. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CERREZZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana Barros Conde. *Paradigmas: historiografias, psicologia, subjetividades*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: FAPERJ, 2003. p. 19-25.

⁴⁴ Essas idéias estão expostas, principalmente em, PESSOTI, Isaías. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988, cap. 1, p. 17-31 e MASSIMI, Marina. *História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

⁴⁵ MANCEBO, Deise. Formação em Psicologia: gênero e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ; NAPE, 1999. p. 93-120.

com a ascensão de Nilton Campos, os trabalhos com a utilização do método experimental, que já eram escassos, foram desestimulados. Na Universidade do Brasil valorizava-se a reflexão filosófica a respeito de temas da psicologia. De acordo com Antonio Gomes Penna,⁴⁶ apesar da qualificação para realizar pesquisas, recebida durante o período em que trabalhou com Radecki, assim como da experiência adquirida como diretor do Instituto Médico-pedagógico Paulista, Nilton Campos entendia que, por lecionar Psicologia em um Departamento de Filosofia, deveria se concentrar mais nos aspectos teóricos e filosóficos, valorizando especialmente a perspectiva fenomenológica e os estudos desenvolvidos pelo movimento gestaltista. Assim, a versão produzida predominantemente na UB era *teórico-filosófica*, ainda que em suas origens, na Escola Superior de Psicologia, ela fosse *teórico-experimental*.

Paralelamente ao modo de fazer Psicologia no território acadêmico, havia uma rede que, lançando mão da cientificidade da Psicologia científica, envolvia actantes diferentes e pretendia promover efeitos distintos. Nela engenheiros, médicos, educadores, administradores, associações profissionais, serviços de psicologia, empresas, escolas, publicações e novos instrumentos se articulavam para produzir “efeitos práticos”. Ela ultrapassava as fronteiras do mundo acadêmico e criava a versão da psicologia *aplicada*, que, coexistia com as versões *teóricas*, engendradas na universidade. Tomando como referência o esquema proposto por Latour, a versão *aplicada* mobilizava também outros actantes distintos dos professores e profissionais de Psicologia, fluxo ao qual se limitavam as redes *teóricas*.

A versão *aplicada* começou a ser produzida de maneira explícita na primeira metade dos anos 1920, quando Roberto Mange – um dos fundadores do Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, em São Paulo – e um grupo de engenheiros começaram a aplicar provas psicológicas para selecionar os candidatos aos cursos mantidos pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, exames que foram, posteriormente, estendidos aos aprendizes de duas ferrovias paulistas. A tentativa de organizar, em São Paulo, uma instituição que divulgasse os princípios da racionalização administrativa e o emprego da psicotécnica para esse fim aconteceu, em 1929, por iniciativa da Associação Comercial de São Paulo, que convidou Leon Whalter para ministrar cursos fundamentados em sua experiência com a psicotécnica. Em função da crise econômica de 1929, o projeto só foi se concretizar dois anos depois, com fundação do IDORT.

⁴⁶ PENNA, Antonio Gomes. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992 (ver especialmente o capítulo 6, Nilton Campos e a divulgação do método fenomenológico e do gestaltismo, p. 129-142).

Roberto Mange⁴⁷ relata que, no período entre 1936 e 1940, a psicotécnica ganhou espaço em São Paulo, com a criação do primeiro Gabinete de Psicotécnica no Instituto Profissional Masculino (posteriormente denominado Escola Técnica Getúlio Vargas) e sua utilização na seleção de pessoal para empresas não industriais. Em seguida, foram promovidos cursos de formação de especialistas em testes e medidas e apareceram as primeiras clínicas de orientação, uma delas instalada no IDORT.

Todavia, apesar do pioneirismo do IDORT, quando do processo de regulamentação da profissão e do curso de formação, o principal actante humano da rede produtora da versão *aplicada* era o secretário-geral da Associação Brasileira de Psicotécnica, Emilio Mira y López, que também exercia o cargo de diretor do Instituto de Seleção e Orientação Profissional – ISOP, órgão da Fundação Getúlio Vargas. As histórias da criação do ISOP e da vinda de Mira y López ao Brasil, conseqüências indiretas do processo de industrialização e dos ideais de modernização do país preconizados pelo movimento revolucionário de 1930, ilustram com perfeição os efeitos que essa rede produzia e os elementos heterogêneos que a constituíam.

Historicamente, a década de 1930, no Brasil, marcou a passagem do modelo agroexportador para o modelo de substituição de importações. A fim de inserir o país na modernidade, era preciso implantar o modelo de organização racional do trabalho e, para isso, o mundo empresarial procurava mão-de-obra qualificada. “O homem certo no lugar certo” era a palavra de ordem. Em conseqüência, o sistema educacional era incentivado a preparar empregados,⁴⁸ o que suscitou a busca da identificação das potencialidades e das limitações dos alunos. Para os administradores públicos e os das empresas privadas, a modernização aconteceria, entre outros caminhos, pela solução de problemas de pessoal e pela criação de condições para a instauração de um clima favorável ao estabelecimento de boas relações entre os trabalhadores.

Para a configuração de uma rede capaz de produzir o que estava sendo demandado, eram essenciais os procedimentos de recrutamento e seleção engendrados de acordo com a lógica da racionalidade, assim como a criação de condições ideais para o aumento da produtividade dos empregados. As empresas e o trabalho, como áreas, respectivamente, de atuação e de estudo, conquistaram adeptos e demandaram a participação de profissionais especializados como aliados. Paralelamente, nas escolas, as práticas de orientação e

⁴⁷ MANGE, Roberto. Evolução da psicotécnica em São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 8, n. 1, p. 5-7, mar. 1956.

⁴⁸ Projeto que vai ser assumido diretamente pelas empresas, na década de 1940, com a criação do SENAI e do SENAC.

aconselhamento instalavam-se sob a sombra do escolanovismo. A psicologia aplicada, na primeira metade do século XX, já estava a tal ponto difundida que permitiu a Manoel Lourenço Filho afirmar em 1957:

No Brasil, já existem mais de mil pessoas ocupadas em serviços psicológicos, de Organização Escolar, Orientação Educacional, Organização do Trabalho, Seleção de Pessoal, Reajustamento de Menores, Publicidade e Serviço Social. No quadro de servidores da União, como nos de alguns estados, figuram cargos e funções, cujas denominações presumem que só possam ser ocupados por pessoas devidamente habilitadas em Psicologia Aplicada. Nada menos de quatro grandes associações funcionam: “A Sociedade Brasileira de Psicologia” e a “Associação Brasileira de Psicotécnica (Psicologia Aplicada)”, ambas com sede no Rio e filiadas às entidades internacionais de seus respectivos títulos; e a “Associação Brasileira de Psicólogos” e a “Associação Paulista de Psicologia”, com sede em São Paulo. Mais recentemente criou-se a “Associação Mineira de Psicologia”.⁴⁹

Na administração pública, a conquista de espaços se consolidou com a criação do DASP (Departamento de Administração do Serviço Público), responsável pela democratização do acesso aos quadros do serviço público, assim como pela preparação de técnicos que conduzissem a máquina governamental. A eficiência alcançada pelo DASP no desempenho de suas tarefas redundou na criação de uma entidade agregadora de especialistas dedicados à modernização do país em diferentes níveis: a Fundação Getúlio Vargas, cuja missão seria o estudo dos problemas de administração e o ensino das soluções adequadas.

Nessa rede, em que técnicas e instrumentos psicológicos eram actantes essenciais, ganhava força o grupo de profissionais dedicados a estudá-los e a utilizá-los. Para oferecer suas contribuições a esse grupo, Mira y López, profissional da Psicologia aplicada ao trabalho internacionalmente conhecido, foi convidado, em 1945, por diferentes instituições brasileiras,⁵⁰ para ministrar um curso sobre seleção, orientação e readaptação profissionais. Em decorrência do sucesso do empreendimento, Mira y López foi posteriormente contratado para organizar o setor de orientação profissional da FGV, germe do ISOP, órgão que desempenhou um papel histórico na Psicologia do Brasil, ao solidificar a versão *aplicada*.

O ISOP, portanto, alistava-se como um novo e forte actante na rede da psicologia *aplicada*. Deise Mancebo⁵¹, Suely Braga da Silva e Paulo Rosas⁵², em suas descrições do que acontecia no ISOP, transmitem a dinâmica que ali reinava e os efeitos que sua ação produzia. O Instituto prestava serviços à população, para colégios cariocas conceituados e para

⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 412, de 20 de setembro de 1957. Relator: Lourenço Filho. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 94-104, jul./dez. 1959. p. 95.

⁵⁰ O convite foi feito pelo Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), Divisão de Ensino e Seleção da Estrada de Ferro Sorocabana, pelo SENAI e pela Universidade de São Paulo (A respeito, ver: ROSAS, Paulo. O ISOP no tempo de Mira. In: SILVA, Suely Braga; ROSAS, Paulo (orgs.). *Mira y López e a Psicologia Aplicada no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 11-56).

⁵¹ MANCEBO, Deise. Formação em Psicologia: gênero e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ; NAPE, 1999. p. 93-120.

⁵² SILVA, Suely Braga da; ROSAS, Paulo (orgs.). *Op. cit.*

empresas; a imprensa o enaltecia. Mira y López divulgava conhecimentos de Psicologia para o público leigo, em publicações e em jornais, conquistando assim o reconhecimento da classe média do Rio de Janeiro, sendo bastante comum que jovens dessa classe buscassem o serviço de orientação vocacional que o Instituto oferecia. No meio “psi”, o prestígio do ISOP era extraordinário, pois promovia cursos de preparação de pessoal técnico, realizava pesquisas, publicava um periódico (os *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, depois, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*), organizava congressos e encaminhava seus integrantes a eventos promovidos por outras instituições.

Enfim, o ISOP mobilizava actantes interessando-os por assuntos de psicotécnica e atraindo-os para a rede de psicologia *aplicada*. Com isso, incentivava o debate sobre Psicologia, a produção e a aplicação de seus conhecimentos, fortalecendo o movimento que pretendia tornar a profissão de psicotécnico imprescindível para o desenvolvimento do país. Um evento que ilustra bem essa capacidade de mobilização ocorreu em 1953, envolvendo a suspensão dos exames psicotécnicos para motoristas profissionais no Rio de Janeiro por decisão de Edgard Estrela, Diretor do Serviço de Trânsito, e que foi celebrizado como “Batalha do Rio de Janeiro”. A polêmica, alimentada por diferentes jornais da época, abrangeu esse diretor, o anterior – que instituiu o exame –, o Diretor do Serviço Médico da Polícia e, claro, Mira y López, na condição de encarregado do Serviço de Seleção Psicotécnica do ISOP. Os títulos das matérias exprimem bem o calor dos debates e o que estava em jogo: “Loucuras de abril”, “Falho o exame psicotécnico”, “Assassinos ao volante”, “Não sou louco nem irresponsável”, “Estrela entrega carteiras aos loucos do volante”, “Um motorista pode ter saúde e não ter aptidão”, “Estrela soltou a morte nas ruas”, “Quanto vale um carioca”, entre outros. No número de junho, a redação dos *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica* apresentou a documentação da matéria que foi produzida ao longo da *batalha*. Na nota de abertura, afirmava:

Após três meses de intensa campanha, a Imprensa falada e escrita carioca logrou excepcional êxito, vendo vitoriosa sua tese da obrigatoriedade dos exames psicotécnicos em todo o território nacional e nas condições técnicas recomendadas pelos especialistas do assunto. Muito contribuíram para essa resolução do Conselho Nacional de Trânsito o espírito esclarecido de seus Membros; a atuação conciliadora e autorizada de S. Excia. o Ministro da Justiça e Negócios Interiores; o julgado do Egrégio Tribunal Federal de Recursos, considerando que ‘os exames de capacidade física e sanidade mental a que se referem os artigos 3.º e 4.º do Decreto-lei n.º 9.545/46 caracterizam o chamado exame psicotécnico, necessário à apuração da capacidade física e mental dos condutores de veículos automotores’; a manifestação da Associação Brasileira de Psicotécnica e, finalmente, as resoluções aprovadas pelo II Congresso Americano de Medicina do Trabalho.⁵³

⁵³ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA. Seleção psicotécnica de motoristas. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 5, n. 2, p. 87-132, jun. 1953. p. 87.

A quantidade de actantes fora da rede mobilizados no evento dá noção do empenho do ISOP para que fosse reconhecida a importância da psicotécnica no cotidiano das pessoas. Mira y López aproveitava qualquer oportunidade para despertar o interesse de seus leitores e ouvintes para a psicotécnica, recrutando-os para a rede que produziria a profissionalização do psicotécnico. Assim, é que, em palestra proferida na Bahia, patrocinada pelo Departamento de Serviço Público baiano,⁵⁴ o autor desenvolveu argumentação, segundo a qual, as contribuições da psicotécnica eram essenciais para que o Estado pudesse cumprir suas tarefas. O propósito da palestra foi demonstrar a psicotécnica como ponto de passagem obrigatório dos fluxos da *administração pública*, envolvendo os serviços de educação, da saúde, judiciários etc., e não apenas no que se referia à seleção e treinamento de pessoal, atividades que o ISOP desenvolvia. Não há, portanto, como negar os efeitos que a rede do ISOP produzia e sua relevância para a regulamentação da profissão no Brasil.

Observa-se, nesses dois eventos, a habilidade de Mira y López para atrair o público para a psicotécnica, criando a imagem de “ou a psicotécnica ou o caos”, mantendo-a, contudo, por suas especificidades, como área reservada para profissionais. A psicotécnica, com sua capacidade de produzir a ordem, era a expressão máxima da modernidade, e as conexões do ISOP com outros actantes, principalmente com os integrantes de outras redes (governo, empresas e escolas), permitiam a introdução da psicotécnica no cotidiano e a mobilização de recursos financeiros. A eficácia dessas ações era sentida no ambiente movimentado e instigante do ISOP, bastante distinto do universitário em que a prática não era exercida. Não é à toa, por conseguinte, que o ISOP e principalmente a ação de Mira y López incomodassem tanto a academia, gerando, no decorrer do processo de regulamentação do curso e da profissão, reações de oposição, principalmente por parte do Diretor do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil (atual UFRJ) – professor Nilton Campos. Essa rejeição à Psicologia Aplicada, especialmente à conduzida por Mira y López, é comentada, em depoimento, de Eliezer Schneider, segundo o qual o Professor Nilton Campos, Diretor do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil, enfatizava os estudos teóricos da Psicologia e criava obstáculos para a realização de pesquisas experimentais na instituição.⁵⁵

Essa oposição é confirmada em depoimento prestado por Hans Lippmann a Miriam Langenbach:

⁵⁴ O texto taquigráfico da conferência encontra-se em MIRA Y LÓPEZ, Emílio. Aplicações da Psicologia no campo das atividades estatais. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 7, n. 2, p. 115-126, jun. 1955.

⁵⁵ MANCEBO, Deise. Formação em Psicologia: gênero e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ: NAPE, 1999. p. 93-120.

O Nilton Campos se mostrava preocupado comigo em conversas e me fez ver a necessidades que haveria de colocar algum contrapeso ao desenvolvimento do ISOP e à atuação de Mira. Mira na F.G.V. – ISOP tinha verbas à disposição, era um homem dinâmico, sobre certas pessoas exercia uma forte atração pessoal, e as Universidades, que não tinham nem verba nem condições – ainda que tivessem uma formação filosófica sólida como Milton (sic) Campos – não tinham condições de fazer frente a ele. Ele começou a formar psicólogos, que ele precisava para o desenvolvimento de seu próprio serviço, à revelia da Universidade. E fez um movimento relativamente grande. A Universidade sentiu isso como uma espécie de ameaça para sua sobrevivência.⁵⁶

Os efeitos da versão *aplicada* produzida pelo ISOP repercutiram na versão da Psicologia engendrada pelo curso oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, considerado o primeiro de nível universitário no Brasil. Lá a versão proposta não correspondia à existente no Instituto de Psicologia da UB. Na PUC-RJ, a versão *aplicada* encontrava espaço para ingressar no território acadêmico.

Ao criar o curso, Hans Ludwig Lippmann, com acentuada formação em filosofia, mas também atuando como psicólogo no Ministério da Educação e Saúde e em uma instituição particular, promoveu uma transformação radical na rede existente na PUC. Até então, ela era constituída principalmente por acadêmicos voltados para a concretização da missão religiosa de uma instituição católica e para o estabelecimento de conexões entre a Psicologia e a religião. Para a constituição do curso, Lippmann aliou-se a Nilton Campos, pois ambos tinham o interesse comum de conter os avanços da forma de psicologia promovida pelo ISOP, considerada por eles, tal como pelos professores paulistas, meramente técnica. Para alcançar esse objetivo, o curso da PUC buscou estabelecer alianças com estudantes atraídos pela possibilidade de uma formação universitária que conjugasse as dimensões teórica e técnica, permitindo-lhes atuação como profissionais da Psicologia cientificamente mais consistente.⁵⁷

Essa intenção de conjugar a formação profissionalizante com o desenvolvimento de estudos científicos da Psicologia também era contemplada na proposta do Curso de Psicologia da USP. A justificativa para a criação do curso mencionava tanto a demanda de organizações públicas e privadas pelo profissional – isso é, o mercado de trabalho que se abria – quanto à necessidade de valorização dos fundamentos científicos de uma profissão que se configurava em passos rápidos e de forma insatisfatória, pois os cursos oferecidos não eram de nível universitário:

Considerando que constitui um prejuízo científico, social e moral a progressiva constituição, dessa forma, de um corpo de práticos psicologistas, em nível muito inferior ao requerido pelo

⁵⁶ LANGENBACH, Miriam. *A Psicologia Aplicada no Rio de Janeiro: início de uma profissão (1938-62)*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC/RJ. Rio de Janeiro, 1982.

⁵⁷ MANCEBO, Deise. Formação em Psicologia: gênero e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ: NAPE, 1999. p. 93-120.

estado atual da ciência, bom como pelas altas responsabilidades de uma autêntica profissão psicológica.⁵⁸

Na USP, todavia, o processo de institucionalização do curso foi turbulento. Annita Castilho e Marcondes Cabral, professora da USP, que havia realizado cursos de pós-graduação nos EUA e centrado seus estudos na teoria gestalista foi a principal figura a esforçar-se para a criação do curso de Psicologia naquela instituição. Ela pertencia ao quadro docente do curso de Filosofia e, com seu retorno ao Brasil, defrontou-se com a tarefa de ensinar psicologia como ciência, tal como havia aprendido em sua pós-graduação. Como desejava formar pesquisadores nos moldes em que havia observado nos laboratórios norte-americanos, defendia a idéia de constituir um curso autônomo para a Psicologia, no qual os métodos experimental, estatístico e clínico fossem valorizados.⁵⁹ Assim, na USP, desde seu início, em 1957, a rede constituinte do curso de Psicologia como curso autônomo contava com a Psicologia Experimental como um actante de peso, produzindo uma versão de psicologia que não se confundia com a *teórico-filosófica*, e que, para efeitos de identificação, no presente trabalho, está sendo denominada *teórico-experimental*.⁶⁰

A inexistência do curso da USP no momento em que começaram a ganhar densidade as discussões a respeito da regulamentação da profissão e do curso de Psicologia não significou a inoperância da rede produtora da versão *teórico-experimental*. Ela se construía principalmente na Sociedade de Psicologia de São Paulo e na Associação Brasileira de Psicólogos, fundadas com a participação ativa dos professores da USP que trabalhavam com Psicologia. Essa presença era tão marcante que a instalação da Sociedade de Psicologia, em 1945,⁶¹ ocorreu em ato realizado, simbolicamente, no Salão Nobre da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de São Paulo, assinalando o local de sua origem. De acordo com seu primeiro presidente, Roberto Mange, no discurso de abertura e de apresentação da Sociedade, ela teria como finalidade precípua “concorrer para o desenvolvimento da Psicologia e suas aplicações”.⁶² Embora a Sociedade tivesse o intuito de congregiar grupos diversos de pessoas que realizavam, em São Paulo, estudos sobre Psicologia, com diferentes finalidades e em

⁵⁸ Citado em MELLO, Sylvia Leser. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983. p. 25.

⁵⁹ Uma transcrição de um fragmento do texto em que essas idéias são desenvolvidas é apresentada na página 38 de RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Annita Castilho Cabral*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2001. Ver também: BORI, Carolina Martuscelli. Carolina Martuscelli Bori: entrevista. *Canal Ciência*. Entrevista concedida a Maria Amélia Matos e Vera Rita da Costa. Disponível em: <<http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/txt.php?id=26>>. Acesso em: 2 ago.2007.

⁶⁰ É interessante notar como um mesmo actante, a Psicologia da Gestalt, produz efeitos totalmente distintos como participante da rede da USP e como integrante da rede do Instituto de Psicologia da UB. Enquanto Annita Cabral valorizava os experimentos, Nilton Campos centrava-se na perspectiva filosófica da mesma abordagem.

⁶¹ O ISOP, portanto, é dois anos mais novo que a Sociedade de Psicologia de São Paulo.

⁶² DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. O predecessor do Boletim de Psicologia: O Boletim de Psicologia da Sociedade de Psicologia de São Paulo. *Boletim de Psicologia*, v. XLX, n. 111, p. 35-69, jul./dez. 1999. p. 37. (Publicado originalmente em Boletim de Psicologia, v. 1, n. 1.)

campos variados, a aplicação dos conhecimentos sobressaía como divisa do empreendimento, pois, ainda nas palavras de Mange:

Realmente, num país em plena evolução, com influências étnicas das mais diversas e com intensos problemas de aproveitamento do fator humano, a Psicologia e suas aplicações representam uma contribuição de valor para a resolução das questões suscitadas pela interação dos grupos, pela adaptação eficiente do homem ao seu ambiente e para a melhor utilização do fator humano em prol de seu bem-estar e no da coletividade.⁶³

A Sociedade promovia reuniões científicas, cursos e seminários. Seus integrantes participavam de congressos e simpósios. Considerando o jogo de aproximações com outros actantes que compartilham interesses, a Sociedade resultou de um movimento inverso àquele realizado pela PUC-RJ alguns anos mais tarde. Enquanto no curso da PUC-RJ, a psicologia aplicada foi absorvida, no caso da Sociedade de Psicologia de São Paulo, os professores que desejavam institucionalizar a Psicologia rompiam os muros da Universidade e reforçavam suas alianças com o grupo mais forte, o de praticantes da Psicologia Aplicada, ao qual alguns também pertenciam. Era um golpe de mestre, pois, fundaram a Sociedade e ocuparam seus principais postos na Diretoria. Se Roberto Mange, professor de psicotécnica na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, foi o primeiro presidente, logo depois, assumiriam a próxima diretoria, entre outros professores da USP, Durval Marcondes, Otto Klinenberg, Oswaldo Barros dos Santos e Annita de Castilho e Marcondes Cabral.

Graças à iniciativa de Annita Cabral, em 1954, fundou-se a Associação Brasileira de Psicólogos, tendo como propósito a legalização da profissão no Brasil. Dela participavam igualmente docentes da USP e da PUC-SP, indicando que as duas instituições compunham redes híbridas, ou seja, contavam com actantes produtores das duas versões, ainda que os professores universitários ocupassem os principais cargos. Assim, não parece tão seguro afirmar que a demora na aprovação da regulamentação da profissão tenha se dado em virtude de contendas entre as versões *teóricas* e a versão *aplicada*, já que elas não existiam em formas *puras*. Como a Associação Brasileira de Psicotécnica possuía entre seus associados professores universitários, a denominação aqui empregada para designar redes e versões faz referência ao predominante em cada uma delas.

Quando se retomou o projeto de regulamentar a profissão e os cursos de psicologia, podiam ser identificadas três redes atuantes que partilhavam desse interesse comum: a *teórico-filosófica*, a *teórico-experimental* e a *aplicada*. Esse projeto de regulamentação tão almejado começou a ser construído, em 1951, no Conselho Nacional de Educação (CNE) do

⁶³ DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. O predecessor do Boletim de Psicologia: O Boletim de Psicologia da Sociedade de Psicologia de São Paulo. *Boletim de Psicologia*, v. XLX, n. 111, p. 35-69, jul./dez. 1999. p. 36-37.

Ministério da Educação. Dele participava Manuel Lourenço Filho, também integrante da rede *teórico-filosófica* – como professor de psicologia educacional – e da rede *aplicada* – foi, inclusive, diretor da Associação Brasileira de Psicotécnica. A rede começa a ser tecida, se for levado ao pé da letra o texto do Parecer inicial do processo de construção, por um actante não humano insólito: um pedido de registro de consultório de psicopedagogia, endereçado, em 1951, ao CNE. Como era membro da Diretoria de Ensino Superior, Lourenço Filho foi nomeado relator da comissão responsável pelo assunto.

Diante da situação, a Comissão convocou todos os actantes que ela julgava interessados no assunto. Assim, atraiu para a rede, por intermédio de consultas, a Associação Brasileira de Psicotécnica, o Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil, a Sociedade de Psicologia de São Paulo assim como outras instituições.⁶⁴ O Diretor do Instituto de Psicologia, por sua vez, julgou importante a inclusão das Faculdades de Filosofia na rede e, encaminhou-lhes o convite de participação, com a intenção clara, ainda que não explicitada, de aumentar a força dos acadêmicos na discussão.

Ao decidir formular o convite e organizar as sugestões, a Comissão optou por coordenar a execução de movimentos daquilo que Latour denomina *translação*, noção que o autor define como “a interpretação dada pelos construtores de fatos aos seus interesses e aos das pessoas que eles alistam”.⁶⁵ A Comissão seguia à risca o princípio que facilita a translação em que os actantes envolvidos comungam o mesmo interesse: alistar pessoas, deixando alistar-se por elas. Segundo Latour, desta forma, “um contendor mais fraco pode então tirar proveito de um outro, muitíssimo mais forte”.⁶⁶ A desvantagem dessa estratégia é não ficar assegurada a autoria do trabalho porque ele resulta da contribuição de muitos.

O exame das relações de forças das redes envolvidas na formulação do documento indica que, a princípio, a Comissão de Ensino era o contendor mais forte, o que a dispensaria da necessidade de “tirar proveito” dos outros actantes. Seu poder suplantava em muito o exercido pelos demais. A ela, e só a ela, cabia o direito de redigir o Parecer e apresentar a proposta de regulamentação. Ou seja, ela não precisaria se subordinar às condições que regem as construções coletivas. Poderia, se quisesse, adotar uma postura autocrática, pois sua decisão era soberana e o produto final não dependia, em absoluto, da ação dos outros integrantes. Se ela optava pelo caminho participativo era porque pertencia a uma rede na qual

⁶⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 412, de 20 de setembro de 1957. Relator: Lourenço Filho. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 94-104, jul./dez. 1959.

⁶⁵ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 178.

⁶⁶ LATOUR, Bruno. *Op. cit.*, p. 181.

eram comuns processos participativos. Além disso, seus integrantes sabiam que seu poder estava restrito à elaboração de um anteprojeto cujo percurso atravessaria outras redes nas quais a distribuição de forças talvez não lhe fosse favorável. Dessa forma, com a estratégia adotada, a Comissão parecia estar interessada em distribuir, pelas diferentes redes, a responsabilidade pela autoria do produto para com isso imprimir-lhe maior grau de solidez.

O processo de construção coletiva apresenta algumas peculiaridades que se refletiriam na translação efetuada pela Comissão. A primeira dizia respeito ao fato de que estavam em jogo dois interesses articulados: pela regulamentação da profissão e pela regulamentação do curso de formação. Para a rede *aplicada* o interesse principal era regulamentar a profissão, já que a formação, certamente, aconteceria nas instituições de ensino superior. Isso, todavia, não significava abrir mão de exilar-se integralmente das negociações acerca dos cursos. Para as redes *teóricas*, por outro lado, o interesse relevante era a formação, sendo a atuação profissional importante para determinar a versão de profissional a ser engendrada.

Uma segunda característica das construções coletivas é a possibilidade de “presença oculta” de outras redes. No caso em tela, havia a rede dos médicos, não convidada a participar do processo, mas nem por isso inerte. A ela interessava manter a exclusividade de algumas ações e a primazia de sua atuação profissional nos assuntos relativos à Psicologia Clínica. A Comissão de Ensino Superior, por sua vez, tinha o interesse de construir um documento legal que conciliasse os propósitos dessas redes, e, por isso, as alistava, deixando-se alistar por elas.

A produção não se fez de forma tão tranqüila quanto se esperava e a compreensão dos acontecimentos pode ser auxiliada pela contribuição do pensamento de Michel Callon.⁶⁷ Ao se promover o encontro formal entre as versões da psicologia, começou a ficar mais claro que o interesse poderia ser comum, mas não era homogêneo. Havia concordância quanto à definição do problema (a regulamentação), mas não quanto à maneira de solucioná-lo, principalmente no referente à formação profissional. Desse modo, a resistência das redes foi colocada em xeque no processo de negociação que se iniciava. Negociações malsucedidas poderiam ser fatais. Além disso, havia a rede dos médicos, bastante forte e atuando de forma marcante, embora sua presença não fosse explícita.

⁶⁷ CALLON, Michel. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: the sociologic translation. In: KNORR, K. et al. *The social process as scientific investigation*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981. p. 197-219.

Hildeberto Martins⁶⁸ comenta que, para alguns estudiosos da história da Psicologia no Brasil, o processo de regulamentação da profissão foi demorado exatamente em decorrência das disputas entre as redes produzidas na universidade e a promovida pela Associação Brasileira de Psicotécnica. Essa hipótese parece não se confirmar se for acompanhado o processo longitudinalmente, pois a versão *aplicada*, defendida pela Associação Brasileira de Psicotécnica, foi enfraquecida, logo no primeiro movimento, quando ficou decidido que os cursos de formação ficariam integralmente sob a responsabilidade da academia.

Para Arrigo Angelini⁶⁹ e Elisa Dias Velloso⁷⁰, o impasse se concentrava na formação de psicólogos para a atividade clínica, indicando que a construção teve que passar também pela rede dos profissionais médicos, contrária à idéia de que os psicólogos atuassem, com autonomia, em clínica e em psicoterapia. Oswaldo de Barros Santos caminha na mesma direção, mas entende que as maiores dificuldades se localizavam no Congresso Nacional, exigindo muito trabalho, “principalmente o de convencimento dos deputados que não entendiam direito o que estávamos querendo. Confundiam a psicologia com a medicina”.⁷¹

Uma terceira interpretação, associada à segunda, ganha consistência, à medida que se acompanham as transformações da versão inicial do projeto de lei no percurso que se inicia na Comissão de Ensino Superior do CNE e termina no Congresso Nacional com a promulgação da Lei n. 4.119/62. Nesse processo, a versão *teórico-experimental* mostrou-se politicamente bem articulada, principalmente, com os integrantes da rede que compunha o Congresso Nacional, imprimindo novos caminhos à formação profissional no país, ao defender a necessidade de se construir uma Psicologia em que não predominasse a filosofia ou a aplicação pura, mas a atitude experimental, única habilitada para exterminar o charlatanismo no campo das práticas psicológicas.

O trabalho de coordenar as propostas envolveu negociações⁷² indiretas entre as redes envolvidas, que foram conduzidas pela Comissão. Em setembro de 1957, Manuel

⁶⁸ MARTINS, Hildeberto Vieira. A Psicologia e o Instituto de Seleção e Orientação Profissional na época de Emílio Mira y López. In: DUARTE, Luiz Fernando Dias; RUSSO, Jane; VENANCIO, Ana Teresa A. (orgs.). *A psicologização no Brasil: atores e autores*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

⁶⁹ ANGELINI, Arrigo. Depoimento. In: *Subsídios para a História da Psicologia no Brasil*. disponível em: <<http://www.bvs-psi.org.br/ArrigoAngelini.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2007.

⁷⁰ VELLOSO, Elisa Dias. Psicologia clínica no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 34, n. 1, p. 21-35, 1982.

⁷¹ SANTOS, Oswaldo Barros Santos. Depoimento. 30 anos de regulamentação. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 12, n. 2, p. 7-8, 1992. p. 7.

⁷² Para Callon, em uma problematização há diferentes formas de as partes envolvidas se comportarem. A negociação ocorre, quando há discordâncias quanto à forma como o problema foi formulado ou quando elas se referem às estratégias de solução. Foi o que aconteceu no processo de regulamentação da profissão e dos cursos de psicologia nesse primeiro momento. (CALLON, Michel. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: the sociologic translation. In: KNORR, K. et al. *The social process as scientific investigation*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981. p. 197-219).

Lourenço Filho, na qualidade de relator do processo, apresentou o Parecer n. 412 da Comissão de Ensino Superior, sugerindo ao Conselho Nacional de Educação que recomendasse ao Ministro da Educação e Cultura o encaminhamento de mensagem e de anteprojeto de Lei ao Poder Legislativo com vistas à regulamentação da profissão e da formação de psicologistas.⁷³

No Parecer, é mencionada a consulta a materiais já publicados a respeito do tema em revistas especializadas e àqueles produzidos em simpósios e congressos, bem como são apresentados comentários sobre a formação de profissionais de Psicologia em outros países. São destacadas como centrais as contribuições da Associação Brasileira de Psicotécnica e as do Diretor do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Professor Padre Antonius Benkö, assim como são mencionadas como subsídios as manifestações da Associação Brasileira de Psicólogos, da Sociedade de Psicologia de São Paulo e o texto elaborado no I Simpósio das Faculdades de Filosofia. Isto é, se as contribuições dos três últimos são consideradas subsídios, a versão *teórico-experimental*, pelo menos na primeira fase de negociações, teve seu poder enfraquecido.

De acordo com as palavras de Lourenço Filho no Parecer n. 412, a análise dos documentos relativos ao processo aponta para uma convergência de interesses: regulamentar a profissão e o curso de formação, já que a Psicologia vinha conquistando seu espaço no Brasil como importante instrumento para a resolução de problemas de desajustamento em diversas áreas. O pedido do CNE, se, por um lado, atendia aos anseios dos profissionais que já atuavam na área e que se deparavam com dificuldades para a criação da lei, por outro, buscava criar condições que permitissem ao governo cumprir a legislação vigente. Tanto era assim que a Associação Brasileira de Psicotécnica, na exposição de motivos que acompanhava a sua proposta de projeto de lei, mencionava atos do próprio Ministério da Educação, obrigando a existência de gabinetes de psicologia experimental nos ambulatórios de doenças mentais, e leis orgânicas de ensino que determinavam a instalação de serviços de orientação educacional nos estabelecimentos de ensino secundário. Era inviável atender a esses dispositivos porquanto não havia profissionais formados, o que, segundo o documento, “tem facilitado a improvisação, e, o que é pior, o desembaraço com que muitas pessoas se arrogam o título de *especialistas*, nos mais diversos e delicados ramos da psicologia aplicada, com graves danos de ordem individual e social, e sensíveis prejuízos para o progresso científico”⁷⁴ (grifo do autor).

⁷³ Termo que foi utilizado nos primeiros documentos para fazer referência ao profissional que trabalhava com Psicologia.

⁷⁴ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA. O problema da regulamentação da profissão de psicologista e da formação regular de profissionais nesse gênero. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 6, n. 2, , p. 45-50, jun. 1954. p. 46.

A possibilidade do charlatanismo era um dos pontos característicos daquilo que Callon⁷⁵ denomina *área de certezas* das problematizações para se referir ao que não é mais alvo de controvérsias.⁷⁶ A freqüente menção ao charlatões sugere a existência de uma quarta versão de psicologia – que será denominada *leiga* – produzida por uma rede a ser dizimada, combate para o qual as outras três (a aplicada, a teórico-filosófica e a teórico-experimental) juntavam suas forças. O relator acompanhava essa preocupação com a garantia da cientificidade das práticas psicológicas e com a necessidade de serem formados profissionais qualificados, chamando atenção para as misturas e ambigüidades que tanto horror causam aos modernistas:

o crescente número de pessoas que sem qualquer preparação especial arvoram-se em psicólogos, psicanalistas, especialistas em relações humanas e atividades semelhantes; e, não raro, pretensos institutos, gabinetes e agências “Científicas” anunciam os seus serviços pela imprensa, salientado que empregam recursos de Psicologia Experimental unidos aos de Quiromancia, Astrologia e Frenologia.⁷⁷

A estabilidade da Psicologia como ciência era outra questão localizada na *área de certezas*, permitindo supor que havia mais uma versão de psicologia – a *metafísica* (uma quinta versão, portanto) –, que, nas palavras de Lourenço Filho, ao relatar o Parecer n. 412, já estava extinta. O autor reforçava a argumentação da cientificidade da psicologia e enfatizava as contribuições das redes convidadas a participar da construção do documento para que isso tivesse acontecido:

A fase da confusa mistura entre problemas de ordem metafísica e de natureza científica parece agora encerrada, e para consolidação desses novos rumos operam com êxito alguns centros universitários. Antes, porém, que tais centros passassem a assim atuar, outras condições haviam surgido no país para que maior aproximação se viesse a dar entre diversos grupos de cultores da Psicologia objetiva. Provieram, especialmente, dos esforços no sentido da renovação escolar e da racionalização do trabalho. Educadores, por um lado, e administradores, por outro – sobretudo engenheiros –, interessados nos problemas de formação de pessoal para as indústrias e sua conveniente seleção, muito rapidamente, entre si, e com especialistas médicos, estabeleceram liames de entendimento e colaboração.⁷⁸

O relator colocava em primeiro plano os actantes das três redes principais, mas reservava espaço para citar “liames de entendimento e colaboração”, evidenciando que, na história da autonomização da psicologia como profissão, houve mais negociações que oposições (entendidas as últimas como rejeição tanto dos problemas formulados quanto das

⁷⁵ CALLON, Michel. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: the sociologic translation. In: KNORR, K. et al. *The social process as scientific investigation*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981. p. 197-219.

⁷⁶ Para Callon (*Op. cit.*), o processo de problematização gera uma situação que se caracteriza por demarcar três áreas ou zonas: a de *certezas*, a de *suspeição* (correspondente às dimensões do problema que serão analisadas) e a que diz respeito às dimensões que serão desconsideradas. Para se referir a essa última, será empregado, aqui, o termo *área de silêncio*.

⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 412, de 20 de setembro de 1957. Relator: Lourenço Filho. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 94-104, jul./dez. 1959. p. 95-96.

⁷⁸ LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2004. p. 71-108, p. 74.

sugestões apresentadas para superá-los).⁷⁹ As redes, como foi mencionado, não eram homogêneas e, tampouco, constituídas por actantes que nela atuassem com exclusividade. Se a versão de psicologia *aplicada*, sustentada principalmente pela Associação Brasileira de Psicotécnica, havia se constituído pela ação de actantes não necessariamente graduados em ciências humanas ou sociais, mas que já exerciam suas atividades em organismos públicos ou privados, dela também participavam actantes que integravam quadros universitários, produtores das outras versões.

A leitura da exposição de motivos que acompanha o anteprojeto de lei elaborado pela Comissão de Ensino Superior evidencia as alianças que o relator, Lourenço Filho, mantinha simultaneamente com a rede *teórico-filosófica* – na qualidade de professor da Faculdade de Filosofia – e com a rede *aplicada* – ao subscrever, na condição de diretor, o documento formulado pela Associação Brasileira de Psicotécnica. Para se ter idéia de como Lourenço Filho transitava por diferentes redes, principalmente as da educação, do governo e da Psicologia, cabe mencionar que, nas primeiras, ao lado de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, assinou o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”; foi Presidente da Associação Brasileira de Educação; implantou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, sendo seu diretor de 1938 a 1946; ocupou o cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação etc. Na rede da Psicologia, é considerado responsável pela criação do primeiro serviço oficial de psicologia aplicada no Brasil; foi catedrático de Psicologia na Faculdade Nacional de Filosofia; criou os *Testes ABC*, que mensuram a prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita; foi membro da Associação Brasileira de Psicotécnica, da Associação Brasileira de Psicologia e um dos criadores e fundadores do IDORT, assim como, presidiu a comissão que planejou o curso de mestrado em Psicologia da FGV.⁸⁰ Dessa forma, sua escolha para relator do Parecer n. 412 da Comissão de Ensino Superior do CNE não foi fortuita.

Essa participação múltipla ficou clara em diferentes pontos do Parecer. Se, de acordo com o relator, havia consenso quanto à importância e à premência de regularização da profissão, assim como quanto à organização do curso e poucas controvérsias quanto às

⁷⁹ A propósito, ver: CALLON, Michel. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: the sociologic translation. In: KNORR, K. et al. *The social process as scientific investigation*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981. p. 197-219.

⁸⁰ Dados extraídos de GANDINI, Raquel Pereira Chain; RISCAL, Sandra Aparecida. Manoel Bergström Lourenço Filho. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores do Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-Inep-Comped, 2002. p. 746-754, e de ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom (1897-1970). In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2001. p. 209-211.

disciplinas a oferecer,⁸¹ o mesmo não se podia dizer a respeito da denominação do profissional e, principalmente, no que tangia às atividades que seriam exercidas. Quanto à denominação, havia a sugestão de *psicotécnico*, apresentada pela Associação Brasileira de Psicotécnica, e de *psicólogo*, oferecida pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela Sociedade de Psicologia de São Paulo. Lourenço Filho, no Parecer n. 412, por sua vez, tentou retirar a questão da *área de suspeição* (que, nos termos propostos por Callon⁸², refere-se à que concentra os assuntos controvertidos), recomendando intitular o profissional de *psicologista*, não só porque “psicólogo” tem conotação muito ampla e “psicotécnico”, muito restrita, mas também porque, segundo o relator, psicologista era a denominação já consagrada pelo uso em outros países.

Os diferentes documentos que fundamentam a proposta do anteprojeto de lei – exceto o produzido no I Simpósio das Faculdades de Filosofia, realizado em 1953⁸³ – sugerem que o curso se organize em dois segmentos: um primeiro, destinado à fundamentação teórica e um segundo, à psicologia aplicada. Tal organização, segundo o Parecer era adotada também em cursos de outros países. Tratava-se, por conseguinte, de estrutura já institucionalizada. Essa distinção foi ratificada também na redação dos objetivos da formação que, segundo o anteprojeto, seriam “em psicologia científica e aplicada”.⁸⁴

Ao longo das diferentes modificações que o projeto foi sofrendo, a organização se manteve inalterada, embora os objetivos da formação se modificassem, indicativo de estarem colocados na *área de suspeição*. A respeito da organização, é importante lembrar que a manutenção de dois segmentos estanques ilustra a preocupação moderna de definir territórios próprios para objetos distintos e de clarificar hierarquias. Portanto, ao tratar da organização dos cursos, a versão teórica deveria ocupar um espaço diferente da versão aplicada e ser contemplada nos primeiros anos do curso. A psicologia aplicada, como indica o adjetivo está subordinada à teoria.

⁸¹ O acompanhamento do processo de embates e negociações não confirma essa interpretação de Lourenço Filho. As diferenças, em termos quantitativos, poderiam ser mínimas, mas os efeitos que elas provocavam não eram desprezíveis, pelo menos para os defensores da versão *teórico-experimental*.

⁸² CALLON, Michel. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: the sociologic translation. In: KNORR, K. et al. *The social process as scientific investigation*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981. p. 197-219.

⁸³ O documento resultante do Simpósio das Faculdades de Filosofia, realizado em 1953, não fazia menção à aplicação da Psicologia. Ver a propósito: CABRAL, Annita de Castilho e Marcondes. Problemas da formação do psicólogo. *Boletim de Psicologia*, v. 5 e 6, n. 18/20, p. 64-68, 1953.

⁸⁴ BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Projeto n. 3.825-A, de 4 de agosto de 1958. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 87-91, jul./dez. 1959. p. 87.

As controvérsias, ou seja, os pontos da problematização que, nos termos propostos por Callon⁸⁵, localizavam-se na *área de suspeição*, referiam-se: a) ao perfil do psicólogo, que poderia corresponder a um generalista ou um especialista, sendo que, no caso das especialidades, a relativa à psicologia clínica era alvo de objeções; b) à instituição promotora do segmento relativo à licença, pois as instituições de ensino não desenvolviam, naquela época, trabalhos de psicologia aplicada e havia necessidade de estágios onde a prática fosse ensinada, e c) à obrigatoriedade de o graduando ser submetido a testes psicológicos no processo de seleção e à psicoterapia durante o curso.

Quanto ao perfil profissional, a proposta encaminhada pela Associação Brasileira de Psicotécnica previa a formação em três áreas de aplicação: psicotécnica escolar, psicotécnica do trabalho e psicologia clínica. Supõe-se que nas propostas da Associação Brasileira de Psicólogos e da Sociedade de Psicologia de São Paulo as modalidades fossem as mesmas, e que o termo “psicotécnica” fosse substituído por “psicologia aplicada”.⁸⁶

Apesar de os estudos acerca da formação em outros países confirmarem a localização da psicologia clínica na *área de certezas*, a Comissão a tratou como questão polêmica e, na redação do projeto, a excluiu do conjunto de áreas de atuação do psicologista, justificando que:

julgou a Comissão que essa parte [especialistas em Psicologia Clínica] deve ser do âmbito da regulamentação da profissão médica com a qual tem relações muito estreitas. A Comissão formula um voto no sentido de que as Faculdades de Medicina estabeleçam logo que oportuno as bases de estudos necessários, disciplinando a especialidade.⁸⁷

Nesse ponto, Lourenço Filho, no Parecer, manifestava sua aliança com a academia, entre outros momentos, ao dar relevo às palavras de Nilton Campos, Diretor do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil, e opositor da idéia de que os graduados em Psicologia exercessem atividades de psicologia clínica:

reveste-se, porém, de especial gravidade o exercício da prática terapêutica por alguns mais audaciosos, constituindo uma séria violação legal e moral. Na verdade, é inadmissível permitir-se tal prática sem prévia formação universitária e sem obediência a indeclináveis imposições de ordem ética.⁸⁸

A Comissão, contudo, não chegava a excluir totalmente a atividade clínica do campo de atuação do psicologista. Apenas cassava a autonomia profissional que era concedida para o

⁸⁵ CALLON, Michel. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: the sociologic translation. In: KNORR, K. et al. *The social process as scientific investigation*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981. p. 197-219.

⁸⁶ Como não foram localizados os documentos encaminhados por essas instituições ao CNE e tendo em vista a reação demonstrada por elas diante do produto resultante da tramitação no Conselho, partiu-se da suposição de que o texto do substitutivo reflete suas propostas iniciais.

⁸⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 412, de 20 de setembro de 1957. Relator: Lourenço Filho. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 94-104, jul./dez. 1959. p. 102-103

⁸⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Op. cit.*, p. 96.

exercício nas outras áreas. Ela poderia ser exercida desde que o psicologista assumisse a condição de assistente técnico do médico “devidamente capacitado” responsável pelo serviço. Com esse movimento, a proposta da Comissão previa apenas duas modalidades de licença: *aplicação* (restritas à psicologia aplicada ao trabalho e à educação) e *pesquisa e ensino*.

A inclusão dessa última modalidade abria a formação profissional para atividades não mencionadas no documento da Associação Brasileira de Psicotécnica, que estava centrada na habilitação de profissionais da psicologia aplicada. Com esse encaminhamento, a Comissão acompanhava os movimentos observados em cursos promovidos em outros países, respondia às recomendações do grupo designado pelo Congresso da Associação Internacional de Psicotécnica no sentido de a formação possibilitar o estudo da Psicologia como disciplina científica e como aplicação dos métodos científicos, e, provavelmente, ainda atendia a sugestões de outros actantes da rede, entendendo, segundo o Parecer, que

uma associação entre estudos práticos e teóricos pode ser dada pela pesquisa; a participação num programa de pesquisa permitirá ao estudante tomar contato com os problemas gerais da Psicologia, em ampla perspectiva, dando-lhe a informação metodológica básica para os domínios da aplicação.⁸⁹

Entre as funções que o psicólogo licenciado na modalidade *ensino e pesquisa* poderia exercer encontrava-se a de orientador educacional. A regulamentação de seu exercício visava a cumprir a legislação que já determinava sua presença obrigatória em escolas secundárias, o que a colocava na *área de certezas* da problematização. Merece ser destacado que sua inserção na modalidade *pesquisa e ensino* a retirava do rol da modalidade *aplicação*, marcando uma clara distinção entre o orientador educacional e o psicologista que, no exercício de suas atividades, utilizasse a psicologia aplicada à educação. A Associação Brasileira de Psicotécnica não propunha essa diferenciação nem enfatizava a orientação educacional.

A reação de professores universitários contra a idéia de que a formação prática do curso (o segmento *licença*) fosse realizada em instituições de Psicologia Aplicada, ainda que reconhecidamente idôneas, evidenciava um dos embates entre as versões existentes. Diante da polêmica, a Comissão desconsiderou o artigo 14 do documento encaminhado pela Associação Brasileira de Psicotécnica, que estabelecia:

Art. 14. Os cursos de licenciado só poderão ser autorizados a funcionar mediante mandato universitário, em institutos ou serviços de psicologia aplicada, com dois anos, pelo menos, de funcionamento regular, reconhecida idoneidade, e especializados em cada ramo, a saber:
a) os cursos de psicologia aplicada à educação, em centros de orientação educacional, ou em institutos de pesquisas educacionais, em que se realizam atividades de orientação educacional;

⁸⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 412, de 20 de setembro de 1957. Relator: Lourenço Filho. A formação de psicólogos no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 94-104, jul./dez. 1959. p. 101.

- b) os de psicologia do trabalho, em serviços ou institutos de orientação e seleção profissional, com suficiente movimento de casos;
 c) os de psicologia clínica em serviços de psiquiatria, ou em clínicas psicológicas.⁹⁰

Essa segunda decisão resultava das pressões exercidas pelo grupo universitário para que a condução dos cursos ficasse totalmente a cargo dos órgãos de ensino. Conseqüentemente, a decisão do Conselho era no sentido de tornar a formação profissional um assunto privativo das instituições de ensino superior, as quais, por sua vez, deveriam oferecer serviços de psicologia aplicada ao público, idéia sugerida por Antonius Benkö, que já a havia adotado no curso da PUC-RJ. Essa estratégia viabilizaria a expulsão definitiva de organizações não acadêmicas do terreno da formação. O Parecer, então, determinava:

Serão necessários serviços abertos ao público a fim de que neles se reflitam as exigências reais da vida social a que a Psicologia Aplicada procura atender. A boa formação não depende apenas de habilitação no emprego de tantas provas, em que a Psicologia Aplicada é tão fértil; não se poderá fazer, no entanto, unicamente com a discussão de doutrinas e teorias. A desejada formação humana de psicologista requer casos concretos, dentro de realidades sociais concretas a serem examinadas segundo os melhores princípios da ciência e da ética.⁹¹

Aqui, como na questão referente à psicologia clínica, foi encontrada uma solução intermediária, pois a Comissão havia examinado as condições do país quanto às “possibilidades de formação de modo realista” e acolhido as preocupações constantes do relatório do grupo designado pelo Congresso da Associação Internacional de Psicotécnica a respeito das condições das instituições de ensino para proporcionar a prática dos futuros psicologistas. Dessa forma, a Comissão entendia que: “Sem prejuízo da obrigação de manter um instituto de psicologia, com serviços abertos ao público, cada faculdade poderá permitir que os estágios de observação e prática de seus alunos se completem em serviços de psicologia aplicada existente na localidade” (Art. 12, § 3º).⁹²

Em outro parágrafo do Parecer, o relator afastou a possibilidade de que essa exclusão das instituições promotoras da psicologia aplicada pudesse ter como efeito um estudo meramente teórico. Com isso, valorizava a versão *aplicada* e reforçava a importância da implantação, nas instituições de ensino, dos serviços de atendimento ao público:

Não se trata, no caso, de formar eruditos, mas pessoas capacitadas a bem aplicar conhecimentos e técnicas. Admitir a existência dos cursos especializados sem tais serviços de aplicação, será o mesmo que admitir a formação de médicos em faculdades que não disponham de hospitais e ambulatórios.⁹³

⁹⁰ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA. O problema da regulamentação da profissão de psicologista e da formação regular de profissionais nesse gênero. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 6, n. 2, p. 45-50, jun. 1954. p. 49.

⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 412, de 20 de setembro de 1957. Relator: Lourenço Filho. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 94-104, jul./dez. 1959. p. 101.

⁹² BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Projeto n. 3.825-A, de 4 de agosto de 1958. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 87-91, jul./dez. 1959. p. 89-90.

⁹³ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Op. cit.*, p. 101.

Conquanto valorizasse a aplicação dos conhecimentos, o relator, em consonância com as negociações que efetuou, alertava para possíveis intenções políticas que os profissionais alinhados com a psicologia aplicada pudessem alimentar, afirmando que a versão de psicologia a ser construída deveria abrir mão de qualquer efeito político e manter-se conectada “à reflexão filosófica e à lógica das ciências”, entendidas, portanto, como “neutras”. Assim, destaca no último parágrafo das considerações finais que

A Comissão deve deixar claro que está convencida de que os conhecimentos da Psicologia e as práticas deles decorrentes, quando bem orientadas, são úteis à organização escolar comum, a do trabalho em fábricas e oficinas; à seleção e à orientação profissional; à educação emendativa e ao serviço social à profilaxia do crime, aos problemas de organização das grandes empresas, à publicidade, e ainda outros. Não participa, porém, da idéia de que a Psicologia Aplicada, por si só, possa assumir papel dominante na melhoria da vida social e da reforma do mundo, como pretendem fazer acreditar alguns, levando à criação de uma *Nova Utopia*, e para a qual já se criou mesmo um nome – o de *Eupsiquia*. Nenhum ramo do conhecimento constitui remédio completo para os males da humanidade. A Psicologia, como o reconhece um grande sistematizador de suas aplicações, Viteles, pode e deve ser utilizada para fins úteis, desde que não se desligue, porém do que possa significar a cultura geral, a reflexão filosófica e a lógica das ciências. Assim o reconheceu, também, o último Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, reunido em 1955.⁹⁴ (grifo do autor em itálico. Grifo nosso sublinhado).

Em síntese, o projeto encaminhado ao Congresso Nacional⁹⁵ estabelecia que a formação se desse em curso de bacharelado, seguido de curso de licença. O curso de bacharelado, com três séries anuais, habilitaria o portador do diploma a atuar como “psicologista, na categoria auxiliar, em serviços de psicologia oficiais ou privados”. O curso de licença, por sua vez, com a duração de dois anos, previa duas modalidades: *pesquisa e ensino e aplicação* (sem qualquer especificação de área). O concluinte da primeira modalidade estaria habilitado ao

ensino de psicologia e filosofia em escolas de ensino médio, bem como, após estágio de 4 (quatro) meses em serviços na espécie, em estabelecimentos oficiais ou colégios de aplicação anexos a faculdades de filosofia, ao exercício das funções de orientador educacional (art. 10).⁹⁶

Quanto aos concluintes da modalidade *aplicação*, o artigo 11 do Projeto n. 3.815-A estabelecia:

Os portadores de diploma de licença em psicologia, após registro do título, poderão organizar e dirigir serviços de psicologia aplicada, atendidos os seguintes limites:
I – O licenciado na modalidade aplicação poderá organizar e dirigir serviços de psicologia aplicada à educação e ao trabalho;
II – O licenciado na modalidade pesquisa e ensino, após um ano de exercício nas funções de orientador educacional, poderá dirigir serviços de psicologia aplicada à educação;

⁹⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 412, de 20 de setembro de 1957. Relator: Lourenço Filho. A formação de psicólogos no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 94-104, jul./dez. 1959. p. 103.

⁹⁵ BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Projeto n. 3.825-A, de 4 de agosto de 1958. A formação de psicólogos no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 87-91, jul./dez. 1959.

⁹⁶ BRASIL. Câmara dos Deputados. *Op. cit.*, p. 89.

III – Não poderão os licenciados de uma ou outra modalidade responder pela organização e direção de serviços de psicologia clínica, os quais requerem a direção de médico devidamente capacitado; poderão, entretanto, nesses serviços exercer funções de assistentes técnicos.⁹⁷

Os artigos 10 e 11 expressam, portanto, as versões de profissionais de psicologia que a Comissão de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação defendia: auxiliar técnico (os bacharéis), professor e orientador educacional (licenciados na modalidade *ensino e pesquisa*), psicologistas da educação e do trabalho (licenciados na modalidade aplicação), os quais poderiam dirigir serviços nas suas respectivas áreas.

Quanto àqueles que já exerciam as funções, não havia grandes diferenças entre a proposta da Comissão e a da Associação Brasileira de Psicotécnica, única a encaminhar sugestões. Localizava-se, dessa forma, na *área de certezas* a regularização da condição dos profissionais atuantes por mais de dois anos. A Comissão, contudo, propunha que, para examinar os pedidos, fosse composto um grupo com dois professores universitários e três especialistas sugeridos em lista tríplice pela Associação Brasileira de Psicotécnica, Associação Brasileira de Psicologia e Associação Brasileira de Psicólogos. Com isso, ela não só ampliava o quantitativo, como abria espaço para outras instituições, já que, no documento da Associação Brasileira de Psicotécnica, o grupo seria constituído por três integrantes: dois professores da Universidade do Brasil e um especialista escolhido em lista encaminhada pela própria Associação.

1.2 Você corta um verso, eu escrevo outro: da maneira como actantes excluídos exercem sua força.

Apesar de a Comissão de Ensino Superior, segundo o Parecer, ter buscado interpretar “o pensamento das entidades de ensino superior e outras”, assim como ter dado destaque ao modelo experimental, o documento resultante não atendeu aos interesses dos actantes da rede *teórico-experimental* que, em São Paulo, integravam as instituições cujas contribuições foram consideradas “subsídios”.

O projeto já havia sido examinado e aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, mas, ao chegar à Comissão de Educação e Cultura, seu caminho foi obstruído pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela Sociedade de Psicologia de São Paulo, que, reagindo com firmeza, encaminharam um substitutivo ao

⁹⁷ BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Projeto n. 3.825-A, de 4 de agosto de 1958. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 87-91, jul./dez. 1959. p. 89.

Anteprojeto de Lei n. 3.825/1958.⁹⁸ A nova configuração da rede, com a substituição do CNE pela Câmara dos Deputados, permitia a continuidade das negociações em outras bases e a volta à cena de interesses desconsiderados pela Comissão. As duas instituições procuravam fazer com que a versão do projeto fosse mais apropriada àquela que defendiam.

A translação que deveria ser executada pelas duas instituições envolvia também interesses não explícitos. A Comissão de Educação e Cultura, obviamente, representava, na aprovação do projeto, interesses implícitos decorrentes de sua participação na rede política. Dessa forma, as duas instituições de Psicologia tinham diante de si a tarefa de se tornarem elementos indispensáveis para que a Comissão elaborasse o projeto, fazendo, dessa forma, com que os trajetos da Comissão e das instituições coincidissem, pelo menos, nos pontos essenciais. Essa era a maneira de garantir os efeitos desejados com a translação: que um contendor mais fraco tirasse “proveito de um outro, muitíssimo mais forte”.⁹⁹

Assim, se a Comissão de Educação e Cultura tinha como objetivo examinar o documento que havia recebido, as duas instituições deveriam engendrar um obstáculo suficientemente resistente para impedir a aprovação do projeto tal como estava formulado, e, simultaneamente, oferecer a solução para o problema criado. Ou seja, a Comissão deveria abdicar da idéia de simplesmente aprovar o documento e aceitar o convite para desviar-se de seu caminho a fim de que também fossem atingidos os objetivos das outras duas instituições. Aqui, entrava em jogo uma aliança já existente entre as duas instituições e o Congresso Nacional, pois, de acordo com Domenico Hur,¹⁰⁰ as articulações entre elas aconteciam há muito tempo, e a nomeação de Aducto Lucio Cardoso como relator do projeto se deu a partir da ação do chefe da bancada paulista, o Deputado Carlos de Castilho e Marcondes Cabral.

Os dois primeiros parágrafos do Parecer do relator evidenciam a estratégia que as instituições de Psicologia empregaram: tornar também de interesse da Comissão a importância do trabalho do psicólogo, ponto de apoio incontestável de todo o processo de reconhecimento da profissão e do curso de formação:

É indiscutível a afirmação do brilhante parecer do relator da Comissão do Ensino Superior, que acompanha o Anteprojeto sobre Curso e Profissão de Psicólogo, quando diz que a Psicologia não pretende o direito de salvar a humanidade. Mas, por outro lado, é forçoso reconhecer que, pelo menos no mundo ocidental, vivemos numa época em que a Psicologia exerce influência decisiva em todas as formas de pensamento humano.

⁹⁸ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Substitutivo ao anteprojeto de Lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, v. IV, n. 3 e 4, p. 394-401, jul./dez. 1958.

⁹⁹ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 181.

¹⁰⁰ HUR, Domenico Uhg. *Políticas da Psicologia de São Paulo: as entidades de classe durante o período do regime militar*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 2005, p. 61 (citando MORAIS, Sara Teresa Péres. *Professores universitários e psicólogos contam suas vidas*. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, 1999).

Daí a necessidade imprescindível de atribuir a formação de Psicologistas, no Brasil, o caráter de educação aprimorada, talvez mais séria e exigente que a de qualquer outra profissão. Num país em desenvolvimento, um setor que atinge todos os outros campos de informação e de ação terá de fechar suas portas a toda espécie de aventura literária ou empreguista. Para a criação de privilégios, dignidades e títulos dessa natureza, num país que morre pelo excesso de pomposas aparências e pela pobreza de sua realidade em matéria educacional, mais valerá se fazer obra séria e grave, fundada em alicerces seguros.¹⁰¹ (grifo nosso).

A argumentação do relator coincide com a de Nicolas Rose,¹⁰² para quem o século XX foi o século da Psicologia. Na justificativa que acompanhava o documento, as duas entidades defendiam a inclusão de um maior número de disciplinas a fim de que fosse alcançado o grau de profundidade imprescindível a uma formação de qualidade, sinônimo de formação científica, assim como manifestavam clara oposição “ao patrocínio ou tutela de outros profissionais”,¹⁰³ o que colocaria o psicólogo em situação de inferioridade, negando a relevância social da Psicologia:

O projeto n.º 3.825/1958 não atendente às exigências de formação intelectual. A Psicologia vem adquirindo significação intelectual e importância social à medida que os seus resultados se fundamentam na pesquisa e nos métodos científicos. Os psicólogos superaram, através desses métodos e dessas pesquisas, o sentido exclusivamente humanístico da Psicologia do passado, e a improvisação dos leigos que permanece até nossos dias. A direção filosófica e humanística da Psicologia é necessariamente, valiosa apenas para um pequeno grupo de intelectuais, capazes de vivê-la e estudá-la. A formação de um psicólogo – no sentido contemporâneo da palavra – não deve, obrigatoriamente, deixar de lado a Psicologia clássica, mas precisa fundamentar-se, de maneira ampla e arejada, no conhecimento científico de nossos dias. Ênfase deve ser dada, portanto, às disciplinas científicas, fontes da **informação** e da **formação** do psicólogo. Por isso o presente substitutivo faz exigências severas quanto ao currículo: a Psicologia Experimental, a Estatística, a Fisiologia, são estudadas durante dois anos, no curso de bacharelado. As disciplinas psicológicas mais amplas – como Psicologia Social, Diferencial, da Aprendizagem, da Personalidade – são estudadas obrigatoriamente.¹⁰⁴ (negrito do autor. Grifo nosso).

A versão de psicólogo que o substitutivo pretendia criar procurava trazer para a *área de certezas* a versão *teórico-experimental*, diluindo qualquer semelhança entre ela e outras duas existentes na época: a *humanística* – defendida pela academia (e que está aqui sendo designada como *teórico-filosófica*), como permite supor o fragmento “a direção filosófica e humanística da Psicologia é necessariamente valiosa apenas para um pequeno grupo de intelectuais”; e a versão *leiga*, produzida por uma rede cuja informalidade inviabilizava sua participação nos processos de negociação. A versão *leiga*, que agia na sombra, deveria, por conseguinte, ser exterminada pelos novos profissionais, os quais, para isso, precisavam estar

¹⁰¹ BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Parecer do Relator do Projeto n. 3.825-58, de 10 de junho de 1959. Relator: Aducto Cardoso. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 105-107, jul./dez. 1959. p. 105.

¹⁰² ROSE, Nikolas. *Psychology as a Social Science*. Disponível em:

<http://www.psych.lse.ac.uk/socialpsychology/Events/2006-07/other/documents/NikRose_05_02_07.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2008

¹⁰³ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Substitutivo ao anteprojeto de Lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, v. IV, n. 3 e 4, p. 394-401, jul./dez. 1958. p. 397.

¹⁰⁴ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Op. cit.*, p. 397-398.

bem preparados (leia-se, cientificamente embasados). A semelhança entre a argumentação apresentada pelas duas instituições e a que justificou a criação do curso da USP permite formular a hipótese de que a versão *leiga* corresponderia à desenvolvida pelos institutos que já ofereciam cursos de formação de psicologista ou psicotécnico.

O combate à versão *leiga* se deu ao longo da redação do substitutivo, com sua colocação na *área de suspeição*, e alcançou seu auge na redação dos artigos que estabeleciam as “disposições gerais e transitórias” referentes àqueles que já faziam Psicologia no Brasil. A proposta do substitutivo preservava a exigência de comprovação de dois anos de experiência, e abria a possibilidade de reconhecimento dos portadores de diploma de cursos de especialização em Psicologia e em Psicologia Educacional, obtidos em instituições de ensino superior.

O substitutivo, portanto, era nitidamente guiado pelo propósito de preservar a Psicologia como ciência, criando dispositivos impeditivos do exercício de práticas psicológicas por pessoas consideradas despreparadas. Segundo Oswaldo Barros Santos, na década de 1950, eram muitos os charlatões (“estava cheio deles”).¹⁰⁵

Os interesses da versão *teórico-experimental* em combater igualmente uma formação profissional que privilegiasse a versão *aplicada* transparecem também no elenco de conteúdos propostos no substitutivo e na ênfase à cientificidade que deveria orientar os cursos de Psicologia. Os conteúdos correspondiam aos que constavam da proposta do curso da USP, com a conseqüente idéia de cientificidade associada ao método experimental, à fisiologia e à estatística. A formação de psicólogos deveria acontecer levando em consideração o preparo teórico, o experimental e o prático, tal como defendido por Annita Cabral.¹⁰⁶

De acordo com a justificativa que acompanhou o substitutivo, o psicólogo (“no sentido contemporâneo da palavra”) deveria fundamentar a sua ação na pesquisa e no método científico, necessários à informação e formação do profissional, o que não seria alcançado pelo conjunto de disciplinas previsto no anteprojeto:

A comparação deste currículo [proposto no substitutivo] – de marcadas exigências científicas – com aquele proposto pelo Executivo, nos mostra que este, ao contrário, dá pouco informação científica, diluída no estudo prematuro de aplicações de Psicologia. Mais importante ainda, o projeto do Executivo, exigindo apenas quatro disciplinas obrigatórias em cada série, permitirá a organização de currículos **fáceis** na medida em que se pode evitar o estudo dos fundamentos teóricos da Psicologia.¹⁰⁷ (grifo do autor).

¹⁰⁵ SANTOS, Oswaldo Barros Santos. Depoimento. 30 anos de regulamentação. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 12, n. 2, p. 7-8, 1992. p. 7.

¹⁰⁶ Consultar fragmento de texto escrito por Annita Cabral, em 1953, e transcrito na página 37 de RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Annita Castilho Cabral*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2001.

¹⁰⁷ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Substitutivo ao anteprojeto de Lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, v. IV, n. 3 e 4, p. 394-401, jul./dez. 1958. p. 398.

A objetividade característica da ciência, na versão a ser consolidada, era igualmente empregada para uma definição clara das atribuições profissionais; isto é, para que a atuação do psicólogo passasse a ocupar a *área de certezas* e, com isso, modernamente demarcasse o papel do novo profissional. Na justificativa do substitutivo, isso correspondia a outra crítica ao anteprojeto: a ambigüidade na delimitação dos direitos e responsabilidades do psicólogo. Para tanto, o substitutivo determinava:

- Art. 8º O portador do diploma de Psicólogo, registrado na repartição competente do Ministério da Educação e Cultura terá as seguintes atribuições privativas:
- 1 – Direção e execução de serviço de diagnóstico psicológico;
 - 2 – Aplicação, avaliação e interpretação de provas e testes psicológicos;
 - 3 – Realização de aconselhamento psicológico;
 - 4 – Emprego de técnicas psicológicas no tratamento dos distúrbios emocionais;
 - 5 – Seleção e orientação profissional.¹⁰⁸ (grifo nosso).

O estabelecimento de atribuições privativas e a especificação de técnicas, instrumentos e procedimentos era uma estratégia clara para o efeito que o substitutivo intencionava produzir: uma versão de profissional nitidamente descolada de toda e qualquer outra existente, inclusive a de médico. Para evitar que essa questão fosse remetida à *zona de suspeição*, a justificativa não deixava qualquer espaço para dúvidas quanto às diferenças marcantes entre os dois profissionais, às especificidades de suas formações, assim como quanto à fixação precisa das atividades que cada um deles, por direito poderia exercer:

O erro mais grave do projeto governamental está na inovação que faz em nossa legislação profissional: os psicólogos, uma vez diplomados, “não poderão ... responder pela organização e direção dos serviços de psicologia clínica, os quais requerem a direção de médico devidamente capacitado; poderão, entretanto, nesses serviços exercer funções de assistentes técnicos” (Cap. III, art. 11, III0. Quais os requisitos exigidos do “médico devidamente capacitado” não os define o projeto; o parecer nº 412 da Comissão de Ensino Superior (item 38, pg. 12) dá a entender, claramente, que as Faculdades de Medicina não os oferecem: “A Comissão formula um voto no sentido de que as Faculdades de Medicina estabeleçam, logo que oportuno, as bases de estudos necessários, disciplinando a especialidade”. Chega-se, então, a uma conclusão inevitável: o psicólogo que, de acordo com o projeto governamental, teria estudado cinco anos de Psicologia e de disciplinas correlatas, seria assistente técnico de um outro profissional que, segundo esclarece o Parecer, se formado por algumas de nossas Faculdades de Medicina (porque em outras nem esse mínimo receberia), tem um semestre de Psicologia Geral, como elemento propedêutico da Psiquiatria. Ora, se um semestre de Psicologia – entendido como propedêutica da Psiquiatria – é suficiente para formar um psicólogo clínico, parece contraditório que o governo se proponha a despender consideráveis recursos para formar psicólogos com cinco anos de estudos, e que não estarão capacitados, segundo o projeto 3.825, ao exercício de sua profissão. Esta contradição está evidente na Exposição de Motivos nº 112 (item 11, pg. 5) onde se lê “... o anteprojeto ... prudentemente, deixou ao médico o exercício da psicologia clínica a ser considerada na formação das faculdades de medicina”. Note-se, inicialmente, que, neste caso, teríamos a seguinte situação: os psicólogos “não clínicos” a se formarem nas faculdades de filosofia; os clínicos, a se formarem nas faculdades de medicina. Esta situação verdadeiramente anômala em nosso ensino não é, entretanto, o mais grave. O aspecto fundamental a ser discutido é a possibilidade de as faculdades de medicina realizarem essa tarefa.¹⁰⁹ (grifo nosso).

¹⁰⁸ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Substitutivo ao anteprojeto de Lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, v. IV, n. 3 e 4, p. 394-401, jul./dez. 1958. p. 396.

¹⁰⁹ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Op. cit.*, p. 398-399.

A argumentação em defesa da peculiaridade da psicologia, como se não bastasse a sua assertividade, era fortalecida com o apelo à distinção óbvia entre os propósitos dos métodos adotados pela psicologia – educar ou reeducar indivíduos, modificando suas expressões e facilitando a autocompreensão – e os próprios à medicina – voltados para interferir no organismo biológico. Os autores do substitutivo afirmavam, então, que “... é possível pensar que uma das fontes de equívocos está apenas na expressão **clínica**”¹¹⁰ (grifo do autor) e que, portanto, a clínica deveria ser definida pelas atribuições ligadas ao diagnóstico psicológico e ao tratamento de distúrbios emocionais. A preservação do território da psicologia clínica nas mãos dos profissionais já atuantes era imprescindível uma vez que a maioria deles se concentrava nessa área.¹¹¹

Quanto às modalidades de psicologia aplicada, o substitutivo previa, além da clínica, a psicologia aplicada ao trabalho e a psicologia aplicada à escola. Porém, excluía a modalidade de psicologia aplicada à pesquisa e ao ensino, entendendo que a formação de professores deveria seguir as regras previstas para as outras licenciaturas e que a pesquisa seria desenvolvida ao longo do curso, quando a vocação dos futuros pesquisadores seria despertada. O substitutivo, portanto, reforçava a idéia de que a investigação científica não poderia ser descolada da prática psicológica ou ser tratada como uma especialidade, enfatizando o que já acontecia na rotina de quem trabalhava com psicologia: a realização de pesquisas e a aplicação de seus resultados. A estratégia visava a instituir a pesquisa como ponto obrigatório de passagem dos estudantes, evitando que algum curso pudesse construir uma trajetória para o aluno em que a pesquisa ocupasse a *área de silêncio*.

A importância da presença da investigação científica nos cursos de formação é acentuada no último parágrafo da justificativa que acompanha o substitutivo, onde se ressalta a necessidade de construção de uma Psicologia brasileira a fim de assegurar a eficácia de suas contribuições para a construção da tão almejada sociedade desenvolvida:

Já em outros domínios do conhecimento, o nosso país foi imensamente prejudicado, economicamente, porque se acreditou numa ciência de baixo custo que consistisse apenas na **aplicação** do que foi estudado em outros países. No caso específico da Psicologia, essa **aplicação** (tão difícil em outras ciências) é praticamente impossível: as condições de nossas escolas e de nossas indústrias somente poderão ser efetivamente aprimoradas, se dispusermos

¹¹⁰ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Substitutivo ao anteprojeto de Lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, v. IV, n. 3 e 4, p. 394-401, jul./dez. 1958. p. 399.

¹¹¹ Segundo Antonius BENKÖ, “uma inspeção rápida dos processos de pedido de registro de psicólogos, indica que a grande percentagem das pessoas que pleiteavam seu reconhecimento como psicólogo, poderia ser considerada como trabalhando na área da psicologia clínica”. (BENKÖ, Antonius. Como se tem feito e como deverá ser feito o treinamento do Psicólogo Clínico? *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v. 22, n. 2, p. 21-35, abr./jun. 1970. p. 22).

de soluções cientificamente obtidas, a partir da análise de nossas condições concretas.¹¹²
(grifo do autor)

O substitutivo mantinha na *área de certezas* a possibilidade de a instituição de ensino aplicar provas de personalidade no processo seletivo,¹¹³ mas impunha como requisitos para graduação no curso de licença a submissão dos alunos à psicoterapia de grupo e, no caso dos clínicos, também à psicoterapia individual (art. 6º). A medida era justificada por ser “a psicoterapia do estudante, aspecto indispensável na formação do psicólogo, a fim de que, compreendendo e vivendo os seus problemas emocionais, possa orientar e auxiliar os seus clientes”¹¹⁴ e por ser essa a experiência “dos grandes centros de ensino de psicologia” que adotam a medida. A proposta reforçava, portanto, a premissa de que o profissional de psicologia, apesar de agir fundamentado em princípios científicos – o que pressupõe a objetividade de seus procedimentos – deveria estar atento à sua dimensão subjetiva.

Por tudo isso, fica claro que os interesses da Associação Brasileira de Psicólogos e da Sociedade de Psicologia de São Paulo não se restringiam à simples regulamentação da profissão. Implicitamente, elas buscavam delimitar o perfil profissional, tanto em termos das atribuições privativas, quanto dos fundamentos científicos de suas ações, o que implicava interferir no processo de formação desse profissional. Não é de todo inútil lembrar que os principais responsáveis pelo substitutivo eram professores universitários.

Qualquer incerteza quanto à eficácia da estratégia das duas instituições em alistar o Relator à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Aducto Cardoso, na rede que sustentava o substitutivo, é dirimida com a leitura do parágrafo 3º do Parecer: “entre o anteprojeto encaminhado à Câmara e o substitutivo de autoria de duas Associações de Psicologia de São Paulo, demos preferência a este último, que nos parece mais homogêneo e mais exigente”.¹¹⁵ O projeto do relator, em consequência, preservava o proposto no substitutivo, principalmente no que dizia respeito ao primeiro capítulo, no qual eram fixadas as disciplinas do curso e sua distribuição pelas séries.

A admissão de portadores de diploma de curso de nível superior no curso que seria criado, diferente do estabelecido no anteprojeto e na proposta da Associação Brasileira de

¹¹² ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Substitutivo ao anteprojeto de Lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, v. IV, n. 3 e 4, p. 394-401, jul./dez. 1958. p.400-401.

¹¹³ Na proposta da Associação Brasileira de Psicotécnica, o art. 7º estabelecia como obrigatório o “julgamento de suficiência em provas de personalidade”. Mira y López defendia que a seleção a partir de critérios psicológicos fosse uma prática adotada para a escolha de alunos de qualquer curso e profissionais de qualquer área (MIRA Y LÓPEZ, Emílio. Aplicações da Psicologia no campo das atividades estatais. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 7, n. 2, p. 115-126, jun. 1955).

¹¹⁴ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Op. cit.*, p. 400.

¹¹⁵ BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Parecer do Relator do Projeto n. 3.825-58, de 10 de junho de 1959. Relator: Aducto Cardoso. A formação de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 105-107, jul./dez. 1959. p. 105

Psicotécnica, não concedia privilégios aos graduados em Pedagogia ou Filosofia.¹¹⁶ Qualquer profissional poderia pleitear à Comissão Técnico-administrativa do curso o aproveitamento de disciplinas já cursadas. Igualmente, não havia a possibilidade de diplomados de outros cursos virem a exercer as atividades do psicólogo, como os outros documentos previam.¹¹⁷ Para os redatores do substitutivo, a formação em Psicologia não poderia ser equiparada a de qualquer outro curso, já que ela far-se-ia seguindo um modelo de ciência distinto dos adotados nos cursos de filosofia ou de educação da época. Fortaleciam-se as barreiras quanto a uma possível invasão da versão *teórico-filosófica*.

A comparação do texto do substitutivo proposto pelas duas instituições com o encaminhado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura mostra que as propostas das duas instituições não foram incorporadas na íntegra, embora aceitas em sua grande parte, o que revela um mecanismo essencial para a construção de versões: os modos de responder às *proposições*. O termo *proposição* é aqui empregado no sentido formulado por Latour¹¹⁸, que, originalmente, tirando proveito do pensamento de Whitehead (efetuando uma *translação*, portanto) o utiliza em sua campanha anti-representacionista. Latour sugere o abandono do projeto moderno que representa o mundo *lá fora*, na linguagem, por intermédio de assertivas que, submetidas a *testes de realidade*, têm sua verdade ou falsidade certificadas. O autor o substitui por outro em que o relevo é concedido às articulações estabelecidas entre os actantes. O termo *proposição*, então, serve para fazer referências àqueles actantes cuja função é encaminhar convites (tentar atrair, oferecer de oportunidades) para outros actantes a fim de mobilizar a rede e produzir algo novo. Para Latour, as proposições designam também dispositivos e redes que, ao se articularem, se modificam, alterando os efeitos que provocam e, assim, fabricam novas versões.

Nesse sentido, as duas instituições de Psicologia lançaram sua proposição à Comissão de Educação e Cultura, a qual, em comportamento típico do processo de negociação, aceitou a parte relativa à problematização, mas rejeitou as sugestões de operacionalização. Das alterações efetuadas pelo Deputado relator, merecem destaque: a) a retomada da denominação psicologista; b) a ampliação do número de horas de prática em

¹¹⁶ Para a Associação Brasileira de Psicotécnica, os pedagogos poderiam pleitear o ingresso nos cursos de licença desde que aprovados em exame de estatística e em prova de personalidade. No anteprojeto, os exames seriam de estatística, psicopatologia e história da psicologia e, para os portadores de diploma do curso de Filosofia, os exames seriam em estatística, psicopatologia e psicologia diferencial.

¹¹⁷ Os graduados em Pedagogia ou Filosofia tinham ainda outras prerrogativas, além da prevista para o ingresso no curso de licença. Na proposta dos psicotécnicos, os pedagogos aprovados nos exames poderiam exercer as atividades de psicologista-auxiliar (tal como o bacharel em Psicologia); no anteprojeto, o direito seria concedido uma vez que o candidato obtivesse resultados satisfatórios nos exames e em estágio de quatro meses em serviços oficiais ou privados de psicologia aplicada.

¹¹⁸ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

laboratório e em serviços abertos ao público; c) a inclusão do requisito apresentação de monografia ao final do curso (que também constava da proposta da Associação Brasileira de Psicotécnica); d) a recomendação de psicoterapia para os alunos que pretendessem exercer a psicologia aplicada ao trabalho e/ou à educação; e) a exigência de análise pessoal conduzida por profissional credenciado pela Sociedade Internacional de Psicanálise para os graduados na modalidade clínica; e f) a limitação das atribuições privativas do psicólogo, ao emprego de métodos e técnicas psicológicas, com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação educacional (retomada do projeto original) e “solução de problemas de ajustamento que não se enquadram na área da psicopatologia, específica da profissão médica” (art. 7º).

Observa-se, portanto, que a psicologia clínica, para o relator, ainda se localizava na *área de suspeição*, exigindo cuidados na definição das atribuições, a fim de evitar qualquer conflito com os médicos, aos quais ficaria reservada a solução dos problemas na área da psicopatologia. A estratégia adotada, entretanto, não atendia aos interesses das proponentes do substitutivo, pois, em última instância, colocava o psicólogo em uma posição de profissional incapaz de lidar com os problemas mais sérios de ajustamento, que estariam na área da psicopatologia privativa dos médicos.¹¹⁹

Além disso, a Comissão estipulava um nível mais elevado de exigências para o processo de reconhecimento do profissional em exercício, pois requeria comprovação de, pelo menos, cinco anos de exercício profissional (não apenas dois anos, como vinha sendo proposto) e estabelecia que a comissão responsável pelo exame dos pedidos de reconhecimento fosse composta por cinco membros, sendo dois professores universitários e três especialistas em psicologia aplicada escolhidos em listas fornecidas pela Associação Brasileira de Psicologia e pela Associação Brasileira de Psicólogos. A proposta encaminhada pelas duas instituições, por sua vez, recomendava dois professores universitários de Psicologia ou Psicologia Educacional.

A redação do texto final encaminhado para aprovação não agradou aos psicólogos que trabalhavam no ISOP. Em memorial dirigido aos deputados, apontaram para a exclusão da Associação Brasileira de Psicotécnica do grupo de entidades representadas na comissão que examinaria os pedidos de profissionais já atuantes; discordaram da ampliação de dois para cinco anos de experiência como critério para regularização da situação profissional, bem

¹¹⁹ Os embates com a classe dos médicos continuam. Desde 2002, está em tramitação, no Congresso Nacional, projeto que concede ao médico determinadas prerrogativas como, por exemplo, a exclusividade no exercício de práticas atualmente exercidas por outros profissionais da área da saúde.

como se opuseram à inclusão da orientação profissional como atividade privativa do psicologista. Propuseram ainda que a expressão “problema de ajustamento”, empregada na definição de uma das atribuições do profissional, fosse substituída por “assistência psicológica”. Tais reivindicações não foram atendidas, sendo que, na redação da Lei n. 4119/62 foi vetado o artigo referente às instituições que integrariam a comissão de regularização da situação profissional.

O sucesso da ação das duas instituições se constata, principalmente quando, em 1962, a Lei n. 4.119 foi aprovada e, nela, foi adotada para o profissional a denominação de *psicólogo*. Entretanto, foi mantida a duração do curso em cinco anos, divididos em dois segmentos: o primeiro destinado à graduação do bacharel e do licenciado (professor de psicologia) e, o segundo, à formação do psicólogo que ocorreria durante um ano letivo (e não em três como propuseram as duas instituições e havia sido acatado pelo relator). Além disso, foram vetados os artigos do anteprojeto que faziam referência aos conteúdos do curso e à necessidade de o aluno submeter-se a psicoterapia, aspectos em que a Associação Brasileira de Psicólogos e a Sociedade de Psicologia de São Paulo haviam oferecido contribuições peculiares. No que se refere às atribuições dos psicólogos, manteve-se o contido na proposta do Deputado Aduacto Cardoso, exceto no que diz respeito à solução de problemas psicológicos, sendo excluído o adendo “que não se enquadram na área de psicopatologia, específica da profissão médica”.

Quanto à concessão de registro dos profissionais já atuantes, a lei acompanhava o substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, exigindo o exercício da atividade por, no mínimo, cinco anos. Poderiam também pleitear o registro profissional, os portadores de diploma de especialistas em Psicologia (Educativa, Clínica ou Aplicada ao Trabalho) expedidos por instituições de ensino superior e com duração mínima de dois anos, nos cursos de pós-graduação e de quatro anos, nos casos de curso de graduação.

A força da rede *teórico-experimental* amplificou-se com a criação do curso de Psicologia da USP e, principalmente, com o ingresso de professores estrangeiros convidados pelas instituições de ensino, viabilizando a importação de idéias psicológicas norte-americanas e européias (principalmente francesas). Sylvia Leser¹²⁰ destaca que os cursos da USP e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foram construídos em consonância com a psicologia norte-americana e seus modelos causais, positivistas. Um bom exemplo do que se produzia e se propagava é a Análise Experimental do Comportamento,

¹²⁰ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983.

implementada com a vinda de Fred S. Keller para o Brasil no início da década de 1960. Nessas instituições, contudo, a versão teórico-experimental não era exclusiva, convivendo com a teórico-filosófica. De acordo com Isaias Pessotti, nessa época, “os conteúdos dos cursos inclinam-se para a teoria gestáltica, o funcionalismo, a teoria psicanalítica, a psicofísica, as diferenças individuais, teorias da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade etc.”.¹²¹

1.3 Apesar de você: o currículo mínimo, os aliados e a versão aparentemente fraca

Contribuições significativas das diferentes redes, principalmente, para a definição dos conteúdos, da estrutura e do funcionamento dos cursos de formação foram abolidas na redação final da lei. A problematização a esse respeito foi remetida a outro momento, no qual coube à Universidade decidir o que seria ensinado, já que os cursos de formação estavam sob a sua responsabilidade. Com isso, ficavam assegurados os poderes das instituições de ensino superior em oficializar os modos de fazer Psicologia que passariam a vigorar à proporção que os novos psicólogos fossem se graduando. A centralização do controle do processo em um único agente procurava viabilizar a formação de psicólogos cuja atuação fosse incontestavelmente científica.¹²² Valnir Chagas, ao relatar o Parecer n. 403/62, que estabeleceu os conteúdos imprescindíveis para a formação do profissional habilitado para exercer as funções de psicólogo, confirma essa interpretação e alinha os motivos para tal:

Como ainda não dispomos de uma experiência nacional a ser levada em conta, valemo-nos dos subsídios que podem oferecer os centros do País onde algo já se fez no campo do ensino psicológico. Assim, o que a seguir propomos traduz, queremos crer, a média do pensamento dominante nesses centros, captada através de sucessivas reuniões em que tivemos a valiosa colaboração dos professores M. B. Lourenço Filho e Nilton Campos, da Universidade do Brasil, Carolina Martuscelli Bori, da Universidade de São Paulo; Padre Antonius Benkő, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e Pedro Parafita Bessa, da Universidade de Minas Gerais.¹²³ (grifo nosso).

Coerente com esse raciocínio, no grupo de profissionais convidados, não havia quem tivesse se sobressaído por seus vínculos exclusivos com a psicologia aplicada promovida em instituições públicas ou privadas. Seus interesses não combinavam com os que o relator do Parecer desejava atender. Mesmo os actantes que não militavam apenas na universidade,

¹²¹ PESSOTTI, Isaias. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 17-31, p. 28.

¹²² A propósito dessa tentativa de *purificar* o psicólogo, consultar FONSECA, Sérgio Corrêa da Fonseca. *Uma história da profissionalização do psicólogo no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

¹²³ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 403, de 12 de dezembro de 1962. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 66-69, jan./fev. 1963. p. 67.

como Lourenço Filho, Antonio Benkö e Carolina Bori,¹²⁴ participavam do grupo na condição de representantes acadêmicos. De qualquer forma, ao afirmar que “como ainda não dispomos de uma experiência nacional a ser levada em conta, valemo-nos dos subsídios que podem oferecer os centros do País onde algo já se faz no campo do ensino psicológico...”, o relator negava aquela que havia sido acumulada por instituições como o IDORT e o ISOP, ao oferecer cursos para formação de profissionais da área. Admitia apenas a adquirida por centros acadêmicos, considerados os únicos capazes de fornecer a base da qual seria inferida “a média do pensamento dominante”.

Se for tomada como parâmetro as propostas das diferentes versões que participaram da regulamentação da lei e do curso, essa meta foi plenamente alcançada. No exame do currículo mínimo, fica transparente a reprodução das negociações ocorridas durante o processo de regularização da profissão e do curso: a manutenção dos pontos de concordância, as concessões possíveis e o reconhecimento da influência da psicologia experimental estão ali contemplados. Os esforços despendidos durante os embates para a regulamentação do curso não foram em vão.

Com efeito, os conteúdos obrigatórios para o curso de bacharelado correspondem quase integralmente aos mencionados nas propostas. No documento encaminhado pela Associação Brasileira de Psicotécnica, não constavam Psicologia Experimental, Fisiologia e Psicopatologia. Enquanto Psicologia Diferencial aparecia como novidade, conteúdos de outras áreas de conhecimento e sugeridos não eram considerados obrigatórios. Quanto aos conteúdos da formação propriamente dita (último ano do curso), Ética não fora mencionado e Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico havia sido contemplado na proposta das instituições paulistas. Das eletivas profissionalizantes, três eram consensuais: Pedagogia Terapêutica, Teorias e Técnicas Psicoterápicas e Seleção e Orientação Profissional. Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem era, provavelmente, um título novo para abranger o conteúdo antes pertinente à Orientação Educacional, habilitação retirada quando da promulgação da lei.¹²⁵

Os conteúdos de Estatística, Fisiologia, Psicologia Geral e Experimental e Psicologia do Desenvolvimento, de acordo com o Parecer, forneceriam a base de sustentação para

¹²⁴ Antonio Benkö pertencia aos quadros da Associação Brasileira de Psicologia Aplicada e Carolina Bori, aos da Associação Brasileira de Psicologia e da Sociedade de Psicologia de São Paulo. A respeito de Carolina Bori, ver os textos publicados, na *Revista Psicologia USP*, v. 9, n. 1, 1998.

¹²⁵ A retirada das atribuições pertinentes ao orientador educacional resultou, provavelmente, de negociações conduzidas pelo grupo de profissionais que já a exerciam. Formados em cursos de pós-graduação em Pedagogia, opuseram-se à idéia, alegando que o caráter pedagógico de sua profissão não seria contemplado em um curso de Psicologia. Ver a respeito: LANGENBACH, Miriam. *A Psicologia Aplicada no Rio de Janeiro: início de uma profissão (1938-62)*. 1982. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC/RJ. Rio de Janeiro. 1982.

provocar o efeito significativo esperado dos cursos de formação: a capacitação dos alunos para realizar pesquisas e conduzir sua prática, preservando o caráter científico da Psicologia.

A Fisiologia explica-se como estudo básico para compreensão do comportamento humano e animal que, além disto, proporciona um treinamento metodológico válido em si mesmo. A Estatística encontra a sua justificação seja na pesquisa, seja no setor de aplicação. Por isto, repelindo a mera dedução de fórmulas de remota utilidade, deve consistir na apresentação de técnicas diretamente vinculadas ao objetivo dos estudos psicológicos.

A Psicologia Geral e Experimental, como análise dos processos fundamentais do comportamento (cognição, motivação e aprendizagem), servirá de apoio para o treinamento do estudante no campo da experimentação. O mesmo, em outro plano, é possível dizer da Psicologia do Desenvolvimento. Entendendo com as modificações por que passa o ser humano, ao longo do seu processo evolutivo, dará uma visão teórico-experimental desse processo e suscitará, destarte, investigações originais que levarão a novas descobertas.¹²⁶ (grifo do autor).

Os motivos para a inclusão das disciplinas de Estatística, Fisiologia e Psicologia Geral e Experimental obedeciam ao mesmo raciocínio empregado pela Associação Brasileira de Psicologia e pela Sociedade de Psicologia de São Paulo na justificativa do substitutivo do anteprojeto, reafirmando a interpretação a respeito da superioridade da versão teórico-experimental.

Quanto às disciplinas constituintes do segmento referente à formação do psicólogo, encontra-se no Parecer a seguinte justificativa:

A parte destinada à formação do Psicólogo, que se assenta sobre aquele núcleo comum, compreende duas matérias fixas e uma variável, além de estágios supervisionados. São fixas as Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico e a Ética Profissional. A primeira identifica-se com o trabalho mesmo do Psicólogo, expresso na análise e solução dos problemas individuais e sociais, enquanto a segunda flui da natureza desse trabalho, que tem profundas implicações éticas, por desenvolver-se num plano de relações interpessoais e atingir, não raro, as esferas mais profundas da personalidade. As matérias variáveis, em número de três, permitirão ao estabelecimento diversificar a formação profissional, conforme as suas possibilidades e as necessidades do meio, para atender às características próprias da atividade do Psicólogo na escola, na empresa e na clínica e onde quer que a sua presença seja reclamada.¹²⁷ (grifo do autor em itálico. Grifo nosso sublinhado).

É interessante destacar que, nesse rol dessas disciplinas, o número de optativas caracteriza ser facultativa a oferta de disciplinas para cada uma das três modalidades previstas no projeto original. Dessa forma, reforçando a versão de profissional a construir, o que proporcionaria a identidade comum ao psicólogo não seriam os conteúdos ministrados no curso de formação, mas aqueles obrigatórios previstos para a formação do Bacharel. Todavia, ao fixar, como obrigatórios, os conteúdos de Aconselhamento Psicológico e de Técnicas de Exame, associando o segundo ao “trabalho mesmo do Psicólogo”, a vertente clínica da psicologia aplicada ganhou destaque para a caracterização do profissional e, conseqüentemente, passou a ser aquela a receber maior relevo na formação. A ênfase, provavelmente, buscava resolver de vez qualquer controvérsia ainda existente que colocasse a

¹²⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 403, de 12 de dezembro de 1962. Relator: Valmir Chagas. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 66-69, jan./fev. 1963. p. 67-68.

¹²⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Op. cit.*, p. 68.

habilitação do psicólogo para o exercício da clínica na *área de suspeição*. Em caso de dúvida, havia o estágio para assegurar a qualidade da formação profissional:

Resta o *estágio supervisionado*. O trabalho do Psicólogo é sempre, no fundo, uma tarefa de educação ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim, tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade, de licenciatura, a sua formação teórico experimental terá de completar-se com um estágio que se desenvolva em situação real - ao longo de pelo menos 500 horas de atividades - e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis.¹²⁸

A potência da *versão teórico-experimental* pode ser mais uma vez observada, pois o texto acima transcrito ratifica a diferenciação entre o médico e o psicólogo apresentada pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela Sociedade de Psicologia de São Paulo, na justificativa do substitutivo do projeto de lei. Além disso, destaca que a capacitação do psicólogo é produto de uma “formação teórico-experimental” (complementada pela experiência e conhecimento obtidos pelos profissionais integrantes da rede *aplicada*), obedece aos mesmos princípios adotados para a formação do médico e visa objetivos próprios. Para confirmar esse último aspecto, inclusive é transcrita a mesma expressão utilizada no substitutivo (tarefa de educação, ou reeducação).

Todavia, o parágrafo relativo ao estágio serve também para se constatar que os efeitos da versão *aplicada* repercutiram na formação profissional de maneiras mais sutis. Ainda que a prática estivesse alicerçada na esfera teórica dos conhecimentos, o Parecer reconhecia que o exercício profissional “se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático”. Outro exemplo desses efeitos é encontrado na menção às feições da Psicologia como profissão liberal, questão que, durante as negociações iniciais, havia permanecido na *área de silêncio*.

O propósito de assegurar um padrão uniforme para a formação profissional era um desafio com possibilidades mínimas de ser concretizado, pois a promulgação de um documento legal não tem o poder de encerrar controvérsias; ele pode, no máximo, delimitar os assuntos que serão objetos de problematização. Porém, esse não é o único motivo. Diferentemente do que supõe a lógica moderna, a formação profissional não é produto exclusivo do curso, pois os estudantes participam de outras redes que produzem as suas próprias versões da profissão para a qual eles estão sendo formados. Outrossim, o currículo mínimo, como aponta o nome, indica aqueles pontos da rede pelos quais o curso tem obrigatoriamente que passar, mas não elimina outros tantos.

¹²⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 403, de 12 de dezembro de 1962. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 66-69, jan./fev. 1963. p. 69.

O que se procurou no processo de definir o currículo mínimo foi identificar aqueles conteúdos que se encontravam na *área de segurança*. Assim, embora o número de matérias fixadas para o curso de Psicologia fosse bastante inferior ao previsto no projeto original encaminhado ao Congresso, o Parecer n. 403/62 confirmou como obrigatórias aquelas a respeito das quais havia um razoável acordo. Havia, contudo, uma margem bastante extensa para que, na concretização do currículo (distribuição do conteúdo por disciplinas, carga horária destinada a cada uma delas etc.), fossem introduzidas modificações que matizariam a passagem pelo ponto obrigatório. Isto, como foi visto, é inevitável, pois faz parte da forma como as redes se constituem.

Além do mais, o controle do processo não estava totalmente nas mãos da academia. Se, em última instância, a versão *aplicada* produzida pelas instituições não universitárias foi desqualificada, pois os diplomas por ela concedidos não foram aceitos como comprobatórios para o reconhecimento do profissional e elas não se responsabilizariam diretamente pela formação, isso não significou sua exclusão do processo. Ao contrário, elas seriam actantes com efeitos significativos, pois participariam da rede, proporcionando estágios aos alunos, já que os cursos não tinham condições para assumir essa tarefa. A formação prática de um contingente numeroso de psicólogos, ao fim e ao cabo, acabou sendo concretamente assumida por elas.

Isso talvez não fosse problematizado porque os estágios aconteceriam, principalmente no último ano, momento em que, acreditava-se, já havia se produzido o psicólogo cientista, formado a partir do conteúdo de matérias obrigatórias, as quais bem ou mal, também povoavam os locais onde os estágios aconteceriam: os laboratórios e gabinetes onde se desenvolvia a psicologia aplicada.

Latour¹²⁹ emprega o termo *caixa-preta* para designar os objetos que não suscitam mais problemas, aquelas redes em que os actantes têm um razoável grau de controle uns sobre os outros, diminuindo as chances de geração de efeitos indesejados. O currículo mínimo estava longe de ser uma *caixa preta* produtora de uma versão forte de *psicólogo cientista*. Havia muitos elos fracos possibilitando encaminhamentos inesperados. Apesar disso, por ser resultado de negociações intensas, ele buscava atender àqueles interesses para os quais convergiam as versões de Psicologia circulantes na época, principalmente ao reafirmar a condição de psicologia como ciência e, com isso, seu *status* de profissão autônoma, com atividades privativas.

¹²⁹ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

2 TUDO O QUE VOCÊ QUERIA SER: O PSICÓLOGO CIENTISTA COMO TIPO IDEAL

Com sol e chuva, você sonhava
que ia ser melhor depois.
Você queria ser o grande herói da estrada.
Tudo que você queria ser, ou nada.¹³⁰
Lô Borges

A escolha dos conteúdos obrigatórios no currículo mínimo, como maneira de assegurar a formação necessária ao psicólogo, reitera o raciocínio fundador da Psicologia como ciência, segundo o qual, para iniciar a procura pelas leis que governam seu objeto de estudo, ela deveria se aproximar das ciências da natureza e incorporar a metodologia que elas adotavam. Conseqüentemente, a Psicologia, de acordo com Michel Foucault, teria assumido como premissas que “a verdade do homem está exaurida em seu ser natural, e que o caminho de todo o conhecimento científico deve passar pela determinação de relações quantitativas, pela construção de hipóteses e pela verificação experimental”.¹³¹

Tal concepção de homem não era um privilégio da rede *teórico-experimental*. Também freqüentava a rede na qual gabinetes e serviços de Psicologia concretizavam a versão *aplicada*. Isso fica patente quando se examinam as redes constituintes de alguns de seus actantes. O Instituto de Pesquisas Educacionais, por exemplo, criado em 1937 para realizar estudos e atender aos alunos da rede pública, contava em sua estrutura, entre outras seções, com a de Medidas e Programas e a de Ortofrenia e Higiene Mental (posteriormente denominada de Ortofrenia e Psicologia). Na organização do ISOP, havia a Seção de Exame Fisiossomático – responsável pela realização de exames médicos e fisiológicos a fim de que a orientação profissional levasse em conta as indicações e contra-indicações de trabalho profissional e incluísse “um plano de vida higiênico relacionado com a ocupação finalmente escolhida pelo candidato”¹³² – e a Seção de Síntese Seletiva – para a qual convergiam “todos os dados obtidos nas diversas fases dos processos de seleção profissional para sua integração estatística e psicológica”.¹³³

O currículo mínimo, portanto, era o produto de um consenso em torno daquilo que já estava estabelecido, mas não declarado explicitamente, até porque, desnecessário: a Psicologia se fazia ciência a partir da versão que constituía o homem pertencendo à ordem da

¹³⁰ BORGES, LÔ. Tudo que você podia ser. In: *Clube da esquina*. Rio de Janeiro: Odeon, 1972.

¹³¹ FOUCAULT, Michel. A Psicologia de 1850 a 1950. In: _____ *Ditos e escritos I – Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 133-151, p. 133.

¹³² O INSTITUTO de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 7-16, set. 1949. p. 8.

¹³³ O INSTITUTO de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas. *Op. cit.*, p. 15.

natureza – logo, universal –, passível de ser conhecido em suas leis, de ser mensurado, classificado e, por isso, administrável.¹³⁴ Era a ele que as perguntas deveriam ser dirigidas; seria ele o fornecedor das respostas e o principal beneficiário dos avanços da Psicologia. Embora a versão *teórico-experimental* reivindicasse o título de científica com exclusividade, todas as outras se declaravam também portadoras de cientificidade.

É por esse motivo que, durante o processo de regulamentação da profissão e do curso de Psicologia, os movimentos observados são de negociação, nunca de oposição, pois a definição do problema a ser solucionado esteve o tempo todo na *área de certezas*. A Psicologia era científica e isso justificava a necessidade de um acordo acerca dos procedimentos para a legalização de seus profissionais e a organização dos cursos de formação. Isso também era motivo suficiente para sustentar a idéia de confinar a formação profissional no território universitário e para justificar a definição de um conteúdo mínimo que procurava garantir uma versão de psicólogo que pautasse sua ação em consonância com a racionalidade científica, embora essa versão correspondesse àquela consagrada como científica no século XIX.

Se o acompanhamento dos embates e negociações ocorridos, durante o processo de regulamentação da profissão e do curso de Psicologia, evidencia a luta para confinar a formação no território universitário, o exame da justificativa para a definição do conteúdo mínimo manifesta a clara intenção de garantir uma versão de psicólogo que atuasse segundo os parâmetros da ciência. Havia razões de sobra para autenticar a superioridade da proposta que substituía o conhecimento vulgar, socialmente partilhado, pelo conhecimento científico produzido por um número reduzido de pessoas consideradas suficientemente dotadas, intelectual e economicamente, para freqüentar os ambientes acadêmicos.¹³⁵ Segundo Sylvia Leser, “a grande vitória da Lei nº 4.119 seria não a regulamentação profissional, mas a *criação dos cursos superiores como a única via de acesso à profissão*” (grifo do autor).¹³⁶

Mas, no interior das muralhas da universidade, um segundo deslocamento de interesses deveria se efetivar a fim de substituir o conhecimento humanístico pelo teórico-experimental. De acordo com a proposição legalizada, esse era o verdadeiro representante da psicologia científica capaz de contribuir para a organização social desejada e não aquele que

¹³⁴ “Administrável”, aqui, está sendo utilizado tanto no sentido de que o ser humano poderia ser administrado por outro (como, por exemplo, nos processos de seleção, treinamento, administração de pessoal, correções de desajustes), quanto por ele mesmo, por intermédio do autocontrole que propicia o uso adequado da liberdade e a geração de um estado de bem-estar.

¹³⁵ A respeito, ver: MELLO, Sylvia Leser. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, e BOTOMÉ, Silvio Paulo. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, v. 5, n. 1, p. 1-15, mar. 1979.

¹³⁶ MELLO, Sylvia Leser. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, p. 42.

alimentava intermináveis discussões ou se reduzia à aplicação irrefletida de técnicas importadas.

A concretização desse projeto seria indiscutível, bastando que, nos cursos de formação, fosse transmitido o conhecimento legítimo, aquele que havia se mostrado o único suficientemente forte para enfrentar e eliminar as manifestações de dogmatismo e de autoridade. Para isso, a Psicologia nos países mais desenvolvidos já havia incorporado, entre outros pressupostos, o da existência de nítida distinção entre ser humano e natureza; o da eternidade e regularidade dos fenômenos naturais determinados por mecanismos acessíveis ao conhecimento e traduzíveis na forma de leis gerais; bem como o da permanente suspeita em relação à experiência imediata, fundamento do conhecimento ordinário e, por isso, ilusório e irrelevante. Esse tipo de conhecimento exigia do cientista a atividade organizada, a observação descompromissada, atenta e sistemática da natureza. Como destaca Boaventura de Sousa Santos, o trabalho do cientista “não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo ou mesmo a especulação, mas força qualquer deles a não dispensarem, enquanto instância de confirmação última, a observação dos factos”.¹³⁷ Tudo isso, então, deveria ser ensinado aos estudantes de Psicologia já nos primeiros anos do curso, de forma que, quando eles se iniciassem na prática – isto é, quando comessem a aprender Psicologia Aplicada e a realizar estágios, provavelmente fora da Universidade – já tivessem adquirido os conhecimentos, habilidades e as atitudes requeridas para o exercício da prática psicológica científica.

2.1 Espero que a natureza faça você mudar de opinião: a natureza como juiz das contendas

Ora, essas idéias são produtos de uma rede cujas raízes repousam no que Isabelle Stengers¹³⁸ denomina “o acontecimento Galileu”. O nome de Galileu Galilei é citado na origem das ciências modernas, associado à criação e ao desenvolvimento de uma versão singular de ciência para resolver controvérsias, na qual não humanos desempenham o papel fundamental para a derrota dos argumentos de autoridade. A situação criada por Galileu, fazendo esferas deslizar em um plano inclinado, promove um *acontecimento*, termo definido por Stengers e Léon Chertok como:

O produto simultaneamente improvável e lógico de um *encontro*. Um acontecimento não se prevê nem se planeja, mas embaralha as categorias mais bem estabelecidas e distribui novas cartas, instaura novos possíveis. Um verdadeiro encontro é sempre um acontecimento, pois não reúne parentes nem tampouco, associa, ao sabor das circunstâncias, diferenças que tenham interesse em se adicionar. Cria uma relação de proximidade inesperada, que confere

¹³⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 26.

¹³⁸ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

às palavras e aos saberes de cada um *ressonâncias* que ele mesmo não domina e o leva a aprender, a explorar um mundo que, sem dúvida, nunca será seu, mas que, doravante, ele não pode abstrair.¹³⁹ (grifo dos autores).

Se um acontecimento, ao instaurar novos possíveis, cria uma diferença entre um antes e um depois, tão ou mais importante que os significados atribuídos a essa diferença é a relevância de seus desdobramentos não previsíveis: as problematizações daí resultantes, com questões, sugestões de alternativas de solução e críticas a elas dirigidas. Por conseguinte, o acontecimento *em si* não indica quem são seus representantes legítimos, nem, tampouco, aqueles que sofrerão as conseqüências de seu engendramento; ele se prolonga em suas criações futuras e em seus herdeiros que o manterão vivo, desdobrando-o sem cessar, ou buscarão sufocá-lo, imobilizando-o. A Psicologia, portanto, em suas tentativas de seguir o modelo experimental, buscava incluir-se na lista de herdeiros do *acontecimento Galileu*.

Mas, o que se pretendia com a inserção da versão experimental de Psicologia no currículo mínimo era, até certo ponto, paradoxal: ensinar aos psicólogos o modelo galileano aplicado à Psicologia, sem, contudo, provocar um *acontecimento*. Afinal, tudo o que se desejava com a versão era desembaralhar categorias (psicologia aplicada, psicologia científica, psicologia leiga), agregar a ela novos conhecimentos com os quais tivesse parentesco, evitar relações promíscuas com outros que a maculassem; enfim, a pureza e precisão esperadas dos produtos resultantes dos projetos elaborados em consonância com os princípios da modernidade. Não havia a pretensão de estimular os futuros psicólogos a provocar um *acontecimento* na Psicologia.

Para Stengers,¹⁴⁰ o brilhantismo de Galileu está em ter feito as esferas deslizarem sobre o plano inclinado – produzir com isso um *acontecimento* – e, ao mesmo tempo, explorar as conseqüências da situação por ele engendrada. Galileu, *concretamente, apenas* provocou e descreveu o movimento das bolas em um plano inclinado na presença de pessoas interessadas; porém, o fez de tal modo que os significados atribuídos ao evento tornaram-se desproporcionais àquilo que efetivamente ocorreu. Isto é, *o fato* de as esferas percorrerem o plano inclinado e as mensurações realizadas por Galileu durante o trajeto não são suficientes para expressar o acontecido em sua plenitude. Com Galileu, a natureza *falou* – confessou suas leis diante do tribunal dos homens – e, com isso, opiniões e pontos de vista dos adversários viram-se obrigados a calar. Porém, e acima de tudo, Galileu foi ainda mais além, pois logrou

¹³⁹ STENGERS, Isabelle; CHERTOK, Leon. *O coração e a razão: a hipnose de Lavoisier a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 15.

¹⁴⁰ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

arquitetar um arcabouço argumentativo que, por ultrapassar o experimento em si, permitiu a construção de uma nova versão de mundo.

Uma primeira ressonância do acontecimento diz respeito ao que passou a ser denominado *ciência moderna*. Galileu, para Stengers, não só estabeleceu as suas bases, singularizando-a como prática assentada no experimento e na mensuração, como instaurou a pergunta “isto é científico?” como aquela cuja resposta tem o poder de provocar atitudes diferentes diante do que é afirmado. Respostas positivas fazem calar os opositores; respostas negativas criam o terreno para o debate ou, na pior das hipóteses, para a desqualificação de quem fez a afirmativa. Como cabe aos fatos legitimar as afirmativas, a seriedade e a solidez dos enunciados andam de mãos dadas com os fatos.

Para a autora, os cientistas modernos não estão nem um pouco preocupados em definir o que é ciência, mas em estabelecer se um conhecimento novo pode ou não receber o rótulo de científico. Daí a pergunta capital “isto é científico?” promover o encontro dos cientistas interessados em respondê-la em relação a uma afirmação emitida por um de seus colegas. Dessa forma, Galileu não reuniu pessoas simplesmente para que elas observassem um evento tão trivial e cotidiano quanto a queda de corpos, nem tampouco essas eram pessoas quaisquer. Eram os seus pares interessados no tema e a quem foi outorgado o poder de legitimar o experimento galileano.

A resposta positiva, capaz de silenciar quem se opõe ao enunciado, demanda para ser atingida a obediência a um conjunto de procedimentos extremamente austeros, não circunscritos ao mero rigor na definição do objeto de estudo ou da metodologia empregada na investigação. Logo, a presença de observadores reconhecidos e envolvidos com a questão era essencial para a realização do experimento.

Mas, e isso era extremamente importante para o projeto de profissional de psicologia implantado, entre os que Galileu faz calar encontravam-se aqueles cujas advertências alertavam sobre os perigos da ficção. Se, em uma disputa, há apenas oposição de argumentos verbais, não há como saber quem está com a verdade, pois há sempre o risco de o julgamento se apoiar no poder de persuasão, naquilo que Stengers denomina *o poder da ficção*:

o poder que a linguagem tem de inventar “argumentos racionais” que submetem os fatos, que criam ilusões de necessidade, que produzem a aparente submissão do mundo a definições “elaboradas no abstrato”. Toda definição ou toda explicação que, ultrapassando os fatos e a lógica, pode, por isso mesmo, ser inculpada de usurpação da plena liberdade de Deus, já cedeu ao poder da ficção.¹⁴¹

¹⁴¹ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 98.

Assim, outro desdobramento importante do “acontecimento Galileu” foi oferecer um ponto de referência externo aos argumentos (a *realidade* com esferas rolando sobre um plano inclinado), suficientemente poderoso para enfrentar o poder da ficção exercido pela linguagem, e decidir, com segurança, entre os enunciados verbais, qual deles afirmava a *verdade*. E este juiz não era um humano passível de ser iludido por ficções.

Outro evento, dessa vez envolvendo Boyle, ilustra com propriedade a sagacidade contida nesse desdobramento. Na segunda metade do século XVII, Boyle – um filósofo experimentalista (um físico, para alguns) – e Hobbes (um filósofo político) buscavam a paz em uma Inglaterra marcada pelas guerras. Porém, por utilizarem argumentos divergentes e se incluírem na disputa entre vacuístas (que afirmavam a existência do vácuo) e os plenistas (que a negavam) alimentavam a polêmica acerca da partilha entre poderes políticos e científicos.

Com o intuito de demonstrar o vácuo, e abrindo mão do pensamento fundado na lógica e na matemática, Boyle constrói um dispositivo gerador de vácuo (a bomba de ar) capaz de produzir o fenômeno em situações artificiais sob os olhos de qualquer pessoa interessada e, ao mesmo tempo, inventa o *matter of fact*. O desvio promovido por Boyle para resolver a controvérsia também visava a conhecimentos objetivos, isentos de ficções, crenças e opiniões, buscando uma resposta cuja solidez autorizava sua colocação na *área de certezas* de futuras problematizações.

Hobbes, por sua vez, esforçava-se em construir a paz por intermédio da unificação do corpo político, o que exigia a defesa da idéia de que a escolha do soberano não pode ser justificada por argumentos transcendentais, por decisões de entidades sobrenaturais, mas deve ser a resultante de um contrato social que liberte todos os cidadãos de seu estado natural.

O laboratório de Boyle, porém, fugia ao âmbito do contrato, porquanto promovia experiências que não estavam sob a jurisdição do Estado e, para piorar a situação, a Royal Society “decide concentrar seus trabalhos sobre uma bomba de ar que produz novamente corpos imateriais, o vácuo, como se Hobbes já não tivesse tido problemas suficientes para livrar-se dos fantasmas e dos espíritos!”.¹⁴² Hobbes opunha-se a Boyle, alegando que o laboratório engendrava uma divisão do poder, porquanto o que lá acontecia independia do contrato estabelecido, fazendo estremecer o pressuposto de um poder único constante da concepção de política proposta por Hobbes.

A resolução da querela entre Boyle e Hobbes também serve para explicitar o relevo que as ciências modernas concedem aos não humanos para a compreensão dos fenômenos

¹⁴² LATOUR, Bruno. *Jamais formos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994, p. 25.

naturais. Boyle lançou mão do comportamento de um não humano (uma pena de galinha) para encerrar as polêmicas acerca do vácuo, demonstrando a inexistência do vento de éter presente nas declarações de Hobbes. A pena de galinha, colocada no interior da bomba, não apresentou qualquer movimento, ao contrário do que se esperava, caso Hobbes estivesse com a razão. Com essa estratégia, ou seja, obter o testemunho de um não humano, Boyle, tal como Galileu, calou os humanos e instituiu um tribunal em que reina a objetividade, inaugurando a situação experimental. Nas palavras de Stengers, comentando a astúcia de Galileu:

E a singularidade desse dispositivo, como veremos adiante, é que ele *permite ao seu autor que se retire*, que deixe o movimento *testemunhar* em seu lugar. É o movimento encenado pelo dispositivo que fará calar os outros autores, que desejaríamos compreendê-lo de outro modo. O dispositivo opera, portanto, em um duplo registro: “fazer falar” o fenômeno para “calar” os rivais.¹⁴³ (grifo do autor).

Diante desse quadro, Latour afirma que “estes não-humanos, privados de alma, mas aos quais é atribuído um sentido, chegam a ser mais confiáveis que o comum dos mortais, aos quais é atribuída uma vontade, mas que não possuem a capacidade de indicar, de forma confiável, os fenômenos”.¹⁴⁴

Com esse movimento, segundo Stengers, Galileu institui um novo uso da razão, combatendo o *poder da ficção* com o próprio *poder da ficção*, tornando indissociáveis os laços entre poder e ficção. Para a autora, “as ciências positivas não exigem de seus enunciados que eles sejam de essência distinta das criaturas de ficção. Elas exigem – e é ‘motivo’ das ciências – que se trate de ficções muito especiais, capazes de fazer calar aqueles que pretendessem que ‘isto não passa de ficção’”.¹⁴⁵ E fazem calar porque, ao ter a natureza como avalista de um enunciado, criam uma distinção entre verdade e argumento racional; o que, inicialmente, era ficção (uma definição, uma hipótese experimental, por exemplo), com o experimento ganha *status* de realidade.

O novo uso da razão possibilitou, desse modo, a invenção de um fato, simultaneamente produzido pelo homem e dele independente, capaz de fazer capitular o poder da ficção. É essa aparente autonomia do fato (a natureza falando por si, sem a presença do experimentador) que dá ao fenômeno condições de ser tomado como fiel da balança entre contendores, como juiz capaz de sentenciar sobre a *objetividade* necessária ao conhecimento para que seja considerado científico.

A tarefa de descobrir o fato científico, entretanto, é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Não basta ao pesquisador *fazer a natureza falar*. Isso ele consegue de diferentes maneiras, porquanto ela responderá sempre que inquirida. O testemunho da

¹⁴³ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 104.

¹⁴⁴ LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994, p. 29.

¹⁴⁵ STENGERS, Isabelle. *Op. cit.*, p. 99.

natureza, na situação experimental, há de ser fidedigno; caso contrário, não será acatado pela comunidade científica como um depoimento digno de ser levado em conta. O problema, então, está em como construir essa situação de forma a garantir a preservação dos princípios da racionalidade científica.

São esses princípios, alicerçados nas noções de leis naturais e de causalidade, que conferem a um não humano o poder de decidir contendas entre humanos. As polêmicas acerca da legitimidade dos testemunhos obtidos em uma determinada experimentação giram em torno do contexto em que o testemunho foi prestado, pois sua configuração deve reproduzir as “condições iniciais”, aquelas, e somente aquelas, que determinam a ocorrência do fenômeno, do fato. As controvérsias experimentais são resolvidas quando não restam dúvidas acerca da relação estabelecida entre sujeito e objeto, quando se pode assegurar que a força do primeiro subjuga o segundo exatamente até o ponto necessário para que ele se manifeste em sua pureza; isto é, de que a submissão não se deu sob uma força de tal magnitude que compeliu o objeto a manifestar-se diferente do que ele é, denunciando um testemunho fabricado para atender aos desejos do pesquisador.

O desafio para o cientista é, então, efetuar recortes na realidade a fim de torná-la menos complexa, e, conseqüentemente, manipulável, preservando, todavia, os elementos essenciais presentes nas “condições iniciais”. Para isso, ele constrói um dispositivo cuja finalidade é excluir todas e quaisquer influências não determinantes do fenômeno; ou, em outras palavras, um aparato que expurgue da situação real os elementos aleatórios que confundem a observação dos fatos em sua simplicidade sem, com isso, excluir os imprescindíveis para provocar o fenômeno.

Tal dispositivo criado para a manifestação do fenômeno deverá ser sancionado pela comunidade acadêmica como dotado da capacidade de fazê-lo, não deixando em pé qualquer dúvida quanto àquilo que foi observado como resultado do experimento: um fato. E como o fato obedece a leis da natureza que o transcende, na situação experimental, ele deve *se dar a conhecer* com extrema legibilidade, permitindo a atribuição de uma causa única para suas múltiplas e diferentes manifestações. Dessa forma, embora se afirme que a racionalidade científica está intrinsecamente vinculada à observação de fatos (pois um fato resiste aos argumentos racionais do homem), para autenticar o fenômeno como fato, ao avaliar as condições experimentais, o foco das atenções converge não para a manifestação do fato em si, mas para as operações desencadeadas para purificar o fenômeno e para a clareza com que ele se manifesta.

Em síntese, o trabalho experimental de conduzir a testemunha a falar é um exercício de purificação e de controle, de eliminação de qualquer coisa supérflua que, por afetar a operação da lei geral, dê margem a mais de uma interpretação para o fato. Assim, não basta à natureza depor sem a presença do experimentador (criador do artefato): o testemunho deve ser unívoco. Testemunha fidedigna, portanto, para os cientistas, é aquela cujo relato não pode ser deturpado, pois permite tão-somente uma única interpretação.

Para indicar a complexidade característica da situação experimental e os jogos de ocultamento/revelação que a caracteriza, Stengers e Bernardette Bensaude-Vincent advertem que “etimologicamente, a palavra ‘fato’, *factum*, designa a ação, a produção, a fabricação” (tradução nossa).¹⁴⁶ Ainda segundo as mesmas autoras, “artefato significa inicialmente ‘fato da arte’, subentendida ‘humana’. Nesse primeiro sentido, podemos dizer que todos os *factos* científicos são artefatos na medida em que são construídos como obras, de maneira intencional” (tradução nossa).¹⁴⁷ Assim, um experimento bem-sucedido é aquele em que o experimentador e os demais observadores podem afirmar que o fato (artefato no primeiro sentido) não foi por ele produzido; ou seja, não é uma invenção sua (um artefato em um segundo sentido).

Assim, o dispositivo, o artefato, disponibilizado especialmente para a testemunha falar, não pode *influenciar* o testemunho. Ainda que o fenômeno, o fato, seja tomado como “neutro” – isto é, independente da ação humana como tantos outros – ele, *de fato*, não ostenta essa condição de autonomia. Um fato experimental comporta uma *neutralidade* inteiramente distinta daquela que reveste um fato da natureza por si (por exemplo, uma tempestade), pois o primeiro resulta da ação de um artefato – uma invenção humana cujo objetivo é “fazer a natureza falar”, isto é viabilizar a manifestação de um relato isento de imposições; ação dispensável para a ocorrência de um *fato natural*.

Por conseguinte, se, em um experimento, é exigido da natureza que ela se manifeste *em sua naturalidade*, ela, em contrapartida, para ocupar seu lugar de autoridade responsável pelo término das controvérsias, demanda liberdade de expressão, pois uma sentença extorquida é desqualificada por sua artificialidade, sua não fidedignidade. Desse modo, ao construir o artefato, o cientista deve estar disposto a correr o risco de que o fenômeno

¹⁴⁶ STENGERS, Isabelle; BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *100 mots pour commencer à penser les sciences*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2003, p. 152.

O texto em língua estrangeira é: “Étymologiquement, le mot ‘fait’, *factum*, désigne l’action, la production, la fabrication”.

¹⁴⁷ STENGERS, Isabelle; BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *Op. cit.*, p. 20.

O texto em língua estrangeira é: “Artefact signifie d’abord ‘fait de l’art’, sous-entendu ‘humain’. En ce premier sens, on peut dire que tous les *faits* scientifiques sont des artefacts dans la mesure où ils sont construits comme des œuvres, de manière intentionnelle”. (grifo das autoras)

observado não o legítimo, oferecendo como resposta um fato construído (isto é, um artefato no sentido de fato não purificado, não controlado) e não um fato que “responde por si” e, por isso, atende às exigências de um experimento verdadeiro. Nada mais desmerecedor para um cientista do que ser acusado de ter engendrado um fato por intermédio da própria operação empreendida para purificar e controlar o fenômeno. Ao fim e ao cabo, se ao fenômeno são impostas exigências para sua *performance*, ao cientista são imputadas as obrigações de pensar, de hesitar diante da decisão quanto ao tipo de artefato (aqui, no sentido de invenção) que o experimento pode produzir.

Enquanto um fato alheio à vontade humana pode voltar a acontecer sem obrigar ninguém a nada, o “fato experimental”, como portador da história singular de sua criação, *obriga* o experimentador a satisfazer as condições produtoras do fato, garantindo com isso a cientificidade do fenômeno produzido, agora, autenticada por sua reprodutibilidade. Dito em outras palavras, uma resposta só não basta: um fato purificado e controlado pode (e deve) ser reproduzido à exaustão, fornecendo sempre os mesmos resultados, desde que, na reprodução, sejam cumpridas as obrigações que a produção de fatos científicos impõe ao investigador. Dessa forma, se um cientista pretende contestar uma afirmação de um adversário apoiada pelos fatos, tem a obrigação de reproduzir a situação experimental tal como originalmente aconteceu, garantindo a possibilidade de estabelecer a diferença entre os dois sentidos presentes na palavra artefato, o que significa sua capacidade de provocar um fato capaz de *provar* que o oponente criou um artefato (uma invenção).

Um fato é uma rede na qual os vínculos entre seus actantes alcançaram tal densidade que ela pode ser reconstruída, ao longo do tempo e por outros actantes humanos (que não podem participar da rede a fim de não afetá-la), produzindo sempre os mesmos resultados. É o atendimento a essas exigências e obrigações – cujo conjunto caracteriza os constrangimentos¹⁴⁸ balizadores da prática científica – que autorizará o cientista a se nomear porta-voz do fenômeno. Para Stengers, “este é o próprio sentido do acontecimento constituído pela invenção experimental: *a invenção do poder de conferir às coisas o poder de conferir ao experimentador o poder de falar em seu nome*” (grifo do autor).¹⁴⁹ É esse poder que, outorgado ao psicólogo, lhe concederá o direito de fazer afirmações sobre o fenômeno

¹⁴⁸ Isabelle Stengers utiliza a palavra *contrainte* a fim de destacar o pré-fixo *cum* (*com*) denotador de estar junto, associado. Sublinha que a palavra não deve ser tomada no sentido de limitação ou imposição externa. (Ver: STENGERS, Isabelle. *Cosmopolitique 1*. Paris: La Découverte, 2003. cap. 4). Dessa forma, no presente trabalho *constrangimento* está sendo entendido como aquilo que conecta, que articula, diminuindo o espaço entre elementos.

¹⁴⁹ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 108.

psicológico, sobre o outro que se submeter a procedimentos cuja idoneidade é afiançada pela ciência.

Por tudo isso, a situação experimental não pode ser interpretada e reduzida a uma relação de poder do sujeito sobre o objeto. Este testemunha, mas, para que o sujeito faça uso da razão que lhe viabiliza efetuar o salto do argumento para o fato, da ficção para a realidade, ele tem que se submeter a um conjunto de regras. Nesse sentido, a resposta à pergunta “isto é científico?” subentende interesses comuns tanto por parte do sujeito quanto por parte do objeto, a fim de que ambos se articulem atendendo aos constrangimentos da situação experimental. Da qualidade da articulação estabelecida entre o sujeito e o objeto, a partir da pergunta que o primeiro dirige ao segundo, depende a *naturalidade* com que a resposta será fornecida. Se, como já foi mencionado, o objeto sempre responde, somente são científicas as respostas oferecidas por um objeto *interessado* na questão, comprometido com ela e, por extensão, com o sujeito que a formulou.

Porém, os domínios da racionalidade científica são ainda mais amplos, pois vão além da situação experimental em si. Embora Galileu haja demonstrado “como” e não “por que” os corpos caem, ao instituir o “como” de maneira incontestável, o “por que” passou a ser uma decorrência obrigatoriamente definida em coerência com o “como” já instituído. Assim, se a resposta ao “como” é suficiente para os cientistas, quem desejar encontrar resposta ao “por que” sabe, de antemão, que ela, necessariamente, deverá estar coordenada ao “como” já instaurado; ou seja, ela deverá se subordinar ao conhecimento científico já institucionalizado, sob o risco de ser desqualificada.

Como um experimento bem conduzido confere ao pesquisador o poder de falar em nome do fenômeno, a distinção entre afirmações que podem ser feitas e as que não podem é estendida a quem a formula. O mundo se divide, a partir daí, entre os autorizados a falar e os condenados a permanecer mudos. Logo, a prática científica, ao se definir por sua objeção ao poder da ficção, confere aos cientistas um poder político que muitos deles, em nome da *neutralidade*, têm preferido negar, o que é motivo gerador de novos embates.

De qualquer maneira, esse poder só pode ser aspirado por aqueles que foram admitidos no território das ciências modernas; aqueles que, portanto, aceitaram cumprir as obrigações impostas pela comunidade. Para estes há um único caminho para alcançar a verdade: agir em consonância com a nova lógica e dar continuidade a ela, produzindo novos experimentos.

Como a ciência, para se constituir, exige a participação de muitos, o ofício de ensinar aos estudantes de Psicologia a lógica do modelo experimental, passível de ser traduzido na tarefa de interessá-los em obedecê-la no exercício profissional, deveria ser desempenhado a

contento a fim de não colocar a nova profissão em risco. A justificativa para a regulamentação da profissão e do curso de Psicologia deveria ser ratificada com a inscrição, na rede, de novos profissionais preparados para seguir ao pé da letra o protocolo para a conduta científica. Afinal, como participar do projeto de construir uma nação mais desenvolvida sem oferecer contribuições verdadeiramente científicas? O psicólogo não poderia ser um profissional com formação humanística nem um aplicador de técnicas importadas incapaz de refletir sobre o saber que as fundamenta.

Se a descoberta de uma lei se confirma com o trabalho de muitos, a imagem de um cientista trabalhando sozinho em seu laboratório e sendo apossado por idéias brilhantes, *insights* inovadores ou de um profissional agindo de acordo com as suas singularidades ou saberes pessoais não passa de uma fantasia. Uma controvérsia só pode ser encerrada quando uma proposição houver resistido ao conjunto de contra-interpretações formuladas por críticos competentes. Por isso, as ciências modernas são aventuras, pois, enquanto houver controvérsia, haverá o reconhecimento da legitimidade do ceticismo de cada um dos opositores da proposição e da competência que eles têm para formulá-la. A verdade, no sentido científico, é essa proposição que suporta todas as objeções que lhe são contrapostas.

Uma profissão científica, como a de psicólogo, também se consolida com o trabalho coletivo. Nesse caso, contudo, as aventuras não podem ser incentivadas. A dimensão profissional demanda por uma unidade, uma certa padronização de comportamentos e discursos para não confundir a opinião pública. Por isso, as problematizações acerca de um fenômeno – como eles são definidos e analisados, bem como são conduzidas as investigações para encontrar respostas para as questões formuladas – *inter-essam*, em primeiro lugar, os cientistas já mobilizados pela dúvida. *Inter-essam* depois todos aqueles que se aproveitam das descobertas de leis para tornar o seu cotidiano mais confortável. Dessa forma, a resposta à pergunta “isto é científico?” tem significado diversos de acordo com aqueles que estão por ela interessados.

Mas, essa lógica só faz sentido se todos estiverem, de alguma forma, interessados no assunto. Ora, a fixação dos critérios para participar da aventura e da consolidação das profissões promove um duplo movimento: de inclusão dos que aceitam as obrigações e, simultaneamente, de exclusão daqueles que se recusam a cumpri-las, ainda que polidamente. Com isso, cria-se um impasse: como provocar os efeitos da exclusão em quem não está solicitando ser incluído no grupo autorizado a produzir ou aplicar conhecimentos científicos? Quem não pretende participar do grupo porque é portador de um saber eficaz para resolver as questões de seu interesse próprio? Como atrair os excluídos, tornando-os interessados pelas

mesmas questões e, ao mesmo tempo, proclamar a insignificância dos procedimentos que eles adotam para a obtenção de respostas? Como convencê-los de que há uma estratégia mais simples e racional para resolver problemas?

Segundo Stengers¹⁵⁰ e Latour¹⁵¹, a estratégia é tornar interessante para todos a pergunta que mobilizou os cientistas e para a qual já encontraram a resposta; ou seja, transformá-la em um problema comum a todos e, paralelamente, converter em irrelevantes as questões que fascinam a opinião pública, mas ainda não foram decifradas pelos cientistas. A estratégia de desqualificação não se limita ao assunto, atingindo igualmente aqueles que a ele se dedicam: ambos são acusados de irracionalidade. Com isso, os cientistas, ao delimitarem seu território, mantêm a crença e os crédulos longe de suas fronteiras, assegurando o princípio da modernidade de não confundir, de não misturar, os desiguais. Como reflexo, os grupos profissionais executam o mesmo movimento, credenciando aqueles que, supostamente, se apropriaram do conhecimento por eles legitimados, e desconsiderando os que atuam sem o seu aval.

Como afirma Stengers, um conhecimento cientificamente fundamentado corresponde à passagem da crença para o saber: antigamente acreditávamos que...; hoje, sabemos que..., subtendendo, com a operação, a exclusão, como crença, de tudo que não seja científico. A princípio, foi esse o poder reivindicado pelos psicólogos brasileiros quando do reconhecimento da profissão e, para tal, conhecer o método experimental e proceder de acordo com a racionalidade que o orienta era o ponto de passagem obrigatório para a formação profissional. Supunha-se que os psicólogos, no exercício profissional, cumpririam as obrigações implícitas na modalidade de ciência que haviam aprendido e que se comprometiam a desenvolver.

Essa concepção de exercício profissional orientado pela neutralidade e objetividade, provavelmente, justifica a exclusão dos artigos constantes nas propostas de regulamentação dos cursos que faziam referência a exames de personalidade dos estudantes ou a procedimentos próprios da Psicologia Aplicada. Para quê? A subjetividade do psicólogo como cientista não contava para o exercício profissional, pois, necessariamente deveria ser descartada como influência perturbadora. Mas esse raciocínio, paradoxalmente, poderia servir de argumento para justificar a submissão aos métodos psicológicos e/ou à psicoterapia ou

¹⁵⁰ STENGERS, Isabelle. *La vierge et le neutrino*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2006.

¹⁵¹ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

concluir a análise pessoal¹⁵² como estratégia para evitar possíveis contaminações no contexto de ação promovidas pela subjetividade do psicólogo.

Se o ensino obrigatório da Psicologia Experimental tinha a finalidade de habilitar o psicólogo a agir como cientista, ele deveria ser complementado pelo conteúdo fornecido pela estatística, pois não bastaria criar situações experimentais e observar os fenômenos, era necessário, também, mensurar os resultados obtidos. Ainda aqui, encontra-se um dos rebatimentos do *acontecimento Galileu*, pois, como destaca Boaventura de Sousa Santos, “para Galileu, o livro da natureza está inscrito em caracteres geométricos”.¹⁵³

Como as idéias matemáticas proporcionam às ciências modernas o modelo de representação da natureza, elas fornecerão o instrumental privilegiado de análise dos fenômenos. De acordo com elas, conhecer é quantificar, é reduzir o complexo ao simples, por intermédio das operações de dividir, classificar e estabelecer relações entre os elementos classificados. Para que esse objetivo seja alcançado, as qualidades devem ser traduzidas em quantidades. Fenômeno não passível de quantificação é fenômeno cujo conhecimento é impossível. Assim, a estatística terá um papel vital na construção da Psicologia científica, por viabilizar a descrição dos fenômenos psicológicos em linguagem matemática (estatística descritiva) e avaliar a existência de possíveis vínculos entre eles (estatística inferencial). Como as características do fenômeno psicológico não admitem medidas diretas nem derivadas, foi criado um ramo da estatística, a psicometria,¹⁵⁴ destinado a possibilitar a medida de constructos psicológicos.

A competência em trabalhar com os conceitos estatísticos forneceria ao psicólogo as condições indispensáveis para realizar pesquisas e compreender relatórios de investigações. O domínio da psicometria, por sua vez, seria essencial para a compreensão da lógica que orienta a construção das medidas dos fenômenos psicológicos, necessária para decidir que instrumentos utilizar em uma determinada situação e para traduzir os resultados dos testes em termos de características individuais e posições ocupadas pela pessoa que respondeu ao teste em seu grupo de referência. Por isso, era bastante comum que as disciplinas responsáveis pelos conteúdos de estatística se distribuíssem ao longo dos quatro anos previstos para a formação do bacharel.

¹⁵² Terminologias empregadas no substitutivo proposto pelas instituições paulistas e no anteprojeto encaminhado para aprovação no Congresso Nacional.

¹⁵³ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 27.

¹⁵⁴ A propósito da psicometria e sua importância para a psicologia, ver: PASQUALI, Luis. *Psicometria: teoria e aplicação*. A teoria clássica dos testes psicológicos. Brasília: Ed. UNB, 1997.

Quanto ao conteúdo de fisiologia, as aulas se concentrariam nos temas diretamente relacionados às investigações empenhadas em estabelecer relações entre os estímulos físicos do ambiente e os fenômenos psicológicos. Seria enfatizado o estudo dos processos neurofisiológicos e principalmente dos mecanismos fisiológicos da percepção sensorial, pois os estudantes seriam reiteradamente solicitados a realizar, nos laboratórios experimentais, exercícios nos quais as experiências clássicas seriam repetidas integralmente ou promovidas com a introdução de pequenas modificações. A categorização do homem como um dos elementos da natureza – e daí, passível de ser estudado tal como os outros fenômenos naturais – se confirmava com o estudo da Psicologia do Desenvolvimento, o que, segundo o Parecer n. 403/62, permitiria compreender as modificações sofridas pelo “ser humano ao longo do seu processo evolutivo”, a partir da perspectiva teórico-experimental, suscitando, “... destarte, investigações originais que levarão a novas descobertas”.

Em conjunto com os conhecimentos de psicologia experimental e de estatística, os de fisiologia, portanto, almejavam reproduzir no interior dos cursos o mesmo cenário que viu nascer a Psicologia como ciência, preservando, até mesmo, o ambiente universitário. Nesse sentido, o futuro psicólogo, desde sua formação estaria compromissado com a busca pelo universal humano, fonte de explicação e compreensão dos fatos psíquicos.

Esses movimentos de repartir e aglutinar, de atrair e repelir, de atuar em sítios exclusivos e em campos abertos são os executados quando se acompanham os fluxos de “vascularização dos fatos científicos” sugeridos por Latour.¹⁵⁵ Os fluxos de *autonomização* podem ser percorridos nas universidades, nos conselhos regionais, nas associações e sociedades profissionais, porém o profissional deve demonstrar sua competência em circular fora dos limites de seu *habitat*, conseguindo recursos e apoio para continuar a desempenhar suas funções de primordial importância para a sociedade e, finalmente, confirmar essa imprescindibilidade junto ao público.

Em síntese, a proposição legalizada¹⁵⁶ para a organização dos cursos e para a atuação dos psicólogos brasileiros entendia que esse percurso deveria, e só poderia ser, percorrido se o psicólogo fosse portador de conhecimentos e técnicas científicas. Para tanto, ela foi formulada com base nos princípios e procedimentos adotados pelas ciências modernas cuja racionalidade, segundo Santos,

admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto,

¹⁵⁵ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: estudos sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

¹⁵⁶ É mais adequado denominá-la *oficial* e não *vencedora*, pois ela não extinguiu ou mesmo impedia os efeitos das versões que não haviam conseguido se impor na luta pela regulamentação. A lei poderia estipular a organização formal dos cursos, mas não sua operacionalização.

irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).¹⁵⁷

2.2. Este ano, está combinado, nós vamos pular separados. Cientistas, sacerdotes e feiticeiros, cada qual no seu bloco

Admitir que a natureza fornece as respostas determinantes do fim ou da continuidade das controvérsias humanas é produto de uma versão moderna elaborada a partir da ficção de que existe um mundo natural distinto de outros possíveis. Ficção que ganha consistência de realidade à proporção que o *acontecimento Galileu* vai se desdobrando em experimentos “confirmadores” da existência das leis naturais, um dos pontos de partida de sua lógica constituinte. Ficção que, tornada realidade, permite à ciência arvorar-se como a única forma legítima de conhecer o mundo.

Essa passagem se fez e se confirma sob a permanente tensão entre o conhecimento científico e os demais. A fim de manter a precisão das classificações demandadas pelo projeto moderno, é imperiosa a fixação de critérios nítidos para as ações de triagem e diferenciação de saberes semelhantes. Como é característico das versões, elas nunca estão desconectadas. Uma versão, vale recordar, sempre se refere às outras e, aqui, a versão científica se coloca em oposição integral à forma como as outras versões problematizam, pois não admite que os problemas sejam definidos nos moldes em que elas fazem e, conseqüentemente, rejeita as estratégias propostas para solucioná-los.

Stengers evoca, que, se confirmado o que afirmam acerca das ciências, elas “são oriundas de uma história cujo primeiro ato foi a ruptura com o mito, mas, da mesma forma e também, a ruptura com os sofistas” (tradução nossa).¹⁵⁸ Um dos desdobramentos do *acontecimento Galileu* foi ratificar esse corte e, simultaneamente, demarcar o território das ciências modernas, deixando no exterior, em companhia dos filósofos, os religiosos, os feiticeiros e os iletrados acusados de irracionalidade.

A lógica experimental reconhece como legítima apenas uma determinada relação do cientista com seu objeto, critério viabilizado por aquilo que Max Weber denominou *desencantamento do mundo*. Se isso vale para o cientista, vale igualmente para o psicólogo. Logo, para o sucesso da versão, é condição *sine qua non* que, nos cursos de formação, os

¹⁵⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 21.

¹⁵⁸ STENGERS, Isabelle. *Cosmopolitique I*. Paris: La Découverte, 2003, p. 10.

O texto em língua estrangeira é: “[Les sciences, dit-on,] sont issues d’une histoire dont le premier acte a été la rupture avec le mythe, mais également, et aussi bien, la rupture avec les sophistes”.

estudantes se interessem em assumir essa atitude de desencantamento do mundo; isto é, de torná-la uma proposição articulada, suficientemente forte para transformá-los e inseri-los no universo da ciência.

Para Antonio Flávio Pierucci¹⁵⁹, embora Weber não empregue com frequência a expressão *desencantamento do mundo*, ela atravessa toda sua obra, constituindo um elemento ímpar de sua escrita e de seu pensamento acerca do desenvolvimento da racionalidade ocidental, a ponto de se tornar uma de suas marcas registradas. Em seu estudo aprofundado sobre os usos da expressão, Pierucci indica que Weber a emprega, simultaneamente, com dois significados: a) como desmagificação do mundo, resultado da rejeição ético-religiosa da magia e b) como perda de sentido do mundo, resultante da racionalidade científica, voltada para o domínio do mundo natural, como ilustra o *acontecimento Galileu*. Embora a segunda acepção corresponda aos interesses da Psicologia Científica, vale a pena acompanhar a consolidação da primeira, já que o desencantamento como perda de sentido foi se construindo em paralelo. Ou seja, a desmagificação científica foi se fazendo à proporção que se dava a desmagificação religiosa.

Para melhor compreender *desencantamento do mundo*, como produto da desmagificação via moralização religiosa, é necessário começar pela forma como, de acordo com o pensamento weberiano, *religião* se diferencia de *magia*. Inicialmente, é importante destacar que Weber emprega o termo *religião* para se referir às religiões monoteístas ocidentais, considerando o protestantismo em suas diferentes manifestações como o paradigma religioso para efeitos de comparação com a magia. Além disso, trata *religião* e *magia* como “tipos ideais”, isto é, meras formulações com fins de análise sociológica, significando que raramente elas serão encontradas, na realidade concreta, com a pureza que a noção teórica as reveste. Com efeito, na “vida real”, na “realidade”, *religião* e *magia* convivem e, em algumas práticas, até se mesclam.

A ciência se opõe tanto à magia quanto à religião. Todavia, os movimentos para estabelecer as diferenças entre as três acabam provocando aproximações e afastamentos, tornando as distinções pouco nítidas. Por exemplo, uma primeira e significativa diferença refere-se à concepção de mundo: enquanto a magia é monista, a religião é dualista. Entretanto, nesse caso, a ciência se aproxima da religião, pois também tem uma concepção dualista de mundo. Ocorre que, para a religião, a concepção dualista implica dois mundos distintos cujos limites são claramente demarcados: o mundo dos homens, terreno, profano, e o mundo do

¹⁵⁹ PIERUCCI, Antônio Flávio. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2003.

espírito, celestial, divino, sagrado, o que colocará em questão as relações que o homem estabelece com o mundo do espírito. Aqui, religião e magia se aproximam, pois ambas aceitam a existência de um invisível, enquanto a ciência, como se sabe, a nega, não a problematizando, colocando-a na *área de silêncio*. Para a ciência, à medida que os eventos são traduzidos em suas leis naturais, o *invisível* deixa-se transparecer. No caso da magia e da religião, ao contrário, as relações com o *invisível* são o núcleo de suas problematizações.

No mundo da magia, homogêneo, desordenado, em que homens e espíritos convivem, essa proximidade não garante uma relação direta entre os primeiros e os últimos. Ela demandará a ação do feiticeiro, um humano detentor de *carisma* (dons pessoais e extraordinários) e de um conhecimento especializado, geralmente secreto e transmitido somente para os escolhidos, que lhe asseguram a posição de mediador imprescindível entre o *visível* e o *invisível*, pois conhece os *procedimentos práticos* capazes de garantir os resultados desejados pelo homem (não obstante sejam encontradas formas de magia exercidas por não iniciados, por intermédio, por exemplo, de rezas e de simpatias).

Apesar de os psicólogos, como cientistas, se posicionarem em território blindado às idéias mágicas, há quem defenda que eles, tal como os feiticeiros, deverão desenvolver características pessoais (talvez, extraordinárias) fundamentais para o sucesso de sua ação. Quando os psicólogos criam a imagem de profissionais habilitados a desvelar para o outro algo a respeito dele, mas por ele desconhecido, ou de profissionais capazes de apreender características que o outro pretende esconder, eles não se afastam muito daquela que os feiticeiros veiculam. Há, evidentemente, algumas diferenças entre os feiticeiros e os psicólogos: o papel de mediador entre o *visível* e o *invisível*, tomados no sentido mágico, não é, obviamente, exercido pelo psicólogo como homem de ciência. Entretanto, se *visível* e *invisível* forem entendidos com *passível* e *não passível* de observação direta, o psicólogo como cientista pretende fazer essa mediação. Afinal, para que servem os testes psicológicos e as entrevistas?

Uma segunda distinção entre psicólogos e feiticeiros é que, no caso dos psicólogos, não há uma escolha intencional daqueles que irão receber os conhecimentos, como acontece com os feiticeiros. Inexiste uma pré-seleção de psicólogos, conduzida pelos professores e baseada em características pessoais dos candidatos ao curso de formação em Psicologia. O emprego do verbo no tempo presente nas sentenças anteriores só é possível porque, no processo de regulamentação, os resultados obtidos em provas de personalidade foram desconsiderados como critérios de ingresso no curso de formação, assim como a submissão a métodos e técnicas psicológicas foi descartada como critério para a permanência do estudante

no curso. As propostas de utilização desses procedimentos, todavia, evidenciam a preocupação de que o psicólogo não seja *um qualquer*: ele deve possuir algumas características pessoais que o tornam apto para o exercício da profissão. Pode-se argumentar, como Mira y López, que a identificação das aptidões, interesses e traços de personalidade fazia-se necessária para proporcionar a excelência no desempenho das atividades, principalmente daquelas que envolvem relações humanas, bem como para impedir que pessoas *sem vocação* as exercessem. Aceita a justificativa, a dedução imediata é: “para cada magia, um feiticeiro determinado pela natureza”.

No que diz respeito aos papéis profissionais, confrontando as versões não científicas, observa-se que o sacerdote, tal como o feiticeiro, exerce o papel de mediador entre os dois mundos. Todavia, entre o sacerdote e o feiticeiro há diferenças marcantes. A esse respeito, Cecílio Santiago Alcalde afirma que

A instituição de um “sacerdócio”, como algo distinto dos “feiticeiros”, constitui o lado sociológico da separação entre religião e feitiçaria. Podemos distinguir o sacerdote, observando uma série de pontos primordiais: 1) o sacerdote adora deuses e o feiticeiro exerce coerção sobre os demônios; 2) o sacerdote pertence a uma associação, enquanto o feiticeiro exerce sua profissão livremente; 3) o sacerdote é um profissional da religião, enquanto o feiticeiro, como o profeta, possui dons pessoais, carisma; e 4) aos feiticeiros falta um **culto contínuo** e uma **racionalização** das concepções metafísicas e uma ética religiosa.¹⁶⁰ (grifo do autor. Tradução nossa).

Se, por um lado, esses critérios servem para diferenciar o sacerdote do feiticeiro, por outro, esmaecem os limites entre o sacerdote e o cientista, caso a *natureza* substitua um dos pólos da relação: o *invisível*. O cientista e o sacerdote são profissionais, pertencem a associações e atuam em consonância com uma ética. Daí, ser indispensável para o *psicólogo cientista*, o vigor na demarcação dos limites territoriais, assim como a desqualificação e exclusão do *invisível*, acolhido somente pelos sacerdotes.

Ainda no sentido de acentuar as distinções entre magia e religião, William J. Goode¹⁶¹ reúne, em uma lista, predicados de cada uma delas, com destaque para:

a) a natureza dos fins – enquanto a magia é promovida visando a objetivos concretos, mundanos, práticos, imediatos; a religião acena com finalidades abstratas, sagradas, remotas, tais como a paz espiritual e a salvação eterna;

¹⁶⁰ ALCÁDE, Cecílio Santiago. *La religión según Max Weber*.

Disponível em: <<http://ocdm.galeon.com/>>. Acesso em: 4 maio 2004.

O texto em língua estrangeira é: “La institución de un ‘sacerdocio’ como algo distinto de los ‘magos’ constituye el lado sociológico de la separación entre religión y magia. Podemos distinguir entre sacerdote fijándonos en una serie de puntos primordiales: 1) el sacerdote adora dioses, y el mago ejerce coerción sobre los demonios; 2) el sacerdote pertenece a una asociación, mientras que el mago ejerce su profesión libremente; 3) el sacerdote es un profesional de la religión, mientras que el mago, al igual que el profeta, posee dones personales, carisma y; 4) a los magos les falta un **culto continuo** y una **racionalización** de las concepciones metafísicas y una ética religiosa”.

¹⁶¹ Citado por PIERUCCI, Antônio Flávio. *A magia*. São Paulo: Publifolha, 2001.

b) o significado da prática, dos rituais – o significado dos rituais mágicos está associado ao alcance de um determinado objetivo. Os rituais religiosos, por sua vez, são intrinsecamente significativos, pois são celebrações de algo acontecido, contendo, geralmente um cunho social que justifica a reunião dos fiéis (cultos, batizados, casamentos etc.);

c) as relações feiticeiro/cliente e sacerdote/fiel – o cliente relaciona-se com o feiticeiro buscando a produção de um efeito imediato e de seu interesse, estabelecendo, portanto, uma relação utilitária, marcada pela temporalidade e pela individualização. A relação do fiel com o sacerdote, por sua vez, inscreve-se na esfera das idéias religiosas, da atemporalidade e do institucional.

d) a relação com o sagrado – o ritual mágico busca, por intermédio de fórmulas que invocam os deuses, coagi-los a fim de que os desejos humanos sejam concretizados no mundo terreno, ou seja, é uma relação instrumental, manipulativa, autoritária. O ritual religioso, por seu turno, implica aceitar com resignação os desígnios divinos, servir com o intuito de obter as graças de Deus, sendo, portanto, uma súplica respeitosa, de veneração, de submissão.

Essa diferenciação fica nítida ao se comparar a ação de um benzedor com a de uma assembléia de fiéis que reza:

Benedura para curar cobreiro

Enquanto benze com um raminho de funcho ou de vassourinha-de-varrer molhado em água benta a parte do corpo afetada, o benzedor fará essa reza:

“Na proteção do Senhor, que fez o céu e a terra,
eu entrei em Roma, em romaria,
benzendo cobra, cobraria.
Corto cabeça, corto meio, corto cobreiro,
Mal entrei em Roma, romaria,
Benzendo lagartixa, lagartixaria,
Corto cabeça, corto meio, corto rabo, corto cobreiro,
Mal entrei em Roma, romaria,
Benzendo sapo, saporaria,
Corto cabeça, corto meio, corto rabo, corto meio, corto cabeça,
Corto cobreiro com os poderes de Deus e da Virgem Maria.
Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Amém”.¹⁶²

Oração constante do ritual de uma missa:

Pai-Nosso

Pai Nosso que estais no céu,
Santificado seja o vosso nome,
Venha a nós o vosso reino,
Seja feita a vossa vontade, assim na terra como no céu.
O pão nosso de cada dia nos dai hoje,
Perdoai as nossas ofensas assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido,
Não nos deixeis cair em tentação
Mas livrai-nos do mal.

¹⁶² PIERUCCI, Antônio Flávio. *A magia*. São Paulo: Publifolha, 2001, p. 38.

Na benzedura, os verbos na primeira pessoa indicam que o feiticeiro é o sujeito de sua ação, da série de procedimentos de cortes e de benzeduras cuja eficácia deriva dos poderes sagrados (de Deus e da Virgem) que não estão mais na dependência das entidades, mas, apropriados pelo feiticeiro (“Corto cobreiro com os poderes de Deus e da Virgem Maria”). É graças a esse conjunto de condutas e do poder sagrado detido pelo feiticeiro que o cliente será curado do cobreiro. Na prece religiosa, entretanto, a ação do fiel é de pedido, de rogo. Ele assume uma posição passiva, reconhecendo sua impotência, já que o resultado da oração depende do desejo divino. Isso fica claro com a colocação dos verbos na segunda pessoa do plural, confirmando Deus como o verdadeiro sujeito da ação, como o detentor dos poderes. O caráter social da ação do fiel, denotando sua relação ética com a assembléia transparece no uso dos verbos na primeira pessoa do plural e, principalmente, no fragmento “assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido”. Ou seja, os fiéis reconhecem o seu lugar no mundo e a forma de nele agir.

Transferir a lógica do ritual para as ações do cientista, a princípio, nos permitiria afirmar que a impessoalidade é o registro do discurso do cientista teórico-experimental. Ele, para cumprir com suas obrigações, no experimento, não pode agir sobre a natureza, porém, unicamente criar as condições ideais para que ela, em sua autonomia, testemunhe suas leis, livre de qualquer coerção. Essa imagem tão difundida não implica, porém, a passividade do cientista diante da natureza, pois, como foi visto, ele tem que *preparar um cenário* (o artefato) para o fenômeno se manifestar. Um excerto de um relatório de Pasteur ilustra a atuação do cientista:

No decorrer desta lembrança, *refleti* sobre a hipótese de que a nova levedura está organizada, que se trata de um ser vivo e que sua ação química sobre o açúcar é correlativa de seu desenvolvimento e de sua organização. Se me dissessem que nestas conclusões *vou além dos fatos*, responderia que isto é verdade, à medida que *me posiciono francamente em uma ordem de idéias* que, falando rigorosamente, *não podem ser* irrefutavelmente demonstradas. Eis *minha maneira de ver*. Toda vez que um químico ocupar-se destes fenômenos misteriosos, e se tiver a felicidade de dar um passo importante, ele será *instintivamente levado* a colocar as causas primeiras de tais fenômenos em uma ordem de reações *em relação aos* resultados gerais de suas próprias pesquisas. É o movimento lógico do espírito humano em todas as questões controversas. (Pasteur citado em Latour)¹⁶³. (grifo de Latour).

A figura do cientista frio, calculista, impessoal que se afasta da cena para que a natureza atue em sua plenitude e pureza não se sustenta. Como temos representado os cientistas, então? Como eles têm se apresentado para nós? Como tipos ideais (tal como Weber estipulou para a magia e para a religião) parece ser a melhor resposta. E nessa representação, além da relação com a natureza, a racionalidade tem servido para diferenciar o cientista do sacerdote e do feiticeiro.

¹⁶³ LATOUR, Bruno. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 38.

No entanto, a acusação de irracionalidade pura e simples como critério para excluir a magia e a religião do território da ciência carece de fundamento. Para Weber¹⁶⁴, como já foi mencionado, sacerdotes e feiticeiros empregam racionalidades singulares. Assim, para ele, não se pode afirmar que a magia seja irracional em decorrência dos fins objetivos que ela persegue (os efeitos imediatos, terrenos, de saúde, dinheiro, longevidade), nem tampouco de seus procedimentos ritualísticos. A religião também incentiva a busca de fins concretos e lança mão de rituais.

Logo, a atitude *prática* na relação com o mundo é um terceiro critério que aproxima religião e magia e as mantém em um campo à parte do destinado à ciência. Um dos argumentos levantados por alguns cientistas, durante aquilo que se chamou *Guerra das Ciências*, apoiou-se na *despreocupação* que eles devem ter quanto à aplicação de suas descobertas. Essa indiferença, segundo os cientistas, seria imprescindível para a produção do conhecimento em sua *pureza*. Um pensamento utilitarista, para eles, daria margem para *contaminações* nas pesquisas, para interesses espúrios, invalidando as investigações pela ilegitimidade do testemunho. O acompanhamento dos cientistas em suas atividades, assim como das discussões que alimentaram a *Guerra das Ciências*, revelam, contudo, a considerável distância existente entre o discurso e a ação, bem como as alianças com os empresários que os cientistas procuram resguardar quando advogam as especificidades (quase sacras) de seu trabalho.¹⁶⁵ É difícil imaginar empresários destinando fartos recursos para a realização de pesquisas, mas nem um pouco preocupados com os resultados por elas obtidos.

O que distingue radicalmente os três territórios é que a racionalidade da magia é precária, pois, em seu utilitarismo, não imprime ordem ao mundo caótico. O ato mágico é uma ação *subjetivamente racional em relação aos fins*, já que, por meio dele, os indivíduos esforçam-se para atender às suas necessidades imediatas. Para Weber, essa peculiaridade do interesse imediatista mantém a magia no território da *tradição*, das organizações pré-capitalistas, pois, no capitalismo, a acumulação de bens visa a satisfação de possíveis necessidades futuras.

A religião, ao contrário da magia, é guiada por uma racionalidade prático-ética, a qual, em última instância, visa tanto a ordenar o mundo, dando-lhe sentido, como a ordenar a vida humana, fornecendo-lhe orientações capazes de instituir para o fiel uma *conduta de vida* coerente. Para a consecução desse duplo fim, a religião conta com um grupo de pessoas que,

¹⁶⁴ WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

¹⁶⁵ Bruno Latour, em *Vida de laboratório* e em *A esperança de Pandora*, desmancha essa distinção entre o que os cientistas falam de suas práticas e como efetivamente agem.

tal como no fluxo de *autonomização*, a sistematiza em um corpo doutrinário, empreendimento que requer um grau sofisticado de racionalidade a ponto de afastar a magia, isolá-la, com vistas a eliminá-la, e, junto com ela, o mundo caótico que ela preconiza.

O movimento essencial para os religiosos criarem essa versão de mundo ordenado é, portanto, desmagificá-lo. E, para realizá-lo, a concepção dualista, própria da lógica religiosa, fornece a base necessária. Ao anunciar um segundo mundo, é viabilizado um lugar próprio para o não tangível (*o invisível*), promovendo um primeiro ato de alijamento da magia. O dualismo é uma brilhante estratégia que cria as condições ideais para a separar o Céu da Terra, o natural do sobrenatural, preparando o golpe final de erradicação da magia, desferido pela proposição de um Deus único, supramundaneamente ético, que imprime ordem aos dois mundos. Como destaca Pierucci:

No dualismo construído e proposto pelos profissionais da religião, a superioridade e a autonomia do “mundo superior” são progressivamente exponenciadas em sua própria lógica até se tornarem absolutizadas – como se pode verificar, por exemplo, na idéia da relação entre o Deus único e o mundo posta em termos de “Providência Divina”, crença religiosa que, segundo Weber, outra coisa não é senão a “racionalização consistente da adivinhação mágica” e, por isso mesmo, “antagonista de toda magia”, tendo-se constituído em passo estratégico na direção do desencantamento do mundo.¹⁶⁶

A religião, portanto, ao banir a magia e propor uma ética de conduta, se consolida como instrumento que permite ao homem “ultrapassar” o mundo natural, porquanto há algo que o transcende e lhe é superior. Entretanto, esse segundo mundo elevado, no discurso religioso, não está apartado do cotidiano como poderia parecer à primeira vista, dado que houve um divórcio. Ao contrário, a existência de um Deus único, com seus mandamentos e exigências éticos, impregna a vida diária de um sentimento de religiosidade, tornando-o parâmetro para a conduta individualizada. Esse mecanismo de incorporação da visão religiosa ao mundo opera a distinção entre *o que é* (a natureza em si, sem sentido próprio) e *o que deve ser* (a moralização da vida cotidiana).

Segundo Weber, essa dupla ação é necessária porque

Quanto mais o intelectualismo repele a crença na magia, e com isso os processos do mundo ficam “desencantados”, perdem seu sentido mágico e doravante apenas “são” e “acontecem” mas não “significam” mais nada, tanto mais urgente resulta a exigência, em relação ao mundo e à “conduta de vida” como um todo, de que sejam postos em uma ordem significativa e “plena de sentido”.¹⁶⁷

Em outras palavras, o expurgo da magia, ao provocar o esvaziamento, a desvalorização da realidade, instaura a perda de sentido do mundo e da vida humana na Terra. As dimensões de tal perda, por sua vez, demandam a criação, na linguagem religiosa, de um

¹⁶⁶ PIERUCCI, Antônio Flávio *O desencantamento do mundo*: todos os passos do conceito em Max Weber. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia; Ed. 34, 2003, p. 72.

¹⁶⁷ Citado por PIERUCCI, Antônio Flávio. *Op. cit.*, p. 105.

artifício que, simultaneamente, denuncie a corrupção do mundo e aborde o extracotidiano como fonte de recuperação do sentido da vida e do mundo. Recuperação que não se dá mais em consonância com a lógica da magia, mas em conformidade com a ética religiosa. Para isso, o Deus único inundará o cotidiano, dando-lhe o sentido verdadeiro, alcançável pelo fiel que agir de acordo com os preceitos ético-religiosos. Ou seja, a religião cria uma versão de mundo em que valores religiosos geram uma conduta racionalmente organizada.

De acordo com tal discurso, o homem religioso, diferentemente daquele que vive no mundo monista, não tentará mais submeter, via magia, as potências da “natureza” aos seus desejos pessoais. Se há uma lei (emanada de Deus) a ser cumprida, observada, o único meio de obter as benesses e a proteção divinas é atendendo à vontade Dele. Só Ele tem poder de decidir sobre os destinos da vida humana. Só Ele é poder.

Porém, como faz questão de enfatizar Weber, a moralização religiosa, ainda que voltada para a salvação da alma, convive com os fins econômicos e políticos do capitalismo. O desenvolvimento do *espírito* capitalista é influenciado diretamente pela conduta ascética intramundana, concretizada, principalmente, no exercício profissional que rejeita ostensivamente o *gozo descontraído*, com tudo o que ele possa trazer de alegria e de ofertas propiciadoras de desvios da vida correta. As suspeitas e condenações recaem sobre tudo que dê margem à diversão: a prática esportiva pelo deleite, a cultura *supérflua* (sem valor religioso), a arte pelo puro prazer estético. O trabalho profissional é a atividade religiosa por excelência. Para Weber, o protestantismo entende que a riqueza, como fruto do exercício de uma profissão, significa a benção divina, lógica que sustenta o capitalismo:

a valorização religiosa do trabalho profissional mundano, sem descanso, continuado, sistemático, como o meio ascético simplesmente supremo e a um só tempo comprovação o mais segura e visível da regeneração de um ser humano e da autenticidade de sua fé, tinha que ser, no fim das contas, a alavanca mais poderosa que se pode imaginar da expansão dessa concepção de vida que aqui temos chamado de “espírito” do capitalismo.¹⁶⁸

Assim, o possível paradoxo que o processo de desmagificação do mundo comportaria é superado pela lógica moralizadora que invade todos os vãos da vida terrena e se entroniza no centro daquilo que interessa ao sistema capitalista: o exercício da profissão como meio de produção de bens. A vida cotidiana ganha sentido com a adoção das idéias religiosas que, com o seu caráter de ascetismo intramundano, organiza o universo de forma sistemática. Graças à religião, portanto, vive-se em um mundo que é imperfeito e deve ser evitado e, simultaneamente, é pleno de sentido se nele a religiosidade está incorporada.

¹⁶⁸ WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 156-157.

Dessa forma, se o ponto de partida da desmagificação é o reconhecimento e a negação de um universo mágico e, por isso, irracional, caótico, cuja compreensão escapa ao homem, o ponto de chegada, via intelectualização religiosa, é um mundo cujo significado depende da ação humana coerente com os desígnios de Deus (e em conformidade com a lógica do capital). A retomada do significado abolido pela desmagificação se dá pela ação guiada por princípios gerados por um processo de racionalização ética de acordo com o mandato divino, instaurando a ordem inexistente no mundo mágico.

Em síntese, essa *colocação em ordem*, via discurso e prática religiosos, desencanta o mundo, diluindo seu sentido, mas estabelece diretrizes para a manutenção de uma permanente relação com o divino capaz de orientar as ações cotidianas, ou seja, de dar significação à vida. Não se trata de fugir do *mundo ordinário* por intermédio da vida passiva, da contemplação mística, para encontrar o significado último. Ao contrário, a norma visa a transferir o que está restrito à esfera religiosa para as atividades diárias, saturar com a ética religiosa cada espaço das ações humanas, principalmente aquelas relacionadas ao exercício de uma profissão. Dessa forma, diferente da prática mágica, não basta a realização de rituais religiosos extracotidianos, nos momentos de crise. A salvação está em importar para o território profano do trabalho e dos negócios o valioso que há no universo divino.

Isso será efetivado por intermédio da noção de *vocação*, que tem, simultaneamente, o significado de *chamado divino* e de tomada de posição do indivíduo no mundo, o que se concretiza com a ocupação de um determinado lugar no universo profissional. A realização dos desígnios divinos se efetiva, por conseguinte, no exercício daquela profissão escolhida por Deus para o indivíduo. A profissão é um dever, cujo cumprimento conduz à auto-realização moral.

A conjugação da atividade profissional com a certeza da salvação da alma, advinda do próprio ato de trabalhar, cria uma unidade entre os fins que ela busca (racionalidade prático-técnica) e os valores que a orientam (racionalidade prático-ética), o que, como foi mencionado, não é encontrado na magia. É essa associação que dará consistência e durabilidade ao mundo dualista que a religião preconiza.

A generalização temporal e social de ações desse tipo institui uma vida marcada pela conduta metódico-racional de tal forma que a associação fins-valores não se limite à esfera religiosa. Nessa extensão, contudo, são apagados quaisquer vestígios que evidenciem facilmente a presença da ética religiosa: todas as ações e instituições, em sua aparência, passam a pertencer ao mundo natural. Com isso, é desencadeado um processo histórico, com espectro suficientemente amplo para impregnar a cultura e a sociedade ocidentais,

imprimindo-lhes seus contornos característicos, sua “evolução”.¹⁶⁹ Nelas, portanto, em um primeiro momento, o mundo é esvaziado de magia para, posteriormente, ser objetivado, naturalizado, e, por intermédio da expansão da lógica da racionalidade, finalmente dominado. Estava preparado o terreno para a ciência, pois esse domínio será exercido via conhecimento científico.

Para isso, contudo, é necessário um segundo movimento de desencantamento do mundo, agora em um gesto ainda mais radical. Se a religião atribui ao trabalho e ao seu produto um valor que transcende a mundanidade, a ciência possibilita estruturar a organização produtiva por intermédio da racionalização do trabalho e da criação de instrumentos técnicos que superam as limitações do organismo humano, redundando em maior produtividade. Por conseguinte, o desenvolvimento do capitalismo e o progresso científico-tecnológico são os herdeiros da sistematização e disseminação de uma cultura que valoriza a conduta de vida racional e se assenta no discurso ético-metafísico das religiões ocidentais.

Esse é o caminho que leva Weber a empregar o termo “desencantamento do mundo” também para expressar a idéia de *perda de sentido*, a qual foi explicitada e reforçada na palestra proferida pelo autor em 1917, para uma platéia de estudantes universitários e que originou o texto “A ciência como vocação”. O primeiro segmento da palestra, dedicado à discussão das peculiaridades da carreira acadêmica nas universidades alemãs, foi construído a partir da comparação entre os sistemas universitários dos Estados Unidos (democrático) e da Alemanha (plutocrático) e suas repercussões na vida profissional do docente iniciante. No encontro, Weber aponta para as similaridades entre o novo modelo que estava sendo implantado na Alemanha e o modelo norte-americano, principalmente no que se refere à estratégia de sustentação da instituição, já que os grandes institutos de ciência e medicina estavam às voltas com as demandas por recursos financeiros necessários à sua manutenção. Apesar do novo modelo, a relação de poder tradicional na Alemanha prevalecia, já que o jovem assistente dependia do diretor do instituto, que considerava o estabelecimento “sua propriedade”, tal como nos padrões capitalistas em que o trabalhador não dispõe dos meios de produção.

Em seguida, Weber aborda a vocação científica propriamente dita, enfatizando dois pontos característicos da ciência: a especialização e a sua constante evolução. Weber estabelece um interessante contraste entre esses dois itens: por um lado, afirma que só a

¹⁶⁹ Em *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo* fica evidenciado que Weber considera que os avanços do Ocidente, quando comparado aos do Oriente, procedem da racionalidade presente na constituição das religiões ocidentais. A racionalidade científica, que sustenta o desenvolvimento tecnológico, é, então, para o autor, produto da racionalidade religiosa.

especialização estrita dará ao trabalhador da ciência a satisfação de apresentar uma contribuição permanente (“Em nosso tempo, obra verdadeiramente definitiva e importante é sempre obra de especialista”¹⁷⁰) e, por outro, assinala que nenhuma obra científica é eterna, pois sempre será ultrapassada. Ao discorrer sobre esse último tópico, o autor traça comparações entre as obras de arte e as obras da ciência e sua permanência ao longo do tempo, cujas conclusões são de extrema relevância para a compreensão do desencantamento do mundo como perda de sentido:

Uma obra de arte verdadeiramente “acabada” não será ultrapassada jamais, nem jamais envelhecerá. [...] No domínio da ciência, entretanto, todos sabem que a obra construída terá envelhecido dentro de dez, vinte ou cinquenta anos. Qual é, em verdade, o destino, ou melhor, a *significação*, em sentido muito especial, de que está revestido todo trabalho científico, tal como, aliás, todos os outros elementos da civilização sujeitos à mesma lei? É o de que toda obra científica “acabada” não tem outro sentido senão o de fazer surgirem novas “indagações”: ela pede, portanto, que seja “ultrapassada” e envelheça. Quem pretenda servir à ciência deve resignar-se a tal destino.¹⁷¹ (grifo do autor em itálico. Grifo nosso sublinhado).

A ciência, portanto, não é portadora de uma significação que transcenda seu território. Diante dessa constatação, Weber, na mesma obra, argumenta: “Com efeito, não é, de modo algum, evidente que um fenômeno sujeito à lei do progresso albergue sentido e razão”,¹⁷² e, mais adiante, ainda no mesmo parágrafo, indaga: “Que obras significativas espera o homem da ciência realizar graças a descobertas invariavelmente destinadas ao envelhecimento, deixando-se aprisionar por esse cometimento que se divide em especialidades e se perde no infinito?”¹⁷³

Para enfrentar essa interrogação, Weber amplia sua análise, tomando como ponto de partida a segunda característica da ciência – a sua permanente evolução. Para o autor, o progresso científico é apenas uma das manifestações do processo de intelectualização que vem marcando a evolução humana ao longo do tempo e cuja face mais visível é a utilização prática do conhecimento científico. Mas a dimensão utilitária não esgota esse processo nem tampouco é a primordial. Para o autor, a intelectualização e a racionalização crescentes típicas do conhecimento científico

significam, antes, que sabemos ou acreditamos que, a qualquer instante, *poderíamos, bastando que o quiséssemos*, provar que não existe, em princípio, nenhum poder misterioso e imprevisível que interfira com o curso de nossa vida; em uma palavra que podemos *dominar tudo*, por meio da *previsão*. Equivale isso a despojar de magia o mundo. Para nós não mais se trata, como para o selvagem que acredita na existência daqueles poderes, de apelar a meios mágicos para dominar os espíritos ou exorcizá-los, mas de recorrer à técnica e à previsão. Tal é a significação essencial da intelectualização.¹⁷⁴ (grifo do autor em itálico. Grifo nosso sublinhado).

¹⁷⁰ WEBER, Max. *Ciência e política*: duas vocações. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004, p. 24.

¹⁷¹ WEBER, Max. *Op. cit.*, p. 28-29.

¹⁷² WEBER, Max. *Op. cit.*, p. 29.

¹⁷³ WEBER, Max. *Op. cit.*, p. 29-30.

¹⁷⁴ WEBER, Max. *Op. cit.*, p. 30-31.

Mas, continua Weber em seu raciocínio, se a ciência em si não tem significação, resta saber se o progresso científico que ela proporciona lhe dá algum significado que ultrapasse o seu *puro* exercício. Fundamentando-se nas reflexões de Tolstoi sobre o sentido da morte para o homem civilizado, segundo as quais a este é negada a vida plena, já que, a cada momento, um novo desafio se apresenta, Weber conclui: “E porque a morte não tem sentido, a vida do civilizado também não o tem, pois a ‘progressividade’ despojada de significação faz da vida um acontecimento igualmente sem significação”.¹⁷⁵

Como que para ilustrar e tornar concreta a seqüência interminável de questionamentos que o processo de intelectualização promove (“o surgimento de novas indagações”), Weber lança uma nova interrogação que amplia o debate sobre o significado da ciência, ao estabelecer uma ponte entre ela e a vida cotidiana:

Qual a posição possível de adotar a esse respeito [o significado do progresso propiciado pela intelectualização]? Tem o “progresso”, como tal, um sentido discernível, que se estende para além da técnica, de maneira tal que pôr-se a seu serviço equivaleria a uma vocação penetrada de sentido? É indispensável levantar esse problema. A questão que se coloca não é mais a que se refere tão-somente à vocação científica, ou seja, a de saber o que significa a ciência, enquanto vocação, para aquele que a ela se consagra; a pergunta é inteiramente diversa: qual o significado da ciência no contexto da vida humana e qual o seu valor?¹⁷⁶ (grifo do autor em itálico. Grifo nosso sublinhado).

Weber destaca que o interesse dos gregos pelo conhecimento, em virtude da categoria política que orientava seu pensamento, visava ao ensino e à aprendizagem de formas de agir corretamente na vida (ou seja, a cidadania). Esse objetivo é abandonado no Renascimento, período em que a experimentação racional passa a representar o princípio básico da pesquisa pela busca do conhecimento. Mas, para Weber a experimentação poderia ser o caminho, por excelência, para conduzir à verdadeira *natureza*. Essa expectativa ganhou dimensões ainda maiores com o surgimento das ciências exatas. Acreditava-se que a ciência (influenciada indiretamente pelo protestantismo e pelo puritanismo) propiciaria o caminho em direção a Deus, pois ela descobriria, pelo exame da natureza, as leis transcendentais, manifestações divinas.

Que contribuições a ciência pode oferecer para que seja trilhado esse caminho, ao fim do qual seria encontrado um possível sentido do mundo? Para Weber:

Se existem conhecimentos capazes de extirpar, até às raízes, a crença na existência de seja lá o que for que se pareça a uma “significação” do mundo, esses conhecimentos são exatamente os que se traduzem pela ciência. Como poderia a ciência nos “conduzir a Deus”? Não é ela a potência especificamente a-religiosa?¹⁷⁷

¹⁷⁵ WEBER, Max. *Ciência e política*: duas vocações. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 31.

¹⁷⁶ WEBER, Max. *Op. cit.*, p. 31-32.

¹⁷⁷ WEBER, Max. *Op. cit.*, p. 35.

Em síntese, para o autor, o caminho para a felicidade não foi, não será e não poderá ser aberto pela ciência. O que, então, interpela Weber, levaria alguém a tomar a ciência como vocação? A encará-la como missão divina que dá significado à vida mundana e garante a salvação da alma? Quem faz tal escolha, responde o próprio autor, deve admitir que a ciência não tem sentido, pois ela “não possibilita responder à indagação que realmente nos importa – ‘Que devemos fazer? Como podemos viver?’”.¹⁷⁸ Portanto, se a ciência, que pretende prever e dominar os movimentos do mundo, não é capaz de responder às inquietações humanas mais cruciais, para que ela serve afinal?

Weber encerra sua exposição, argumentando que a ciência, apesar de sua falta de sentido, apresenta contribuições positivas para a vida prática e pessoal, viabilizando o domínio técnico da vida; fornecendo instrumentos e métodos que redundam em uma forma disciplinada de agir; bem como criando condições para que seja definida com clareza e, conseqüentemente assumida, a posição pessoal diante de problemas que envolvem juízos de valor. Para Weber, essa última contribuição, por criar a possibilidade de esclarecer para os homens as visões de mundo, isto é, de identificar os valores que fundamentam a escolha por uma determinada tomada de posição, acaba vinculando a ciência a questões relacionadas com o sentido da vida.

Entretanto, a ciência só pode *esclarecer* as visões de mundo porque ela mesma não é mais uma visão. As concepções de mundo têm essa qualidade de visão exatamente porque procuram dar um sentido ao mundo, uma significação à vida. Se a ciência não é uma visão e se as concepções de mundo o são, não se pode falar que exista uma concepção científica do mundo.¹⁷⁹ Weber, portanto, dispõe em esferas distintas a ciência e as concepções de mundo calcadas na religião, na filosofia, na metafísica, na história, na política ou em qualquer outro pensamento diferente do científico. Para Weber, ao pretender estudar a natureza de forma objetiva, a ciência assumiu a pretensão de ser a única forma possível de pensar o mundo e, simultaneamente, abandonou a aspiração de produzir sentido, já que a natureza não tem sentido em si mesma. E é exatamente por isso que a ciência *desencanta o mundo* ao revelá-lo tal como ele é: sem significação.

Essa ausência de significado promovida pela ciência deve ser suportada pelo cientista no exercício de sua profissão. Não há ainda, e Weber é bastante enfático neste ponto, a possibilidade de se mesclar ciência com qualquer *visão de mundo*, principalmente a política.

¹⁷⁸ WEBER, Max. *Ciência e política*: duas vocações. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. p. 36.

¹⁷⁹ O que não significa que a ciência esteja isenta de pressupostos, pois nas palavras de Weber “ciência alguma tem condição de provar seu valor a quem lhe rejeite os pressupostos” (WEBER, Max. *Op. cit.* p. 49).

Não só porque isso é totalmente estranho ao exercício da ciência, mas porque é eticamente insustentável, pois o professor, em sua cátedra (e aqui Weber dirige-se aos futuros docentes), encontra-se em uma posição de poder que o coloca acima dos alunos. Tentar persuadi-los com fundamentos em premissas não científicas é um ato de coação. Àqueles que consideram essa tarefa impossível, Weber, em sua palestra, aconselha buscar outra vocação e fazer o “sacrifício do intelecto”, retornando ao território em que as crenças, que imprimem significação ao mundo e à vida, são admitidas.

A ciência é, atualmente, uma “vocação” alicerçada na *especialização* e posta ao serviço de uma tomada de consciência de nós mesmos e do conhecimento das relações objetivas. A ciência não é produto de revelações, nem é graça que um profeta ou um visionário houvesse recebido para assegurar a salvação das almas; não é também porção integrante da meditação de sábios e filósofos que se dedicam a refletir sobre o *sentido* do mundo.¹⁸⁰ (grifo do autor).

Ciência, religião, magia e política, por conseguinte, são incompatíveis. Admitir a versão de mundo produzida pela ciência moderna implica reconhecê-lo como dividido, mas também aceitá-lo pleno embora uma de suas frações tenha de ser desprezada. Acarreta, ainda, consentir em viver um modo de existência sem sentido, impessoal, já que orientado pelos resultados objetivos das investigações científicas. Isso é ser uma pessoa racional.

Esse era, conseqüentemente, o modelo a ser produzido por uma bem-sucedida formação profissional do psicólogo. Assim, os cursos de formação de psicólogos visariam a modificação do modo de existência de seus alunos. Sylvia Leser alinha dois motivos para justificar a premência extrema dessa transformação, no momento em que a profissão estava começando a se consolidar no país. O primeiro dizia respeito ao reconhecimento recente da Psicologia como área do conhecimento científico:

No que respeita à Psicologia os problemas aos quais se aplicam as suas técnicas não são de fácil definição. Foram necessários muitos séculos para que o comportamento do homem, desembaraçado das explicações teológicas ou mágicas pudesse ser tido como um objeto adequado de conhecimento científico, e o próprio conhecimento, ou ciência, desse origem a uma tecnologia suscetível de aplicação.¹⁸¹

O segundo fazia referência à Psicologia como profissão nova e que, por isso, tinha necessidade de construir uma imagem pública na qual transparecessem as bases científicas como marca de sua singularidade, visto que

de alguma forma, sempre existiram figuras tradicionalmente encarregadas de lidar com o comportamento humano, dirigindo-o para padrões socialmente desejáveis de conduta, seja através da educação familiar ou escolar, seja através da aprovação e da punição em todas as modalidades, seja pela exemplificação moral e religiosa. Para o senso comum, destituído de nuances, o trabalho do psicólogo sobrepõe-se, de modo supérfluo, ao de outros profissionais e mesmo às funções familiares.¹⁸²

¹⁸⁰ WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004, p. 47.

¹⁸¹ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*: São Paulo: Ática, 1983, p. 32.

¹⁸² MELLO, Sylvia Leser de, *Op. cit.*, p. 35.

Desencantar o mundo para os novos psicólogos era, então, tarefa fundamental para alunos e professores de cursos de Psicologia no Brasil.

2.3 São dois pra lá, dois pra cá: as relações da ciência com a opinião pública

Para se consolidar, a versão de psicólogo como cientista deveria ser capaz de construir socialmente a representação de um profissional que, nos momentos de controvérsias sobre assuntos da Psicologia, estivesse capacitado para resolvê-las com suas palavras de especialista. Essa era uma tarefa árdua, pois esse espaço já se encontrava ocupado por pessoas que não tinham necessariamente o aval da ciência, mas que, como Sylvia Leser evoca, vinham desempenhando as mesmas funções reivindicadas pelo psicólogo. Embora a Psicologia Aplicada já houvesse traçado um caminho com o uso de métodos e técnicas consagrados como científicos, ela havia sido considerada uma versão *menor*; útil, mas precária porquanto não demandava de seu praticante a reflexão sobre seus atos à luz dos conhecimentos científicos, bem como possibilitava a fácil captura de seus procedimentos pelos leigos.

O psicólogo, como homem de ciência, deveria ser capaz de pensar livre dos preconceitos, superstições, crenças e opiniões do homem vulgar, sendo, por isso mesmo, um forte crítico dos argumentos do senso comum ou das figuras de autoridade do mundo não científico. Mais que isso, ele seria detentor de uma certeza cuja solidez resistiria a toda e qualquer contestação, já que suas bases estavam calçadas na verdade inquebrantável. Daí seu poder para esclarecer dúvidas, resolver contendas. Era, portanto, simultaneamente, crítico e juiz.

Bensaude-Vincent¹⁸³ salienta que essa versão de cientista como pensador livre e, paradoxalmente, dogmático começou a ser produzida pelo Iluminismo e ganhou seus matizes de arbitrariedade com o Positivismo no século XIX. A consistência da versão foi alcançada com a instauração do modo de sociabilidade científica, delimitadora do lugar social do cientista e determinante de suas atitudes diante do público. Aceita a proposição da autora, trata-se, agora, de examinar as distinções entre o cientista, com seu conhecimento peculiar, e o homem comum, detentor do conhecimento vulgar, principalmente porque a atuação do psicólogo como homem de ciência far-se-á junto a esse homem comum.

Apartar o homem da ciência do homem comum implica realizar diferentes e sofisticados movimentos, pois o cotidiano de ambos não foge do usual: trabalham, pagam

¹⁸³ BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *La science contre l'opinion: histoire d'un divorce*. Paris: Les Empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2003.

contas, fazem compras, têm problemas de saúde, alegrias e decepções. Os dois também sabem; isto é, têm conhecimentos distintos, o que, portanto, desautoriza a afirmação de que o homem comum é ignorante. O cientista é detentor de um saber específico, especializado, mas os que exercem profissões não científicas também têm a posse de saberes especiais que lhes viabilizam a construção de uma estante de livros instalada na casa do cientista ou o preparo de uma refeição saboreada com deleite pelo mesmo cientista, ignorante nas artes da movelaria e da culinária. E, embora saber e ignorância sejam igualmente partilhados, o cientista é colocado, por seus conhecimentos, em um patamar socialmente superior e, por isso, respeitado como *a autoridade*, tanto pelo marceneiro quanto pelo cozinheiro. Nesse sentido, pode-se contestar a lógica que rege o currículo mínimo: o domínio de conhecimentos científicos efetua a clivagem entre dois tipos de homens (os sábios e os ignorantes).

A ciência moderna se divorcia da opinião pública, desqualificando-a, retirando-lhe até mesmo a concepção de forma de pensamento característico da condição humana, (aquilo que, na Antiguidade era reconhecido pela noção de *doxa*). Na modernidade, a opinião é um inimigo a exterminar, pelos perigos de contaminação que representa. Vale a pena acompanhar o processo de cavar o fosso entre ciência e opinião para compreender como se construiu a distância entre elas – com que artifícios, artimanhas; por que ela é necessária; que efeitos provoca.

O fosso entre ciência e opinião pública é preparado a partir da criação de uma permanente tensão entre os dois lados. As versões de ciência e de opinião se constroem em um jogo no qual as referências mútuas são imprescindíveis, em uma dança com movimentos de afastamento e de aproximação milimetricamente calculados. O fosso é, nesse sentido, mais uma criação do que uma condição prévia para que a ciência se constitua em sua versão diferenciadora de outros saberes. Sua manutenção, por sua vez, será um desafio permanente.

No século XVIII, a ciência é a mais pura expressão do espírito crítico das luzes: saber é um dever a ser cumprido por todo cidadão em busca de sua autonomia, de sua condição de homem racional e livre das imposições das autoridades (fossem elas temporais ou espirituais). Para que a ciência contribuísse para a constituição desse espírito, foi necessária a criação de um espaço de debates no qual o público participasse.

Diferente do modo de fazer ciência na Antiguidade, no século XVIII, a atividade do cientista não era, e nem podia ser, exercida no espaço privado, pois sua função era esclarecer o público para que ele alcançasse a maturidade. O saber compartilhado tornava exequível o plano de desacreditar as tradições herméticas, principalmente a alquimia, cujo saber, como o da magia, estava reservado para uns poucos. Para essa empreitada, a imprensa desempenhou

um papel de destaque, pois os textos científicos, ao passaram a circular em maior volume e sem as distorções que as cópias manuscritas produziam, asseguravam a confiabilidade que o texto original pretendia despertar. Adicionalmente, a noção de autor também se modificou, porquanto, com a imprensa, passou a ser viável assegurar a autoria do documento, identificar possíveis alterações indesejadas, assim como criar dificuldades para atribuir indevidamente a uma figura de autoridade a origem de um documento com o intuito de fortalecer uma determinada versão de mundo. Posteriormente, a divulgação de saber ganhou a força de obrigação a ser cumprida pelo cientista.

A imprensa, então, promove a passagem do conhecimento pelos diferentes fluxos do modelo proposto por Latour,¹⁸⁴ facilitando a articulação do autor com seu público, transformado, aqui, em potencial actante direto da rede científica; isto é, alguém capaz de tomar parte da aventura de buscar a verdade pelo caminho da ciência, pois se considerava que ele, tal com o cientista, era dotado da faculdade de utilizar a razão, por intermédio da qual conquistaria sua autonomia. Um colega, portanto, como todos os demais do circuito *autonomização*. Os relatórios das investigações deveriam ser detalhados, precisos e completamente descritos em linguagem acessível, lançando mão, se fosse o caso, de ilustrações, com o intuito de tornar o leitor igualmente uma testemunha, habilitada a refazer o experimento, se assim o desejasse. O empreendimento era privado, mas também público, pois a autonomia humana, por sua extensão, seria um projeto a ser concretizado coletivamente.

Bensaude-Vicent destaca que o empreendimento é público em múltiplos sentidos: “porque ele utiliza uma faculdade igualmente distribuída na sociedade; porque ele engaja uma sociedade ou um corpo de sábios trabalhando juntos”¹⁸⁵ (tradução nossa). O público implicado na administração das provas (o público testemunho), porém, não era qualquer um. Ele compartilhava um sistema de valores republicanos (liberdade, igualdade e democracia) e era selecionado a partir de critérios relacionados com os *status* social e cultural. Isto é, o público se restringia a pessoas componentes da elite, as quais, em virtude dos valores que tinham em comum, articulavam ciência e política.

Assim, o uso público da razão pode ser entendido como essa participação de não cientistas na vida das ciências. Público tomado como conjunto de pessoas dotadas de razão e que, por isso, podiam e deviam não somente ter acesso ao conhecimento como forma de

¹⁸⁴ LATOUR, B. *A esperança de Pandora: estudos sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

¹⁸⁵ BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *La science contre l'opinion: histoire d'un divorce*. Paris: Les Empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2003, p. 39.

O texto em língua estrangeira é: “parce qu'elle met en œuvre une faculté également distribuée dans la société; parece qu'elle engage une société ou un corps de savants œuvrant de concert”.

ganhar autonomia, como também desempenhar o papel de observadores da prova experimental e de legitimadores dos resultados por ela produzidos. Por outro lado, a organização do fórum público de discussão exigia o acordo entre o homem da ciência e o homem público quanto às regras que seriam ali seguidas. Nessa época, por conseguinte, ainda não havia sido criada a distância entre o homem da ciência e o homem público.

O divórcio começa a ser arquitetado à medida que o Positivismo vai ganhando força na rede científica e construindo a versão de cientista como profissional – isto é, a versão defendida por Weber, de fazer ciência como ofício – articulado ao público. Público, agora entendido como o conjunto de pessoas ingênuas, que acreditam no que lhes contam, que “consomem” acriticamente os saberes circulantes. O comportamento da Academia diante da difusão do mesmerismo ilustra com propriedade essa versão que execra a opinião pública, retira as discussões dos fóruns públicos, reservando o espírito crítico para si e os debates para o espaço privado da Academia.

O mesmerismo representava uma ameaça não por defender a existência de um fluido universal. O perigo era a paixão e o encantamento despertados no público pelas curas que ele promovia. Bensaude-Vincent destaca que

O mesmerismo é percebido como uma epidemia que se propaga por toda a França, perturba a ordem e desafia a ordem moral: crises, convulsões, toques de carícia, imitação..., as multidões em delírio em torno da cuba confundem os dois sexos e misturam as classes sociais. Em resumo, o mesmerismo era percebido como um fenômeno de contaminação da opinião pública. A Academia é convocada como médica da opinião.¹⁸⁶ (tradução nossa).

Essa descrição do que acontecia (ou pelo menos, do que se *via* acontecer) incitava a indignação dos modernos, pois apontava para: ambigüidade, mistura do que devia estar apartado; aproximações consideradas perigosas, pois rompiam com os protocolos mantenedores da ordem social. Por esse motivo, os membros da Academia, como integrantes da Comissão designada pelo rei para examinar o problema, não podiam, nesse caso, seguir os procedimentos triviais e limitar-se a ouvir o testemunho do público, principalmente das pessoas que se diziam curadas. Se elas estavam contaminadas, eram portadoras exatamente dos efeitos parasitas que deveriam ser descartados para a constituição das “condições iniciais”, cuja pureza era exigida para a realização de experimentos confiáveis.

Os integrantes da Academia escolhidos para “curar” a opinião, mais do que compor uma banca de médicos, integraram um tribunal de julgamento. A comissão, após também se

¹⁸⁶ BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *La science contre l'opinion: histoire d'un divorce*. Paris: Les Empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2003, p. 56.

O texto em língua estrangeira é: “Le mesmérisme est présenté comme une épidémie qui se propage par toute la France, dérange l'ordre et défie d'ordre moral: crises, convulsions, attouchements, imitation..., les foules en délire autour du baquet confondent les deux sexes et mêlent les classes sociales. Bref, le mesmérisme est perçu comme un phénomène de contamination de l'opinion. L'Académie est convoquée comme médecin de l'opinion”.

submeter ao tratamento, e tentar, sem sucesso, encontrar, em uma investigação **conduzida** segundo a lógica experimental, relações entre cura e classe social dos pacientes tratados, enuncia a sentença final: a opinião pública é condenada por sua ignorância e credulidade, responsáveis pela epidemia. Aqui, a comissão evidencia, pelo deslocamento do objetivo da pesquisa, a função de juiz a que se atribuía, pois, de acordo com os resultados obtidos, não foi posto à prova o fluido, porém, a opinião pública.

Mais adiante, dando continuidade à investigação, e tentando encerrar as controvérsias, outro experimento foi executado. Desta vez, para verificar se a cura era efeito do fluido ou da imaginação, criou-se uma situação experimental envolvendo mulheres enfermas que eram submetidas, de olhos vendados, ao tratamento criado por Mesmer. E, para garantir a veracidade das conclusões, observaram-se os resultados provocados em uma criança de quatorze anos. Os dados colhidos confirmaram a sentença: a imaginação promove a cura. Aqui, mais uma vez, fica patente que a Comissão, ao contrário do que era esperado de cientistas, não se esforçava para explicar o fenômeno, mas para julgar um evento.¹⁸⁷

Como desdobramento dos exames da comissão, a opinião pública é colocada sob suspeita, é desacreditada como testemunho dos experimentos. As virtudes da livre discussão e do espírito crítico, entretanto, continuaram sendo valorizadas, mas a opinião pública, apesar de comungar os mesmos valores, foi banida da rede produtora de ciências.

Bensaude-Vincent¹⁸⁸ associa o fenômeno de expulsão da opinião pública aos locais onde a ciência é cultivada, levantando a hipótese de que seja a Academia o actante responsável pela produção da face autoritária e dogmática da ciência. Para ela, há uma conexão entre os locais em que as pesquisas são desenvolvidas e os programas e estilos de investigação. Por exemplo, as instituições acadêmicas do século XVII forneceram recursos financeiros e materiais para a condução de experimentos produtores de uma versão de ciência da qual são excluídas as idéias escolásticas. Embora admitissem que o público participasse dos debates e dos experimentos na condição de testemunha, elas estavam na dependência do poder de Estado porque, em sua maior parte, foram criadas para concretizar a vontade de um príncipe. Dessa forma, desde então, os acadêmicos estão longe da condição de homens livres-pensadores.

¹⁸⁷ Segundo Bensaude-Vincent, um dos integrantes da comissão não assina o relatório e publica outro próprio, colocado na *área de silêncio*, no qual não aceita nem a existência do fluido, nem a imaginação como causa suficiente das curas observadas (BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *La science contre l'opinion: histoire d'un divorce*. Paris: Les Empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2003, p. 60).

¹⁸⁸ BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *Op. cit.*

Assim, a Academia, ao legitimar somente os saberes produzidos experimentalmente e sem a participação de testemunhos humanos, engendra mais um dos desdobramentos do *acontecimento Galileu*: utiliza a experimentação para desacreditar a opinião pública, transmutando-a em crenças a descartar como obstáculos no caminho para a verdade. A Academia conquistaria sua legitimidade apoiando-se na racionalidade dos experimentos e definiria seu próprio público, opondo-se aos saberes não científicos. Assim, para a autora,

a criação de espaços acadêmicos transforma o *status* da opinião. Face à palavra unânime de um coletivo de sábios, a opinião torna-se opiniões. O plural, oposto ao singular da pesquisa “da verdade” nas ciências, é pejorativo: a opinião não é outra coisa que a expressão de interesses particulares, filosóficos ou religiosos, opostos à universalidade assumida pelos resultados científicos. Longe então de se contentar, como o filósofo antigo, em dividir o mundo entre *episteme* e *doxa*, longe de os distinguir por seus objetos ou modos de estar-no-mundo, o sábio acadêmico entra em guerra contra as opiniões, busca bani-las ou excluí-las. As ciências abrem seu próprio caminho em direção à verdade, abatendo as árvores, e mesmo as florestas de opiniões.¹⁸⁹ (tradução nossa).

Esse objetivo não é alcançável em um movimento único, pois não basta cavar o fosso que separa a fortaleza da ciência da opinião pública. É necessário mantê-lo e, se possível, aumentá-lo, já que entre a racionalidade e a irracionalidade existe um espaço onde sobrevivem terceiros também a excluir. “O reinado da razão soberana não se instaura em um gesto inaugural de ruptura. Ele exige antes de tudo gestos repetitivos de exclusão e um jogo de negociações com as opiniões ruidosas e pensantes” (tradução nossa).¹⁹⁰

Em síntese, as relações entre a ciência e o público percorrem um trajeto no qual práticas e valores aproximam ou afastam a opinião pública. Assim, ainda que a Academia tenha provocado a ruptura, o público continuou a se interessar pelas ciências e a ter um papel importante a desempenhar na instituição dos fatos, como ilustra o modelo proposto por Latour. Há de se instituir regras para manter a opinião pública em seu devido lugar, pois, afinal, a versão de ciência implica duas proposições: a) a que convida o público a exercitar seu espírito crítico e, assim, libertar-se das trevas da ignorância, e b) a que convida o público a calar-se e submeter-se à verdade revelada cientificamente.

Enclausurar a opinião pública na *área de silêncio* é afastar-se das questões do cotidiano, dos interesses menores. Evidentemente, esse objetivo não é alcançável em sua

¹⁸⁹ BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *La science contre l'opinion: histoire d'un divorce*. Paris: Les Empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2003, p. 66.

O texto em língua estrangeira é: “la création des espaces académiques transforme le statut de l'opinion. Face à la parole unanime d'un collectif de savants, l'opinion devient les opinions. Ce pluriel, opposé au singulier de la recherche de ‘la vérité’ dans les sciences, est péjoratif: l'opinion n'est rien d'autre que l'expression d'intérêts particuliers, philosophiques ou religieux, opposés à l'universalité assumée des résultats scientifiques. Loin donc de se contenter, comme le philosophe antique, de partager le monde entre *épistémê* et *doxa*, loin de les distinguer par leurs objets ou leurs modes d'être-au-monde, le savant académicien entre en guerre contre les opinions, cherche à les bannir ou les exclure. Les sciences taillent leur propre chemin vers la vérité en abattant les arbres, voire des forêts d'opinions”.

¹⁹⁰ BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *Op. cit.*, p. 67.

O texto em língua estrangeira é: “Le règne de la raison souveraine ne s'instaure pas dans un geste inaugural de rupture. Il exige bien plutôt des gestes répétitifs d'exclusion et un jeu de négociations avec des opinions bruyantes et pensantes”.

plenitude, pois o cientista diferencia-se do homem comum apenas no exercício de um ofício, como destacou Weber. De qualquer forma, significa uma atitude de desqualificação das questões levantadas pela opinião pública por sua irrelevância, por sua distorção da realidade. A tarefa não é solitária, pois é compartilhada pelo coletivo composto pelos pares do cientista (o fluxo de autonomização do modelo de Latour), os quais também deverão ser imunes aos preconceitos, crenças, e opiniões do homem comum.

Para justificar esse isolamento, é necessário construir para o público a imagem de comunidade científica como um grupo de pessoas extraordinárias, interessadas em problemas abstratos, humildes, despreocupadas com os jogos políticos, centradas em um mundo no qual circulam apenas os valores elevados, em que a descoberta de novos conhecimentos para a humanidade constitui o projeto de vida de cada indivíduo em particular e da coletividade como um todo. Mais uma vez, o paradoxo: a comunidade trabalha para o público que ela desqualifica.

Aprender a ser cientista, entretanto, não implica somente aprender a desqualificar a opinião, mas também a instituir uma atitude ética diante da vida. Construir um psicólogo nesses moldes pressupõe tanto identificar os *vocacionados* para a profissão – e para isso poderiam servir, se aceitos pela legislação, os testes de personalidade e de aptidão aplicados no processo seletivo para ingresso no curso –, quanto prepará-los para dominar um conjunto específico de conhecimentos e, de certa forma, *iniciá-los* em um novo mundo. Atingir esse objetivo contando apenas com o currículo mínimo como ponto de passagem obrigatório na rede da formação profissional era o desafio a ser enfrentado pelos professores dos cursos de Psicologia.

3 O CURRÍCULO MÍNIMO: UMA BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA (INFÂNCIA E PUBERDADE)

Quando eu nasci, veio um anjo safado
 O chato dum querubim
 E decretou que eu tava predestinado
 A ser errado assim
 Já de saída a minha estrada entortou
 Mas vou até o fim.¹⁹¹
 Chico Buarque de Hollanda

O currículo, como produto da modernidade, imprime uma estrutura ao curso com o intuito de exercer o controle sobre a ocorrência de eventos escolares e, com isso, aumentar a probabilidade de que o produto gerado corresponda ao planejado. O ideal seria que o currículo funcionasse como uma *caixa-preta*, usando o termo no sentido que Latour¹⁹² emprega para designar uma rede que funciona de maneira praticamente inalterada, promovendo sempre o mesmo resultado, a mesma versão, pois os actantes alistados não se desviam para outros objetivos.

A continuidade no tempo de uma versão requer, às vezes, a constituição de uma rede distinta daquela que a criou originalmente, pois, nesse caso, o problema que se coloca diz respeito ao alistamento de aliados interessados em reproduzir a versão. Para Latour¹⁹³, há um aspecto crítico quando os aliados são humanos, porque eles têm como característica a volubilidade de seus interesses. Assim, a versão aumenta suas chances de se manter inalterada quando, na rede que a produz, os papéis atribuídos a humanos são exercidos por não humanos, cujos comportamentos podem ser previstos. Daí as máquinas substituírem tão bem as pessoas na execução de trabalhos repetitivos. Porém, há ainda uma segunda condição para que tais redes se constituam como *caixas-pretas*: seus integrantes devem estar conectados de maneira que cada um possa exercer controle sobre os rumos dos demais. Construídas, as caixas-pretas não serão abertas enquanto seu funcionamento atender aos interesses daqueles que as empregam.

Como foi visto no capítulo anterior, o currículo mínimo de Psicologia, embora comportasse muitos acordos entre os professores que o formularam, não tinha a pretensão de encerrar as controvérsias quanto à formação do psicólogo e, por isso, estava longe da configuração típica de uma *caixa-preta*. Por conseguinte, independente do grau de consenso alcançado em sua formulação inicial, sofreria modificações inevitáveis. O próprio relator

¹⁹¹ HOLLANDA, Chico Buarque. Até o fim. In: *Chico Buarque*. São Paulo: Polygram, 1978.

¹⁹² LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

¹⁹³ LATOUR, Bruno. *Op. cit.*

reconhecia isso ao afirmar: “De qualquer forma, o currículo que se veio a elaborar tem o sentido de uma ‘primeira aproximação’ a ser progressivamente enriquecida com os dados que a sua própria execução decerto oferecerá”.¹⁹⁴ O currículo mínimo, portanto, deve ser encarado como uma versão inicial do curso de formação condenada, já no nascimento, a expirar.

O currículo mínimo indicava tão-somente aqueles conteúdos que deveriam ser ministrados durante o curso; ou seja, sinalizava apenas os pontos da rede relacionados com o ensino por onde todos os alunos deveriam passar. Não eram, dessa forma, questões relevantes, como essa passagem aconteceria (por exemplo, que disciplinas seriam oferecidas, a carga horária de cada uma etc.) ou mesmo que outros pontos da rede os estudantes atravessariam. De acordo com a lógica do currículo mínimo, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos de Fisiologia, Psicologia Experimental, Estatística e Psicologia do Desenvolvimento bastavam como garantia para o alcance do principal objetivo: a atuação profissional fundamentada no caráter científico da Psicologia.

Antes que se critique essa lógica por sua ingenuidade, é importante lembrar que, no momento de elaboração do currículo mínimo, predominava, no campo educacional, o que José Carlos Libâneo¹⁹⁵ denomina *tendência pedagógica liberal tradicional*. O autor, levando em conta os condicionantes sociopolíticos da escola, classifica as práticas pedagógicas em dois grandes grupos: as *liberais* e as *progressistas*. No primeiro grupo, como sugere a denominação, encontram-se as práticas orientadas pelos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade defendidos pelo Liberalismo e que se identificam com o modelo capitalista. A escola e a sociedade, de acordo com a lógica dessa tendência, são redes distintas e a primeira tem a função de preparar indivíduos para exercer funções mantenedoras da ordem social estabelecida.

Por outro lado, as *tendências progressistas* constroem-se a partir das idéias socialistas, segundo as quais é injusta qualquer sociedade que incentive o individualismo e legitime as desigualdades sociais, justificando-as como reflexos de diferenças individuais determinadas pela natureza. Para as *tendências pedagógicas progressistas*, a realidade é dinâmica, tem suas configurações determinadas pela ação humana e a escola desempenha papel primordial para a manutenção ou transformação do real. Entendendo que escola e sociedade são dois actantes de uma mesma rede fortemente conectados, elas propõem que os efeitos da escola sobre a sociedade sejam no sentido de torná-la mais igualitária.

¹⁹⁴ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 403, de 12 de dezembro de 1962. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 66-69, jan./fev. 1963. p. 67.

¹⁹⁵ LIBÂNEO, José Carlos. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

Dermeval Saviani¹⁹⁶, dando continuidade às idéias de Libâneo mapeia as fundamentações filosóficas das diferentes manifestações das tendências e considera a *tendência liberal tradicional* como manifestação da filosofia da educação “humanista”, cujas raízes repousam no essencialismo. A proposta da escola tradicional, por conseguinte, se concretiza na transmissão de conhecimentos humanísticos, voltados para a cultura geral e o desenvolvimento das potencialidades do estudante. Nesse projeto, o professor é responsável por orientar o aluno, iluminá-lo, conduzi-lo das trevas da ignorância para as luzes do conhecimento. Os conteúdos, a disciplina do aluno e a preparação intelectual e cultural dos professores são actantes protagonistas dessa rede. Adotar a compreensão de Saviani implica admitir que o currículo mínimo, apesar de objetivar a formação de psicólogos cientistas, estava filosoficamente apoiado exatamente na perspectiva humanística que combatia no ensino da Psicologia. Essa contradição não chega a causar perplexidade, pois, segundo os autores acima, a convivência de perspectivas pedagógicas conflitantes faz parte da prática escolar.

Coerente com a lógica da *tendência liberal tradicional*, não haveria motivos para duvidar do alcance dos objetivos fixados para o currículo mínimo, já que o percurso do aluno seria determinado pelos conteúdos, cuja definição e ensino estariam sob o controle de professores bem preparados. Vale recordar que a argumentação de que a escola integra uma rede maior – e, por isso, os produtos do currículo não podem ser garantidos – é rejeitada de imediato, pois, de acordo com a tendência pedagógica tradicional, escola e sociedade são domínios distintos. Para os adeptos dessa tendência, no que se refere à educação, os efeitos produzidos pela escola devem superar os de outros actantes, pois é essa sua função social. Assim, no planejamento escolar, a atenção ao contexto social é valorizada para que sejam identificados, eliminados ou contornados os obstáculos que estejam no caminho da escola. Resultados dos processos escolares inesperados ou indesejados indicariam sempre a necessidade de rever e ajustar a organização curricular aos fins pretendidos.

3.1 João, Teresa, Raimundo, Maria, Joaquim, Lili e a quadrilha: o currículo mínimo e as redes

Trabalhar com a noção de redes implica opor-se a essa forma de problematizar o ensino em virtude de sua simplicidade excessiva. As redes têm a peculiaridade de poderem se desdobrar interminavelmente, já que participam, na condição de actantes, de outras redes. Isso

¹⁹⁶ SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

significa que uma rede é composta de redes e que, simultaneamente, compõe outras tantas redes. Os limites de uma rede, por conseguinte, admitem apenas definições arbitrárias.

Nesse sentido, o currículo mínimo era uma rede que, como actante da rede universitária, conectava-se a actantes de outras redes não necessariamente educacionais, sofrendo, conseqüentemente, os efeitos das alterações nelas promovidas. Na época da implantação dos novos cursos de Psicologia, os efeitos sob o currículo eram ainda mais intensos, pois as próprias relações existentes entre os actantes da rede *universitária* estavam em plena mutação em virtude de mudanças em outras redes. Nela, por exemplo, faziam-se sentir os efeitos das mudanças na rede *econômico-social*, introduzidas durante a década de 1930, com o propósito de concretizar o projeto urbano-industrial e que haviam recrutado a Psicologia como actante. Como foi visto no capítulo anterior, a inserção da Psicologia nesse projeto foi responsável pela abertura de espaços para o surgimento da profissão de psicólogo. A nova configuração política interessada em promover a transição do modelo agroexportador para o modelo de substituição de importações, a fim de alcançar os resultados esperados, necessitava recrutar actantes humanos que compartilhassem o interesse pelo aumento de consumo de bens e serviços e que, para tanto, se dispusessem a produzi-los, a serem remunerados para isso, e a consumirem aquilo que eles mesmos fabricavam. A Psicologia havia se mostrado um aliado importante para esse processo de alistamento.

Arregimentar, entretanto, era uma tarefa bastante complexa, porque, como as redes política e econômica também tinham o interesse não explicitado de aumentar a concentração de renda e de propriedades nas mãos de uns poucos actantes humanos, haviam obstruído o caminho mais simples a ser percorrido por quem estivesse interessado em consumir bens e serviços: poupar e investir em pequenos negócios. A negociação exigia, então, em primeiro lugar, convencer os aliados a se desviarem da trajetória mais direta para a satisfação de seus interesses. Em segundo lugar, persuadi-los a criar dois novos interesses: por novas carreiras profissionais, correspondentes às ocupações burocráticas técnicas ou liberais que estavam sendo abertas pelo novo modelo econômico, e por buscar, preferencialmente em nível universitário, a formação profissional requerida pelos novos postos de trabalho.

Como em todo processo de negociação, alguns ajustes deveriam ser promovidos na principal parte interessada no processo. Como as articulações entre economia e política demandavam por aliados humanos com qualificação profissional, a rede educacional deveria ser ampliada, via investimentos financeiros nas instituições públicas ou pelo incentivo à abertura de cursos em instituições privadas. Isso, por sua vez, implicava negociar com os actantes humanos constituintes da rede universitária que já vinham apresentando suas

reivindicações. Eles propuseram um pequeno desvio na rota do Estado: para que a inserção no mercado de trabalho que se inaugurava ocorresse de maneira rápida e eficaz, não bastava investir no ensino superior ou expandi-lo; era imprescindível reformulá-lo. E as mudanças não eram poucas.

A população como um todo deveria ter acesso livre à Universidade; essa entidade passaria a gozar de autonomia didático-financeira; nela, haveria maior participação docente e discente nos processos decisórios; e os programas e currículos estariam em consonância com a proposta de desenvolvimento do país. A resposta do Estado, para atender às reivindicações dos estudantes e professores, se deu, em 1968, por intermédio da Lei n. 5.540¹⁹⁷, que estabelecia normas para a organização e funcionamento do ensino superior.¹⁹⁸

Ainda como produto das negociações visando a atender os interesses das redes política e econômica, a partir dos anos 1970, ampliou-se o número de instituições universitárias, principalmente as mantidas pela iniciativa privada. A quantidade e as características dos novos actantes – estudantes, professores e coordenadores, só para citar os humanos – arregimentados pela rede, modificaram-na significativamente. Ela passou a contar com estudantes pertencentes a camadas econômicas da população que necessariamente não buscariam o curso superior, até então destinado ao restrito grupo da elite. Adicionalmente, em virtude da velocidade acelerada com que se criavam vagas nas instituições de ensino superior, os docentes eram recrutados entre os recém-formados com desempenho acadêmico acima da média. O currículo mínimo de Psicologia, por conseguinte, insere-se em uma rede bastante diferente daquela para o qual foi concebido.

As transformações, porém, não ocorriam apenas nas redes política, econômica e universitária nacionais. Na rede das *ciências*, da qual a Psicologia participa, seus produtos e as relações existentes entre seus actantes também estavam sendo problematizados, principalmente como efeito da desilusão com a racionalidade científica, cujos compromissos não haviam sido cumpridos. O discurso científico constantemente afirmava que a prática dos cientistas era guiada por uma racionalidade superior, fiadora de métodos de investigação cujos resultados promoveriam o progresso social. Não era isso, todavia, o que a opinião pública vinha observando. O uso da ciência e da tecnologia nas Guerras Mundiais deixou patente que

¹⁹⁷ BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Disponível em:

< <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363> >. Acesso em: 7 mar. 2007.

¹⁹⁸ Os ideais da lei, todavia, não se concretizaram, mantendo a Universidade sua estrutura de poder autoritária e distanciada da realidade do país. A respeito da Reforma Universitária e dos efeitos por ela provocados no funcionamento das instituições de ensino superior, ver: GRACIANI, Maria Stela Santos. *O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

os frutos do trabalho do cientista poderiam conduzir à extinção da humanidade. A felicidade prometida não havia sido alcançada; muito pelo contrário, estava ameaçada pelos progressos científicos e tecnológicos destrutivos da espécie humana. As negociações entre sociedade e cientistas começavam a tomar novos rumos.

As aplicações intensivas das descobertas científicas pela indústria fizeram emergir as relações entre cientistas e empresários, desmanchando a imagem de ciência descomprometida social e politicamente, preocupada apenas em produzir o conhecimento pelo conhecimento. O vínculo ciência-virtudes revelava-se uma crença ingênua, uma aparência, que a própria racionalidade científica havia tão bem ensinado a combater. Provavelmente o *front* no qual ocorreram as batalhas mais acirradas foi o que dizia respeito ao divórcio entre ciência e política (ou objetividade e valores), enfraquecendo a distinção entre ciência *pura* e ciência *aplicada*. Os argumentos de que os conhecimentos proporcionados pela ciência *pura* eram objetivos, impessoais e racionais e por isso não comportavam questões políticas ou sociais começaram a ter suas raízes abaladas. Entendia-se que esse discurso servia exatamente para ocultar alguns vínculos pouco nobres mantidos pelos cientistas com organismos políticos e sociais, mas que eram indispensáveis para a sustentação econômica das práticas científicas. A concepção de cientista isolado em seu laboratório, interessado apenas em realizar descobertas, era atacada pelo flanco de seu comprometimento político.

Perplexa, a sociedade se dava conta de que todo conhecimento produzido e acumulado às suas expensas podia ser utilizado contra ela. O projeto científico não era neutro; mas servia, como agora estava claro, para concentrar o poder nas mãos de uns poucos – já poderosos – a fim de subjugar e explorar os demais. As barreiras levantadas pelos cientistas para proteger suas práticas da opinião pública começavam a ruir. E isso acontecia, não porque a opinião pública desejasse polemizar sobre o conhecimento já instituído, denunciando a inutilidade das descobertas ou os equívocos da lógica balizadora das pesquisas. O foco das questões era o cantado e decantado divórcio entre práticas científicas e práticas políticas. Era indubitável que elas se encontravam fortemente atadas e que os produtos das investigações originavam-se dos interesses por elas partilhados.

O fosso cavado pelos cientistas para manter a opinião pública afastada de seus domínios não era inexpugnável. A ponte que o atravessava estivera sempre lá, abaixada. E era isso o que saltava aos olhos e tanto incomodava pela obviedade: a ciência não se fazia apartada do social. Os cientistas sempre souberam disso, embora preferissem que o assunto ficasse na *área do silêncio*. Quando propagavam os méritos do que fabricavam, o faziam com o claro objetivo de angariar recursos financeiros que sustentassem a continuidade de suas

atividades e, para isso, alguma passagem deveria existir, permitindo o trânsito entre os dois territórios.

Mas, ironicamente, esse quadro de problematização da atividade científica era igualmente produzido pelos avanços propiciados pelo modelo teórico-experimental. O volume e a sistematização dos conhecimentos por ele engendrados fez proliferar interesses voltados para o estudo do próprio modelo. Daí a expor as fragilidades de seus pressupostos foi um pulo. Santos alinha entre outros responsáveis pelas mudanças, Einstein e seus questionamentos sobre espaço e tempo que trazem para o debate o rigor da mensuração e a atemporalidade dos fenômenos, bem como Ilya Prigogine e as estruturas dissipativas, os quais recuperaram conceitos aristotélicos considerados vencidos e apontaram para caminhos nos quais prevaleciam:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.¹⁹⁹

Ou seja, os próprios cientistas passaram a, filosoficamente, problematizar sua prática, dando continuidade a um movimento iniciado pela sociologia das ciências interessada na análise dos contextos sociais e culturais, assim como no exame dos modelos de organização científica. Com isso, as noções de lei naturais e de causalidade foram polemizadas. A primeira – fundada na idéia de que os fenômenos são determinados pelas “condições iniciais”, cujos efeitos são medidos – é criticada pela artificialidade promovida pelo ato de definição de tais condições. Em consequência, a noção de causalidade foi contestada, porque as leis poderiam ter sido estabelecidas em condições nas quais foram eliminados fatores possivelmente relevantes. Dessa forma, ganharam consistência as dúvidas a respeito da existência real do nexos causal identificado pela investigação. Tais ponderações criaram versões científicas em que as noções de sistema, estrutura, modelo e, mais recentemente, de processo começaram a substituir as de lei, probabilidade e determinação.

Adicionalmente, alguns humanos da rede *científica* revelaram-se actantes rebeldes, pois iniciaram um movimento de oposição ao enclausuramento das ciências justificado pela necessidade de os cientistas realizarem seu trabalho *longe das atribulações do cotidiano*. Nos anos 1960 e 1970, proliferaram as tentativas de democratizar as ciências, fundamentadas, principalmente, nas teorias marxistas. Para Bensaude-Vincent, esses movimentos visavam a denunciar “a influência do capitalismo sobre a pesquisa, a distribuição desigual dos benefícios

¹⁹⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 48.

das investigações, a militarização da ciência, a proletarização dos pesquisadores” (tradução nossa).²⁰⁰

A veracidade do conhecimento científico, então, passou a ocupar o primeiro plano dos debates. Ele, em sua supremacia, havia blindado as articulações com outros saberes, tolhendo as relações do cientista com seu objeto de estudo, tornando-se restrito e impeditivo de construções mais ricas. Ademais, os constrangimentos impostos pela lógica da experimentação criavam obstáculos para superar os problemas que eles mesmos ocasionavam. Dessa forma, os críticos entendiam que a solução não estava no incremento das pesquisas experimentais e tampouco na criação de instrumentos mais precisos, mas na valorização de outras formas de conhecimento.

A crise, nesse sentido, marcava o início do fim da hegemonia da concepção de ciência defendida por Weber. De acordo com Santos, tal concepção é totalitária, pois “nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”.²⁰¹ A face dogmática da ciência estava em questão.

No campo específico das ciências humanas, tais questionamentos vieram se adicionar a outros tantos que já a atravessavam. O sucesso alcançado pelas ciências modernas no controle e previsão de fenômenos naturais havia sido considerado motivo suficiente para transportar a mesma lógica para a descoberta das leis que regem os fenômenos sociais; por conseguinte, a sociedade também poderia ser controlada e prevista em sua evolução. Santos²⁰² identifica duas vertentes nessa ampliação da racionalidade científica: uma primeira, que defende a transposição dos mesmos princípios e métodos adotados pelas ciências da natureza, e uma segunda, que advoga a criação de um estatuto próprio para as ciências sociais, sob o argumento de que as particularidades do ser humano o distinguem dos demais entes naturais e são tão singularizadoras que o colocam em oposição à natureza.

Para a primeira vertente, que, na Psicologia, tem o behaviorismo como principal representante, o modelo empregado pelas ciências naturais é o único válido e as diferenças entre fenômenos naturais e fenômenos sociais tornam os últimos mais complexos, sem que isso inviabilize o emprego da mesma lógica. A fim de observar e mensurar com o mínimo de distorções os fenômenos que estudam, não resta às ciências humanas e sociais senão enfrentar

²⁰⁰ BENSUAUDE-VINCENT, Bernardette. *La science contre l'opinion: histoire d'un divorce*. Paris: Les Empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2003, p. 219.

O texto em língua estrangeira é: “l’emprise du capitalisme sur la recherche, la distribution inégalitaire des profits de la recherche, la militarisation de la science, la prolétarianisation des chercheurs”.

²⁰¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 21.

²⁰² SANTOS, Boaventura de Sousa. *Op. cit.*

os desafios da tarefa de restringi-los à dimensão externa. Para o estudo dos fenômenos psicológicos, os testes foram considerados instrumentos privilegiados para traduzir em fatos observáveis os eventos internos ao organismo e a estatística era primordial para descrever os fenômenos psicológicos em linguagem matemática. Mas, na execução desse movimento todo cuidado é pouco, pois há sempre o risco de as operações de recorte, para estabelecer as condições iniciais, tornarem os fenômenos irrelevantes ou objeto de outra área de conhecimento. Assim, no caso da Psicologia, as críticas aos experimentos centravam-se no uso de animais, na criação de condições de laboratório extremamente artificiais, ou, ainda, na redução dos objetos da Psicologia à Biologia.

A segunda vertente denuncia esse processo de “objetificação”, tendo como pressuposto que os fenômenos humanos e sociais não podem ser compreendidos e explicados a partir de suas dimensões externas. O movimento humanista em Psicologia, originado nos Estados Unidos da América, o concretiza integralmente. Segundo esse projeto, o primeiro plano dos estudos sobre o homem deve ser ocupado pela subjetividade, pois, como o mesmo comportamento pode ter significados completamente distintos para cada pessoa, não basta observá-lo em sua exterioridade. É imprescindível conhecer o sentido que a pessoa lhe atribui. Com isso, o princípio da objetividade é colocado em discussão. Como, para essa vertente, o homem é concebido como *ser em relação*, a neutralidade do pesquisador é contestada por sua impossibilidade. As críticas estenderam-se também aos métodos quantitativos, denunciados por mascarar e distorcer a observação dos fenômenos. Apesar das diferenças existentes entre as duas vertentes, elas se irmanam, pois ambas são filhas da modernidade, compartilhando dicotomias tais como natureza e cultura e indivíduo e sociedade.

Na Psicologia, as polêmicas acerca das ciências se manifestaram de forma ainda mais aguda na chamada “crise de relevância da Psicologia Social”, desencadeada na década de 1960 e que, como resultado dos acirrados debates sobre os aspectos teóricos e metodológicos das investigações conduzidas nessa área de conhecimento, alcançou seu ponto culminante na segunda metade da década de 1970. Especificamente, no Brasil, ganhava corpo a decepção com a Psicologia cuja imagem dominante, construída na primeira metade do século XX, era a de uma área de conhecimento capaz de oferecer contribuições significativas para solucionar problemas humanos e sociais. Ela estava se mostrando incompetente para intervir, explicar ou prever comportamentos sociais e, mais grave ainda, no período de autoritarismo militar vigente na América Latina de então, servia como instrumento de manipulação política, de opressão e de manutenção de uma ordem que interessava a poucos. Iniciaram-se, então, as

tentativas para a construção de uma Psicologia Social politicamente comprometida com a transformação social.

O fundamento teórico para esse empreendimento foi encontrado no pensamento de psicólogos soviéticos – especialmente Lev Vigotski, Alexis Leontiev e Alexander Luria – construtores de uma psicologia com inspiração no materialismo histórico-dialético. Com esses aliados, seria possível superar o positivismo dominante na Psicologia Social brasileira (decorrente de suas origens na Psicologia estadunidense) e entender os fenômenos humanos em sua multideterminação, levando em consideração as relações dialéticas do homem com a natureza e a sociedade. A proposta de construir uma versão diferente da Psicologia tinha como actantes protagonistas versões de homem e de mundo que se contrapunham à versão positivista dominante. Principalmente, a concepção de homem como produto e produtor de relações sociais historicamente construídas fornecia o lastro necessário para legitimar uma Psicologia cuja ação estivesse voltada não para ajustar o homem ao meio, mas para transformar a sociedade tornando-a mais justa.

De acordo com o novo projeto para a Psicologia, a concepção positivista de ciência, orientada para a descrição de comportamentos que, por sua independência do espaço e do tempo em que se manifestavam, podiam ser tomados como *naturais* e *universais*, servia para reproduzir, no corpo dos conhecimentos, a ideologia dominante. A institucionalização dessa versão de homem *natural* e *universal*, por sua vez, atendia às necessidades de reprodução das relações sociais, essenciais para a manutenção das relações de produção material, sustentadoras do capitalismo.

A tradição biológica da Psicologia, e que justificava a Fisiologia entre as disciplinas obrigatórias do currículo mínimo, sofreu, evidentemente, a oposição mais acirrada. De acordo com a nova proposta, não havia como falar de abstrações como *essência* ou *natureza humana*, mas somente de *condição humana*, porquanto a subjetividade (objeto de estudo da Psicologia) não é dada *a priori*, porém constituída nas relações concretas da existência, nas ações coletivas. Ao explicitar as bases do projeto, Silvia Lane afirma:

Não negamos a psicobiologia nem as grandes contribuições da psiconeurologia. Afinal, elas descrevem a materialidade do organismo humano que se transforma através de sua própria atividade, mas elas pouco contribuem para entendermos o pensamento humano e que se desenvolve através das relações entre os homens, para compreendermos o homem criativo, transformador – sujeito da história social do seu grupo.²⁰³

²⁰³ LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: _____; CODO, Wanderley (orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 10-19, p. 15.

Embora Lane tivesse como foco a Psicologia Social, descreveu, sinteticamente e com propriedade, a rede, na qual, o currículo mínimo era o actante a quem se conferia a principal responsabilidade pela formação profissional dos psicólogos:

No Brasil, a repressão militar e o movimento universitário de 68 obrigaram-nos a uma reflexão crítica sobre a universidade e seu papel social, sobre o conhecimento que cabia a ela produzir. Teses como o ensino teórico-prático, uma nova relação aluno-professor (extinguindo a dominação institucionalizada), uma universidade voltada para os problemas sociais e não para a teoria dissociada da realidade, nos fizeram repensar a psicologia social que ensinávamos e enfrentar “cara a cara” a crise que se anunciava. A euforia dos anos 50 havia acabado e se questionava como a Psicologia Social poderia dar subsídios para uma transformação social.²⁰⁴

À medida que as polêmicas se acumulavam, críticas à versão de psicólogo e aos cursos de formação começaram a ganhar corpo na rede *universitária*. Aquilo que durante o processo de regulamentação do curso e da profissão ou quando da definição do currículo mínimo havia sido lançado na *área de certezas* era deslocado para a *área de suspeição*, disputando espaço com controvérsias emergentes.

3.2 Ariadne, Teseu, João e Maria: a análise do currículo mínimo e o caminho sem volta

Silvia Leser de Mello, apoiada em dados de pesquisa realizada com psicólogos graduados em instituições paulistas até 1970, já anunciava, em um artigo e em um livro, publicados em 1975, as críticas sobre a formação profissional que nos anos seguintes seriam ratificadas. No artigo, a questão estimuladora das reflexões da autora não emergiu da atuação profissional em si, porém

do mal-estar e da inquietação, perceptíveis nos alunos do curso de graduação em Psicologia da USP, que se evidenciam, mais concretamente, pela frequência instável e escassa às salas de aula, ou de forma menos palpável no desinteresse que demonstram pelos trabalhos escolares, tidos como “obrigações” desagradáveis, a serem resolvidas no fim dos períodos letivos e a fim de “passar de ano”. Mas a inquietação não é apenas dos alunos e as sucessivas reformas do currículo indicam que também os professores estão procurando maneiras novas de conceber um “bom” curso de graduação em Psicologia.²⁰⁵

Para ela, a forma como o curso estava organizado permitia a compreensão desse desassossego, porquanto os alunos, diferentemente da proposta curricular, estavam “voltados para o futuro, o seu, o da sua profissão e, não raramente, o do seu país”.²⁰⁶ A autora, portanto, aponta para o “des-interesse”, para o espaço vazio existente entre o caminho que o grupo de humanos (alunos e professores) pretendia seguir e aquele que o curso (não humano) o obrigava a percorrer. Especificamente, no que dizia respeito aos alunos, o descompasso era

²⁰⁴ LANE, Silvia Tatiana Maurer. Avanços da Psicologia Social na América Latina. In: _____; SAWAIA, Bader Burihan (orgs). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995. p. 67-81, p. 68.

²⁰⁵ PEREIRA, Silvia Leser de Mello. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983. p. 424-430, p. 424. (Publicado originalmente em *Psicologia*, n. 1, p. 15-20, 1975).

²⁰⁶ PEREIRA, Silvia Leser de Mello. *Op. cit.*, p. 430.

considerável, pois o que os movia não eram apenas as preocupações com a formação profissional pessoal, mas as com a profissão como um todo e, com frequência, com os destinos do país.

O artigo é iniciado com a exploração desse abismo e com a denúncia da dificuldade dos cursos em articular a teoria com a realidade. Para a autora, se o psicólogo é profissional que atua na realidade concreta, as oportunidades de estágios oferecidos pelos cursos deveriam ser amplas e propiciar o contato com a população em sua variabilidade. Entretanto, em virtude das dificuldades encontradas pelas instituições, os estágios não passavam de meros “apêndices de cursos teóricos”.²⁰⁷ Além disso, a clientela que procurava os serviços de psicologia das instituições de ensino pertencia à classe média, o que restringia ainda mais as chances de o estudante conhecer outras realidades diferentes da sua.

Começava a ficar claro, então, o preço a ser pago pela concentração, nas mãos da universidade, do poder de conduzir, com exclusividade, a formação profissional. O alijamento das instituições prestadoras de serviços (tais como o ISOP e o IDORT) atendia aos princípios da modernidade de assegurar a ordem, mantendo o poder decisório nas mãos de uns poucos pertencentes a um território cujas fronteiras estavam bem definidas. Exigia, porém, que os cursos assumissem uma responsabilidade para a qual não estavam preparados. A concentração das ofertas de estágio em atividades clínicas indicava não só as limitações das experiências profissionais do corpo docente, mas, igualmente, a inabilidade das instituições de ensino superior em se articular com os espaços institucionais já ocupados pelos psicólogos antes mesmo da regulamentação do curso e da profissão. Saíam perdendo os alunos e a profissão.

Com o intuito de chamar a atenção para a gravidade dessas deficiências, a autora enfatizava que os cursos, preocupados em formar técnicos, também não abordavam conhecimentos a respeito do ambiente onde os futuros profissionais atuariam. Limitavam-se ao ensino de técnicas que, pretensamente, habilitariam o profissional “a consertar a máquina mental, mas esquecido de que essa máquina tem seu mecanismo, em grande parte, determinado pela sociedade”.²⁰⁸ Durante o curso de formação, portanto, a dimensão social para o exercício da profissão de psicólogo não merecia o relevo devido.

Diante desse quadro, a inquietação de alunos e professores podia ser compreendida como resultante da fragilidade das respostas dos cursos acerca do emprego e da utilidade dos

²⁰⁷ PEREIRA, Silvia Leser de Mello. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983. p. 424-430, p. 425.

²⁰⁸ PEREIRA, Silvia Leser de Mello. *Op. cit.*, p. 427.

conhecimentos desenvolvidos na formação. Para a autora, a insatisfação dos alunos se expressava em diferentes níveis:

Há o nível imediato, ou seja, a possibilidade de encontrar trabalho, razoavelmente bem pago, como psicólogo. Há o nível um pouco mais profundo que aspira a um trabalho satisfatório segundo as preferências pessoais e a capacidade intelectual e criadora de cada um. Há, ainda, o nível da consciência ética e social que indaga do valor do serviço a ser prestado a uma comunidade ampla, de acordo com o número de anos despendidos no estudo e a qualidade e quantidade dos conhecimentos recebidos.²⁰⁹

O terceiro nível era valorizado no artigo, pois mesmo diante do estreito mercado de trabalho existente quando o estudo foi realizado, a autora já indicava para a necessidade de problematizar acerca de espaços de atuação desprezados, nos quais se concentrava a população de baixa renda. A autora trazia o tema para a *área de suspeição*, inquirindo a respeito de como os psicólogos lidariam

com escolares, em escolas públicas da periferia, com as famílias desses escolares, com os professores e diretores dessas escolas, com menores órfãos e abandonados, nos recolhimentos dos menores, nos orfanatos, com as pessoas que cuidam desses menores, com delinquentes nas prisões, com os policiais e os juizes, com migrantes e suas famílias, chegados há pouco em São Paulo.²¹⁰

Sugeria, então, que os psicólogos abandonassem o ideal de atendimento psicoterápico individualizado e de médio ou longo prazos e, principalmente, revissem o conceito de “comportamento normal”, pois o emprego da modalidade e do conceito poderia servir como estratégia de adaptação ou, talvez, de repressão. Ou seja, não se tratava de uma crítica superficial ao que passou a ser denominado *modelo hegemônico* de atuação – o modelo clínico, mas às implicações políticas que ele comportava.

A dúvida que incomodava alunos e professores quanto às aplicações do conhecimento psicológico certamente não perturbaria Mira y López que, no período de 1940 a 1960, estava seguro da utilidade dos recursos que a Psicologia proporcionava. A hesitação de estudantes e professores, então, indica que, em 1975, como efeito das mudanças que aconteciam em outras redes, o comprometimento político presente nas práticas profissionais havia se tornado um actante de peso na rede *universitária*. Entretanto, paralelamente, o actante *tecnicismo*, que supostamente havia sido neutralizado nas discussões sobre a regulamentação da profissão, continuava ativo e, acompanhado pelo *individualismo* contido nas abordagens teórico-metodológicas ensinadas nos cursos de Psicologia, se presentificava na atividade pela qual a classe profissional tanto propugnou: a clínica.

²⁰⁹ PEREIRA, Silvia Leser de Mello. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983. p. 424-430, p. 425.

²¹⁰ PEREIRA, Silvia Leser de Mello. *Op. cit.*, p. 427-428.

A autora, em seu “pequeno trabalho”²¹¹ mobilizou um mundo com poucos aliados: informações sobre áreas e locais de trabalho de 198 psicólogos graduados, até 1970, em três instituições paulistas; um instrumento de levantamento de dados com questões objetivas,²¹² e sete artigos científicos, tomados como referência, nenhum de autor nacional e apenas um da área de psicologia. Apesar de despretensioso, nas palavras da autora, o artigo, principalmente por *mobilizar o mundo real* por intermédio do levantamento de dados que servia de ponto de partida para as reflexões, causou um forte impacto e foi arregimentado para a construção de outros trabalhos.

A proposição contida no artigo, convidando para a discussão sobre as implicações políticas da profissão, foi reforçada e melhor explicitada pela autora em livro editado no mesmo ano.²¹³ A obra, que retomava a pesquisa realizada com os psicólogos, foi desenvolvida a partir de duas premissas: a de que a profissão de psicólogo é “uma modalidade de aplicação de conhecimentos científicos”²¹⁴ e a de que “uma profissão se define através da atuação dos profissionais ao nível do social”.²¹⁵ Para a autora, uma profissão incapaz de oferecer soluções para os problemas e necessidades sociais está com seu futuro em risco. Em termos latourianos, Sylvia Leser chamava a atenção dos psicólogos para o fluxo da *representação pública*. Eles poderiam ter sido habilidosos em convencer os políticos a legalizar a profissão, os administradores a apoiá-los, os adultos a buscar psicoterapia e também encaminhar seus filhos, mas esse era um grupo restrito. E esse grupo limitado cercearia o desenvolvimento da profissão.

Assim, com a segunda premissa, Sylvia Leser retomava o eixo de interesse em promover uma Psicologia cuja prática tivesse utilidade, tema que havia sido silenciado durante o processo de regulamentação da profissão e do curso.²¹⁶ Entretanto, o fazia entendendo “problemas e necessidades sociais” de modo bastante diferente do vigente na época da regulamentação da profissão. Mais que isso (e a partir disso), a autora, em seus trabalhos, construía uma versão de psicólogo em cuja atuação, ciência, aplicabilidade de

²¹¹ PEREIRA, Sylvia Leser de Mello. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983. p. 424-430, p. 424.

²¹² O instrumento dividia-se em duas partes. Na primeira, eram solicitadas informações sobre a primeira experiência profissional após a conclusão do curso, envolvendo os seguintes dados sobre a ocupação principal e outras porventura existentes: nome da empresa onde trabalhou, ramo de atividade da empresa, o que o entrevistado fazia na empresa, o cargo inicialmente ocupado. Na segunda parte, coletavam-se as mesmas informações sobre a experiência atual do entrevistado. A propósito, ver o anexo 4 de MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983.

²¹³ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983. (Observação: para o presente trabalho, foi consultada a 5ª impressão.)

²¹⁴ MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 12.

²¹⁵ MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 12.

²¹⁶ Apesar de destinado à Psicologia Aplicada, cabe lembrar a propósito o comentário de Lourenço Filho no Parecer n. 412 de que a Comissão não “participa, porém, da idéia de que a Psicologia Aplicada, por si só, possa assumir papel dominante na melhoria da vida social e da reforma do mundo”.

conhecimentos científicos e comprometimento político da profissão estavam intimamente entrelaçados. Isto é, Sylvia Leser incorporava à rede da formação de psicólogos os actantes cujos efeitos provocavam a problematização desses nexos, acompanhando o movimento que se observava na rede da ciência.

O livro pretendia responder a três questões, passíveis de serem levantadas naquele momento, pois, segundo a autora, a regulamentação profissional já havia completado uma década:

1. Quais as condições de desenvolvimento que a Psicologia encontrou em São Paulo após a lei federal de 1962?
2. Que significado se pode atribuir à preferência tão marcada dos profissionais pela Psicologia Clínica?
3. Quais as implicações da orientação *clínica*, que permeia a formação dos profissionais, quando queremos representar a Psicologia ao nível da sua atuação social?²¹⁷

Para tanto, Sylvia Leser dividiu o livro em três capítulos. O primeiro destinou-se a examinar as atividades profissionais do psicólogo, o ensino e aplicações da Psicologia. Nele, inicialmente, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa empírica com os 198 psicólogos graduados, até 1970 – logo, que haviam realizado o curso já na vigência da legislação –, em instituições paulistanas. Posteriormente, é exposto um breve histórico do curso de Psicologia, antes, durante e depois da promulgação da Lei n. 4.119/62, com destaque para o que acontecera em São Paulo, especialmente na USP, a fim de salientar alguns relevantes problemas dos cursos de formação que não estavam merecendo a atenção devida, e, finalmente, são propostas interrogações sobre os destinos da profissão de psicólogo no Brasil. Sylvia Leser, portanto, partia de uma situação localizada na cidade de São Paulo para problematizar o papel social do psicólogo e sua formação profissional no Brasil.

O segundo e o terceiro capítulos discutem as relações entre o psicólogo e a sociedade, abordando, respectivamente, a imagem da profissão e a ética profissional. No segundo capítulo, são evidenciados como problemas a ênfase na formação de clínicos, o pouco interesse dos cursos e dos alunos por outras áreas de aplicação, assim como a reduzida preocupação com a realização de pesquisas durante a formação.

No que se refere à investigação empírica discutida na primeira parte do livro, os dados foram coletados em entrevistas com os psicólogos ou obtidos por intermédio de “informações que aqueles forneciam sobre as atividades dos seus colegas”.²¹⁸ Para analisar o material adotaram-se como categorias principais para a apresentação dos resultados, as “áreas

²¹⁷ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, p. 15.

²¹⁸ MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 17.

mencionadas pela lei federal: Ensino, Clínica, Escolar e Industrial”²¹⁹ e Outras Atividades²²⁰. A categoria *Ensino* abarcava “todas as atividades docentes e de pesquisa dos psicólogos, inclusive as atividades de supervisão e treinamento de alunos”;²²¹ *Clínica*, as de diagnóstico e de terapia “quando realizadas em clínicas e consultórios particulares, hospitais, serviços públicos e assistenciais”;²²² *Escolar*, as que “visam a utilização de técnicas psicológicas, com finalidade de promover a eficiência do ensino em todos os seus aspectos”²²³ e são promovidas em escolas ou em instituições a elas vinculadas; *Industrial*, as de aplicação de “técnicas psicológicas a fim de promover a eficiência e a produtividade no trabalho”²²⁴ e “realizadas em empresas industriais, comerciais ou em outras instituições”;²²⁵ e *Outras Atividades*, aquelas não compreendidas pelas categorias anteriores ou não relacionadas com a Psicologia.

Para denominar as categorias, a autora executou um movimento de aproximação ao que estava estabelecido no texto legal, o qual não menciona especificamente *áreas de trabalho*. O artigo 13 da Lei 4.119/62 concede aos psicólogos o direito de ensinar Psicologia e, em seu parágrafo 1º, fixa que:

Constitui função privativa do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

- a) diagnóstico psicológico;
- b) orientação e seleção profissional;
- c) orientação psicopedagógica;
- d) solução de problemas de ajustamento.

Além disso, é importante destacar que, em suas definições, Sylvia Leser utilizou dois critérios: a atividade em si, com sua finalidade específica, e o local onde ela é exercida. Foge a essa regra a categoria *Ensino*, que prescinde da discriminação do local. A autora reconhece que “embora correspondam às áreas em que os próprios informantes se situam, permitindo identificar as principais modalidades de atuação da Psicologia, elas acabam por simplificar excessivamente os dados, pois são muito gerais”.²²⁶ A classificação, por conseguinte, era imprecisa, por isso, teve que contornar muitas dificuldades, principalmente porque as funções explicitadas não se diferenciavam com clareza entre as categorias. Como, por exemplo, classificar uma informação como: “trabalho com orientação vocacional em uma clínica particular”? *Clínica* corresponderia ao local, mas não atenderia ao critério da atividade “diagnóstico e terapia”; *Industrial* poderia atender ao critério da atuação (“técnicas

²¹⁹ MELLO, Sylvia Leser. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, p. 17.

²²⁰ Havia, ainda, a categoria *exterior*, na qual foram incluídos treze psicólogos que não se encontravam no país na época da coleta de dados, e *sem informações*.

²²¹ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 17.

²²² MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p.17.

²²³ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 17.

²²⁴ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 18.

²²⁵ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 17-18.

²²⁶ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 17.

psicológicas a fim de promover a eficiência e a produtividade no trabalho”), mas não o faria quanto ao local (“empresas industriais, comerciais ou em outras instituições”), a não ser que a clínica particular fosse considerada “outra instituição”.²²⁷

Assim, a categorização atendeu mais à necessidade de organizar o material coletado com vistas à análise da atuação profissional quanto ao significado social que ela representaria, foco de preocupação da autora. Essas observações são relevantes não porque se pretenda suspeitar dos resultados apresentados, ou mesmo invalidá-los, mas porque os critérios de classificação arbitrados serão posteriormente institucionalizados, isto é, ganharão o *status* de inquestionáveis, não sendo, por conseguinte, alvos de futuras controvérsias.²²⁸ A correspondência local–atividade alcançará tal solidez que, mais tarde chegará a ser empregada para denominar futuras áreas (psicologia hospitalar, comunitária etc.) e para justificar a existência de técnicas de atuação específicas.

Ainda a respeito das funções do psicólogo fixadas por Lei, Sylvia Leser salienta que elas podem ser classificadas em duas modalidades de acordo com suas características e objetivos próprios. A primeira corresponderia ao *ensino*, que, “*de forma ideal*, deveria estar vinculado à ciência e à pesquisa e onde as funções profissionais não são, na essência, diferentes das dos profissionais ligados ao ensino de qualquer outra área de conhecimento”²²⁹ (grifo do autor). A segunda, peculiar ao psicólogo, encontraria apoio na modalidade *ensino* e compreenderia as funções relacionadas com a aplicação dos conhecimentos e técnicas psicológicas. Sylvia Leser, ao seguir esse raciocínio, acompanhou o adotado na redação do texto legal que também criou espaços para tratar de cada modalidade,²³⁰ restaurando as redes distintas presentes na época da regulamentação da profissão e do curso (*teórica e aplicada*).

O trabalho “partiu do pressuposto inicial de que a modalidade de atuação *clínica particular*, que representa a maioria das escolhas profissionais dos psicólogos, não é um fator que venha facilitar o reconhecimento social da profissão”²³¹ (grifo do autor em itálico. Grifo nosso sublinhado). A afirmativa indica uma suposição, uma conjectura, não uma constatação, de que a consolidação da clínica em consultório particular como campo de atuação preferencial do psicólogo é obstáculo para o futuro da profissão no país, como viria a ser

²²⁷ Sylvia Leser aborda essa dificuldade quando discute o que vem a ser Psicologia Clínica, afirmando: “Não compreendemos a orientação profissional e vocacional como atividade clínica propriamente dita. Temos dúvidas em classificar o aconselhamento inteiramente nessa categoria, como a *orientação psicopedagógica* e, certamente, a seleção de pessoal e os exames psicotécnicos não são atividades clínicas” (MELLO, Sylvia Leser. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, p. 47. Grifo do autor).

²²⁸ A respeito, ver: BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Áreas de atuação: em questão nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 163-193.

²²⁹ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 23.

²³⁰ A primeira no *caput* do artigo 13 e, a segunda, no parágrafo 1º do mesmo artigo.

²³¹ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 45.

institucionalizado depois em trabalhos de outros autores. Havia ainda uma segunda hipótese relativa à transitoriedade da posição ocupada pela clínica particular como principal espaço no mercado de trabalho do psicólogo. Sylvia Leser entendia que as condições da época permitiam ao psicólogo escolher a área de atuação, mas a tendência era de que, tal como ocorrera com outras profissões, o psicólogo ampliasse seu espaço nas instituições, principalmente em função do número crescente de pessoas que estavam se graduando.

A forma como ocorria a ocupação do mercado de trabalho, para Sylvia Leser, era então, apenas uma das faces momentâneas da questão, pois, naquele momento, ela podia se fazer de acordo com as preferências individuais do psicólogo. Esse ponto, para a autora, envolveria tanto os aspectos subjetivos quanto os objetivos da escolha do psicólogo. Os aspectos objetivos foram analisados tendo em vista o currículo do curso de Psicologia da USP e a formação que ele propiciava, a qual, ao enfatizar a preparação para o exercício da clínica, produzia uma profissão quase unidimensional. Com isso, a autora manifesta seu entendimento quanto aos efeitos que a organização curricular produzia nos estudantes dirigindo suas opções profissionais.

Quanto aos aspectos subjetivos, na análise das informações coletadas, ficou claro que os psicólogos entendiam que seu ramo de atividade era a Psicologia Clínica apenas quando atuavam em clínicas particulares. Isto é, eles associavam sua especialidade profissional ao local onde a exerciam. A ambigüidade, para Sylvia Leser, parecia estar no uso do termo *clínica* para designar a agência onde o serviço era prestado pelo psicólogo com profissional autônomo. Por tudo isso, a autora compreendia que:

Assim como o psicólogo *prefere* o exercício autônomo de sua profissão, assim também ele deixa bem clara a sua preferência pela Psicologia Clínica, rotulando dessa forma as atividades mais diversas, quando realizadas na *clínica particular*, ou mantendo dois ou três empregos em clínicas de outros psicólogos ou psiquiatras, mesmo quando esses empregos não são nem econômica nem profissionalmente compensadores.²³² (grifo do autor).

Ainda quanto ao domínio subjetivo, Sylvia Leser recorreu à pesquisa realizada por Annie Thebaud com estudantes de Psicologia do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife acerca de suas aspirações e dos motivos que os levaram a escolher o curso.²³³ As respostas, que também serviram para traçar a imagem da profissão, porquanto é ela que determinaria a eleição do curso, manifestavam, principalmente, a vontade de autoconhecimento e de conhecer o outro, sugerindo que os estudantes, muitas vezes, buscavam o curso para “a resolução de seus próprios problemas”.²³⁴ A análise qualitativa dos depoimentos dos alunos revelava ainda certa

²³² MELLO, Sylvia Leser. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983. p. 48.

²³³ A referência é: THEBAUD, Annie. *Aspirations des étudiants de psychologie*. Rio de Janeiro, mimeo., 1969.

²³⁴ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 68.

ingenuidade nessa motivação, pois os estudantes acreditavam que o psicólogo tinha algo de adivinho, demonstrando não conseguir diferenciar nitidamente o psicólogo do feiticeiro, o que dificultava as distinções entre o cientista e o charlatão. Essa imagem sofria uma pequena alteração ao longo do curso, mas não chegava a se transformar completamente nas respostas dos alunos da última série. Elas faziam menção apenas ao trabalho do psicólogo como profissional que resolve problemas individuais. Para Sylvia Leser, esse quadro era sinal da deficiência do curso em oferecer ao estudante modelos que refletissem as diferentes funções que o psicólogo pode exercer, *desmistificando*, assim a imagem que o leigo tem do profissional. Com essa conclusão, a autora admitia que os aspectos *subjetivos* para a escolha da clínica são condicionados pelos aspectos objetivos.

Para Latour,²³⁵ uma rede é tão forte quanto o seu elo mais fraco, ou seja, a manutenção da configuração da rede depende do vigor das conexões mantidas entre seus actantes. Nesse sentido, as conclusões de Sylvia Leser sugerem que o elo entre a Psicologia Clínica e o exercício do psicólogo era um dos mais fortes porquanto definia a imagem profissional. Para a autora, isso representava um sério obstáculo para que o psicólogo assumisse responsabilidades junto à sociedade, pois o modelo clínico restringiria as funções sociais da profissão. Além disso, a inexistência de serviços públicos onde a clínica fosse oferecida impedia sua difusão para uma parcela significativa da população, já que, no país, a classe economicamente desfavorecida é constituída por um considerável número de pessoas. Assim, a imagem que o psicólogo havia desenvolvido criava um impasse para a Psicologia como profissão no Brasil. Seria necessário romper as conexões instauradoras de um circuito no qual a auto-imagem do psicólogo determinava os serviços que ele prestava à sociedade (e, por conseguinte, configurava a imagem social da profissão) e era determinada pelos cursos de formação, os quais, por sua vez, produziam (e reproduziam) a imagem profissional correspondente àquela que os alunos procuravam nos cursos.

Sylvia Leser entendia que considerável parcela de responsabilidade sobre os problemas impostos pelos cursos derivava da forma como a legislação havia sido concebida, pois os cursos de Psicologia existentes na época seguiam uma tradição teórica que negligenciava a realidade concreta e encontravam dificuldades para promover estágios. O modelo clínico acabou sendo o predominante por ser o que oferecia mais chances de superar os obstáculos enfrentados. Adicionalmente, a demanda do mercado por psicólogos não só obrigou os professores a concentrar os cursos na preparação de novos profissionais como os

²³⁵ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

atraiu para as ocupações abertas, afastando-os das atividades de pesquisa, imprescindíveis para a consolidação de uma formação científica. Assim, a Psicologia Aplicada ainda triunfava apesar dos esforços de abafá-la durante o processo de legalização dos cursos de formação.

Esse quadro expressava que as conexões estabelecidas entre os actantes da rede haviam constituído uma máquina que, por reproduzir o psicólogo como clínico, seria, para Sylvia Leser, fatal para a profissão. Ela, então, com ousadia, propôs a abertura da *caixa-preta* e a alteração dos mecanismos existentes. Com essa finalidade, trouxe para a discussão a relação psicólogo-sociedade a partir da perspectiva ética retomando o que, no artigo, correspondia ao terceiro nível de preocupação dos estudantes.

Para Sylvia Leser, o psicólogo como homem de ciência deve, antes de tudo, reconhecer as repercussões sociais de seu trabalho, isto é, as implicações políticas e econômicas de sua atuação. Isso demanda do profissional “uma aguda consciência do momento histórico e da importância vital da ciência na elaboração do futuro”.²³⁶ Ao ampliar a discussão, Sylvia Leser a conduziu para além do espaço do exercício profissional em si ou do mercado do trabalho, advertindo que o horizonte para a profissão seria definido a partir de decisão de

mantermos e fortalecermos suas tendências atuais; deixarmos o ajustamento entre as necessidades da profissão e as necessidades da sociedade aos cuidados do próprio processo de crescimento de ambas, ou procurarmos modificar os fatores que criaram e sustentam suas tendências atuais com vistas à expansão e à diversificação dos serviços prestados pelos psicólogos à comunidade. Parece, por si mesmo evidente, que o aparecimento de uma nova profissão está relacionado com problemas e necessidades sociais, para os quais se busque solução.²³⁷

Sylvia Leser reconhecia que identificar quais seriam os problemas e as necessidades sociais não era tarefa fácil e sugeria como caminho possível enfatizar as contribuições sociais que podem ser oferecidas pelos psicólogos atuantes nas instituições de ensino. A autora, todavia, não se dedicou a demonstrar como promover uma maior inserção dos psicólogos nas escolas, nem a explorar a atuação adequada. Ao contrário, preferiu abrir um amplo espaço para refletir a respeito das relações do psicólogo com a sociedade, destinando uma seção para problematizar o texto do Código de Ética do Psicólogo Brasileiro proposto por algumas sociedades de Psicologia e aprovado na Assembléia Geral da Associação Brasileira de Psicólogos, realizada em 1966. A respeito, Sylvia Leser destacava:

a um exame mais pormenorizado, somos levados a considerar que a necessidade de proteger a profissão foi a preocupação dominante dos elaboradores do código, preocupação que transparece em todos os momentos, emprestando às regras e normas um caráter ambíguo e que permeia a formulação até mesmo dos itens relativos à boa conduta do profissional.²³⁸

²³⁶ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, p.107.

²³⁷ MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 12.

²³⁸ MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 99.

E, mais adiante:

o Código pode ser considerado como um *artifício formal* que procura assegurar a autoridade no campo profissional, insistindo na superioridade, racionalidade e objetividade do profissional em relação ao leigo, uma vez que o seu domínio das técnicas específicas é fruto de longo aprendizado. Nesse sentido, poderíamos também falar do processo de sacralização que integra a formação profissional.²³⁹ (grifo do autor).

Com suas considerações, Sylvia Leser enfatizava os riscos de acreditar que a relevância social da profissão dependeria das alianças estabelecidas apenas entre os psicólogos e encaminhava a discussão para a importância de se criar articulações com a população (ou seja, para o fluxo da *representação pública*). A Psicologia como ciência se constituía afastada da opinião pública; como profissão seria esvaziada de seu significado caso servisse apenas para reproduzir os problemas sociais. Dessa forma, Sylvia Leser colocava em xeque a versão de psicólogo adotada para orientar os cursos de formação e os profissionais em exercício, deixando claro no último capítulo (*Conclusões: uma defesa da Psicologia*) seu interesse em fortalecer a profissão por outras vias.

Ainda nesse capítulo final, ressaltava que o desenvolvimento de um campo não deve ser avaliado somente a partir do número de profissionais que nele atuam (isso é, tomando como parâmetro a inserção do psicólogo no mercado de trabalho), mas, principalmente, pelo quantitativo de pessoas que têm acesso aos serviços profissionais colocados à disposição da comunidade. A afluência dos psicólogos à área clínica, observada na pesquisa, não deveria, assim, ser tomada como sinal incontestado de expansão da Psicologia no país; era apenas uma informação de como os psicólogos se distribuíam no mercado de trabalho.

A observação acima servia para ratificar o que já havia sido afirmado quanto aos equívocos de se entender que o pleno emprego dos graduados e a procura pelo curso de Psicologia seriam indicadores adequados para avaliar o desenvolvimento da profissão de psicólogo. A orientação de Sylvia Leser a respeito não deixava margem a dúvidas:

Mais importante do que esses números seria analisar em que medida a profissão vem atendendo às necessidades reais e mais urgentes da população, isto é, em que medida *ela vai se tornando um instrumento indispensável* na solução dos problemas sociais que exigem a intervenção do psicólogo. Essa é, porém, uma tarefa difícil, a começar pela determinação do que designamos necessidades reais e urgentes, face a outras que não o seriam.²⁴⁰ (grifo do autor).

Em última instância, Sylvia Leser pretendeu verificar e refletir como a profissão de psicólogo estava caminhando na direção que também Mira y López entendia como o alvo a ser alcançado: tornar-se instrumento indispensável para a sociedade. A diferença estava na amplitude e nos fins dessa indispensabilidade. Se, para Mira y López, o alvo era o indivíduo e

²³⁹ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, p. 100-101.

²⁴⁰ MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 60-61.

sua adaptação aos espaços produtivos, viabilizando a instauração de uma sociedade moderna, para Sylvia Leser, a meta era a sociedade como um todo visando a sua transformação em busca de igualdade entre as pessoas. Para ela, o psicólogo deveria ser um ponto de passagem obrigatório na rede construída para resolver problemas sociais, e não meramente individuais.

Diante da abrangência da área de questionamentos produzidos por Sylvia Leser, é curioso atentar para o título de seu livro: “*Psicologia e Profissão em São Paulo*” (grifo nosso). A escolha do título, portanto, servia para indicar apenas o ponto de partida para a problematização: o *mundo real* que havia sido mobilizado pela pesquisa empírica. O ponto de chegada, contudo, era bem mais complexo. Porém, tão ou mais importantes que ele, foram os desdobramentos das diferentes proposições, dos distintos convites endereçados pela autora ao longo do trajeto de suas reflexões. Pode-se afirmar, de uma maneira bastante esquemática, que a autora, no artigo e no livro urde a seguinte teia argumentativa:

1. Os estudantes de Psicologia da USP estavam insatisfeitos com o curso porque se preocupavam com o seu futuro, com o da profissão e, freqüentemente, com o do país, enquanto o curso procurava formar psicólogos técnicos desvinculados da realidade.

2. Os cursos formavam profissionais para a clínica, o que restringia a área de atuação dos psicólogos e sua função social, bem como criava uma imagem de psicólogo que colocava em risco a profissão.

3. A relevância da profissão de psicólogo está intrinsecamente associada à responsabilidade assumida pelo profissional em direcionar sua ação para a resolução de problemas sociais.

Por pretender, com seu trabalho, fortalecer a relevância social da profissão, motivo que havia sustentado e justificado, principalmente, a criação do curso superior de Psicologia,²⁴¹ Sylvia Leser considerava imprescindível discutir a imagem e a auto-imagem da profissão de psicólogo. A cada um desses pontos correspondia um problema. Para a imagem da profissão, o problema era: “como o psicólogo poderá construir uma imagem de profissional que utiliza conhecimentos psicológicos cientificamente fundamentados?”. Para a auto-imagem, a questão era: “como os psicólogos vão construir para si mesmos essa imagem?”. Para responder às questões havia que se problematizar o processo de formação.

Para o primeiro problema – a construção da nova imagem – era necessário levar em conta as dificuldades de uma profissão que pretendia “introduzir práticas novas em domínios

²⁴¹ Vale a pena lembrar que, para Sylvia Leser, conforme mencionado, a importância social da profissão já havia sido demonstrada no processo de regulamentação da profissão e dos cursos de formação.

tradicionais ou considerados como o centro privativo da vida dos indivíduos”.²⁴² Mas isso não era suficiente para explicar os obstáculos encontrados pela profissão e pelos cursos. Havia profissões e campos de atuação tradicionais, assim como os gerados pelo progresso tecnológico, para os quais era fácil definir a profissão e seu papel social. A Psicologia no Brasil não se encaixava em qualquer um desses casos, pois ainda não havia construído essa tradição e tampouco resultava “de uma ciência complexa e progressista”.²⁴³ O problema era mais difícil porque, acima de tudo, vale repetir,

de alguma forma, sempre existiram figuras tradicionalmente encarregadas de lidar com o comportamento humano, dirigindo-o para padrões socialmente desejáveis de conduta, seja através da educação familiar ou escolar, seja através da aprovação e da punição em todas as suas modalidades, seja pela exemplificação moral e religiosa. Para o senso comum, destituído de nuances, o trabalho do psicólogo sobrepõe-se de modo supérfluo, ao de outros profissionais e mesmo às funções familiares.²⁴⁴

Discutindo as alternativas de solução, a autora entendia que divulgar os conhecimentos psicológicos, por intermédio dos meios de comunicação, requer superar os obstáculos de traduzi-los em linguagem simples sem perder a cientificidade, sem revestir o discurso com misticismo ou, o que é mais desafiador, sem cair no senso comum, isto é, sem banalizar os conhecimentos e técnicas psicológicos. Diante desses empecilhos, Sylvia Leser afirmava que o melhor caminho era o exercício das atividades que demonstram concretamente a importância do psicólogo para a população. Daí a importância de discutir profundamente o modelo hegemônico, o que implicava atacar dois pontos: a) a auto-imagem do psicólogo, isto é, a imagem que ele construía e difundia sobre as funções sociais que lhes cabia exercer, e, a partir de sua desconstrução, b) efetivar a prestação de serviços diversificados e úteis para a solução de problemas sociais de uma faixa da população a mais ampla possível.

A auto-imagem era um problema de maior complexidade, pois sua solução exigia romper o círculo que permitia às condições sociais determinar a forma como os cursos se organizavam, os quais, por sua vez, geravam produtos mantenedores dessas condições e, simultaneamente, fortaleciam a imagem que se desejava modificar. Essa imagem, todavia, era fator atrativo de novos alunos que tinham interesse pelo curso exatamente em decorrência do profissional que formavam. Alterá-la, portanto, implicava intervir na própria demanda pela formação.

Por isso, Sylvia Leser colocava os psicólogos interessados em discutir os cursos de formação diante de *caixa-preta*, na qual o comportamento de um actante mantém sob controle o comportamento dos outros. Mais que isso, ao levantar a polêmica sobre o modelo

²⁴² MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, p. 35.

²⁴³ MELLO, Sylvia Leser. *Op. cit.*, p. 35.

²⁴⁴ MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 35.

hegemônico, ela abria a controvérsia que franqueava o acesso à *caixa-preta* dos cursos de formação, permitindo modificar o que eles produziam. Com esse movimento, pretendia recrutar outros tantos psicólogos que partilhavam do interesse de interferir nos mecanismos dos cursos com o intuito de viabilizar a construção de um modelo de profissional com funções sociais mais amplas.

Todavia, como as finalidades últimas para serem alcançadas obrigavam a percorrer um caminho onde outros propósitos também se localizavam, haveria sempre a possibilidade de que os actantes “se perderem no percurso”, locomovendo-se apenas até o ponto onde encontravam uma meta parcial que lhes satisfizesse. Uma dessas finalidades intermediárias poderia ser, por exemplo, a ampliação do mercado de trabalho, viabilizado por uma atuação profissional inovadora, diversificada, voltada para as camadas da população até então não atendidas, sem que isso significasse, necessariamente, a *transformação social* almejada por Sylvia Leser.

Assim, se o fio de Ariadne havia permitido a Teseu percorrer o labirinto e retornar a salvo, o que Sylvia Leser de Mello oferecia assemelhava-se mais às migalhas que João deixou cair ao longo do trajeto para a casa de chocolate e que, comidas pelos pássaros, não permitiram achar o caminho de volta. Sylvia Leser, ao abrir a caixa-preta da formação e da atuação profissional do psicólogo, instaurava a polêmica, porém apresentava o Minotauro aos interessados no tema. O que estava em jogo, a partir de então, era se eles o enfrentariam ou criariam estratégias de esquiva.

3.3 Dona Flor e seus dois maridos: os trabalhos de Sylvia Leser de Mello como aliado de redes distintas

Latour faz questão de recordar que os rumos tomados por uma proposta dependem das decisões dos actantes que a aceitam. Dessa forma, diante da proposição de Sylvia Leser, os psicólogos preocupados em discutir sua profissão poderiam: a) ser indiferentes ao convite formulado; b) iniciar o debate acerca do valor da Psicologia “como um instrumento de modificação social”,²⁴⁵ o que implicava admitir que o psicólogo atua não desvinculando “a ciência da sociedade e a técnica dos seus propósitos”;²⁴⁶ ou, finalmente, c) modificar os objetivos iniciais da proposta adequando-os a seus interesses particulares, o que se faz fragmentando a proposição e redistribuindo as frações resultantes pelas *áreas de certezas, suspeição e silêncio*.

²⁴⁵ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983, p. 113.

²⁴⁶ MELLO, Sylvia Leser de. *Op. cit.*, p. 106.

Cada uma dessas respostas produz uma versão distinta do exercício profissional e da formação do psicólogo. Aqui, o objetivo é acompanhar a construção de tais versões em alguns textos a respeito do tema que foram elaborados por diferentes autores.²⁴⁷ Não está em questão decidir qual é a versão mais correta, mais verdadeira em sua correspondência com a realidade, uma vez que a própria noção de versão não permite esse tipo de julgamento. Versões podem se analisadas em termos de suas articulações internas, assim como em termos de suas conexões com outras versões; isto é, quanto aos modos de convivência que estabelecem, seja de coexistência, de conflito, de negação, de apropriação de partes, de prolongamento. O destino de uma versão depende das modalidades e do quantitativo de articulações instauradas com outras versões; ou seja, da forma e do número de proposições que lança e recebe. Versões fortes e estáveis são versões complexas por seu alto nível de capilaridade.

Especificamente no caso dos psicólogos que acolheram o convite formulado por Sylvia Leser pode-se afirmar, de uma maneira simplificadora, que eles se organizaram em duas redes. A primeira tem procurado dar continuidade à proposição original, entendendo que o fortalecimento da profissão ocorrerá à medida que os psicólogos atuem visando à resolução de problemas sociais, o que demanda uma versão de psicólogo comprometido com as transformações da sociedade. A segunda rede esfacela a proposição original e associa-se a um dos fragmentos (isto é, não chega a percorrer todo o labirinto e encarar o Minotauro), justificando que o caminho da relevância social da profissão está, principalmente, na ampliação dos campos de atuação, e, para isso, os cursos de formação devem produzir psicólogos competentes para analisar os contextos nos quais deverão agir e, se necessário, para construir os conhecimentos científicos adequados a tais contextos. Essa segunda rede, cabe salientar, não chega a colocar a atuação social *na área de silêncio*, mas, também, não a coloca na *área de certezas*, isto é, como motor a conduzir as problematizações a respeito da formação e do exercício profissionais.

Assim, enquanto a primeira rede tem como estratégia problematizar os efeitos promovidos pelo actante *política* na formação e atuação profissionais, a segunda rede concede relevo ao actante *conhecimentos científicos*, problematizando, conseqüentemente, sua construção e utilização no desempenho profissional. Em função daquilo que concederá relevância à profissão e, portanto, dos efeitos que almejam produzir, essas redes serão aqui denominadas, para efeitos de fluidez do texto, respectivamente, *comprometimento social e campo de atuação*.

²⁴⁷ Nesse caso, tal opção implicou deixar de lado o acompanhamento do processo de fortalecimento do “modelo hegemônico”, já que isso implicaria dar um outro rumo ao trabalho ou torná-lo excessivamente extenso.

Retomando a idéia de Latour²⁴⁸ de que uma rede é tão forte quanto o seu elo mais fraco, a constituição dessa segunda rede evidencia a fragilidade do elo que ligava o compromisso social aos demais integrantes na versão proposta por Sylvia Leser. Foi a debilidade desse elo que possibilitou, no transcorrer das discussões acerca da formação de psicólogos, a configuração de uma rede (*campo de atuação*), na qual o caráter político da ação do psicólogo é desconsiderado ou relativizado e são fortalecidas as conexões dos actantes com outros integrantes *não políticos*. Com isso, os interesses originais da proposição de Sylvia Leser foram devidamente transladados para atender àqueles dos defensores da versão de psicólogo positivista, isto é, politicamente neutro.

Produtos dessas duas redes são encontrados nas publicações do CFP, sobretudo, nas provenientes do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, organizado, em 1984, com o objetivo de criar um espaço para a autarquia participar formalmente das discussões sobre formação profissional, opinando sobre a estruturação de cursos e currículos. Para tanto, o CFP buscou se articular com as Universidades a fim de promover debates e estudos a respeito do tema. A finalidade do programa era ousada, pois implicava ultrapassar as barreiras de competências do Conselho. Adriano Holanda²⁴⁹, atento às relações que as instituições de ensino e o Conselho Profissional devem manter em prol tanto da formação adequada quanto do desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão, defende a indissociabilidade da atuação destas duas instâncias, o que para muitos é inaceitável, porquanto significa uma intromissão dos conselhos (responsáveis pela atuação profissional) em assuntos acadêmicos.²⁵⁰

O Programa previa o desenvolvimento de três subprojetos: a) o perfil do psicólogo: formação, campo de atuação e condições de trabalho; b) a demanda social do psicólogo – campo de atuação, características e potencialidades; e c) a demanda social e a formação profissional do psicólogo. Para a realização do primeiro projeto, foi promovida uma pesquisa, no período compreendido entre o final de 1985 e início de 1987, envolvendo cerca de 2.450 psicólogos inscritos nos diferentes CRPs, que deu origem a “*Quem é o psicólogo brasileiro?*”, publicado em 1988²⁵¹ e considerado um marco na história dos estudos sobre a formação e o exercício profissionais por resultar de pesquisa em nível nacional com grande número de respondentes.

²⁴⁸ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

²⁴⁹ HOLLANDA, Adriano. Os conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 1, p. 3-13, 1997.

²⁵⁰ A propósito, ver, no capítulo 5, resposta do CNE à consulta formulada pelo CFP.

²⁵¹ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

Esse primeiro trabalho compreende quinze capítulos reunidos em quatro partes, as quais retomam os temas explorados por Sylvia Leser. Assim, na primeira parte, abordaram-se a história da profissão no Brasil, os motivos para a escolha da profissão e a expansão da categoria profissional. A segunda parte destinou-se à discussão da formação profissional e da produção científica na área. A terceira tratou do exercício profissional e, finalmente, a última parte foi reservada para a avaliação da profissão a partir da perspectiva dos psicólogos e o encaminhamento de propostas para o futuro.

Dos artigos apresentados, destaca-se o elaborado por Paula Gomide²⁵², pois foi um aliado constantemente requisitado pelos integrantes da rede que luta pela ampliação *do campo de atuação*, posicionando na *área de certezas* as deficiências do currículo mínimo na formação profissional. O estudo é valorizado principalmente por fundamentar-se na opinião de um número significativo de psicólogos atuantes no território nacional (cerca de 5% dos que estavam em atividade na época) e por empregar dispositivos estatísticos para analisar os resultados obtidos. Gomide, portanto, granjeia adeptos por mobilizar o mundo utilizando os recursos da estatística, que imprimem um caráter de *objetividade* aos argumentos que alinhou.

A investigação partiu das avaliações dos psicólogos a respeito de seus cursos de formação e ratificou empiricamente as reflexões de Sylvia Leser acerca da inexistência de formação em pesquisa; da reduzida variedade dos estágios oferecidos; da adoção do modelo clínico como hegemônico; da saturação da área clínica, assim como da ênfase nas técnicas de intervenção. As relações do psicólogo com a sociedade, entretanto, são tomadas a partir de temas como ampliação do mercado de trabalho e constituição de novas áreas de atuação. Embora o actante político seja mencionado, seus efeitos na rede são desconsiderados nas conclusões da autora.

Gomide iniciou o trabalho advertindo o leitor ávido por respostas objetivas que o quadro configurado pelas informações coletadas não permitia ir além da formulação de hipóteses. Na conclusão, todavia, afirmou:

Esta pesquisa entrevistou cerca de 5% dos psicólogos em atividade no Brasil, e no que se refere à avaliação de sua Formação Acadêmica o resultado já era esperado. O conjunto dos dados mostrou que o psicólogo está Bastante Insatisfeito com a sua Formação, o que conseqüentemente revela o baixo nível de aprendizado existente em nossas Instituições de Ensino Superior.²⁵³ (grifo nosso).

Poderíamos, diante deste quadro, concluir que o ensino de Psicologia oferecido no país é bastante fraco, insatisfatório, e que, além disso, observa-se uma tendência negativa, ou seja, aparentemente, vem piorando ao longo do tempo.²⁵⁴ (grifo nosso).

²⁵² GOMIDE, Paula Inês Cunha. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 69-85.

²⁵³ GOMIDE, *Op. cit.*, p. 84.

²⁵⁴ GOMIDE, Paula Inês Cunha. *Op. cit.*, p. 85.

Em virtude desse salto de uma hipótese à conclusão cabal, e do peso que os resultados da investigação receberam como comprovação da deficiência dos cursos de formação regidos pelo currículo mínimo, vale a pena *abrir a caixa-preta* em que se constituiu o artigo de Gomide, acompanhando a construção que deu consistência a essa versão.

O estudo partiu das respostas dos entrevistados ao convite para avaliar 14 categorias referentes aos conhecimentos e habilidades adquiridos na graduação em Psicologia, expressando sua opinião em uma escala de cinco pontos.²⁵⁵ Para efeitos de análise, as avaliações foram reunidas em três classes: insuficiente, suficiente e em dúvida. Analisando os dados obtidos, a autora concluiu que, de acordo com a ótica dos sujeitos da pesquisa, a formação é insatisfatória, pois foi encontrado “um baixo nível de conhecimento, muita técnica e pouco questionamento sobre o contexto em que se vai atuar”.²⁵⁶ Além disso, os profissionais se percebiam preparados para a discussão de problemas éticos, mas incapacitados para uma ação mais efetiva, pois os cursos não favoreceriam a construção de um conceito amplo de atuação. Dado o caráter quantitativo da investigação, era impossível, para a autora, explorar as concepções de ética norteadoras das respostas dos psicólogos.

Ao afirmar, na conclusão, que “o conjunto dos dados mostrou que o psicólogo está Bastante Insatisfeito com a sua Formação, o que conseqüentemente revela o baixo nível de aprendizado existente em nossas Instituições de Ensino Superior”,²⁵⁷ Gomide efetua um movimento de *translação* bastante sutil. A pergunta formulada aos entrevistados se dirigia ao *grau de satisfação pessoal* com a aquisição de um determinado conhecimento ou habilidade e não à qualidade da formação. Estar insatisfeito com o que foi adquirido não significa necessariamente que o curso tenha se eximido de oferecer oportunidades para a aprendizagem de determinados conhecimentos ou para o desenvolvimento de alguma habilidade, mas somente que o nível alcançado não atendeu às expectativas do graduado. Isso, sem considerar que o estudante também está implicado nesse processo. Dessa forma, a conclusão envolve duas inferências a partir da resposta de insatisfação: a primeira é que insatisfação corresponde a baixo nível de aprendizagem; a segunda é que baixo nível de aprendizagem significa qualidade de ensino deficiente.

²⁵⁵ As categorias avaliadas diziam respeito a conhecimentos e habilidades *filosóficos, metodológicos, ciências básicas, processos psicológicos, éticos, técnicas de observação, testes psicológicos, técnicas de entrevistas, investigação científica, experiência em pesquisa, prática clínica, prática escolar, prática organizacional e papel social*. Os pontos da escala de avaliação correspondiam a: *totalmente insuficiente, bastante insuficiente, bastante insuficiente, totalmente insuficiente e em dúvida*.

²⁵⁶ GOMIDE, Paula Inês Cunha. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 69-85, p. 78.

²⁵⁷ GOMIDE, Paula Inês Cunha. *Op. cit.*, p. 84.

Compreender essas passagens exige que se recorde que, na época da realização da pesquisa, o behaviorismo exercia forte influência no ensino brasileiro. Essa abordagem teórico-metodológica que, na educação se manifesta no que Libâneo²⁵⁸ denomina *tendência liberal tecnicista*, centraliza no professor o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a racionalidade tecnicista tudo pode ser aprendido desde que o professor organize adequadamente as situações de ensino e o aluno possa aprender em seu ritmo, lógica concretizada na proposta da *instrução programada*. Alunos insatisfeitos com o que aprenderam seriam, por conseguinte, indicadores de deficiências no planejamento de ensino. Essa é uma possível linha de raciocínio para dar sustentação às conclusões da autora.

A respeito da forma como as respostas dos psicólogos consultados podem ser compreendidas, é interessante observar que uma síntese do trabalho de Gomide foi publicada na revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, dedicada aos “dilemas da formação do psicólogo” e que, desse mesmo número, consta trabalho desenvolvido por Ana Maria de Almeida Carvalho sobre avaliação dos cursos de formação promovidos por instituições universitárias paulistas.²⁵⁹ No artigo, Carvalho apresentou algumas reflexões sobre os cuidados na interpretação das respostas obtidas em estudos avaliativos de cursos e que, portanto, podem ser estendidas ao trabalho de Gomide. A autora alerta que:

1. “Parece ser mais fácil uma atitude crítica em relação a aspectos particulares do curso do que ao seu conjunto”.²⁶⁰ No estudo de Gomide, essa avaliação global do curso não era solicitada dos sujeitos da pesquisa.

2. “É preciso lembrar, ao trabalhar com dados de entrevista deste tipo, que os resultados refletem tanto o que é avaliado (no caso do curso) quanto os avaliadores (que, aliás, são em alguma medida fruto do avaliado...)”.²⁶¹ Conseqüentemente, na avaliação, os aspectos ressaltados pelo avaliado tendem a refletir dimensões valorizadas pela agência formadora. Essa pertinência é confirmada pelo estudo de Gomide, no qual, tendo em vista a multiplicação dos cursos promovidos por instituições particulares (70% dos existentes na época da pesquisa), foram comparadas as respostas de profissionais nelas formados com as dos graduados em instituições públicas. O confronto levou a autora a concluir que há diferenças estatisticamente significativas entre os percentuais de todos os itens avaliados. As avaliações

²⁵⁸ LIBÂNEO, José Carlos. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

²⁵⁹ CARVALHO, Ana Maria Almeida. A visão dos alunos sobre sua formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 1, n. 9, p. 19-21, 1989. A respeito do artigo, cabe destacar que a pesquisa a que ele se reporta fazia parte das atividades da disciplina “Psicologia Geral”, na qual se discutia exatamente o livro *Psicologia e profissão em São Paulo* de Sylvia Leser de Mello.

²⁶⁰ CARVALHO, Ana Maria de Almeida. *Op. cit.*, p. 20.

²⁶¹ CARVALHO, Ana Maria de Almeida. *Op. cit.*, p. 20.

satisfatórias se distribuíam entre os dois tipos de instituição, diferenciando-se, todavia, em função do conhecimento e das habilidades objeto da avaliação; isto é, a valorização das categorias dependia das características da instituição.

3. Os entrevistados alimentam a expectativa ingênua “de que o curso possa ser onipotente e realizar maravilhas em todas as áreas possíveis da Psicologia”,²⁶² e finalmente

4. “a provável heterogeneidade dos respondedores e de seus critérios introduz variações que dificultam a análise. Em última instância, pode ser que essas variações reflitam também a ausência de um consenso sobre o que deve ser um bom curso de formação”,²⁶³ comentário que põe na *área de suspeição* qualquer afirmativa decorrente de estudos conduzidos nos moldes adotados na investigação do CFP.

Tais considerações, entretanto, não foram levadas em conta pelos pesquisadores que, interessados em criticar a operacionalização do currículo mínimo, utilizam como aliados o trabalho de Gomide e outros desenvolvidos de acordo com a mesma lógica.

No trabalho de Gomide, destaca-se a elevada concentração de respostas na classe “em dúvida”, o que, segundo a autora, é um ponto digno de atenção, porquanto “em média, 21,97% dos psicólogos (sigma=3,93) sentem-se incapazes para avaliar se adquiriram ou não conhecimentos e habilidades, em pelo menos um determinado tópico, durante a sua formação acadêmica”.²⁶⁴

Diante desse dado, a autora se posiciona afirmando:

Uma análise simplista destes dados nos indica, inicialmente, duas hipóteses possíveis: ou o conteúdo dessas disciplinas foi ministrado superficialmente dificultando a compreensão da relevância do tema para a atuação profissional, ou a atuação profissional, por limitação de mercado, ou por opção teórica, não demanda este tipo de conhecimento ou habilidade. A segunda hipótese nos leva a acreditar que, para quase ¼ dos psicólogos, a proposta, até certo ponto propedêutica, para a formação do psicólogo, não tem sido avaliada de maneira positiva, pois parte considerável dos indivíduos sequer sabe se aprendeu conhecimentos naquela área.²⁶⁵ (grifo nosso).

Ou seja, apesar de a segunda hipótese apontar para uma provável dificuldade de avaliar o grau de suficiência em virtude da não utilização do conhecimento ou da habilidade no exercício profissional, a autora preferiu acreditar na baixa qualidade da formação oferecida – o que corresponde à primeira hipótese. Dessa forma, a *dúvida* em *avaliar o grau de suficiência* do domínio do conhecimento e da habilidade transforma-se em *dúvida quanto a ter aprendido ou não aquele tema*, que, por fim, transmuta-se em *insatisfação*. Ou seja, a

²⁶² CARVALHO, Ana Maria Almeida. A visão dos alunos sobre sua formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 1, n. 9, p. 19-21, 1989, p. 20.

²⁶³ CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Op. cit.*, p. 20.

²⁶⁴ GOMIDE, Paula Inês Cunha. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 69-85, p. 72.

²⁶⁵ GOMIDE, Paula Inês Cunha. *Op. cit.*, p. 72.

incapacidade de oferecer a resposta não foi interpretada como insegurança quanto à posse do conhecimento ou habilidade, mas como a certeza de que o conhecimento ou a habilidade não foram adquiridos.

Destacando que os estágios em clínica eram os que concentravam o maior percentual de avaliação *suficiente* (48,3% dos respondentes) e que os critérios relacionados com as técnicas utilizadas em clínica também estavam entre os percentuais mais elevados de concentração, Gomide reiterava as críticas à hegemonia do modelo clínico na formação profissional. Recrutando como aliados artigos de Sylvia Leser e de Ana Maria de Almeida Carvalho, assim como a dissertação de Mestrado de Vera Lucia Menezes Silva,²⁶⁶ Gomide enfatizava que os cursos de Psicologia estavam centrados no ensino de técnicas, valorizando a repetição e não a construção de conhecimentos, o que criava dificuldades para o estudante elaborar um conceito amplo de atuação psicológica.

O trabalho reforça as idéias de Sylvia Leser quanto à existência de uma atuação profissional voltada para o indivíduo e não para a sociedade, bem como pautada por técnicas, procedimentos e conhecimentos aprendidos e não pela situação-problema. Entretanto, Gomide não se aproxima da rede preocupada com o *compromisso social* do psicólogo, pois, ao desenvolver seus argumentos, defende a necessidade de ampliar o número de disciplinas que digam respeito aos campos escolar e organizacional.

Finalmente, outro ponto a ser observado diz respeito aos dispositivos estatísticos utilizados para verificar a *inexistência* de diferença significativa entre percentuais de satisfação demonstrados por profissionais graduados em instituições públicas e os formados por instituições privadas. Stengers²⁶⁷ alerta para os riscos envolvidos nas conclusões sobre resultados de pesquisas quando se empregam tais testes estatísticos, já que eles têm como objetivo substituir a prova experimental. Nesta, o que é submetido à prova é o *efeito positivo* de uma determinada variável, isto é, o experimentador de posse de uma possível relação causal (definida na hipótese), toma a iniciativa de criar as condições exigidas para que a causa “demonstre seus efeitos” de maneira categórica, não ambígua. Por conseguinte, é aceita ou é rejeitada a hipótese que afirma a ação efetiva de uma variável sobre outra. Os dispositivos estatísticos, ao contrário, foram criados para submeter à prova o *efeito negativo*, ou seja, o investigador testa a **ausência** de efeitos provocados por uma suposta causa expressa em uma

²⁶⁶ Os trabalhos citados são: CARVALHO, Ana Maria Almeida. A profissão em perspectiva. *Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 5-17, 1982; PEREIRA, Sylvia Leser de Mello. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. *Psicologia*, v.1, n. 1, p. 15-20, 1975, p. e SILVA, Vera Lúcia Menezes. *A percepção do trabalho do psicólogo clínico em depoimentos de estudantes de psicologia*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, 1984.

²⁶⁷ STENGERS, Isabelle. Le médecin et le charlatan. In: NATAN, Tobie; STENGERS, Isabelle. *Médecins et sorciers*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2004. p. 127-177.

hipótese denominada, por isso mesmo, *hipótese nula*. Dessa forma, o que se *aceita* ou se *rejeita* é a ausência de ação. Ora, rejeitar a hipótese de que não há diferença entre avaliações positivas ou negativas acerca de um determinado objeto, não é o mesmo que aceitar se há diferença significativa entre eles.

Dessa forma, quando Gomide afirma existir, em algumas categorias, diferenças significativas entre as avaliações de graduados em instituições públicas e graduados em instituições privadas está, como é de hábito, quando esses dispositivos estatísticos são empregados, afirmando a existência de uma relação que *efetivamente* não foi testada.²⁶⁸

Outro texto significativo de *Quem é o psicólogo brasileiro?* e que dá continuidade a uma das proposições parciais de Sylvia Leser é o capítulo sobre *atuação profissional*, que ficou sob a responsabilidade de Ana Maria Carvalho. A autora, que tinha o tema como foco de seus trabalhos, já vinha desenvolvendo investigações a respeito a partir da distribuição de psicólogos no mercado de trabalho em São Paulo e de informações colhidas em entrevistas com profissionais recém-formados em universidades paulistanas no período compreendido entre 1976 e 1979.²⁶⁹

Os estudos de Carvalho com psicólogos de São Paulo confirmaram os achados de Sylvia Leser acerca da supremacia da área clínica, apesar de sua saturação. Para compreender a organização do campo profissional, a autora, em um de seus artigos²⁷⁰ ampliou o modelo criado por Sylvia Leser, mantendo a composição de elementos que se retroalimentam, mas, ultrapassando as relações entre imagem profissional, curso de formação e psicólogo, incluiu dois novos elementos: as necessidades sociais e o espaço para atuação. A aplicação do modelo permitiu identificar a existência de necessidades sociais não atendidas em decorrência do circuito que envolve curso, psicólogo, atuação e imagem profissional. Carvalho, então, confirmando a proposição de Sylvia Leser, conclui que:

concretamente, a distribuição dos psicólogos no mercado é função do tipo de profissional formado – é o profissional que se dirige para as várias áreas. Estamos sustentando que o profissional é fruto, por um lado, do curso e, por outro daquilo que ele vai buscar nos cursos, ou seja, da imagem da profissão que a sociedade lhe transmite.²⁷¹

Para combater a hegemonia do modelo clínico, Carvalho propõe como solução mudar os cursos e, simultaneamente, pressionar a sociedade para a abertura de novos espaços, tarefa que pode ser desempenhada pelas Associações Profissionais, alertando que “em qualquer

²⁶⁸ Segundo a autora, havia um percentual de satisfação estatisticamente superior nas categorias *conhecimentos filosóficos e processos psicológicos básicos* no grupo de graduados em instituições privadas e nas categorias *investigação científica e experiência em pesquisa* no grupo de graduados em instituições públicas.

²⁶⁹ CARVALHO, Ana Maria Almeida. A profissão em perspectiva. *Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 5-17, 1982.

²⁷⁰ CARVALHO, Ana Maria Almeida. “Atuação psicológica”: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 4, n. 2, p. 7-9, 1984.

²⁷¹ CARVALHO, Ana Maria Almeida. A profissão em perspectiva. *Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 5-17, 1982. p. 16.

intervenção que vise à alteração do quadro atual da profissão, a existência e a natureza dos circuitos de retroalimentação não podem ser esquecidas”.²⁷² Ou seja, a extensão dos campos de atuação demanda operar mudanças nos pontos do circuito, não cabendo, portanto, limitar a discussão à forma como os cursos universitários se organizam.

Todavia, a influência daquilo que os cursos ensinavam era marcante e isso ficava bastante claro quando se examinava a forma como os entrevistados conceituavam o termo “atuação profissional”. As respostas obtidas confirmavam as observações de Sylvia Leser a respeito do modelo hegemônico e do caráter tecnicista dos cursos de formação. Como a pergunta não foi formulada diretamente aos sujeitos da pesquisa, Carvalho partiu da maneira como eles caracterizaram o trabalho que executavam para inferir que:

O que esses fatos [as descrições das atividades exercidas] sugerem é que o conceito de atuação psicológica não é claro para estes psicólogos ou mesmo que não existe para eles um **conceito** da atuação psicológica por equiparação a um modelo aprendido – as atuações claramente percebidas como psicológicas são as que envolvem as técnicas específicas e problemas específicos com os quais o psicólogo entrou em contato durante sua formação.²⁷³ (grifo do autor).

A incapacidade de definição, segundo a autora, era reflexo da formação tecnicista recebida, impeditiva do desenvolvimento da capacidade de analisar as situações com que o psicólogo se defronta no cotidiano e, diante delas, estabelecer as atuações psicológicas possíveis. Essa formação técnica, “entendida como treinamento do profissional no uso de instrumentos prontos, designados para cada situação específica de trabalho”,²⁷⁴ todavia, parecia não incomodar os psicólogos que, em suas críticas, destacavam o caráter excessivamente acadêmico dos cursos que realizaram e manifestavam a frustração de suas expectativas quanto à preparação técnica especializada. Para a autora:

Se a formação em psicologia não transmite ao aluno – ou não o leva a elaborar – um **conceito** amplo de atuação psicológica, abstraído dos modelos específicos de trabalho aos quais é exposto nos cursos, parece-nos que não estamos formando profissionais capazes de construir a psicologia, mas apenas de repeti-la – o que é mais um entre os múltiplos fatores que emperram a expansão da profissão em nosso meio.²⁷⁵ (grifo do autor em negrito. Grifo nosso sublinhado).

Se Carvalho aproxima-se de Sylvia Leser ao ratificar a suspeita quanto aos malefícios do tecnicismo, simultaneamente afasta-se ao entender que a consequência significativa é impedir a expansão dos espaços de atuação. Outrossim, não são encontrados, de forma explícita, em seus trabalhos argumentos em defesa de uma ação profissional voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse movimento é observado

²⁷² CARVALHO, Ana Maria Almeida. A profissão em perspectiva. *Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 5-17, 1982. p. 17.

²⁷³ CARVALHO, Ana Maria Almeida. “Atuação psicológica”: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 4, n. 2, p. 7-9, 1984. p. 8.

²⁷⁴ CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Op. cit.*, p. 8.

²⁷⁵ CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Op. cit.*, p. 9.

igualmente na conclusão do capítulo de autoria de Carvalho que compõe *Quem é o psicólogo brasileiro?*.

Nele, apesar do quantitativo de profissionais envolvidos na investigação (2.200 psicólogos) e da abrangência nacional, Carvalho observou um quadro em nada distinto do encontrado nos estudos restritos a instituições paulistanas, nem tampouco do que foi exposto por Sylvia Leser em 1975. Ou seja, os contextos de atuação restritos e a pouca variedade de situações com que se defrontava o psicólogo, levaram Carvalho a concluir que:

O que define uma situação abrangente não é, necessariamente, a utilização de uma grande diversidade de técnicas ou o desempenho de uma grande diversidade de atividades; pode-se imaginar uma profissão que se caracterize pelo emprego de apenas uma ou poucas técnicas e atividades, mas cuja atuação seja abrangente do ponto de vista de alcançar uma parcela relevante da população, ou de situações em que é potencialmente útil. Nesse sentido, o que define uma *atuação abrangente* é o quanto essa atuação reflete o *potencial de utilidade e contribuição da profissão à sociedade*.²⁷⁶ (grifo do autor).

Com certeza, são palavras que aparentemente remetem ao discurso de Sylvia Leser. Todavia, a ação do actante político como elemento transformador da realidade foi neutralizada, o que impediu a formulação de questionamentos e reflexões acerca do significado de expressões tais como *potencial de utilidade e contribuição à sociedade*. Dessa forma, os artigos de Carvalho são actantes aliados da rede que crítica o currículo mínimo sem contemplar no debate possíveis rebatimentos da atuação dos psicólogos interessados em modificar a ordem social.

Buscando responder à proposição formulada por Sylvia Leser quanto à imagem profissional, a pesquisa também delineou o mapa a respeito do tema, confirmando a concepção de que ela é construída a partir do *modelo hegemônico*. Carvalho e colaboradores, com base nos motivos declarados pelos informantes da pesquisa para a escolha da profissão, apresentaram uma proposta de reflexão acerca da microcultura e dos valores que contextualizam o psicólogo como profissional. As respostas foram classificadas em três blocos principais de motivos: *motivos voltados para si* (características pessoais, desenvolvimento pessoal, satisfação pessoal/profissional e solução de problemas pessoais); *motivos voltados para o outro* (conhecer o ser humano, gostar/valorizar o ser humano, interagir com o ser humano e ajudar o ser humano); *motivos voltados para a profissão* (interesse pela área, interesse pela Psicologia, interesse pela prática profissional, condições para o exercício da profissão, compatibilização da formação com o exercício profissional). Foram criadas ainda duas outras categorias: motivos extrínsecos à profissão e outros.

²⁷⁶ CARVALHO, Ana Maria Almeida. Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 217-235, p. 235.

Para a reflexão, foram mobilizados a bibliografia pertinente ao tema, um dos itens de resposta aberta do formulário empregado na pesquisa, assim como os recursos da estatística para organizar os dados colhidos. Os resultados do trabalho indicam maior concentração nos *motivos voltados para si*, seguida de *motivos voltados para o outro* e *motivos voltados para a profissão*. Para os autores, essa distribuição evidenciava a força do modelo clínico na imagem do psicólogo, já que o desenvolvimento pessoal, a solução de problemas individuais, o conhecimento do ser humano e a ajuda ao próximo estão presentes no discurso da clínica, quando tomada como sinônimo de psicoterapia.

Os autores concluem afirmando que “*conhecer a mente humana para melhor ajudar às pessoas e a si próprio* parece sintetizar os elementos mais fortes dos três valores extraídos neste trabalho do conjunto de motivos apontados pelos psicólogos para a escolha da profissão”²⁷⁷ (grifo do autor). Por conseguinte, transcorrida quase uma década, a imagem profissional permanecia inalterada.

Outro aliado dessa rede é o capítulo de autoria de Antonio Virgílio Bittencourt Bastos,²⁷⁸ também constante da mesma publicação do CFP. O autor, no texto, vinculava-se à proposição de Sylvia Leser que problematizava o modelo clínico como hegemônico na formação e no exercício profissionais. Nos parágrafos introdutórios, Bastos ponderava que os problemas levantados nos estudos acerca do exercício da profissão de psicólogo no Brasil poderiam, sob o risco de simplificação, ser condensados em um tópico: o modelo de atuação que preponderava ao longo do tempo. Graças a ele, haviam se intensificado as críticas à adequação dos serviços prestados à realidade da população brasileira e ao contingente limitado e específico que vinha sendo alvo desses serviços.

A solidez do modelo sustentava-se historicamente no contexto que cercou a regulamentação e as fases iniciais de desenvolvimento da profissão (período da ditadura militar); na origem social de seus primeiros estudantes, assim como na economia excludente adotada pelo governo. Esses fatores, segundo Bastos, criaram as condições necessárias e suficientes para que a atuação do psicólogo se concentrasse nas camadas socioeconomicamente mais favorecidas e não implicasse compromisso social com os segmentos majoritários da população.

Mas, se, no artigo, o autor, inicialmente, parecia alinhar-se com a rede interessada em produzir a versão *psicólogo socialmente comprometido*, vai, aos poucos, se afastando dessa

²⁷⁷ CARVALHO, Anamélia Araújo e col. A escolha da profissão: alguns valores implícitos nos motivos apontados pelos psicólogos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 49-68, p. 64.

²⁷⁸ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Áreas de atuação: em questão nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 163-193.

proposta, mobilizando outros artigos científicos. Dessa forma, com o intuito de “melhor elucidar a força do modelo de atuação profissional dominante”,²⁷⁹ assumia duas perspectivas: uma teórica, na qual o conceito de área de atuação, como um dos componentes essenciais do modelo hegemônico, era questionado; e uma segunda, na qual os dados da pesquisa do CFP serviam para traçar a trajetória dos psicólogos no mercado de trabalho.

Quanto à primeira perspectiva, Bastos destacou que a legislação alude a duas funções para o psicólogo – o ensino de Psicologia e o exercício da profissão –, discriminando, para a segunda, atividades do psicólogo e não áreas de atuação. As denominações que estavam sendo habitualmente empregadas para as últimas corresponderiam a *traduções* das atividades previstas em lei: clínica (entendida como psicoterapia e psicodiagnóstico) associou-se à *solução de problemas de ajustamento*; escolar, à *orientação psicopedagógica*, e industrial correspondeu à atividade de orientação e seleção profissional. Ou seja, concretizava-se a lógica seguida por Sylvia Leser para categorizar as respostas de seus informantes.

Todavia, em decorrência da ampliação do espaço de atuação do psicólogo, tais denominações deixaram de ser únicas e termos como Psicologia da Saúde, Psicologia Educacional e Psicologia Organizacional ou do Trabalho começaram a ganhar corpo. Além disso, vinham surgindo novas áreas como a Psicologia Comunitária, possibilitando a extensão do trabalho do psicólogo às parcelas populacionais ainda não atendidas. A respeito, o autor comentava:

É interessante como os novos nomes associam-se a um conceito ampliado de atuação psicológica e trazem, em comum, o rompimento com uma intervenção apenas a nível individual; rompe-se, também, a noção restrita do psicólogo como mero aplicador de instrumentos de mensuração. Inserindo-se em equipes multiprofissionais de saúde, com intervenção a nível primário, secundário e terciário, ou trabalhando junto a outros profissionais da área de recursos humanos nas organizações, com a possibilidade, inclusive, de participar da definição de políticas para esses setores, tem-se um perfil do profissional que não cabe nas definições restritas das áreas que apresentamos anteriormente.²⁸⁰

Para Bastos, portanto, a profissão estava em pleno processo de expansão na direção de atuações mais sociais. Com isso, a definição de área profissional tornava-se ainda mais complicada e imprecisa. Como já estava consagrado entre os profissionais categorizar sua área de atuação a partir do tipo de local onde se dava o exercício da profissão, empregava-se *clínica*, para quem atendia em consultório; *escolar* ou *educacional*, para os que trabalhavam em escolas, e *organizacional* para os que realizavam suas atividades em empresas. Isso é, havia se institucionalizado aquilo que Sylvia Leser já havia observado no início da década de

²⁷⁹ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Áreas de atuação: em questão nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988, p. 163-193, p.168.

²⁸⁰ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 165.

1970: o tipo de agência prestadora do serviço servia para designar a área de trabalho do psicólogo.

Tal critério era insatisfatório, pois, por exemplo, o psicólogo podia atuar clinicamente em uma escola e classificar seu trabalho como atuação em Psicologia Escolar. Uma vez que outros critérios, tais como objetivos do trabalho, tipo de problema que se pretendia resolver, alvos da intervenção e procedimentos adotados, também se revelavam insuficientes para a delimitação clara e precisa das áreas, Bastos colocava a seguinte pergunta: “Se há dificuldade em delimitarmos tais áreas, mesmo lançando-se mão de critérios variados e centrados no ‘fazer psicológico’, significa assumirmos que existe uma identidade básica do profissional, independente de área de atuação?”.²⁸¹

Com a interrogação, Bastos trazia para a *área de suspeição* o psicólogo como profissional generalista ou como especialista. Responder afirmativamente significava defender uma formação generalista e acirrar controvérsias, porquanto, nem todos admitiam definir a identidade do psicólogo a partir dos objetivos mais gerais da atuação e do instrumental empregado. O grupo defensor do especialismo alegava que inexiste a presumível unidade no fazer do psicólogo, justificando que o surgimento de novos campos acarreta a definição de objetivos e de procedimentos específicos, engendrando, em muitos casos, a necessidade de conhecimentos singulares. O extremo dessa diferenciação acontece quando a área se torna autônoma, configurando uma nova profissão, como ocorreu com o psicopedagogo e o profissional de recursos humanos.

Em última instância, a pergunta de Bastos, mais uma vez, trazia para a *área de suspeição* a formação tecnicista, pois a justificativa dos defensores das especialidades fundamenta-se em um provável vínculo entre áreas de atuação e técnicas e instrumentos de trabalho. Diante do impasse, Bastos se colocou em uma posição intermediária, alegando que objetivos e recursos técnicos comuns conviveriam com procedimentos singulares ao local onde se opera. Para ele, as áreas:

Devem ser vistas como contextos diversos que criam círculos de relação, padrões de referência e avaliação do trabalho distinto; tais diferenças, por seu lado, se apóiam e geram valores diversificados, moldam padrões de relação entre profissionais e destes com a sua clientela específica. Aceito tal pressuposto, o conceito de área de atuação pode se revelar bastante útil para investigar de que forma aspectos do indivíduo e do contexto de trabalho interagem na determinação de padrões de conduta profissionais próprios.

Pode-se entender área de atuação profissional como espaços de campo profissional, cujos limites vão além das características técnicas de intervenção psicológica propriamente dita e englobam um conjunto de relações sociais, valores e papéis, dentro do ambiente de trabalho, que se traduzem em cultura própria.

²⁸¹ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Áreas de atuação: em questão nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 163-193, p. 166.

Existiriam, portanto, características pessoais similares, a nível de valores, visão do mundo, concepção de homem etc., que levariam o psicólogo a dedicar-se a uma determinada área.²⁸² (grifo nosso).

Ou seja, com seus comentários, Bastos salientava a complexidade que envolve a noção de área de atuação, pois exigia o exame do contexto em que o exercício profissional se dá, bem como das características pessoais do psicólogo. E, com isso, destacava, simultaneamente, dois actantes da rede construída inicialmente por Sylvia Leser: o exercício profissional e as características psicológicas do profissional.

Ainda reproduzindo os movimentos de Sylvia Leser, na elaboração de seu artigo, Bastos acompanhava, também, por intermédio dos dados coletados em pesquisa empírica, a trajetória profissional dos psicólogos consultados. No que se refere a esse aspecto, os dados da Pesquisa do CPF indicaram que, quando da inserção no mercado de trabalho, mais de 2/3 da amostra conseguira seu primeiro emprego em menos de um ano de formado. O autor, todavia, destacou que esse percentual transmitia uma imagem falsa do quadro de realidade, pois o cálculo havia sido efetuado tomando como referência apenas os psicólogos devidamente inscritos nos Conselhos Regionais, grupo que correspondia a apenas um pouco mais de 50% dos formados até 1985. Diante dessa constatação, o autor suscitou como questões a investigar:

Deve-se tal fato a variáveis do mercado de trabalho? Estaria ele saturado a ponto de não absorver tamanho contingente de profissionais? Ou tal defasagem pode ser melhor compreendida à luz dos motivos que levam as pessoas a fazerem Psicologia? Assim, a realização do curso não estaria necessariamente associada à expectativa de profissionalização?²⁸³

Bastos, então, continuando no caminho percorrido por Sylvia Leser, começava a tecer uma rede em que o mercado de trabalho e os motivos para as escolhas profissionais do psicólogo eram os principais actantes. No que concerne à carreira, a maioria dos psicólogos consultados informara que havia tido apenas um emprego antes daquele que exercia na época da pesquisa. Quanto à atividade exercida no momento, confirmava-se a distribuição por áreas encontrada para o primeiro emprego: predomínio da clínica, seguida de organizacional e escolar. A análise da trajetória ratificava o quadro de supremacia da atividade em clínica: era a que absorvia o contingente mais numeroso de profissionais à proporção que eles iam desenvolvendo suas carreiras. Observava-se também que empregos em outras áreas eram mantidos como base para a dedicação futura à clínica. Havia, então, como Sylvia Leser alertara, uma *preferência* dos psicólogos pela clínica. Essa era a área que os inter-essava.

²⁸² BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Áreas de atuação: em questão nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 163-193, p. 167.

²⁸³ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 168.

Assinalando as implicações dos resultados do trabalho tanto para o contexto de trabalho quanto para a formação do psicólogo, Bastos concluía que:

Há de fato um modelo hegemônico de profissional e esse modelo confunde-se com a clínica. O crescimento de áreas novas não chega, ainda, a ameaçar o poder que a clínica exerce sobre o psicólogo. Talvez não seja exagero creditarmos a esse fascínio pela clínica (em grande parte responsabilidade do processo de formação), as dificuldades que o profissional enfrenta nas demais áreas. Os dados da trajetória e, em especial, os níveis de satisfação indicam ser a clínica a área em que se realiza mais plenamente o ideal de atuação psicológica.²⁸⁴

Para o autor, os cursos tinham uma parcela de responsabilidade nesse quadro em que o modelo hegemônico obstruía o desenvolvimento da profissão, pois tendiam a preparar profissionais limitados ao exercício da clínica, o que dificultava a sua atuação em outras áreas, assim como a luta para que estas fossem abertas. Retomando o raciocínio de Sylvia Leser, observava-se que a dimensão objetiva, concretizada na organização do currículo, exercia uma forte pressão nas escolhas profissionais dos psicólogos.

Para finalizar seu texto, Bastos retomou a polarização profissional generalista-profissional especialista levantando as seguintes questões:

Em que medida os cursos deveriam oferecer alternativas mais concretas de especialização para o psicólogo? Devemos formar um profissional generalista para que possa atuar em vários campos ou devemos forçar algum nível de especialização? Onde encontrar o ponto de equilíbrio de forma a garantirmos uma qualidade maior dos serviços que ele presta à população? Mais do que isso, o que os cursos podem fazer para aumentar consideravelmente o movimento dos psicólogos em direção a um trabalho não elitista e mais comprometido com as necessidades populares?²⁸⁵

Aqui, vale a pena atentar que se comprometer com necessidades populares não equivale, necessariamente, a estar *engajado* em um projeto no qual o atendimento às necessidades sociais visa à *transformação* das relações sociais, como Sylvia Leser propunha. Afinal, pode-se entender que as necessidades populares também podem ser atendidas por intermédio de uma clínica endereçada para o indivíduo e suas expectativas. Caminho que, a propósito, era trilhado por muitos psicólogos, conforme se verá mais adiante.

“*Quem é o psicólogo brasileiro?*”, porém, espelhando as controvérsias existentes, apresenta em sua composição também um actante da rede defensora da versão de Psicologia *socialmente comprometida*. O capítulo, que encerra a publicação, tem, entretanto, um título que, aparentemente, aponta para a rede oposta (“*Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional*”²⁸⁶). Nele, Sílvio Paulo Botomé, buscando traçar perspectivas para a Psicologia como conhecimento e como profissão,

²⁸⁴ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Áreas de atuação: em questão nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 163-193, p. 191.

²⁸⁵ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 191-192.

²⁸⁶ BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. 273-297.

analisou investigações promovidas por outros autores com psicólogos e estudantes de Psicologia. O texto aprofundava as idéias defendidas pelo autor em conferência na VIII Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto,²⁸⁷ realizada em 1978, trabalho considerado emblemático e freqüentemente recrutado para integrar a rede interessada em produzir a versão de psicólogo *socialmente comprometido*.

No material apresentado na VIII Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto, Botomé mobiliza dados numéricos relativos à concentração de renda no país, ao nível econômico dos estudantes dos cursos de psicologia e da clientela que os profissionais atendiam, bem como os levantados por Sylvia Leser, a fim de apoiar seus argumentos de que “os determinantes sociais, políticos e econômicos precisam ser examinados em relação ao que fazemos hoje como parte da classe dominante, seja como membros ativos, seja como servidores dela ou aspirantes a participar da mesma”.²⁸⁸

Com isso, Botomé realizava um movimento de *translação*, pois mantinha a rede criada por Sylvia Leser em sua integridade, mas, ao ter os estudantes como mote, concentrava, no território da formação, a problematização acerca da função social do psicólogo. O autor alegava que, se, como afirmam diferentes estudos de Psicologia, interesses e experiências pessoais são os principais motivos para a escolha da profissão, os cursos deveriam incorporá-los como temas de reflexão, pois são igualmente produtos das classes sociais a que o estudante pertence. Botomé dava prosseguimento ao seu raciocínio, argumentado que, se esse pertencimento condiciona as oportunidades que a pessoa tem, ele igualmente condiciona as oportunidades que ela propicia aos outros e a maneira como utiliza os conhecimentos científicos. Botomé, então, incorporava a questão das características pessoais, que Bastos havia apontado (no caso, os interesses e experiências dos estudantes), para colocar na *área de suspeição* a neutralidade do conhecimento científico:

Repetimos a nossa pergunta: será o conhecimento científico uma arma de dominação a instrumentar autônomos para a “cura” dos problemas? Ou devemos alterar isso e ensinar, nas escolas de psicologia, a prevenir os problemas e a promover melhores condições para obter comportamentos humanos mais significativos? Qual o caminho que escolheremos?²⁸⁹

Botomé, portanto, acentuava as provocações de Sylvia Leser ao implicar os professores nos rumos que o curso seguiria. Paralelamente, criava controvérsias para desestabilizar não só a dimensão *aplicada* da Psicologia, mas também a destinada à construção de conhecimentos, na época ainda bastante reticente quanto às discussões a respeito de sua neutralidade política. A solução para o problema da formação *tecnicista* dos

²⁸⁷ BOTOMÉ, Silvio Paulo. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, v. 5, n. 1, mar. 1979, p. 1-15.

²⁸⁸ BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Op. cit.*, p. 7-8.

²⁸⁹ BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Op. cit.*, p. 12.

cursos, por conseguinte, segundo o autor, não requereria somente aprender a pensar a respeito dos espaços existentes para o exercício profissional e acerca dos conhecimentos psicológicos como instrumentos de trabalho, mas, necessariamente, aprender a pensar acerca de como esses conhecimentos não são puros e, por conseguinte, podem e devem ser utilizados para servir “à população que produz as condições que sustentam o cientista e não apenas servir aos intermediários que pagam o cientista e o psicólogo”.²⁹⁰ A definição do que é “atuação psicológica”, portanto, implica mais que a simples análise e decisão quanto ao que é possível, pois exige ponderar sobre o quanto a intervenção contribui para a melhoria das condições de vida da população atendida, assim como sobre as implicações sociais dos conhecimentos científicos que a fundamentam.

A forma como Botomé trazia para a discussão os comprometimentos da profissão de psicólogo como cientista é distinta daquela adotada por Bastos. Para Botomé, a intervenção do psicólogo acontece incontestavelmente no plano da realidade social e para que os estudantes aprendessem efetivamente essa prática, não bastariam a leitura de textos e os debates sobre as condições sociais. Seriam imprescindíveis as experiências diretas com a realidade e os desafios ao estudante para ousar e arriscar ações inovadoras e transformadoras das condições de vida. Dessa forma, seria possível, igualmente construir uma psicologia voltada para a solução dos problemas brasileiros, o que, provavelmente, responderia às preocupações dos alunos e professores da USP quanto ao futuro do país, conforme Sylvia Leser havia observado na década de 1970.

Caminhando em direção à concretização da proposta, o autor reforçava o argumento de Sylvia Leser de que como os estágios estavam centrados nas áreas tradicionais, os estudantes eram levados a perceber de forma muito reduzida o campo de atuação profissional, pois não vislumbravam a gama de realizações passíveis de serem desenvolvidas com base nos conhecimentos que a Psicologia dispõe. O modo de operar essa ampliação, contudo, obrigaria as agências de formação a levar em conta que o conhecimento exigido pelas intervenções nas áreas não convencionais não se restringe ao “saber psicológico”. Logo, a formação deveria abandonar a preocupação em ensinar técnicas que solucionavam problemas psicológicos já instalados e passar a valorizar o fenômeno psicológico e os conhecimentos de outras áreas. Com isso, as disciplinas e atividades do ensino de graduação iriam convergir para a análise dos eventos e para a identificação e criação de estratégias de intervenção em todos os níveis possíveis, o que cobriria:

²⁹⁰ BOTOMÉ, Silvio Paulo. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, v. 5, n. 1, p. 1-15, mar. 1979, p. 12.

desde atenuar sofrimento, compensar parte de dano já produzido, limitar o dano, eliminar o dano ou, mais próximo ao que se chama de atuação preventiva, impedir a existência de danos psicológicos para a população, até manter a qualidade já considerada boa nos eventos psicológicos ou melhorar a qualidade desses eventos.²⁹¹

Orientar-se por esse propósito, evidentemente, demandaria a modificação completa na forma como os cursos estavam organizados e vinham sendo conduzidos, assim como exigiria dos professores a habilidade para reconhecer e trabalhar com conhecimentos e tecnologias de ensino já existentes, mas desprezadas. A complexidade da resolução, porém, não se limitaria a essa escolha, porquanto a opção por um modo de ação centrado na análise de eventos concretos, segundo o autor, obrigaria a uma segunda decisão: entre o desenvolvimento autônomo ou a modernização reflexa (termo utilizado por Darci Ribeiro). Aqui, a deliberação implicaria manifestar a preferência entre trabalhar com conhecimentos importados de centros considerados mais avançados ou produzir conhecimentos e tecnologias a partir da realidade nacional com o propósito de modificá-la, beneficiando com isso a maioria da população. Para Botomé, a escolha da segunda concepção não implicaria ignorar a produção internacional, mas também não se tratava simplesmente de copiar e “adaptar” modelos que tiveram êxito em outros contextos, muito menos, deixar de fazer Psicologia científica.²⁹² Essa é uma alternativa que, com certeza, acarretaria alterações ainda mais radicais no planejamento e na execução dos cursos porque os obrigaria a incentivar a realização de pesquisas, prática onerosa que, certamente, não receberia apoio das instituições privadas de ensino.

Em seu trabalho, Botomé, além de trazer à tona a necessidade da construção de um saber psicológico diretamente relacionado com a realidade brasileira, propunha perspectivas para rever e reorientar a formação, não mais a partir de conteúdos como prevê a Resolução 403/62 que estabelece o currículo mínimo, mas em função do perfil profissional a ser delineado.²⁹³ Ou seja, Botomé lançava na *área de suspeição* temas até então pouco explorados nas discussões, tecendo uma rede mais intrincada de relações entre actantes.

O conjunto de textos publicados revelava o quanto as proposições de Sylvia Leser continuavam instigantes ainda que o compromisso social do psicólogo não merecesse ocupar a posição central nos debates. O quadro da profissão, agora em nível nacional, evidenciava a

²⁹¹ BOTOMÉ, Silvio Paulo. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 273-297, p. 284.

²⁹² O autor, junto a outros, durante a X Reunião Anual de Psicologia (ocorrida em 1980), promoveu um curso com o objetivo de contribuir para a construção de uma Psicologia científica nacional preocupada com a solução de problemas sociais. Ver a respeito: BOTOMÉ, Silvio Paulo; SOUZA, Deisy das Graças de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; WILLIAMS, Wilfred Lawrence. Por uma Psicologia científica nacional: critérios para avaliação de prioridades. *Psicologia*, n. 6, vol. 3, p. 1-11, 1980.

²⁹³ A respeito, cabe ressaltar que, em decorrência da promulgação das Diretrizes Curriculares, essa escolha deixou de ser possível, pois são compulsórias as noções de habilidades e de competências como determinantes do projeto pedagógico de qualquer curso de nível superior.

inexistência de avanços em relação ao que havia sido detectado por Sylvia Leser em São Paulo, na década anterior, com a permanência de questões ainda não respondidas, principalmente, na formação. Os estudos começavam a consolidar a versão de cursos de formação deficientes e tecnicistas, bem como a versão de modelo de atuação clínica como responsável pelas dificuldades no desenvolvimento da profissão, tornando incontestável o que, no texto de Sylvia Leser, eram pressuposições. A problematização sobre a formação e o exercício profissionais se enriquecia com a inserção ou a valorização de temas como: atuação psicológica, áreas de atuação, polaridade formação generalista-formação especializada, as conexões entre características pessoais e atuação profissional, assim como a neutralidade dos conhecimentos científicos.

4 O CURRÍCULO MÍNIMO: UMA BIOGRAFIA NÃO AUTORIZADA (A FASE ADULTA)

E foi assim que cheguei à cláusula dos meus dias; foi assim que me encaminhei para o *undiscovered country* de Hamlet, sem as ânsias nem as dúvidas do moço príncipe, mas pausado e trôpego, como quem se retira tarde do espetáculo.²⁹⁴

Machado de Assis

A segunda publicação do CFP – *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços* – foi construída em uma rede bastante diferente da existente quando da primeira publicação. No que se refere à política, os brasileiros haviam conseguido, após 25 anos eleger seu presidente com o voto direto, em uma acirrada disputa entre duas propostas completamente distintas de governo, e ainda viviam os impactos de uma crise política cujo desfecho havia sido surpreendente. Afinal, a deposição de um presidente eleito democraticamente causada por denúncias comprovadas de corrupção era um fato novo na história política do país. A queda do muro de Berlim colocava em debate o socialismo, o marxismo e a luta armada como instrumentos para a construção de uma sociedade igualitária.

Na rede educacional, travava-se uma luta acirrada entre conservadores e progressistas na elaboração de uma Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na rede da economia, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional seguiam à risca em suas negociações com os países latino-americanos os princípios do que foi denominado o *Consenso de Washington*. Termos como *internacionalização do capital*, *globalização*, *Estado mínimo* e *leis do mercado* circulavam com desenvoltura.

Especificamente, na rede da psicologia nacional, trabalhos fundamentados no marxismo ganhavam força e não representavam mais uma novidade, como havia acontecido na década anterior. As intervenções profissionais dirigidas para o ajustamento e a adaptação de indivíduos eram problematizadas intensivamente. Os psicólogos identificados com a versão de profissional *comprometido socialmente* solidificavam suas posições em entidades de classe, coroando um movimento que havia sido iniciado em São Paulo em 1980. Nas palavras de Ana Mercês Bahia Bock, uma das protagonistas deste movimento:

Em 1980, encerrava-se um período de intervenções e lutas eminentemente corporativas de nossas entidades; terminava uma época em que a história de nossa categoria foi escrita de maneira voltada apenas para seu umbigo; um período marcado pela crença de que psicólogo não tem nada a ver com os trabalhadores brasileiros e suas lutas, a crença de que “Sindicato é coisa de trabalhador de macacão sujo de graxa”. Encerrava-se também, um período que teve como resultado a consolidação de uma profissão no Brasil.²⁹⁵

²⁹⁴ ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996, p. 15.

²⁹⁵ BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Educ: Cortez, 1999, p. 81.

Diante dessa descrição do quadro da Psicologia nacional, esperava-se que os psicólogos houvessem aceitado integralmente a proposição de Sylvia Leser e estivessem atuando dirigidos para transformar a sociedade. Na pior das hipóteses, porque haviam percebido que não eram diferentes dos demais trabalhadores e atuavam *ligados* na realidade. O segundo trabalho do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo promovido pelo CFP, entretanto, não traça um perfil profissional assim definido. Um possível motivo para isso é que os textos ali apresentados tenham seus alicerces em investigações realizadas no período de 1980 a 1992 e, com isso, o cenário esboçado seja mais conservador.

É bem verdade que, se o convite formulado por Botomé, ratificando o proposto inicialmente por Sylvia Leser, e apresentado no último capítulo de *Quem é o psicólogo brasileiro?*, não teve força atrativa suficiente para desviar a rota das problematizações sobre o curso de formação e o exercício profissional, servia, contudo, para abertura do texto, de autoria de Ana Lúcia Francisco e Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, que sintetiza a segunda publicação do Programa de Estudos e Debates:

Ao longo destes trinta anos de regulamentação da profissão já acumulamos uma quantidade razoável de estudos sobre aspectos do exercício profissional e do processo de formação do psicólogo. Botomé (1988) traça esse movimento crescente de tomada da profissão como objeto de estudo, desde o clássico trabalho de Sílvia L. Mello no final dos anos sessenta. Dessa trajetória o autor extraiu, entre outras, as seguintes informações gerais: (a) é limitada a percepção das possibilidades de atuação do psicólogo, quando este é visto quase que como sinônimo de psicoterapeuta; tal percepção reflete-se, inclusive, nas expectativas e demandas apresentadas pelos estudantes aos cursos de Psicologia; b) as deficiências do processo de formação fortalecem ou direcionam os alunos para “papéis, conhecimentos e tecnologias mais tradicionais e mais difundidos ou populares (e nem sempre os mais sólidos) em relação à atuação do psicólogo” [...] c) há pouco alcance social na ação dos psicólogos, com ênfase no trabalho isolado ou em pequenos grupos; predomina o modelo médico desconhecendo, em grande medida, “os determinantes políticos, econômicos, sociais e administrativos de conduta, da percepção, dos sentimentos e dos problemas psicológicos”.²⁹⁶

4.1 Assim é se lhe parece: da necessidade de transladar objetivos para atender aos parâmetros científicos

Mas, se no projeto do Programa, a publicação, a princípio, deveria se concentrar naquilo que interessava Botomé e Sylvia Leser – a demanda social do psicólogo – campo de atuação, características e potencialidades – e, portanto, fortalecer a rede *compromisso social*, o título da publicação – *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*²⁹⁷ – indica, com

²⁹⁶ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227, p. 211.

²⁹⁷ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992.

clareza, o tema que orientou a investigação e a decorrente *translação* de interesses. De acordo com as palavras das organizadoras da publicação:²⁹⁸

Dada a extensão da temática a ser pesquisada e as possíveis definições operacionais do que se poderia considerar Demanda Social, inúmeros problemas metodológicos surgiram logo de início, desde a caracterização da amostra até a forma de coleta e análise de dados. Após uma série de discussões, realizadas, inclusive, sob a supervisão de um especialista em metodologia de pesquisa, optou-se por, de início, realizar resenha bibliográfica sobre os estudos relacionados a Mercado de Trabalho, pretendendo-se a partir dos dados levantados, caracterizar a situação atual do mercado e as tendências gerais que se afiguram no futuro imediato, identificando-se novas práticas profissionais em exercício, em novos ou antigos espaços profissionais.²⁹⁹ (grifo nosso).

Ou seja, a fim de assegurar que fossem atendidos os ditames da metodologia científica, e de encontrar uma definição operacional satisfatória para *Demanda Social*, optou-se por abandonar o objetivo inicial – debater sobre esse tipo de exigência – e caracterizar a situação do Mercado de Trabalho, considerando que os avanços da profissão poderiam ser avaliados a partir da forma como os psicólogos se colocavam no mercado profissional. Assim, a finalidade do estudo passou a ser a identificação de “novas práticas profissionais em exercício, em novos ou antigos espaços profissionais”, já que essa havia sido a definição operacional sancionada pelo grupo de autores.

Essa proposição, certamente, não se articulava com a de Sylvia Leser e tampouco com a de Botomé, pois não implicava problematizar a formação do psicólogo *socialmente comprometido*. Discutia-se, sim, a profissão, porém para “caracterizar a situação atual do mercado e as tendências gerais que se afiguram no futuro imediato”. Os possíveis impactos sociais da atuação profissional permaneceriam na *área de silêncio*, fortalecendo a rede produtora da versão de *psicólogo atuante em diferentes campos*.

Além disso, ao se optar pela resenha bibliográfica como metodologia do estudo, foram excluídas as opiniões dos psicólogos e admitidas no fórum de debate apenas as considerações emitidas pelos pesquisadores que haviam realizado investigações e publicados os respectivos relatórios. Empregando-se uma expressão de Stengers,³⁰⁰ isso foi feito em “em nome da ciência”, ou seja, para criar o cenário desejado, eliminavam-se todas as condições que pudessem, de alguma forma, criar dificuldades para a construção de versões que fossem reconhecidas como científicas. Se havia sido assim, quando houve a *necessidade* de definir operacionalmente demanda social, não havia motivos para que não fosse incorporada a mesma lógica.

²⁹⁸ As organizadoras são: Ana Lúcia Francisco, Carolina de Rocio Klomfahs e Nádia Maria Dourado Rocha.

²⁹⁹ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992, p. VIII.

³⁰⁰ STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo da ciência?: ciência e poderes*. São Paulo: Siciliano, 1990.

Ao decidir que, em vez de consultar os psicólogos, como já havia sido feito e dado origem à primeira publicação, os estudos seriam conduzidos a partir de outros já promovidos, optou-se por mobilizar o mundo por intermédio das mobilizações já realizadas por outros pesquisadores. Com isso as *traduções* de mundo que já haviam sido engendradas foram concentradas em um ponto: a mesa do pesquisador escolhido para examinar os estudos acerca daquela área da Psicologia. A partir desse exame, nova tradução seria executada, permitindo que, de resultados parciais, surgisse um *quadro nacional*. Isso é possível graças ao que Latour denomina *referência circulante*.

Segundo Latour, no trabalho científico, o mundo é traduzido em palavras sem que entre eles exista uma relação de correspondência, não há também lacunas, “nem sequer domínios distintos, mas um fenômeno inteiramente diverso: referência circulante”.³⁰¹ O autor rememora que a origem da palavra referência é *referre*, que, em latim, significa “trazer de volta”, “levar consigo”. Assim, quando se afirma que os cientistas mobilizam o mundo ao redor deles, isso é possível desde que eles consigam transformá-lo em *inscrições*, ou, em outras palavras, materializá-lo “num signo, num arquivo, num documento, num pedaço de papel, num traço”.³⁰² As inscrições permitem ao pesquisador ir até um determinado lugar, conhecê-lo e inscrevê-lo, e, ao retornar ao seu local de origem, levar consigo o lugar visitado. Com isso, o *mundo* pode ser *trazido na volta*; pode circular.

Como o trabalho dos cientistas é realizado em conjunto, não é necessário que o mesmo pesquisador vá e volte várias vezes para que se acumule o conhecimento a respeito dos locais visitados. Pode-se determinar um ponto ao qual as inscrições devem retornar porque, efetivamente, são elas os actantes com valor para que as informações se acumulem e não exatamente os cientistas. Dessa forma, a *inscrição* do mundo dos psicólogos clínicos de Salvador, por exemplo, pode viajar, sem problemas, até a mesa de Maria do Carmo Guedes, em São Paulo, onde se reuniu às *inscrições* realizadas em outras regiões do país, possibilitando que a psicologia clínica no Brasil passasse a ter uma *inscrição* – no caso, materializada em um dos capítulos da publicação do CFP.

As *inscrições*, portanto, permitem que o mundo seja, confortavelmente, reorganizado de tantas formas quanto as desejadas pelo investigador que centraliza as *inscrições*. Com isso, se transformam o mundo e o pesquisador. Da prática do psicólogo entrevistado para uma determinada pesquisa até a mesa do centralizador de informações, várias transformações

³⁰¹ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. São Paulo: EDUC, 2001, p. 39.

³⁰² LATOUR, Bruno. *Op. cit.*, p. 350.

ocorrem e espera-se que a informação chegue ao seu ponto final com o mínimo possível de interferência. O conhecimento, então, não é a representação do mundo, mas o resultado desses *movimentos*, dessas *passagens* que ficam obscurecidas quando se afirma que há uma *representação*. Em outras palavras, cada capítulo de *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços* representa uma versão produzida a partir de versões fabricadas em diferentes condições.

No livro, os resultados dos estudos são apresentados em duas partes intituladas: *Áreas de atuação: tradicionais e emergentes* e *De hoje para amanhã*. A primeira parte é composta por cinco capítulos, cada um deles destinado a uma área clássica, um referente à Psicologia Social, tomada como uma área recente, e um para discutir os espaços e movimentos da atuação profissional identificados nos capítulos precedentes. A segunda parte é constituída por dois capítulos: o primeiro discute a formação e os estágios acadêmicos e o segundo foi reservado para apresentar uma síntese dos capítulos integrantes da publicação.

Apesar de existir uma proposta comum, os capítulos destinados às áreas de atuação revelam que os autores adotaram diferentes mecanismos de produção. Se, no capítulo sobre *psicologia clínica*,³⁰³ o tratamento das informações é qualitativo, servindo para a autora fundamentar seus questionamentos acerca dos movimentos observados na área, no capítulo reservado para a *psicologia escolar e educacional*, as autoras³⁰⁴ estabelecem, além do objetivo comum – levantar a produção textual publicada no Brasil – mais três objetivos: “comparar a contribuição de autores masculinos e femininos; analisar a tipologia geral dos trabalhos produzidos e levantar **onde** o psicólogo escolar aparece atuando nestes textos, **o que** ele faz e a **quem** atende”³⁰⁵ (grifo do autor). Ou seja, ampliam o escopo do trabalho, além de apresentar dados numéricos e aplicar testes estatísticos.

A análise das produções na área clínica indica que os psicólogos, rompendo com a identidade clínica-psicoterapia, estavam saindo do consultório para trabalhar em instituições, o que promovia transformações no exercício da atividade. Assim, esboçava-se a tendência de o termo *clínica* passar a ser utilizado para definir um modo de agir e deixar de ser usado para designar uma área de atuação do psicólogo.

³⁰³ GUEDES, Maria do Carmo. Atuação do psicólogo clínico. Análise de dissertações em periódicos brasileiros e de dissertações e teses defendidas no país no período de 80/92. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 11-21.

³⁰⁴ WITTER, Geradina Porto; WITTER, Carla; YUKIMITSU, Maria Terezinha C. P; GONÇALVES, Carmem Lúcia C. Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 23-53.

³⁰⁵ WITTER, Geradina Porto; WITTER, Carla; YUKIMITSU, Maria Terezinha C. P; GONÇALVES, Carmem Lúcia C. *Op. cit.*, p. 25.

Nas conclusões do capítulo sobre *psicologia escolar e educacional*, as autoras iniciam advertindo para o fato de a pesquisa bibliográfica permitir apenas:

retratar a atuação e o mercado de trabalho na medida que os mesmos estejam refletidos nos textos. Não é viável pressupor que cubra tudo o que o psicólogo escolar vem fazendo em sua prática, nem que se evidenciem todas as áreas ou instituições em que vem atuando, ou mesmo, a totalidade de clientela que atende no seu cotidiano. Esta restrição é particularmente relevante em um país onde a tradição de pesquisa e as possibilidades de publicação são restritas.³⁰⁶

O que as autoras destacam é que as representações de mundo que elas utilizaram não permitirão abranger o que acontecia na *realidade completa*, pois elas eram parciais. O uso da noção de versão possibilita, todavia, outra compreensão do que foi produzido. Nesse caso, o capítulo corresponde à versão engendrada pelas autoras a partir das versões que foram recolhidas. Por isso, uma versão não é uma representação idealista do mundo: ela se constrói tendo como ponto de partida outra versão (ou outras versões) com a qual se articula com diferentes propósitos, como, por exemplo, complementá-la, confirmá-la ou negá-la.

Embora as autoras assinalassem restrições para que se formasse um *quadro completo*, podiam ser constatados na área: a) a busca de definição legal da psicologia escolar e educacional como campo de atuação; b) a escola como o principal local de atuação; c) o predomínio das atividades clínicas; e d) os alunos como o principal alvo de atuação. Ou seja, tal como na clínica, não são mencionadas atuações voltadas para a reorganização social, apesar de ser o campo no qual Sylvia Leser depositava maior esperança para o exercício do compromisso social.

O capítulo reservado para a Psicologia Organizacional seguiu um terceiro caminho. Segundo seu autor – Antonio Virgílio Bittencourt Bastos – o principal objetivo era “identificar eixos básicos nos quais são perceptíveis mudanças nas práticas profissionais do psicólogo organizacional, discutindo o sentido dessas mudanças e em que medida elas estão permitindo a construção de modelos de atuação mais ampliados ou inovadores”.³⁰⁷ Para isso, são mobilizados, além dos estudos brasileiros sobre Psicologia Organizacional, investigações nacionais e estrangeiras sobre administração de recursos humanos, a fim de analisar “algumas macrotendências econômicas, sociais e políticas cujos reflexos nas organizações compõem cenários possíveis para a inserção do psicólogo e que demandam mudanças nas suas capacitações e modelos de atuação”.³⁰⁸ Nesse sentido, também é confrontada a configuração

³⁰⁶ WITTER, Geradina Porto; WITTER, Carla; YUKIMITSU, Maria Terezinha C. P.; GONÇALVES, Carmem Lúcia C. Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 23-53, p. 44.

³⁰⁷ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Psicologia no contexto das organizações – tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 55-124, p. 55.

³⁰⁸ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 55.

do exercício da psicologia organizacional no Brasil com os quadros encontrados em países industrializados. A partir daí, são descritos os rumos observados para a ampliação e/ou redirecionamento das “ações de recursos humanos nas organizações, aí se incluindo o trabalho do psicólogo”.³⁰⁹ Ou seja, os caminhos de transformações vislumbrados não são exclusivos do psicólogo organizacional, tomado como um dos profissionais da área de recursos humanos, porquanto, segundo Bastos, o trabalho dos psicólogos em organizações é interdisciplinar.

Nesse capítulo, como no destinado à *psicologia escolar e educacional*, são apresentados levantamentos numéricos a respeito das atividades desenvolvidas pelo psicólogo organizacional, assim como discutidas as novidades nos trabalhos nessa área e os espaços que se abriam. Quanto aos movimentos observados, Bastos chamou a atenção para as intervenções no nível das políticas organizacionais e para o debate sobre as implicações políticas do trabalho do psicólogo organizacional que, muitas vezes, acentuam um dilema para o profissional: aderir à ideologia dos detentores do capital ou recusar-se a trabalhar em organizações. Havia, aqui, por conseguinte, um vínculo com a proposição de discutir o comprometimento social do psicólogo.

O autor assim explicita sua posição:

Sem despolitizar as relações no âmbito do trabalho, partimos da idéia de que existe um espaço legítimo de atuação para o psicólogo nas organizações. Tal legitimidade advém do fato de que a conquista de condições de trabalho mais saudáveis, mas realizadoras dos potenciais dos indivíduos, que rompam modelos autoritários e ampliem a participação do trabalhador nas decisões, que diminuam as tensões e stress gerados pelo trabalho, conquanto possam se traduzir em possíveis ganhos de produtividade e competitividade para as organizações, são conquistas importantes para os trabalhadores e para a sociedade. Lutar por tais transformações no contexto das organizações brasileiras constitui, ao nosso ver, uma missão política para o profissional de RH.³¹⁰ (grifo nosso).

Dessa forma, diferente dos capítulos relativos à *psicologia clínica* e à *psicologia escolar e educacional*, para tratar da psicologia organizacional, é tecida uma rede da qual participa o actante *política*, o que possibilita acompanhar os caminhos da produção da versão do psicólogo socialmente comprometido. Deve-se observar que o autor trata o psicólogo como profissional de RH, atividade exercida por graduados de diferentes áreas.

A versão de psicólogo socialmente comprometido aparece também no capítulo dedicado à *psicologia social*, no qual as autoras assinalaram as dúvidas que cercam a caracterização da face prática da área, já que ela sempre se apresentou como área de conhecimento, e destacaram ainda que: “é a visão de sujeito que emerge das principais concepções teóricas contemporâneas em Psicologia Social – o sujeito histórico concreto,

³⁰⁹ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Psicologia no contexto das organizações – tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 55-124, p. 55.

³¹⁰ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 57.

constituído e constituinte da cultura – que permite considerá-la como abordagem básica na formação do psicólogo”³¹¹ (grifo nosso).

Ou seja, a mobilização do mundo das práticas de *psicologia social* não podia se fazer, segundo as autoras, sem que se levasse em conta o território da teoria. Nesse sentido, seria um campo com características peculiares, distintas das encontradas nos mundos das *práticas clássicas*. As autoras, todavia, não fogem da tarefa que lhes foi atribuída e, a fim de atingir o objetivo do capítulo – descrever a evolução das práticas em Psicologia Social no Brasil, agrupam-nas em quatro categorias: *convencionais*, em *consolidação*, *emergentes* e *outras*. Na última categoria, estavam classificadas aquelas voltadas para o *trânsito*, para o *esporte*, para a *política* etc.

Em suas conclusões, as autoras consideram que a ampliação do exercício profissional do psicólogo no campo da *psicologia social* ocorre em consequência da implementação das políticas governamentais de saúde pública, de educação e de desenvolvimento comunitário, assim como dos movimentos sociais que eclodiram nos anos 1980. A política, então, era um actante de relevo na rede, porquanto “em todos esses novos campos, busca-se predominantemente compreender os efeitos de relações de dominação macro-estruturais no cotidiano das pessoas, e contribuir para a instituição de formas de convivência mais igualitárias e solidárias”³¹² (grifo nosso).

Geraldina Porto Witter, Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, Elizabeth de Mello Bomfim e Maria do Carmo Guedes, que já haviam participado da elaboração dos capítulos específicos para as diferentes áreas, responsabilizaram-se pela apresentação de síntese da primeira parte do livro. Nesse sentido, a tarefa era construir uma versão a partir de versões produzidas tendo como ponto de partida outras versões. Ou, na terminologia latouriana, uma *inscrição* de *inscrições* fabricadas com outras.

Nessa sinopse, alinharam suas observações acerca dos espaços (novos e tradicionais) de atuação do psicólogo e, buscando integrar a construção de conhecimento ao exercício profissional, afirmaram que ambos eram influenciados por variáveis que podem ser categorizadas

nos três eixos da competência profissional: formação, ambiente e características pessoais. Na formação entram: conhecimento científico específico existente na área, impacto curricular no desenvolvimento de capacidades e de habilidades pessoais, atualização e educação permanente do profissional entre outras. No ambiente entram a necessidade social e específica da própria existência da profissão, sua valorização social, a qualidade de vida global existente

³¹¹ BOMFIM, Elizabeth de Melo (coord.); FREITAS, Maria de Fátima Quintal; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Fazer em Psicologia Social*. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 125-155, 125.

³¹² BOMFIM, Elizabeth de Melo (coord.); FREITAS, Maria de Fátima Quintal; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Op. cit.*, p. 145.

no meio de atuação, e principalmente, a capacidade e habilidade do profissional para atuar e trabalhar com essas variáveis. No que diz respeito às características pessoais vale destacar ainda maior ou menor facilidade de incorporação de informações científicas, criticidade e criatividade no que concerne ao saber e ao fazer da profissão, motivação e envolvimento profissional, entre outras.³¹³ (grifo nosso).

O reconhecimento e a valorização do elo integrador que as características pessoais mantêm com a formação e o ambiente sugerem que, nos cursos de graduação, a preparação dos estudantes no que se refere às suas capacidades pessoais é crítica para o desenvolvimento da profissão. Assim, se Botomé³¹⁴, em 1979, havia chamado a atenção para a necessidade de se problematizar a classe social dos alunos em suas relações com a forma como o conhecimento científico era utilizado, agora, Witter, Bastos, Bomfim e Guedes acrescentam os traços pessoais dos estudantes aos itens de pauta de discussões.

Para os autores, as relações estabelecidas entre os três eixos são extremamente relevantes porque imprimem à profissão uma dinâmica que condiciona o aparecimento, a reformulação ou o desaparecimento de modelos de atuação, de procedimentos, de teorias e de práticas, assim como a criação ou extinção de áreas de exercício profissional. Idealmente, esperava-se que áreas novas surgissem a partir da identificação de necessidades sociais, assim como do desenvolvimento de novos conhecimentos e de sua incorporação pelo profissional.

Todavia, destacaram os autores, em ciências e profissões recentes, ainda não consolidadas, como é o caso da Psicologia, esse processo padrão nem sempre ocorre. Nelas, novos procedimentos são adotados sem o suporte do conhecimento científico ou mesmo sem grandes cuidados em identificar necessidades sociais que os justifiquem. As práticas, então, ou ficam sujeitas a modismos ou costumam a ser modificadas ou abandonadas em função de resistências em se renunciar ao que já está estabelecido.

Em países avançados, segundo os autores, procurava-se superar as dificuldades de modificar os modelos consagrados incentivando a formação do profissional pesquisador, a fim de eliminar a distância entre o saber e o fazer. Observava-se, ainda, nesses países, uma tendência à integração de teoria, modelos e ciências em consonância com uma perspectiva interdisciplinar. No Brasil, em que a formação do pesquisador na graduação é negligenciada, o mercado de trabalho continuava sendo o principal vetor das modalidades de atuação. Assim, o modelo hegemônico de atuação dos psicólogos encontrava sua principal sustentação nas oportunidades de inserção no mercado, pois a área clínica continuava sendo a que absorvia o maior número de profissionais.

³¹³ WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 161-177, p. 162.

³¹⁴ BOTOMÉ, Sílvio Paulo. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, v. 5, n. 1, p. 1-15, mar. 1979.

De acordo com os autores, esse quadro vinha se modificando e, talvez, o incentivo à pesquisa no campo da clínica pudesse ser responsabilizado por algumas modificações observadas no modelo de atuação. A expansão da área, revelada nas publicações brasileiras no período compreendido entre 1980 e 1992, provavelmente decorria da consolidação de programas de pós-graduação, nos quais se exigiam a reflexão sobre a prática que era ensinada, bem como a sistematização de experiências fora de consultório. Notavam-se, ainda, nessas publicações, o questionamento do modelo médico e que os atendimentos clínicos passaram a se destinar não só ao indivíduo (ou grupo) com problemas, mas a todos aqueles que de alguma forma pudessem prevenir eventuais dificuldades. “O que se viu é que psicólogos clínicos mais conscientes de sua inserção social e da inserção social de seu cliente podem tornar diferente o mercado de trabalho deste profissional”.³¹⁵ Para esses autores, hospitais e postos de saúde deixaram de ser oportunidades de emprego e se tornaram espaços para o exercício do compromisso social. Mais uma vez, cabe colocar em dúvida o que os autores designavam com *compromisso social*, pois não há, nos textos, referências explícitas a ações transformadoras da sociedade.

Apesar de as áreas escolar e educacional serem das primeiras a se estruturar e a alcançar reconhecimento de sua necessidade por parte dos profissionais de ensino, muitos obstáculos do sistema de educação dificultavam sua expansão, principalmente nas escolas da rede pública, onde a flexibilidade era menor. No sistema público, o psicólogo atuava de uma forma genérica, pois, geralmente, encontrava-se lotado nos órgãos responsáveis por triagem e atendimento. Na rede escolar privada, havia uma maior variedade de atividades, destacando-se a assessoria prestada a administradores, professores e pais. Observava-se, ainda, a substituição do atendimento psicológico por atividades de prevenção desenvolvida junto a outros profissionais escolares. Era, todavia, uma área que apresentava regiões a consolidar.

A investigação sobre Psicologia Organizacional demonstrou que os psicólogos nas organizações fundamentavam sua ação em modelos gerados a partir de outros conhecimentos que ultrapassavam os psicológicos, com destaque para os oriundos da Sociologia e da Administração. Isso acontecia, porque as modificações no mundo do trabalho repercutiram na área de Recursos Humanos, produzindo alterações significativas nas atribuições do psicólogo organizacional. Assim, práticas consolidadas (como, por exemplo, análise do trabalho, recrutamento, seleção, treinamento) haviam sofrido mudanças radicais, com destaque para o abandono dos testes psicológicos, instrumento de uso privativo do psicólogo. Por outro lado,

³¹⁵ WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 161-177, p. 165.

surgiam desafios – como, por exemplo, cultura organizacional, qualidade de vida e higiene no trabalho – que estavam demandando ações criativas do psicólogo.

Finalmente, na área social, os autores constataram que 42,7% dos relatos de pesquisa referiam-se a práticas de Psicologia emergentes (Psicologia Ambiental/Ecologia Humana; Trabalho e Saúde; Movimentos Sociais, Práticas Psicossociais com Mulheres; Práticas Psicossociais com Meninos de Rua; Práticas Psicossociais com a Terceira Idade). Para eles, tal concentração refletia o momento político da época do estudo (final da década de 1980, início da década de 1990), a partir da qual se passou a “ênfatar a ética nas relações humanas, buscar um contrato social mais justo e igualitário, compreender os efeitos das relações de dominação macro-estruturais no cotidiano das pessoas e contribuir para formas de convivências mais solidárias”³¹⁶, conforme havia sido destacado no estudo específico da área.

Dessa forma, havia sinais de avanços da rede interessada na produção da versão *socialmente comprometida* e para isso contribuíam o momento histórico e os novos campos de atuação, principalmente os da Psicologia Comunitária que, de certa forma, encontrava-se em expansão em decorrência dos debates políticos que voltavam a acontecer no país. De qualquer forma, é importante destacar que, se as conquistas dessa rede concentravam-se na Psicologia Comunitária, era possível que isso ocorresse sob a sombra do tecnicismo: haveria métodos e técnicas próprios a esta área sustentando ações profissionais propiciadoras de transformações sociais?

Como a configuração da rede promove efeitos peculiares, havia indícios de que a rede da Psicologia Social apresentava particularidades que a levavam a produzir uma versão característica de atuação. Assim, por que não cairia especialmente sobre a Psicologia Comunitária a denúncia de tecnicismo? Provavelmente porque se entendia que as situações enfrentadas pelo psicólogo comunitário inviabilizavam a *aplicação de técnicas descontextualizadas* ou porque, e essa hipótese implica assumir uma determinada posição teórico-metodológica, o psicólogo comunitário não estava interessado em recolocar *na ordem*, recuperar a harmonia de quadros desorganizados, mas, ao contrário, promover rupturas que propiciassem a criação de condições sociais mais justas.

No que dizia respeito aos pontos comuns entre os estudos fundamentados na produção bibliográfica acerca das áreas tradicionais e das novas, Witter e colaboradores destacavam a ampliação do campo de atuação, decorrência, talvez, de uma assunção mais consistente do papel de agente de mudança social pelo psicólogo, o que não significava consenso quanto ao

³¹⁶ WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 161-177, p. 173.

caminho a seguir. Ao contrário, em todas as áreas, havia “contradições internas em termos de direção a seguir, de como trabalhar, gerando posturas distintas”.³¹⁷

Observaram ainda a expansão dos cursos de pós-graduação, um maior número de profissionais formados (o que implicava competições mais acirradas entre eles no mercado de trabalho), o fortalecimento da perspectiva dialética na abordagem das questões sociais, assim como o momento histórico em que havia maior abertura para a manifestação de movimentos sociais nos quais a população explicitava suas necessidades de forma mais veemente. Assim, de acordo com os autores, a meta da ampliação do campo devia necessariamente passar pela democratização dos serviços prestados pelos psicólogos, ou seja, pela inclusão das camadas menos favorecidas, o que implicaria mudanças na atuação do psicólogo, principalmente com a realização de trabalhos inter e transdisciplinares, os quais exigem maior flexibilidade do profissional. Os impactos na formação seriam significativos porque intervenções com essas características são típicas de profissionais qualificados em nível de excelência.

Essa configuração, segundo os autores, requeria “uma discussão aberta e cientificamente sustentada em dados”³¹⁸ a fim de que fossem implementadas reformulações. A recomendação enfatizando o empiricismo tinha relação com a difusão da lógica dialética, que havia contribuído para trazer à tona o cotidiano das pessoas e suas crenças, mas que chegava, “algumas vezes, a gerar perspectivas exotéricas, acríticas, que correm o risco de grandes distorções carecendo de sustentação científica”.³¹⁹ E concluía:

Parece evidente neste quadro e face à rica produção de conhecimento científico sobre as várias modalidades do comportamento humano que é praticamente inviável que um profissional possa dispor de conhecimento e competência profissional para resolver todos os problemas nas áreas de clínica, escolar, organizacional, social, lazer, esporte ou outra qualquer que ganhe corpo oportunamente na realidade brasileira. Isto pede, por um lado, uma constante reavaliação e definição de área ou de especializações, por outro lado, pede uma atualização permanente do profissional na ativa, e por um terceiro lado, um repensar constante da formação acadêmica, dos programas de graduação e de pós-graduação, dos cursos oferecidos por entidades de classe. Mais ainda, requer uma reorganização do próprio conhecimento psicológico. Neste último caso, a dinâmica das áreas emergentes nas obras de referência pode ser uma pista relevante.³²⁰ (grifo nosso).

Se as afirmações acima traziam à tona, mais uma vez, a formação profissional generalista, isso era apenas a face mais branda dos desafios. Colocava-se na mesa de debates um assunto bastante polêmico: a organização do conhecimento psicológico. Os estudos acerca do mercado de trabalho do psicólogo, então, permitiam aos autores da síntese lançar uma nova proposição no sentido de aprofundar as problematizações a respeito do exercício e

³¹⁷ WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 161-177, p. 174.

³¹⁸ WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. *Op. cit.*, p. 176.

³¹⁹ WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. *Op. cit.*, p. 176-177.

³²⁰ WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. *Op. cit.*, p. 177.

da formação profissionais trazendo para a *área de suspeição* a organização do conhecimento psicológico.

O capítulo sobre formação e estágios acadêmicos, de autoria de Geraldina Porto Witter e colaboradores,³²¹ que poderia abordar tais implicações, apesar de, no primeiro parágrafo, mencionar os papéis sociopolíticos como variáveis relevantes para o estudo de profissões, recorta seu objeto de estudo restringindo-o à grade curricular e ao estágio acadêmico dos cursos de Psicologia no Brasil. Por conseguinte, não haveria como constatar possíveis avanços da rede interessada no compromisso social, pois este tema foi lançado na *área de silêncio*, em função da redução, ao mínimo, dos limites do objeto de estudo.

Fugindo do modelo adotado para a redação dos trabalhos da primeira parte do livro, centrados em pesquisa bibliográfica, para o estudo da formação acadêmica e dos estágios, foi realizada investigação na qual se utilizou questionário encaminhado para as 101 agências formadoras existentes na época do estudo. Destas, aproximadamente, 40% atenderam ao pedido, ainda que o preenchimento apresentasse problemas, tais como itens sem respostas, incompreensão do que era solicitado, informações incompletas etc., que dificultaram a análise dos resultados.

Apesar dos obstáculos encontrados, os autores concluíram que o maior grau de atenção dirigido à prática, deixava a formação acadêmica em segundo plano, o que refletiria “as condições precárias do ensino superior e do próprio desenvolvimento da Psicologia no Brasil”,³²² bem como que a grande maioria dos cursos estava se esforçando para “ajustar os vários aspectos do currículo à realidade em que atua”,³²³ embora estivesse longe de alcançar essa meta. Não fica claro, contudo, ao longo do texto, o que foi considerado “realidade”. Aparentemente, os autores estão fazendo referência às alterações promovidas pelas instituições de ensino nas disciplinas e estágios oferecidos com vistas a contemplar as novas áreas de atuação e não necessariamente a preparar os alunos para intervirem nas condições sociais, porquanto não é problematizado o papel sociopolítico (usando expressão dos autores) do psicólogo.

A constatação de que a rede produtora de uma versão de psicólogo *socialmente comprometido* não havia passado do estágio de *tendência*, fica patente no último capítulo.

³²¹ WITTER, Geraldina Porto e col. Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Átomo, 1992. p. 181-210.

³²² WITTER, Geraldina Porto e col. *Op. cit.*, p. 196.

³²³ WITTER, Geraldina Porto e col. *Op. cit.*, p. 208.

Nele, Francisco e Bastos³²⁴ problematizam a integração entre geração de conhecimentos, exercício e formação profissionais, destacando que as investigações a respeito da atuação do psicólogo enfatizavam as dificuldades e limites típicos da profissão. Entretanto, por empregarem, preponderantemente, as metodologias quantitativas, traçaram retratos significativos, mas mostravam-se incapazes de apreender os pequenos e delicados movimentos que vinham imprimindo novas faces à prática do psicólogo; movimentos que correspondiam ao objeto de estudo da publicação do CFP sobre a construção de espaços para o psicólogo brasileiro.

A análise dos capítulos sobre o exercício profissional, que compõem a primeira parte do livro, permitiu aos autores depreenderem que, se as mudanças descritas não chegavam a ameaçar os modelos dominantes, novos rumos eram indicados para a profissão:

Ao romper os limites impostos até mesmo pela regulamentação da profissão e pelas imagens geradoras de demandas pelo mercado de trabalho, os psicólogos buscaram consolidar uma atuação que não se restringe às atividades de mensuração de características psicológicas e intervenção frente a problemas de ajustamento dos indivíduos. Esse movimento é perceptível inclusive na área clínica, com a emergência, por exemplo, da Psicologia da Saúde, que amplia o seu eixo de intervenção.³²⁵

Fazeres profissionais que demandam maior qualificação e amadurecimento ganham mais expressão, a exemplo das atividades de consultoria ou assessoria.³²⁶

A busca em trabalhar com fenômenos mais globais, mais complexos ou menos fragmentados, abre perspectiva de um trabalho menos tecnicista, com maior poder de intervenção e articulado com fazeres específicos de outros profissionais.³²⁷

A leitura desses fragmentos sugere um campo profissional em plena expansão e aperfeiçoamento, o que, obviamente, contrasta com as conclusões de Witter e colaboradores acerca das limitações encontradas nos cursos de formação, ratificadas por Francisco e Bastos. Pode-se depreender, por conseguinte, que a ocupação de novos espaços acontecia independentemente de preparação prévia. Por isso, para Francisco e Bastos, as oportunidades, ao surgirem, exigiam do profissional a criação de estratégias de intervenção não aprendidas e o abandono do *modelo hegemônico*. As modificações também envolviam o contato com fenômenos mais complexos, tal como Botomé³²⁸ havia defendido. Os autores, contudo, alertavam:

Só há pouco tempo os cursos de Psicologia começam a entender a necessidade de uma intervenção social-política para além da individual. Nesse sentido, a compreensão de como se concretizaram a ciência e a prática psicológica entre nós é fundamental para apreender que

³²⁴ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227.

³²⁵ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 212.

³²⁶ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 212.

³²⁷ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 212-213.

³²⁸ BOTOMÉ, Silvio Paulo. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 273-297.

novos rumos se afiguram num momento de intenso questionamento de paradigmas dominantes nas diversas esferas sociais.³²⁹ (grifo nosso).

Porém, se Francisco e Bastos apontavam para a intervenção sociopolítica, questões a ela relacionadas não mereceram maior atenção ao longo do texto. Nele, predominam com exclusividades as reflexões acerca da atuação profissional no mercado de trabalho. De acordo com os autores, novos rumos não são efeitos apenas das pressões das condições concretas nas práticas profissionais, mas resultam igualmente da produção de novos conhecimentos pelas agências formadoras, o que representava um problema para os cursos de Psicologia, pois:

Ao se estudarem os vínculos do exercício profissional com o processo de formação, contudo, a ênfase normalmente recai nos aspectos curriculares que determinam a existência de um modelo hegemônico de fazeres profissionais que veda a possibilidade de diversificação do exercício da psicologia. Como fator importante – ao formar o psicólogo cujo leque de competências não amplia a sua inserção no mercado e não transforma campo potencial em demanda de serviços – os processos formativos reproduzem o modelo hegemônico e ampliam o isolamento do psicólogo.³³⁰ (grifo nosso).

A partir desse momento, a problematização passou a se concentrar na defasagem existente entre o conhecimento produzido nos grandes centros e o que é ensinado nas agências formadoras. Os autores estavam, portanto, interessados em refletir sobre a formação profissional, tema indireto da segunda parte do livro, e fazê-lo levando em conta a dificuldade que o psicólogo enfrentava em ampliar a sua “inserção no mercado” e transformar “campo potencial em demanda de serviços”. Isto é, o psicólogo deveria saber como se mostrar útil a fim de que seu serviço fosse requisitado.

Para Francisco e Bastos, as mudanças que estavam sendo constatadas nos currículos apontavam para a conservação do modelo tradicional, porquanto eram acanhadas e concentradas em pontos inexpressivos (alteração de carga horária, substituição de disciplinas etc., conforme apontado em outro capítulo constante da mesma publicação³³¹). Apesar disso, as modificações curriculares não aconteciam a esmo, pois obedeciam a algumas tendências encontradas também “em outras ciências sócio-comportamentais aplicadas”:³³² atuação em equipes multiprofissionais que enfrentam problemas concretos; atuação voltada para a prevenção ou capacitação de indivíduos ou grupos para lidarem com esses problemas; contínuo aperfeiçoamento profissional a fim de ter acesso aos novos conhecimentos gerados pela Psicologia e pelas ciências que se articulam com que ela; geração de novas estratégias

³²⁹ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227, p. 220.

³³⁰ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 213.

³³¹ WITTER, Geraldina Porto e col. Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Átomo, 1992a, cap 6, p. 181-210.

³³² FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 214.

para lidar com os problemas e os contextos socioeconômicos e culturais em que se insere. Havia, então, um caminho sendo percorrido.

Por isso, os autores entendiam que se esboçava um novo desenho de profissional, o que demandava o debate em torno da integração de três dimensões: a geração de conhecimentos, o exercício profissional e a formação de profissionais. Essa era uma discussão difícil, pois esbarrava em uma série de obstáculos engendrados pela adoção das idéias positivistas que haviam imposto uma direção autoritária à Psicologia. Para sustentar suas críticas ao positivismo reinante, os autores recrutaram Gregory Adams Kimble, Lisa Tsoi Hoshmand e Donald E. Polkinghorne como aliados³³³.

Para Kimble, há duas culturas distintas, mas coexistentes, no campo da Psicologia: “a cultura dos cientistas” e a “cultura humanística”, sendo o clínico o exemplo típico desta última. A “cultura do cientista” encontrava profundas dificuldades para se enraizar porque os cursos haviam assumido a posição de consumidores de conhecimentos, crise que era acentuada pela ausência de produção científica nos cursos de graduação. A solução para superar o fosso entre as duas “culturas” não estaria, segundo os autores, em meramente ressaltar o científico sem qualquer crítica, pois, de acordo com Hosmand e Polkinhorne, o modelo vigente de ciência calcado no positivismo impunha uma quantidade considerável de dificuldades à integração entre elas. O modelo positivista não estabelecia apenas divisões entre os campos científicos, mas também entre as profissões, além de desvalorizar a prática profissional, vista como mera aplicação dos conhecimentos gerados pelos cientistas. Nesse sentido, o modelo de ciência que havia fundado a Psicologia no Brasil reforçava a distância entre as “duas culturas” e, segundo Francisco e Bastos:

Entre outras conseqüências, esse modelo paralisa práticos e cientistas na busca de recursos “técnicos” ou “heurísticos”, impedindo que cada um se coloque na perspectiva do outro – postura imprescindível para que essa “construção” do conhecimento e da prática se efetive. Nessa espécie de “abismo”, não admira que prolifere, especialmente a nível da prática, a busca de suporte teórico alhures – nos misticismos, nas iniciativas individuais/isoladas – em geral condenadas ao desaparecimento, pela falta de diálogo/intercâmbio.³³⁴

Por outro lado, quando socializados no modelo científico dominante, os profissionais tendem a ficar restritos a uma prática técnica “estreita” ou limitada a uma classe de problemas, desenvolvendo modelos formais que divergem dos contextos complexos e “incertos” da prática “real”.³³⁵

Sobressaem nos comentários acima as objeções ao positivismo adotado sem qualquer reflexão crítica e à divisão teoria-prática que atravessava o exercício profissional e estava

³³³ São utilizadas as seguintes contribuições desses autores: KIMBLE, G.A. *Psychology's two cultures*. *American Psychologist*, n. 39, p. 833-839, 1984, e HOSHMAND, L.T.; POLKINGHORNE, D.E. *Redefining science-practice relationship and professional training*. *American Psychologist*, n. 47, p. 55-66, 1992.

³³⁴ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração*. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227, p. 217.

³³⁵ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 218.

presente, obviamente, na formação. Haveria sempre o perigo de, durante a graduação, se acentuar demasiadamente um ou outro pólo da relação, pois se a prática coloca o profissional diante de problemas não solucionados teoricamente, essa ausência de respostas evidencia os limites da teoria. Em alguns casos, portanto, o conhecimento derivado da experiência, gerado por ensaio e erro, sem qualquer fundamentação científica se torna indispensável, dando margem a saídas criativas, mas, também a estratégias de senso comum. Segundo os autores, o grande risco da valorização da prática é que se crie uma atitude que rejeite os conhecimentos científicos como “afastados da realidade” ou “irreconciliáveis com a prática”, conduzindo à procura por conhecimentos e práticas não reconhecidas.

Esse distanciamento era extremamente perigoso na graduação, não só porque se esperava que as agências formadoras fossem também produtoras de conhecimento, mas também porque ele acabava sendo “naturalizado”, dando apoio à lógica consagrada de que “na prática, a teoria é outra”. Isso havia se agravado com a proliferação de entidades de formação privadas, o que trouxe a reboque um contingente de professores universitários remunerados exclusivamente para ministrar aulas. A pesquisa, por conseguinte, não era estimulada nas instituições que formavam o maior quantitativo de psicólogos e de docentes no país, fortalecendo o tecnicismo.

Em função desse quadro, Francisco e Bastos entendiam que a integração das culturas só seria possível se houvesse um esforço por parte de cientistas, profissionais e educadores no sentido de trabalharem em conjunto, dada a complexidade de que se revestem os fenômenos psicológicos. Para isso, deveriam ocorrer mudanças consideráveis tanto na ciência, quanto na profissão e na educação. Como possíveis caminhos para a integração, os autores sugeriam: a) a assunção de “perspectivas de múltiplos paradigmas e de múltiplos modos de racionalidade”;³³⁶ b) “que as práticas possam ser fecundadas pelo conhecimento e possam, também, gerar conhecimento mais diretamente vinculado aos problemas concretos e mais complexos”,³³⁷ rompendo com a idéia de prática como aplicação de conhecimentos; c) “que o processo educacional seja capaz de articular esses dois domínios, quer desenvolvendo estudos apoiados em múltiplas perspectivas, quer desenvolvendo habilidades de reflexão crítica e de investigação apropriadas ao contexto aplicado da profissão”.³³⁸

³³⁶ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227, p. 221.

³³⁷ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 222.

³³⁸ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. *Op. cit.*, p. 224.

Os autores afirmam que tais propostas já se encontravam expressas, em parte, na Carta de Serra Negra e concluíam seu trabalho com a apresentação de um conjunto de princípios e sugestões contemplados no referido documento³³⁹:

- Desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida.
- Desenvolver atitude de construção do conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica.
- Desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos.
- Desenvolver o sentido de universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
- Desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando à consolidação de práticas profissionais conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional.
- Desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência.
- Desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação.³⁴⁰

Essa conclusão, de certo modo, surpreende pela guinada dos autores no que diz respeito ao que deveria ser valorizado nos cursos de graduação. Afinal, o que a carta reivindica, em última instância, não é somente a produção de um profissional não positivista, como defendem Francisco e Bastos, mas, e principalmente, a construção da versão de psicólogo *socialmente comprometido*. O documento, produto de encontro promovido, em 1992, pelo CFP e ao qual compareceram 98 representantes dos 102 cursos de graduação existentes, buscava consolidar as expectativas e propostas dos principais responsáveis pela formação profissional. O quantitativo de tarefas a cumprir na formação do psicólogo listadas no documento permite inferir que, no Encontro, os parâmetros que orientavam a organização dos cursos haviam sido duramente criticados e requerida sua radical transformação.

Para os coordenadores de cursos reunidos no Encontro, não se tratava de modificar somente o currículo ou o planejamento pedagógico, mas de construir uma nova concepção de psicólogo. A Carta reflete com precisão as características que os signatários desejavam imprimir à Psicologia, as quais servem para sinalizar a potência da força exercida, naquela época, pela rede interessada em dar um cunho sociopolítico à formação profissional. Isso fica patente logo no primeiro princípio que advoga a consciência política e o compromisso social, assim como na perspectiva do materialismo histórico que, já influente, transparecia no discurso em termos como “condições concretas da existência” e “promoção de pesquisa no

³³⁹ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Encontro de Serra Negra. *Carta de Serra Negra*. 31 jul. a 2 ago. 1992. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 2 maio 2007.

³⁴⁰ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227, p. 225-226.

contexto de ação-reflexão-ação”. Era para essa direção que estava sendo tomada que Witter e colaboradores alertavam em outro capítulo da obra.³⁴¹

A participação dos coordenadores na elaboração do documento transformou alguns deles em aliados da rede que defendia o comprometimento social dos psicólogos. Além disso, os princípios e as sugestões de operacionalização ali contidos passaram a ser utilizados, segundo Rosemary Achcar, “para embasar reflexões, estudos e pesquisas em muitas instituições formadoras”.³⁴² Assim, era quase impossível para Francisco e Bastos não reconhecerem a existência de questionamentos acerca da posição sociopolítica do psicólogo, mesmo que eles não fossem debatidos nos diferentes textos que compunham a publicação do CFP. Não havia como deixar de registrar o movimento dos coordenadores de cursos que, por ser recente, ainda não constava do material consultado pelos estudos que fundamentavam os capítulos do livro.

O movimento dos coordenadores de cursos não se dava isolado. Ele fazia parte de mudanças significativas na vida política do país e na forma como alguns psicólogos compreendiam que a profissão deveria ser exercida. Como foi mencionado, Bock³⁴³ enumera vários fatos que ilustram como os psicólogos passaram a participar ativamente das lutas sociais, o que implicou o questionamento dos modelos valorizados na formação e dos objetivos da atuação profissional. A ocupação de sindicatos e, posteriormente, do Conselho Federal e de Conselhos Regionais por profissionais interessados em promover o debate sobre as relações entre exercício profissional e realidade social - traduzida em temas como cidadania, democracia e direitos humanos - provocou uma inflexão nos rumos que a profissão vinha até então seguindo.

Para ilustrar os impactos dessas mudanças, a autora destaca a profunda alteração das temáticas examinadas na revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, publicada pelo CFP, que assume linha editorial distinta da anterior, na qual era enfatizada a produção científica. Com a alteração dos rumos profissionais: “Os artigos procuravam levantar questões importantes sobre o papel do psicólogo na sociedade, a formação do psicólogo, novos modelos de atuação,

³⁴¹ WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. 5, p. 161-177.

³⁴² ACHCAR, Rosemary. Introdução. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 1-6, p. 4.

³⁴³ BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC; Cortez, 1999, e BOCK, A. M. B. História da organização dos psicólogos e a concepção de fenômeno psicológico. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria, CEREZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: FAPERJ, 2001. p. 25-34.

as entidades da categoria, o psicólogo como trabalhador e o conceito de atuação psicológica”.³⁴⁴

Ainda segundo Bock, os psicólogos começavam a buscar a inserção mais expressiva entre os profissionais de saúde pública, o que despertava o interesse por debates mais aprofundados sobre o conceito de saúde e suas relações com as instituições. A psicologia comunitária, como já foi mencionado, ganhava destaque, principalmente pelo que trazia de questionamento acerca do compromisso e da responsabilidade sociais implicadas nas práticas dos psicólogos. Assim:

A preocupação básica estava em buscar práticas alternativas que pudessem garantir a contribuição do psicólogo junto a camadas da população excluídas do atendimento psicológico por falta de recursos materiais. Aprofundava-se, assim, a crítica à Psicologia tradicional, considerada elitista e com pequena significação social. A preocupação com a formação do psicólogo vem associada a todo esse debate, pois contava-se com a universidade como associada na busca de novas práticas.³⁴⁵

4.2 Um grito parado no ar: o reconhecimento da existência da versão *socialmente comprometida*

Com essas modificações nas redes em que o psicólogo se inscrevia mais explicitamente, os efeitos provocados pela versão *socialmente comprometida* ganharam mais espaço na publicação relativa aos trabalhos do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo. O tema desenvolvido, *práticas emergentes e desafios para a formação*, contudo, evidenciava a importância ainda atribuída à constituição de novos campos de atuação. O tema, mais uma vez, implicava a translação do interesse inicial do Programa para essa terceira etapa que, originalmente, era discutir *demanda social e formação profissional do psicólogo*.

O trabalho, segundo sua coordenadora, tinha como objetivos:

- a) descrever a atuação profissional de psicólogos que se caracteriza por incorporar tendências emergentes nos campos de trabalho e levantar os requisitos (conhecimentos e habilidades) necessários para a formação que contemple esta visão ampliada do campo de trabalho.
- b) levantar subsídios que permitam avançar na compreensão das principais controvérsias que cercam, atualmente, a formação acadêmica do psicólogo em nível de graduação e que se traduzem em dilemas acerca de como se estruturar o currículo dos cursos de psicologia.³⁴⁶ (grifo nosso).

Quanto ao primeiro objetivo, deve-se destacar a menção aos termos “conhecimentos” e “habilidades”, o que significava um desvio no núcleo das discussões que, até então,

³⁴⁴ BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999. p. 90.

³⁴⁵ BOCK, Ana Mercês Bahia. *Op. cit.*, p. 98.

³⁴⁶ ACHCAR, Rosemary. Introdução. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 1-6, p. 4.

centravam-se nos conteúdos das disciplinas dos cursos de formação. Para a consecução desse objetivo, pesquisadores-especialistas reconhecidos nas principais áreas (clínica, organizacional, educacional e social) identificaram, na bibliografia consultada para a construção dos textos integrantes do livro *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços* as experiências que favoreciam a constituição de um modelo de atuação diferente dos já consagrados, revelador, por conseguinte, de *práticas emergentes* na Psicologia brasileira. Tais textos foram, então, analisados pelos pesquisadores-especialistas que procuraram delinear os movimentos presentes na consolidação desse novo modelo. Outros textos serviram de base para as reflexões dos autores. Além disso, para a construção dos capítulos relativos às áreas de atuação, foram entrevistados profissionais reconhecidos em cada campo. Finalmente, coube a Antonio Virgílio Bittencourt Bastos e Rosemary Achcar elaborar uma síntese das investigações desenvolvidas para cada uma das áreas.

Em termos metodológicos, ao mesmo tempo em que era mobilizado um mundo mais restrito - aquele composto pelos *especialistas* - simultaneamente, com vistas às reflexões que constituiriam as versões, o mundo mais amplo, incluindo estudos realizados por profissionais estrangeiros, também era trazido para o centro das operações. Nessa publicação, as investigações são qualitativas, com predomínio do uso de entrevistas e análise de conteúdo dos depoimentos coletados.

Bastos e Achcar partiram da premissa de que o processo de transformações sociais vigente criava novos cenários para o mundo do trabalho, os quais, por sua vez, impunham “em diversos planos, a necessidade de alterações nas definições, atitudes e competências dos trabalhadores, em especial, dos profissionais”.³⁴⁷ Esse contexto, no Brasil, se apresentava com características peculiares porquanto problemas das sociedades mais desenvolvidas coexistiam com questões típicas de países do Terceiro Mundo.

No mundo do trabalho, havia ocorrido o fortalecimento do setor terciário da economia, no qual está inserida a atividade do psicólogo como prestador de serviços. No caso deste profissional, declaravam os autores, as perspectivas eram promissoras, pois as ocupações voltadas para os segmentos de serviços em saúde e educação tendiam a ganhar importância e, por conseguinte, a ampliar seu espaço de atuação. Adicionalmente, como resultado dos novos sistemas de organização do trabalho, os padrões ocupacionais vinham-se revestindo do que se denominava polivalência ou multiquificação da mão-de-obra. O trabalhador deveria ser

³⁴⁷ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; ACHCAR, Rosemary. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 245-272, p. 245.

portador de qualidades que o tornassem mais flexível e mais rapidamente adaptável às transformações. Criatividade, raciocínio analítico, facilidade de comunicação e integração social passavam a ser critérios de seleção e de ascensão profissional. Nesse sentido, os autores acentuavam o impacto que mudanças nos sistemas produtivos promovem na definição dos perfis profissionais. Essas observações aliadas aos comentários acerca do contexto nacional que finalizam o parágrafo anterior indicam que o psicólogo brasileiro, na década de 1990, participava de uma rede extremamente fluida e com fluxos caminhando em diferentes direções, bastante diferente daquela existente quando da regulamentação da profissão.

Com o intuito de identificar tendências de alteração no exercício profissional e suas implicações no processo de formação de futuros psicólogos, Bastos e Achcar retomaram os resultados dos estudos a respeito da atuação do psicólogo nas áreas já consolidadas, expostos em outros capítulos do livro publicado pelo CFP. Constataram, mais uma vez, a supremacia de um modelo de atuação restrito, segundo o qual, o psicólogo seria um profissional da área clínica, exercendo suas funções em tempo parcial e em um consultório particular, com destaque especial para a psicoterapia destinada a adultos e crianças das classes média e alta; isto é, o *modelo hegemônico* continuava inabalável. Verificaram, outrossim, que as mesmas atividades clínicas realizadas no consultório eram transpostas para os serviços de saúde pública e para a área social, apesar de neles a população pertencer a um outro estrato socioeconômico, com necessidades diversas daquela que o modelo original visava a atender. Dessa forma, ficavam sob suspeita as observações de que os novos espaços abertos para a clínica estavam abalando o padrão.

Os autores afirmavam que esse modelo persistia, pois era o adotado pelas agências formadoras em geral. Em outras palavras, o profissional que estava sendo colocado no mercado não correspondia ao que dele se esperava. Isto, apesar das discussões que já haviam ocorrido, das mudanças já implementadas nos currículos, das novas ações que os psicólogos estavam empreendendo, das reformulações de suas práticas, assim como da ampliação da população atendida e dos contextos de ação. Concluía, por conseguinte, que “a busca de alternativas ao fazer clássico que definiu, e permanece definindo legalmente o exercício da psicologia, ainda não consolidou um novo padrão de atuação que seja largamente dominante”.³⁴⁸

³⁴⁸ BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; ACHCAR, Rosemary. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 245-272, p. 249.

Para Bastos e Achcar, isso não significava, contudo, a imobilização do modelo, pois se anunciavam novos horizontes, entre outras dimensões, nas estratégias de intervenção, nas modalidades de inserção no mercado e na população atendida, permitindo vislumbrar uma tendência para a redefinição do perfil profissional do psicólogo. Para fortalecer essa argumentação, serviam-se das conclusões dos trabalhos de Francisco e Bastos³⁴⁹ e de Witter e colaboradores³⁵⁰ apresentados em outra publicação do CFP, bem como enfatizavam que, embora o modelo clássico persistisse, os psicólogos reconheciam as limitações e inadequações das respostas que ofereciam às demandas da população.

Os autores observaram as seguintes tendências de movimentos no conjunto de práticas profissionais do psicólogo:

1. Quanto à concepção do fenômeno psicológico – de uma concepção centrada no plano individual, fundada em uma visão de indivíduo a-histórico e isolado de seu contexto social para uma concepção que encarava o indivíduo em sua interdependência com o contexto sociocultural. A compreensão do fenômeno psicológico se fazia a partir de uma perspectiva mais ampla da qual faziam parte outros fenômenos, destacadamente, os sociais, políticos e culturais, o que requeria o domínio de conhecimentos de outras áreas.

2. Quanto à fonte de conhecimentos que embasavam a prática – em decorrência da forma de concepção do fenômeno psicológico que vinha se consolidando, a perspectiva unidisciplinar estava sendo substituída pela multidisciplinar. A procura por referenciais da Antropologia, da História e da Sociologia vinha se tornando comum para os psicólogos que buscavam a construção de um novo modo de atuação.

3. Quanto à natureza da intervenção – ainda como rebatimento das mudanças apontadas nos itens anteriores e em virtude da complexidade que os psicólogos encontravam em suas recentes atividades, notava-se a tendência ao abandono das ações isoladas do psicólogo em favor da participação em equipes multidisciplinares. Além disso, a atuação focada no intrapsíquico e com caráter de promoção de cura vinha acompanhada por outras centradas no contexto, em grupos e com propósitos preventivos. Em outras palavras, a atuação clínica curativa estava perdendo seu traço de exclusividade, indicando o início daquilo que Botomé³⁵¹ havia proposto há alguns anos.

³⁴⁹ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227.

³⁵⁰ WITTER, Geraldina Porto e col. Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Átomo, 1992. p. 181-210.

³⁵¹ BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 273-297.

4. Quanto aos recursos técnicos – o conjunto de mudanças efetivadas nas dimensões acima implicava necessariamente a busca de recursos além dos encontrados no âmbito da Psicologia.

6. Quanto à natureza do compromisso profissional – anunciando o reconhecimento da versão *compromisso social*, os autores salientavam que a “preocupação humanista” e centrada no atendimento de necessidades individuais era considerada limitante e defendia-se o compromisso social traduzido em engajamento pela transformação social.

Após descrever as modificações que foram observadas, os autores apresentam as seguintes considerações:

1. Os depoimentos consolidavam a noção de que a conquista de novos espaços se deu a partir do empenho dos profissionais, principalmente daqueles que responderam não convencionalmente às demandas que lhe foram apresentadas. Segundo os autores, não poderiam ser menosprezadas as mudanças que já estavam em andamento em alguns cursos de formação. Todavia, lembravam que o modelo hegemônico só perderia sua força quando a ação profissional do psicólogo constituísse para si uma nova imagem social, conforme Sylvia Leser alertara em 1975.

2. A inserção do psicólogo em instituições (no sentido amplo do termo) contribuía para configurar o cenário em que as recentes concepções de exercício profissional se manifestam. Além disso, favoreciam a derrubada dos limites entre áreas de atuação, já que as especificidades do espaço institucional apresentavam certa homogeneidade, colaborando para a uniformidade da atuação do psicólogo. Ou seja, a idéia de profissional generalista começava a sair vitoriosa da polêmica, ganhando força a partir das novas inserções profissionais do psicólogo.

3. As novas práticas refletiam também mudanças no contexto sociopolítico ocorridas principalmente no final da década de 1980:

Mais especificamente, consolidam-se neste momento práticas, posturas e concepções que foram geradas lentamente ao longo do período autoritário e que encontraram espaço mais propício à sua afirmação a partir do processo de democratização nos anos 80. Ao se preocupar em olhar a realidade brasileira e em privilegiar os segmentos excluídos ou as camadas populares, alguns psicólogos procuram redimir a profissão pelo modelo, também excluído, que a caracterizou desde os seus primórdios no país.³⁵²

Em síntese, o que se observava no exercício profissional eram tendências para abandonar um modelo que, aparentemente, funcionava e era aceito, isto é, para: adotar uma nova concepção do fenômeno psicológico em que contexto sociocultural e indivíduo não eram

³⁵² BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; ACHCAR, Rosemary. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 245-272, p. 266.

tomados como elementos apartados; desenvolver trabalhos em equipes multidisciplinares (o que implicava conhecimentos de outras áreas); criar novas modalidades de intervenções e instrumentos, assim como discutir o compromisso social da profissão. Esse conjunto de propensões, segundo os autores, refletia o momento histórico em que o trabalho havia sido realizado, sendo que a última tendência, especialmente, sugeria que uma nova versão de profissional começava a ganhar corpo no exercício profissional, perdendo seu caráter de proposta.

A tarefa relativa ao segundo propósito do estudo (“Levantar subsídios que permitam avançar na compreensão das principais controvérsias que cercam, atualmente, a formação acadêmica do psicólogo em nível de graduação ...”³⁵³) foi atribuída a Álvaro Pacheco Duran, que respondeu ao convite produzindo uma pesquisa com o objetivo de “realizar um **levantamento de posicionamentos e recomendações sobre alguns dos dilemas recorrentemente configurados na literatura e nas discussões sobre a formação do psicólogo**”³⁵⁴ (grifo do autor). Oito dilemas foram levados em conta: a) formação teórica *versus* prática; b) formação científica *versus* profissional; c) formação de generalistas *versus* de especialistas; d) perspectiva predominantemente unidisciplinar *versus* multidisciplinar; e) formação centrada em fenômenos psicológicos ou abordagens teóricas *versus* centrada em áreas ou campos da psicologia; f) currículos mais flexíveis *versus* currículos mais fechados; g) ênfase em áreas tradicionais da psicologia *versus* áreas emergentes, e, finalmente, h) formação ética como figura *versus* formação ética como fundo. A propósito dos dilemas que orientaram a investigação, merece atenção especial o que opõe a formação científica à formação profissional, pois esse antagonismo, que já havia sido alvo de exame de outros estudos, revelava o quanto estava presente na formação em Psicologia a antinomia entre o profissional e o pesquisador. Essa mesma polarização comparecia com roupagem diferente nos dilemas formação teórica *versus* prática, fenômenos psicológicos ou abordagens teóricas *versus* áreas ou campos da psicologia (entendidas como profissão). Ou seja, as “culturas” de que nos falavam Francisco e Bastos³⁵⁵ se manifestavam aqui em sua plenitude.

Para a obtenção de dados, Duran entrevistou dez professores universitários, de diferentes regiões do país, escolhidos intencionalmente por apresentarem produção acadêmica

³⁵³ ACHCAR, Rosemary. Introdução. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 1-6, p. 4.

³⁵⁴ DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310, p. 275.

³⁵⁵ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227.

reconhecida e/ou por serem gestores de cursos de formação considerados de boa qualidade. Nas entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, alguns profissionais falaram em seu próprio nome; outros, de posse do roteiro da entrevista, consultaram seus pares e, portanto, desempenharam o papel de representantes da equipe; e, em duas universidades, um professor respondeu de forma ampla aos temas tratados e, posteriormente, foi entrevistado um grupo com outros três docentes, responsáveis pelas informações a respeito de características locais.

Na síntese, o autor salientou que o estudo não procurava o consenso, mas organizar as diferentes posições assumidas pelos entrevistados diante dos dilemas a fim de viabilizar a reflexão daqueles que se interessam pelo tema. Enfatizou, então, que **“o que se revela do conjunto desses discursos não é o desencontro de opiniões e propostas, mas uma significativa congruência”**³⁵⁶ (grifo do autor). Em seguida, apresentou quinze recomendações sobre a formação que foram identificadas nos discursos dos especialistas entrevistados, indicando que a solução para os oito dilemas requeriam futuros desdobramentos:

1. Perfil profissional – Necessidade de definição do profissional que se pretende formar, preservando as peculiaridades da formação do bacharel, do licenciado e do psicólogo.

2. Mercado de trabalho – Parte da constatação de que o psicólogo vem se tornando um profissional assalariado, em decorrência das condições econômicas em que o país se encontrava, o que demandaria o abandono do horizonte de formação de profissionais liberais, assim como a superação do preconceito de trabalho em instituições. Alertava que “a utilização de critérios de mercado, entretanto, deve ser olhada com cautela, dada sua natureza circunstancial”.³⁵⁷ Não se tratava de desconsiderar as demandas do mercado, já que caberia à universidade formar profissionais para atendê-las, mas de admitir seu caráter efêmero, pois a própria atuação do profissional pode promover alterações nesse espaço. O emprego de parâmetros fundamentados no mercado não foram desconsiderados por si, mas por sua “natureza circunstancial”; ou seja, o dilema de formar para o mercado ou formar para ampliar o mercado não chegou a ser abordado abertamente pelo autor, como em outros estudos aqui citados.

3. População-alvo – A formação deve estar voltada para atender à maior parcela da população brasileira, o que pressupõe um compromisso ético orientado por determinados valores. Pode-se inferir que os cursos deviam enfrentar a decisão política entre a preparação

³⁵⁶ DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310, p. 302.

³⁵⁷ DURAN, Álvaro Pacheco. *Op. cit.*, p. 297.

para o mercado de trabalho, típico de um curso de caráter educacional conservador, ou imprimir à formação um sentido de educação transformadora e discutir as intervenções do profissional na sociedade. Em outras palavras, discutir a população-alvo do trabalho do psicólogo implica a opção quanto à forma como o psicólogo irá se relacionar com o mercado de trabalho e a escolha da versão de psicólogo que o curso pretende produzir, isto é, como ele irá se vincular à população, a que rede ele vai se filiar.

4. Ênfase na formação generalista – O que implica tomar o curso como o início do processo de formação continuada e politicamente fortalecer as pós-graduações.

5. Áreas de formação – Ampliar as áreas clássicas, conforme já vem ocorrendo na prática, designando-as aplicadas à saúde, ao trabalho e à educação. A orientação seria a de seguir a formação de competências genéricas, o que tem como consequência valorizar o conhecimento básico e não a aquisição de habilidades para atuações especializadas.

6. Formação como processo – A esse respeito, o autor afirmou que:

A formação deve ser encarada como um processo voltado ao desenvolvimento da capacidade de problematizar e buscar soluções, que se passa no nível das relações, no interior de instituições, produto de histórias anteriores de formação e de expectativas socialmente veiculadas e que envolve a articulação de muitas das dimensões que são usualmente apresentadas como pólos opostos.³⁵⁸

7. Formação teórico-prática – Não há controvérsias sobre a indissociabilidade dos dois pólos. Todavia, foram encontrados defensores da posição linear, em que a teoria antecede a prática, e os que advogam a espiralidade do currículo, “em que uma vivência prática dá condições mínimas para a informação e reflexão teórica que, por sua vez, é necessária ou conveniente para outra experiência prática que se segue de mais informação e reflexão teórica, em nível mais complexo, e assim por diante”.³⁵⁹

8. Formação científico-profissional – Os resultados indicaram que são aspectos também indissociáveis e outra maneira de encarar a relação teoria-prática. Afinal, segundo o autor, “de um lado, constituem dimensões do mesmo conhecimento; de outro, não é possível formar um profissional sem que ele tenha o suporte de uma sólida formação científica”.³⁶⁰

9. Multiplicidade na formação – Não se tratava de resolver a problemática decorrente da variedade de formas de encarar o fenômeno psicológico, mas de tematizá-la, já que isso é fundamental para a construção da Psicologia e da identidade do profissional. Isso

³⁵⁸ DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310, p. 299.

³⁵⁹ DURAN, Álvaro Pacheco. *Op. cit.*, p. 299.

³⁶⁰ DURAN, Álvaro Pacheco. *Op. cit.*, p. 300.

exigiria, principalmente dos professores, a busca de contatos entre as diferenças existentes nas distintas abordagens teórico-metodológicas, preservando-as.

10. Ética – Deve continuar sendo figura, isto é, constituir uma disciplina, mas, simultaneamente, atravessar todo o curso; ou seja, ser simultaneamente fundo.

11. Disciplinas não psicológicas – Valorização principalmente daquelas com que a Psicologia tem interfaces.

12. Flexibilidade curricular – Devia-se buscar um ponto de equilíbrio, de forma a não colocar em risco a formação, mas também de não impedir caminhos alternativos possíveis. A avaliação constante do currículo é essencial para o encontro desse estado.

13. Critérios de organização curricular – Há pouca clareza quanto aos critérios sugeridos (área e ou campo *versus* fenômenos psicológicos e ou abordagem), assim como pouca discussão sobre eles. Parecia estar consagrada a organização por divisão de disciplinas, ainda que não houvesse segurança quanto a sua superioridade para atingir as finalidades da formação.

14. Fatores institucionais e currículo – Fatores institucionais desde as condições para a realização do trabalho docente quanto os próprios recursos materiais que a instituição disponibiliza foram discutidos como elementos que afetam o currículo.

15. Fatores pessoais e currículo – Para o autor:

Além dos fatores institucionais, fatores pessoais devem ser lembrados como uma forma de evitar uma discussão ingênua das questões curriculares. Entre eles podem ser citados a dimensão ética da atuação docente do professor, os pactos de mediocridade e a imaturidade pessoal de alunos. Em cada caso, comprometimentos da formação podem ocorrer para além de questões propriamente curriculares.³⁶¹

Duran concluiu sua síntese, afirmando que:

Sem se constituírem em uma uniformidade niveladora, tais discursos apontam para um modo de conceber a formação onde há muito mais certezas que dúvidas e onde essas certezas, se não são exatamente sobre os mesmos pontos, são, em geral, compatíveis. A leitura da síntese há pouco apresentada, apesar da ressalva inicial que lembra a pluralidade das vozes ouvidas, poderia até soar como uma formulação individual, demonstrando haver consistência de pensamento entre os entrevistados.³⁶²

Nesse sentido, podia-se concluir que, entre os profissionais universitários da Psicologia que desfrutavam de prestígio, havia algumas certezas quanto aos caminhos que a formação deveria seguir. Dito de outro modo, de acordo com o autor, parecia não haver controvérsias significativas a respeito da estruturação dos cursos, mesmo no dilema em que não havia muita segurança sobre a melhor orientação (critérios de organização curricular).

³⁶¹ DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310, p. 302.

³⁶² DURAN, Álvaro Pacheco. *Op. cit.*, p. 302.

Finalmente, o autor, com o intuito de dar maior solidez aos subsídios que seu estudo ofereceria, verificou a correspondência entre os achados de sua investigação com os de outras já desenvolvidas, comparando-os com os apresentados nos capítulos do livro que abordam as atividades dos psicólogos em suas vertentes clínica, organizacional, educacional, social. Destacando e reforçando os princípios da Carta de Serra Negra, em decorrência de sua importância para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Psicologia, Duran sublinhava que:

1. Há uma semelhança entre as reflexões dos profissionais das áreas clínica e educacional/escolar, no sentido de que a formação deve ser solidamente generalista, não tecnicista e marcada pela responsabilidade com a realidade concreta do país.

2. Para os psicólogos sociais, evidenciam-se a formação multidisciplinar, a ênfase na preparação para a pesquisa e para a intervenção, a valorização das formações teórica e prática e, acompanhando o item 1, a formação ética e o compromisso social.

3. Quanto à área organizacional, os resultados são mais específicos, não permitindo uma comparação imediata, mas, de qualquer forma, sobressaem a educação multidisciplinar contínua, a interprofissionalidade, as relações interpessoais e a formação para identificar e solucionar problemas.

4. Não foram encontradas correspondências explícitas para: a) distinção prévia entre as três habilitações (bacharelado, licenciatura e formação de psicólogos); b) ênfase na formação de profissionais não liberais (ainda que surgissem discussões sobre trabalhos em instituições); c) utilização das áreas consagradas de atuação para desenvolvimento de competências genéricas; d) considerações sobre o papel determinante das condições institucionais.

5. Quanto aos pontos convergentes, segundo Duran:

Dos quinze itens que aparecem na síntese de nosso trabalho, dez apresentaram correspondência com alguns dos outros trabalhos: **direcionamento da formação para a realidade brasileira, ênfase na competência genérica, formação como processo que envolve problematizar/buscar soluções, complementaridade entre formação teórica e prática, complementaridade entre formação científica e profissional, multiplicidade e esforço de integração na formação ética como figura e fundo na formação, importância da multidisciplinaridade, importância de flexibilidade curricular e importância de fatores pessoais no processo de formação.**³⁶³ (grifo do autor).

As observações finais de Duran, por constituírem pontos de convergência entre os resultados da investigação do autor e os de outros profissionais, antecipavam propostas que seriam, mais adiante, apresentadas no sentido de incutir novas direções à formação dos

³⁶³ DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310, p. 304.

psicólogos, exceto as referentes à “importância de fatores pessoais”. Cabe salientar, todavia, a exclusão do comprometimento social do psicólogo entre os pontos a respeito dos quais havia razoável consenso, sugerindo que esta versão de profissional socialmente comprometido era alvo de controvérsias, não ocupando ainda a *área de certezas*.

Da forma como Sylvia Leser havia problematizado a situação dos cursos de formação e a profissão até a síntese proposta por Duran havia sido percorrido um longo trajeto durante o qual deixara de ser relevante discutir a auto-imagem do profissional. A discussão que Sylvia Leser iniciara e que havia sido valorizada por apoiar-se em resultados empíricos, em um primeiro momento, foi reforçada por dados mais completos e abrangentes. Entretanto, a partir de 1992, pelo menos nos trabalhos provenientes do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, os debates passaram a se orientar principalmente pelas reflexões dos autores dos trabalhos. Reproduzia-se, por conseguinte, o movimento gradativo de enclausuramento do *cientista* em relação aos profissionais em exercício, pois, se no primeiro momento estes foram consultados, no segundo sua participação foi indireta, por intermédio de artigos e teses, e, finalmente, no terceiro, foram excluídos, já que, para a elaboração dos estudos, foram ouvidas somente as vozes dos especialistas. O movimento é curioso, principalmente porque os segundo e terceiro projetos, originalmente, destinavam-se a discutir a demanda social (ou seja, a *representação pública* em termos do fluxo proposto por Latour).

Nesse universo limitado, ao fluxo da *autonomização* – isto é, em que *os fatos circulam* entre os colegas, e, no caso estudado, principalmente entre colegas pesquisadores – algumas predições de Sylvia Leser e Botomé se confirmavam. A versão produzida pelos integrantes do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo afirmava que: o psicólogo havia se inserido nas instituições, tornando-se um profissional assalariado; novas áreas de atuação estavam se consolidando, inclusive uma voltada especificamente para problemas sociais, e havia necessidade de valorizar os conhecimentos de outras áreas. Todavia, nos cursos de graduação, a proposta tecnicista resistia, não capacitando o psicólogo a buscar soluções a partir da análise contextual dos problemas concretos que enfrentava; a dicotomia teoria-prática ainda estava em vigor; a formação científica permanecia deficiente, persistindo a supremacia do modelo clínico com atendimento individualizado; a população economicamente desfavorecida continuava desassistida.

Por outro lado, ainda que houvesse consenso quanto a alguns pontos importantes (necessidade de formação generalista, ênfase nos debates sobre ética, concepção de currículo não se restringindo a um elenco de conteúdos), observava-se uma complexificação das

discussões no campo, pois a *área de incertezas* era enriquecida com debates sobre a forma de organizar os cursos (por fenômenos ou por abordagens teórico-metodológicas).

4.3 Antígona e a possibilidade de um novo desfecho: os interesses e a resistência da rede produtora da versão *psicólogo socialmente comprometido*

A proposição original de Sylvia Leser, em sua integralidade, como era previsível, sofrera transformações radicais ao longo do tempo. Os actantes componentes da rede defensora da produção de psicólogos socialmente comprometidos não se limitavam mais a questionar o currículo mínimo ou a organização dos cursos de formação. Herdeira da crise de relevância da Psicologia Social, a problematização havia se ampliando e atingia a versão de homem predominante na Psicologia que se ensinava e se praticava. Dessa rede fazem parte tanto actantes que se fundamentam no marxismo, quanto aqueles que vão buscar apoio nas contribuições de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Michel Foucault.

Seus actantes humanos não se demonstram tão convencidos dos avanços anunciados pelos integrantes do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo e se opõem à lógica de construção desses estudos que partem do que acontece na *prática* para propor alterações nos cursos de graduação. Maria Teresa Castelo Branco, por exemplo, coloca-se como antagonista de qualquer proposta orientada pelo interesse em atender a demandas do mercado de trabalho. Para ela, isso significa o comprometimento com a manutenção das relações instituídas, isto é, com uma atuação que está em consonância com práticas legitimadoras da desumanização do homem. Dessa forma:

há necessidade de voltar a formação dos psicólogos não para atender às demandas do mercado, mas para um compromisso ético com o ser humano. Os serviços de promoção da saúde não podem ser vistos como uma mercadoria a ser consumida e os profissionais que atuam nesse campo não devem estar respondendo a relações mercadológicas.³⁶⁴

A autora finalizava seu texto, advogando a reformulação de currículos que não se limitasse a uma simples listagem de novos conteúdos, mas que abrangesse as diferentes matrizes de pensamento da Psicologia, sem eliminar as divergências teórico-metodológicas existentes; que articulasse teoria e prática (sem detrimento da primeira) e que superasse a tradicional estruturação por disciplinas. A nova organização curricular a ser construída deveria favorecer a procura por soluções para os problemas concretos. A consecução desse objetivo demandaria, por conseguinte, refletir sobre a constituição da Psicologia e buscar

³⁶⁴ CASTELO BRANCO, Maria Teresa. Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 18, n. 3. 1998, p. 28-35, p. 33.

elementos em outros campos de saber (inclusive do saber popular) que favorecessem a problematização do campo constituído pela Psicologia.

João Leite Ferreira Neto é aliado de Castelo Branco quanto à oposição ao mercado de trabalho, afirmando que as mudanças observadas na formação do psicólogo não decorriam das reflexões teóricas, mas da “pressão oriunda de novas condições de trabalho do psicólogo no país”³⁶⁵ que havia tirado esse profissional do consultório e da relação diádica com um cliente de classe média, colocando-o em contato com realidades diferentes tanto de infra-estrutura física quanto de população a ser atendida. O autor, tomando Michel Foucault como aliado, centrou o seu trabalho na noção de clínica contextualizada, diferenciando-a da clínica clássica (o citado *modelo hegemônico*), preocupando-se com as propostas de *flexibilização* da clínica às novas condições, o que, na sua opinião:

É um novo ecletismo técnico-social. Para clientes oriundos de contextos sociais diferentes, novos produtos adaptados à demanda do freguês. Assim, os psicólogos que conseguem se manter na atividade liberal privada em seus consultórios podem permanecer com seus *settings* de atuação inalterados, enquanto os psicólogos inseridos em novos contextos institucionais de trabalho constroem novos instrumentos apropriados ao novo contexto social dessa clínica. Todos ficam satisfeitos, ninguém sai machucado. O que não é problematizado a contento é a concepção de subjetividade que fundamenta a atuação nessas novas áreas, e o sentido do que se entende por social. A noção de social utilizada de modo genérico ajuda a obscurecer um grande número de questões vitais.³⁶⁶

Fica patente, portanto, que, para Ferreira Neto, não há como discutir formação profissional do psicólogo sem enfrentar assuntos polêmicos como “o que é subjetividade” (e, nesse caso, o foco da formação deve ser o fenômeno psicológico) e “o que é social”, palavra que muitas vezes é utilizada como equivalente a trabalho em comunidades ou com pessoas dotadas de poucos recursos econômicos. Com isso, o autor, tal como Castelo Branco, coloca na *área de suspeição* algumas afirmativas apresentadas nas publicações do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo.

Dos actantes não humanos dessa rede questionadora das práticas psicológicas, *Guardiães da ordem*, livro de Cecília Coimbra, é certamente aquele que alerta os psicólogos para a ilusão da neutralidade da prática. O título do livro indica com clareza os efeitos que tais práticas objetivam promover. Tomando as contribuições de Guattari, de Foucault, bem como categorias do pensamento marxista, a autora historicizou as práticas psicoterapêuticas no Brasil dos anos 1970 a fim de evidenciar:

Como, em nossa formação, predomina o viés positivista, onde se tornam hegemônicos os conceitos de neutralidade, objetividade, cientificidade e tecnicismo; onde, nos diferentes

³⁶⁵ FERREIRA NETO, João Leite. *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2004, p. 92.

³⁶⁶ FERREIRA NETO, João Leite. *Op. cit.*, p. 94.

discursos e práticas, o homem e a sociedade são apresentados como “coisas em si”, abstratos naturais e não produzidos historicamente.³⁶⁷

Na mesma direção caminha a contribuição oferecida por Bock,³⁶⁸ que adotando uma concepção sócio-histórica de homem, realizou pesquisa envolvendo uma amostra de psicólogos do Estado de São Paulo. O objetivo do estudo foi colocar em debate as concepções de fenômeno psicológico, de homem e de saúde psicológica que têm permeado a prática profissional no Brasil e, conseqüentemente, discutir a formação do psicólogo. As respostas ao questionário aplicado foram categorizadas de acordo com o predomínio da *visão liberal* ou da *visão sócio-histórica* que elas manifestavam. Ou seja, a autora buscava atingir diferentes pontos que atravessavam as discussões presentes nas publicações do CFP, porém, procurando identificar a perspectiva política que orientava o exercício profissional dos integrantes da amostra. Nesse sentido, qualquer que fosse a posição do psicólogo, ele estava comprometido: ou com a população ou com as elites.

As informações colhidas evidenciaram que, apesar da inexistência de consenso entre os psicólogos quanto ao que é o fenômeno psicológico, predominava a representação naturalista, segundo a qual, ele é tomado como algo abstrato, universal, independente e interior ao homem. Prevalencia, por conseguinte, no exercício profissional, uma visão de homem individualista, de cunho liberal, que resultava em uma Psicologia desconhecadora da realidade política e social. Essa interpretação caminha em direção contrária à seguida por Bastos e Francisco e por Bastos e Achcar, pois, para Bock, continuavam sendo sujeitos individuais e não sociais os alvos das ações dos psicólogos.

Entretanto, Bock reconhecia que essa concepção de fenômeno psicológico como algo abstrato, universal e pertinente à ordem da natureza, típica da perspectiva positivista e idealista, assim como do liberalismo filosófico e político, começava a perder sua hegemonia na produção científica dos psicólogos. Bock, entretanto, ressalta que a pesquisa que realizou, entre 1993 e 1997, junto aos psicólogos da 6ª Região (São Paulo), “indicou que a concepção de fenômeno psicológico muda surpreendentemente quando analisamos as publicações das entidades, mas conserva muito de seu aspecto tradicional quando operamos, junto aos psicólogos, com os questionários”.³⁶⁹ Se isso serve para explicar as divergências entre os resultados de Bock e os dos estudos realizados pelos profissionais integrantes do Programa de

³⁶⁷ COIMBRA, Cecília. Guardhões da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do “Milagre”. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995. p. ix.

³⁶⁸ BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999.

³⁶⁹ BOCK, Ana Mercês Bahia. História da organização dos psicólogos e a concepção de fenômeno psicológico. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CERESO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: FAPERJ, 2001. p. 25-34, p. 25-26.

Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo patrocinado pelo CFP, também sinaliza que havia uma versão sendo produzida pelo grupo de pesquisadores das práticas e outra engendrada pelos praticantes. Não há contradições, cabe ressaltar, mas versões diferentes. Contradições aconteceriam se o presente estudo estivesse preocupado em *retratar a realidade*, objetivo peculiar a quem trabalha com *visões de mundo*.

É também a partir do movimento de desnaturalização do fenômeno psicológico que Ana Maria Jacó Vilela desenvolveu seu trabalho sobre formação do psicólogo na graduação. Em decorrência do objetivo a que se propôs e da perspectiva adotada, privilegiou a supervisão de estágio, “entendida como dispositivo de produção de modos de subjetivação”³⁷⁰. Dito de outra forma, o que estava em foco não era o estágio em si, mas a supervisão da prática. A escolha pela supervisão se prendeu à constatação de que ela:

não é uma abstração. É um momento concreto da formação onde intervêm vários dispositivos: legais, organizacionais, físicos, de clientela, de horário, de relacionamentos interpessoais etc. Por outro lado, como representação, parece se reduzir a duas instituições: a intervenção propriamente dita e a supervisão, que autoriza e zela pela intervenção. Em última análise, reduz-se à **supervisão**. Por isso, ela é o objeto específico desta investigação.³⁷¹ (grifo do autor).

A autora, então, entende que a supervisão *produz* a versão desejada de profissional, e, embora não se apóie nas idéias de Latour, indica os actantes da rede em que essa fabricação se dá: “dispositivos legais, organizacionais, físicos, de clientela, de horário, de relacionamentos interpessoais etc.”. Para responder à sua indagação: “como a supervisão cumpre o encargo de ajudar a ‘ser psicólogo’?”,³⁷² entrevistou supervisores de estagiários de duas instituições de ensino do Rio de Janeiro, uma pública (com currículo recente) e uma privada (com currículo mais antigo).

Para Vilela, o que ocorria na supervisão (apesar de ser um “momento especial”) obedecia aos mesmos princípios da formação: a seleção da melhor técnica e sua adequada aplicação aos objetos, aos “casos”, devidamente *naturalizados*. Em consonância com essa lógica, o papel do supervisor seria o de “orientar”, “corrigir” o desempenho do estagiário, tendo em vista seu aperfeiçoamento. Visto dessa perspectiva de “ajuste ao modelo”, o estágio supervisionado não demandaria do aluno nada distinto do que era requerido nas disciplinas “teóricas”, nas quais a função “corretiva” do professor também estava presente. Entretanto, o rol de incumbências do estagiário não se esgotava na intervenção correta. Ele também deveria *cuidar de si* e, para tanto, era orientado a submeter-se a psicoterapia. Os que defendem esse

³⁷⁰ VILELA, Ana Maria Jacó. *Formar-se psicólogo: como ser “livre como um pássaro”*. 1996. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1996, p. 1.

³⁷¹ VILELA, Ana Maria Jacó. *Op. cit.*, p. 5.

³⁷² VILELA, Ana Maria Jacó. *Op. cit.*, p. 6.

modelo de supervisão interrogam: como cuidar da intimidade do outro sem cuidar da sua? Afinal, de acordo com as palavras do Parecer n. 403/62, o trabalho do psicólogo atinge “não raro, as esferas mais profundas da personalidade”?³⁷³

As justificativas para essa forma de entender a supervisão parecem estar enraizadas no contexto histórico do final dos anos 1970, momento em que a Psicanálise se fortalece no campo *psi* e quando se entendeu que o passaporte para o *status* profissional correspondia ao título de psicanalista obtido em uma das Sociedades Psicanalíticas existentes. Estas proliferaram, já que, na época, das instituições credenciadas pela Associação Internacional de Psicanálise (IPA) apenas a Sociedade de Psicanálise de São Paulo admitia a inscrição de psicólogos. O modelo de formação – alicerçado em um tripé composto por seminários clínicos, supervisão didática e o atendimento clínico – todavia, foi transplantado, inclusive para o território dos Serviços de Psicologia mantidos pelas instituições de ensino.

Estar em atendimento psicoterápico, contudo, extrapolava o estágio em clínica psicanalítica e passava a ser um requisito também para outras áreas, conforme constatou Vilela. Ilka Franco Ferrari, ao descrever a proposta de Residência em Psicologia (que previa inclusive a residência em Psicologia Organizacional), serve para ilustrar essa disseminação, pois ressalta que: “levando em consideração as atividades práticas que deverão ser desenvolvidas nos dois anos das residências em hospitais, os candidatos a estas vagas devem comprovar, na inscrição, que seu processo analítico ou psicoterápico foi concluído ou está em curso”.³⁷⁴

Observava-se, portanto, que, na prática, critérios que foram propostos quando da regulamentação dos cursos, mas abolidos na redação da lei, continuavam operando. A recomendação para o aluno buscar atendimento psicoterápico também não é exclusiva das supervisões desenvolvidas de acordo com a abordagem psicanalítica.³⁷⁵ Provavelmente, era dessa maneira que se resolvia a questão das características pessoais que o psicólogo deve apresentar para desempenhar bem suas funções: equilíbrio emocional, habilidade para se

³⁷³ Em decorrência da metodologia utilizada, a autora problematizou também os entendimentos sobre Ética e o modo de funcionamento do Serviço de Psicologia Aplicada.

³⁷⁴ FERRARI, Ilka Franco. Residência: uma nova opção em Psicologia. *Cadernos de Psicologia*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, jun. 1993, p. 27-30, p. 29.

³⁷⁵ A respeito de diferentes formas de entender a psicoterapia pessoal no processo de supervisão de psicólogos na clínica, ver: TAVORA, Mônica Teles. Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de Psicologia: a experiência da UFC. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 121-130, jan./jun. 2002; ZASLAVSKY, Jacó; NUNES, Maria Lúcia Tiellet; EIZIRIK, Cláudio Laks. A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. *Revista de Psiquiatria*, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 297-309, maio/ago. 2003; BUYS, Rogério Christiano. *Supervisão de psicoterapia na abordagem humanista centrada na pessoa*. São Paulo: Summus, 1987; MORATO, Henriette Tognetti Penha. Aprendizagem significativa e supervisão: um recorte possível. In: CARVALHO, Regina Maria Leme Lopes. *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta*. Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 9, p. 83-97, set. 1996; MOREIRA, Sandra Bernadete da Silva. Descrição de algumas variáveis em um procedimento de supervisão de terapia analítica do comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 157-170, 2003.

relacionar com o outro e maturidade. Esse ponto, nas publicações do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo mereceu apenas ligeiras menções.

Segundo Vilela³⁷⁶, o tripé mantinha-se de forma bastante sutil, pois como os supervisores não consideravam os estudantes suficientemente preparados teoricamente para enfrentar a “tarefa prática” que lhes seria atribuída, a primeira etapa do estágio era sempre o grupo de estudos (em qualquer área). Assim, segundo a autora, suas observações sobre os estágios indicavam que havia sinais débeis de disrupturas, isto é, ainda prevalecia o modelo tradicional de formação em que estavam presentes “a naturalização cotidiana, a ênfase técnica, o funcionamento de dispositivos identitários e individualizantes de subjetividade”.³⁷⁷ O processo de formação de psicólogos estava mais próximo de um treinamento em que teoria e prática não eram tomados como terrenos propícios à criação de conhecimentos.

Constatações semelhantes são encontradas no trabalho de Luis Antonio dos Santos Baptista,³⁷⁸ em que as situações vivenciadas na supervisão de estágio servem como ponto de partida para suas reflexões. Aqui também sobressaem: a ação *modeladora* do supervisor, calando os que divergem ou ousam demonstrar estranheza; a sociedade e o cotidiano apartados da academia; as técnicas *psi*; a naturalização; o modelo clínico privatizado e produtor de intimidades. O trabalho, embora tenha sido realizado no final da década de 1980 e discuta a formação de psicólogos no Brasil não é citado nas publicações do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo.³⁷⁹

A comparação das conclusões de Vilela e de Baptista, em seus trabalhos de campo com estudantes, com os itens de convergência encontrados por Duran³⁸⁰ entre especialistas e resultados de estudos, sugere a existência de um profundo abismo entre o que acontecia nos cursos e o que se esperava que acontecesse. As certezas e seguranças quanto aos caminhos a tomar na formação apontadas por Duran, portanto, continuavam no plano das intenções.

4.4 Hilário e o púcaro búlgaro: algumas considerações sobre a trajetória dos estudos

O acompanhamento do processo de construção das versões produzidas pelos estudiosos do tema *formação e exercício profissionais do psicólogo* evidencia, de imediato,

³⁷⁶ VILELA, Ana Maria Jacó. *Formar-se psicólogo: como ser “livre como um pássaro”*. 1996. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1996.

³⁷⁷ VILELA, Ana Maria Jacó. *Op. cit.*, p. 155.

³⁷⁸ BATISTA, Luis Antonio dos Santos. *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF, 2000.

³⁷⁹ Originalmente, o trabalho é a tese de doutoramento do autor defendida em 1987 na USP.

³⁸⁰ DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310.

tanto a cientificidade da Psicologia como um assunto já posicionado na *área das certezas*, quanto a desvalorização do uso do método experimental como estratégia de essencial para a discussão dos tópicos de Psicologia, uma vez que ele não foi problematizado. Não há, nos textos examinados, qualquer menção a experimentos conduzidos com o intuito de verificar a eficácia de uma determinada organização de curso de graduação para produzir os resultados desejados, ou mesmo destaque para algum estudo realizado com base nessa metodologia.

Pode se alegar que a condução de um estudo nessas bases é de difícil execução e seus resultados estariam sempre sob suspeita, pois não haveria como “purificar as condições de exame”, dado que é impossível controlar a imensa quantidade de variáveis envolvidas. De qualquer forma, a ausência de investigações sob o tema conduzidas em bases experimentais torna patente a não concretização da proposta contida na legislação de que os cursos de formação produzissem uma versão de psicólogo teórico-experimental. Nem mesmo os pesquisadores que o curso havia formado utilizavam o método quando se estudavam a profissão e os cursos de formação.

Os textos examinados oferecem pistas para a compreensão desse insucesso. A versão não se consolidou porque não se conseguiu tecer uma rede consideravelmente estável para fabricá-la. Alguns dos motivos internos à rede seriam a inexistência de um quantitativo suficiente de actantes humanos preparados para promover e ensinar a desenvolver pesquisas experimentais, bem como a multiplicação dos actantes *instituição privada de ensino* não interessados em investir na atividade. Entretanto, também, merece atenção a forma como a versão almejada de psicólogo *teórico-experimental* se articulava com as já consolidadas de psicólogo *teórico* ou psicólogo *aplicado*. Visto que a primeira pretendia *eliminar* as outras deveria necessariamente ser mais forte que elas. E aqui, mais uma vez, não havia terreno propício, uma rede suficientemente forte e consolidada, pois, na época da implantação do currículo mínimo, a condição do método experimental como único meio aceitável para se fazer ciência era alvo de acirrada controvérsia.

A esse respeito, Stengers³⁸¹ destaca que a ciência pode ser feita de diversas maneiras sendo uma delas o estudo de campo, caminho defendido principalmente pelos que criticam a artificialidade do laboratório. Foi essa a opção de Gomide, de Bock e de Vilella e de tantos outros investigadores cujos trabalhos serviram de base para as reflexões dos participantes do Programa.

³⁸¹ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

O que se observa, entretanto, é que nas duas publicações finais do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo a posição de protagonista é ocupada por actantes não humanos: textos de artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado. Isso tem duas conseqüências imediatas. A primeira é restringir os impactos das reflexões, pois o fórum de debates fica limitado às fronteiras da academia, aos *colegas pesquisadores*, como já foi observado. Tomando como parâmetro o sistema proposto por Latour,³⁸² o fluxo ficou contido em dois segmentos e, ainda assim, não chegou a circular amplamente na comunidade do investigador, pois estudantes e profissionais, quando participavam da discussão, tendiam a fazê-lo na condição de informantes de estudos que seriam tomados como referência. Além disso, a exclusão da opinião pública dos debates impossibilitava mudar a *representação pública* da profissão, embora esse não fosse o objetivo dos estudos, dirigidos *aos caros colegas*.

Uma segunda conseqüência é o risco de expor os resultados a duras críticas dirigidas pelos defensores da versão *experimental*, porquanto a constatação do *fato* de que a formação e o exercício profissionais são insatisfatórios está, essencialmente, alicerçada em ficções não submetidas ao crivo do experimento, não passando, portanto, de meras hipóteses que, como tal, devem permanecer na *área de suspeição*.

Não foi, todavia, o que ocorreu, já que os argumentos dos autores deram consistência à versão construída a partir de outros textos (estratégia também adotada no presente estudo). Vale, mais uma vez, recorrer à importância do trabalho coletivo na constituição da ciência, ressaltado por Latour:

O adjetivo “científico” não é atribuído a textos *isolados* que sejam capazes de se opor à opinião das multidões por virtude de alguma misteriosa faculdade. Um documento se torna científico quando tem pretensão a deixar de ser algo isolado e quando as pessoas engajadas na sua publicação são numerosas e estão explicitamente indicadas no texto. Quem o lê é que fica *isolado*. A cuidadosa indicação da presença de aliados é o primeiro sinal de que a controvérsia está suficientemente acalorada para gerar documentos técnicos.³⁸³ (grifo do autor).

Como as duas versões propostas pelos pesquisadores se constroem pelo emprego da mesma modalidade, uma não consegue isolar a outra definitivamente. Essa impossibilidade de fazer calar e extinguir a outra versão, por sua vez, permite que elas se articulem, convivendo, o que nem sempre agrada aos interessados em engendrar um caminho único para a atuação e a formação do psicólogo. A propósito, vale lembrar que as duas versões têm como ponto de convergência a pretensão de extinguir uma terceira versão – tecnicista – que sobrevive, apesar dos ataques recebidos.

³⁸² LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

³⁸³ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora*. São Paulo: UNESP, 2000, p. 58.

Nos textos examinados, os artifícios que garantem a resistência da versão tecnicista não são objetos de exames mais profundos; isto é, a *caixa-preta* que a fábrica não chega a ser aberta. A quase invulnerabilidade da versão é atribuída à reprodução do modelo pela rede que constitui os cursos de graduação. Assim, os autores recomendam que as intervenções ocorram nessa rede, empreendimento de consecução impossível em virtude da quantidade e heterogeneidade dos actantes que a constituem e das intrincadas relações entre eles. Ela não é composta, como leva a crer a fragmentação moderna, apenas por alunos, professores, currículo e instituição – por si só complexos –, mas também por actantes como o exercício profissional, as políticas educacionais e econômicas, pressões da sociedade, resultados de estudos promovidos em outras redes profissionais e áreas de conhecimento. A versão profissional, portanto, é produzida por uma rede mais ampla, da qual o curso é um actante importante, porém não é o único nem o mais poderoso.

Isso parece ficar claro quando se constatam os *avanços* da profissão criando novos espaços e formas de atuação. Se a formação tivesse esse poder determinante, tais resultados não poderiam ser observados, pois não haveria profissional capacitado a produzi-lo. Aqui, mais uma vez, as noções de rede e de versão podem ajudar na compreensão do que acontece.

A respeito da noção de currículo, Tomaz Tadeu da Silva afirma que:

O currículo é um fetiche, antes de mais nada, para os “nativos”: alunos, professores, teóricos educacionais. Nesse culto “nativo” do fetiche, o currículo – o conhecimento, a informação, os “fatos” – é uma coisa que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. O currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. [...] Os poderes do fetiche “currículo” vêm do sobrenatural, do incógnito, do sobre-humano, do além. E operam maravilhas, milagres, prodígios. De posse do fetiche – o conhecimento corporificado no currículo – os “nativos” se sentem seguros, assegurados, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto.³⁸⁴

O currículo, então, como o fetiche, apesar de ser criação humana, exerce sobre os homens poderes transcendentais. A existência do fetiche é possível graças à sua ambigüidade, pois sua origem humana é, simultaneamente, negada e confirmada. No caso do currículo escolar, o caráter coletivo de sua construção é ratificado, mas é esquecido, o que lhe concede o poder de – elaborado – dirigir estudantes e professores em uma trajetória previamente determinada que, supostamente, conduzirá a um determinando fim preestabelecido.

Latour³⁸⁵, discutindo sobre a lógica determinista, cunha o termo *faitiche*, resultante da conjugação das palavras *fato* e *fetiche*. Com esse artifício, o autor chama a atenção para o caráter ambíguo dos *fatos científicos*, que são, ao mesmo tempo, dados pela natureza e

³⁸⁴ SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 100-101.

³⁸⁵ LATOUR, Bruno. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru: EDUSC, 2002.

fabricados pelo homem. Nesse sentido, o currículo é um *faitiche*, um actante considerado essencial para que a rede funcione, produza aquilo que se deseja: a formação do aluno (como profissional, como cidadão etc.).

É inadmissível um curso sem que o seu currículo esteja registrado, explicitado; isto é, sem o *faitiche* que o determine. Ele indica todos os caminhos que o aluno deverá seguir em sua formação. Como os estudos sobre educação têm indicado que o currículo não tinha tantos poderes quanto se imaginava, o currículo tem sido alvo de contestações. Não que ele seja negado, mas é como se as suas reais dimensões consigam ser, hoje, melhor avaliadas.

Atualmente, o actante mais poderoso da rede pedagógica, o novo *faitiche*, se constitui no *projeto pedagógico*. Esse projeto é uma construção mais ampla, que engloba o currículo, mas contém outros elementos tais como os objetivos do curso, o perfil de estudante que se pretende formar (descrito em termos de habilidades e competências que adquiriu/desenvolveu durante o curso), as atividades curriculares e extracurriculares a cumprir, a carga horária mínima destinada a cada uma delas, como se procede à avaliação escolar etc. Ou seja, constrói-se mais para que o poder da construção seja maior e, com isso, maiores as garantias de proteção. Além disso, segundo as recomendações técnicas e legais, o *projeto pedagógico* deve ser uma criação coletiva da qual os alunos participem ativamente, o que implica o reconhecimento da *opinião pública* para que o empreendimento tenha sucesso.

Seguir essa lógica permite que se compreenda também por que a versão de psicólogo socialmente comprometido teve mais chance de ser produzida pelos profissionais que trabalham com Psicologia Social, principalmente com Psicologia Comunitária. O psicólogo social/comunitário é uma construção recente, promovida essencialmente pelas respostas aos questionamentos acerca da *neutralidade* da ciência e do elitismo que ainda cerca a profissão de psicólogo. As versões teóricas que sustentam as duas redes (e aqui, propositalmente, está sendo sustentada a lógica tecnicista de intervenção como sinônimo de *aplicação de conhecimentos científicos*) tendem a ser ensinadas aos alunos a partir da contraposição que mantêm entre si (psicologia social psicológica *versus* psicologia social sociológica), favorecendo a controvérsia e a delimitação de formas distintas de trabalhar. Ou seja, mesmo que sejam conservadas as relações tradicionais entre teoria e prática, as controvérsias e as problematizações existentes no território da Psicologia Social encontram um terreno mais fértil para seu cultivo. Evidentemente que o modelo clínico pode ser *transladado* para atuação junto a comunidades, contudo, ficará flagrante que o exercício profissional não corresponde ao esperado de um psicólogo social/comunitário que defende atuações dirigidas para problemas sociais e, por isso, transformadoras das condições de existência do grupo. Além

disso, as condições concretas nas quais o trabalho é desenvolvido é um actante importante para a produção de efeitos distintos daquele promovidos pelo modelo hegemônico.

Admitir o campo de atuação como actante influente na rede conduz diretamente à questão das especialidades. E aqui, há uma diferença notável entre as construções das duas versões. As duas últimas publicações do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, como foi mencionado, organizam-se em torno de dois eixos – o exercício profissional e a formação, sendo o primeiro, para efeitos de análise, fragmentado de acordo com os campos de atuação. Os textos da rede interessada em promover a versão *psicólogo socialmente comprometido* não efetuam a segmentação, entendendo-a como um dos produtos do tecnicismo.

Simone Maria Hüning e Neuza Maria de Fátima Guareschi, em mesa redonda promovida no III Encontro da ABRAPSO-Regional Rio,³⁸⁶ problematizaram o tema, abordando a especialização como um dos produtos da modernidade, a qual, em seu intento de eliminar as ambigüidades, cria categorias, classifica e ordena. Conseqüentemente, há o permanente perigo de a modernidade, ao categorizar a vida, privatizá-la tal como opera com os objetos de saber e as disciplinas. A lógica das especialidades, segundo as autoras, podem se prestar “mais à mercantilização da vida do que a um suposto aprimoramento dos cuidados com a saúde ou a vida”,³⁸⁷ reproduzindo mecanismos de controle e não melhorando a qualidade dos serviços profissionais, como argumentam os defensores da especialização. Afora isso, há ainda os debates acerca da possibilidade de manutenção dos limites estabelecidos para as áreas de conhecimento e de atuação profissional – e aqui, o foco recai sobre as ações trans, inter ou multidisciplinares cada vez mais recomendadas como indispensáveis. Nesse sentido, as especializações poderiam estar servindo para operar a “regulação sobre os sujeitos, sobre profissionais ou usuários dos serviços profissionais, sobre as esferas de produção de conhecimento, sobre as práticas, mas também sobre a regulação de mercado de trabalho e preservação de nichos de atuação profissional”.³⁸⁸

Na mesma Mesa do Encontro da ABRAPSO-RIO, Heliana de Barros Conde Rodrigues expôs sua posição a respeito da criação da especialidade “psicologia social” pelo

³⁸⁶ A mesa tratou especificamente da criação, pelo CFP, da especialização em Psicologia Social. Outros integrantes da mesa também se opuseram à decisão do CFP. Ver a respeito: VAN STRALEN, Cornelis Johannes. Psicologia Social: uma especialidade da Psicologia? *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 93-98, jan./abr. 2005; e, a partir da perspectiva da Análise Institucional, RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. A Psicologia Social como especialidade: paradoxos do mundo *psi*. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 83-88, jan./abr. 2005. Odair Furtado, como representante do CFP, expôs pontos positivos e negativos da decisão do Conselho.

³⁸⁷ HÜNNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. O que estamos construindo: especialidades ou especialismos? *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 89-92, jan./abr. 2005, p. 90.

³⁸⁸ HÜNNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. *Op. cit.*, p. 91.

CFP, aliando-se a Hünning e Guareschi. Afirmando-se afeita ao paradigma da Análise Institucional, diante da questão acerca da importância que as resoluções assumiriam para o psicólogo social, responde, simultaneamente, *não* e *sim*. *Não* porque os psicólogos que entendem a sua prática como a atividade cujo objetivo é “aprender junto às pessoas interessadas em uma série variada de problemas, os limites que as transformações e/ou cristalizações históricas nos têm imposto, a fim de engendrar, ao lado dessas mesmas pessoas, possibilidades de transgredi-los”³⁸⁹ continuarão a agir independentes da categorização. E *sim* porque:

Concordando com Baremlitt (1998), julgo que no mundo há mais respostas que perguntas e que uma das principais estratégias de controle sociopolítico consiste em reduzir, a um campo delimitado, as perguntas, ou melhor, o registro do visível e do enunciável (e, a partir de então, *consumível*). Neste sentido, em nada é inócuo o registro, como especialidade, de uma Psicologia Social: tal registro a desloca do plano da produção de uma multiplicidade de ações analítico-críticas para o de um produto a ser meramente registrado-consumido nos mercados profissionais e acadêmicos do mundo contemporâneo.³⁹⁰ (grifo do autor).

Ainda que Rodrigues estivesse se referindo especificamente à Psicologia Social, seu posicionamento pode facilmente ser transposto para a discussão acerca das especialidades. O que está em jogo na discussão não é se uma área é mais ou menos propícia a se tornar especialidade, mas o propósito da ação do psicólogo, o efeito que pretende produzir, o qual dependerá de seu posicionamento sociopolítico. Nesse caso, então, é importante destacar que a rede interessada em produzir um psicólogo *socialmente comprometido* não se limitava a problematizar questões internas à Psicologia, mas igualmente (e principalmente) as envolvidas na produção das condições de existência das pessoas.

O acompanhamento dos movimentos dos actantes que se reúnem na rede da *Análise Institucional* torna mais claras as implicações políticas das especialidades. Para esses actantes o efeito almejado é

Trazer à luz as condições institucionais de existência de qualquer tema ou problema: a cada momento, desprende-se dos campos de intervenção instituídos – clínico, escolar, laboral, comunitário, de saúde, de saúde mental – para gerar/inventar campos de análise desnaturalizadores. Assim procedendo, tenta talvez o impossível, isto é, a ruptura com os cientificismos, profissionalismos e especialismos historicamente cristalizados – entre eles, as práticas ‘psi’ em geral e a psicologia em particular.³⁹¹

Se, atualmente, há versões de psicólogos entendendo que a problematização das práticas *psi* deve se dar interpelando os efeitos que promovem, mostram-se datadas as palavras de Lourenço Filho, no Parecer n. 412, ratificando a posição do Congresso

³⁸⁹ RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. A Psicologia Social como especialidade: paradoxos do mundo *psi*. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 83-88, jan./abr. 2005, p. 86.

³⁹⁰ RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Op. cit.*, p. 86.

³⁹¹ RODRIGUES, Heliana Barros Conde. “Sejamos realistas, tentemos o impossível!” Desencaminhando a psicologia através da Análise Institucional. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria, FERREIRA, Arthur Arruda Leal, PORTUGAL, Francisco Teixeira. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005. p. 515-560, p. 560.

Internacional de Psicologia Aplicada de 1955, segundo as quais a Comissão não participava da idéia de que a Psicologia Aplicada, por si só, pudesse assumir um papel dominante na melhoria da vida social e na reforma do mundo. Não se tratava, é claro, da Psicologia Aplicada, mas as implicações políticas que, na década de 1950, eram, sutilmente, afastadas do trabalho do psicólogo, algumas décadas depois deixavam de ocupar a *área de silêncio* e, para um grupo de psicólogos localizavam-se, necessariamente, na *área de certezas*.

A proposição de Sylvia Leser, lançada nos anos 1970, continuava, vinte anos depois, a gerar controvérsias e redes que, cada vez mais complexas, engendravam versões cada vez mais sofisticadas. Assim, o compromisso social pode ter sido um elo frágil na rede que Sylvia Leser propôs, já que outras versões de exercício profissional continuaram sendo promovidas, porém, com certeza, tinha força suficiente para abrir caminhos a fim de se discutir a formação e o exercício profissionais em bases que viabilizaram versões distintas daquelas existentes na época da publicação de *Psicologia e profissão em São Paulo*.

5 COMEÇAR DE NOVO: EMBATES, NEGOCIAÇÕES E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Começar de novo e contar comigo
Vai valer a pena ter amanhecido³⁹²
Ivan Lins e Victor Martins

A década de 1990 marca, para a maior parte dos países latino-americanos, o início de um período de implantação de alguma forma de descentralização de financiamento e oferta de serviços oficiais, principalmente em virtude de acordos com órgãos como a Agência Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID), a Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO) e o Banco Mundial. Maria Stela Dal Prai Franco e Marília Costa Morosini alertam que a noção de centralização varia de acordo com a rede política que a produz:

Para a direita neoliberal, descentralização evoca competição e aumento de poder do consumidor. Para a esquerda a descentralização dirige-se ao fortalecimento da participação em movimentos sociais e ONGs, sinalizando perda de fé no Estado como promotor do desenvolvimento econômico e justiça social. Para esta última, o apelo da descentralização adviria da difusão do poder público e de sua ligação com a democratização.³⁹³

A partir dos anos 90, a educação brasileira fica atrelada aos interesses internacionais a fim de atender às exigências que possibilitariam a inserção da economia nacional nos mercados globalizados. Desde esse momento, a educação não sofre apenas os efeitos de suas relações com a economia e a política brasileiras, nem tampouco visa somente afetá-las. Mas, principalmente, sofre efeitos de actantes anteriormente mais distantes na rede.

As relações entre os actantes *Estado* e *Universidade* tornam-se bem mais complexas que aquelas existentes nos anos 50 quando da regulamentação dos cursos de Psicologia. O próprio actante *Estado*, na rede neoliberal que se constituía, perdia seus poderes e estreitava seu território de influências. O *mercado*, como o elo mais importante da rede, era o actante considerado determinante das ações dos demais. Ele demandava e deveria ser atendido, pois era quem regulava as relações entre os demais integrantes da rede.

Especificamente na rede em que o ensino superior brasileiro se inscreve, em obediência a diretrizes do Banco Mundial, o papel do Estado na educação é restringido, e incentivada ainda mais a participação da iniciativa privada por intermédio da multiplicação das instituições de ensino, criando maiores empecilhos à reorganização dos cursos de Psicologia em consonância com os princípios formulados pelos estudiosos do tema. Já na

³⁹² MARTINS, Vitor Martins; LINS, Ivan. Começar de novo. In: *A noite*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1979.

³⁹³ FRANCO, Maria Stela Dal Prai; MOROSINI, Marília Costa. *Políticas públicas de educação superior: compromissos, cooperação e desafios*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariliacostamorosini11.doc>>. Acesso em: 5 jul. 2008.

década de 80, havia denúncias quanto ao aparecimento desenfreado de novos cursos, cuja qualidade era posta sob suspeita.

O nível de preocupação atingido nos anos 90 pode ser ilustrado com a consulta formulada pela presidente do CFP (Ana Mercês Bahia Bock) ao Conselho Nacional de Educação, em 1998, a respeito da aprovação de novos cursos sem que fossem seguidos os trâmites estabelecidos. Na consulta, ficava bastante clara a posição do CFP que vinha

acompanhando com atenção as decisões que se referem à aprovação de funcionamento de novos cursos na área de Psicologia, pois temos tido a posição firme, decidida em Congresso Nacional da categoria, de não apoiarmos a abertura de novos cursos antes que os já existentes sejam devidamente avaliados. Temos participado e acompanhado os trabalhos do CNE, do MEC e da Comissão Interministerial, na qual temos representantes. Gostaríamos de receber informações oficiais deste Conselho sobre a aprovação de cursos sem que tenham sido apreciados na Comissão Interministerial, criada exatamente para fornecer pareceres para autorização dos cursos. Nos parece que a tramitação dos processos está apresentando alguma irregularidade e gostaríamos de receber de V.Sa., as informações para que pudéssemos compreender o que está acontecendo no cenário da educação com os novos cursos de 3º Grau.³⁹⁴

O trecho acima expressa igualmente as formas vigentes de interações entre os actantes da rede, uma vez que o CFP tinha representantes na Comissão Interministerial e se percebia competente para interpelar o CNE. A resposta do relator, contudo, não confirma essa percepção, uma vez que, na análise do mérito da consulta, considerou-a impertinente, porquanto levantava “questões que extrapolam o papel e competência de uma entidade classista, conforme já abordado em diversos Pareceres sobre o papel das corporações profissionais, cuja finalidade legal deve ser a fiscalização do exercício profissional de seus filiados”³⁹⁵. Apesar das restrições expostas, foi encaminhada resposta ao CFP, o que permite inferir a posição de respeito que o Conselho ocupava.

A possibilidade da consulta evidencia também a lógica participativa que começara a vigorar e se espalhara em diferentes contextos. Essa *abertura*, porém, era acompanhada de um rígido aparato de controle. O sistema de educação implementou suas operações em duas frentes aparentemente contraditórias: uma objetiva a diversificação (constituição de comissões de especialistas de ensino para cada curso, valorização de diferentes perfis profissionais, oferta de modalidades de ensino presenciais e à distância etc.); a outra impõe a homogeneização por intermédio do emprego de parâmetros comuns para avaliar cursos e entidades de ensino.

³⁹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Responde consulta sobre a criação de novos cursos de Psicologia. Parecer CNE/CES 122/2002, de 1 de abril de 2002. Relator: Lauro Ribas Zimmer. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces122_02.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2007.

³⁹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

As relações do *Estado* com as *entidades de ensino superior* começaram a se fazer de acordo com novas regras. As universidades, por exemplo, ganharam autonomia, mas, como as demais instituições de ensino (Sociedades Universitárias, Faculdades, Escolas e Institutos Superiores), devem prestar satisfações acerca de seu desempenho, submetendo-se a avaliações periódicas. O sistema de avaliação, que prevê três dimensões – condições da Instituição, condições do curso e desempenho acadêmico dos alunos –, teve seus parâmetros determinados pelas Diretrizes Curriculares, definidas em consonância com uma filosofia que valoriza a participação dos interessados na educação superior do país.

Por isso, em dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) convocou as instituições de ensino superior a encaminharem propostas para as Comissões de Especialistas de Ensino responsáveis pela elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.³⁹⁶ Diferente da proposta do currículo mínimo, as Diretrizes Curriculares serviriam de referência para as agências formadoras organizarem seus currículos plenos a partir das áreas de conhecimento estabelecidas e não mais em termos de conteúdos ou disciplinas a serem obrigatoriamente definidas. As sugestões deveriam abordar os itens que seriam contemplados nas Diretrizes: a) perfil desejado do formando; b) as competências e habilidades que serão desenvolvidas durante o curso; c) os conteúdos curriculares, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento das habilidades e competências; d) o tempo mínimo de duração do curso; e) a estruturação dos cursos; f) os estágios profissionalizantes, e g) a conexão com a avaliação institucional, porquanto as Diretrizes forneceriam os indicadores de qualidade que serviriam como parâmetro de decisões quanto ao credenciamento de instituições, autorização, reconhecimento e renovação dos cursos.

A SESu, em consonância com as modalidades de interação entre actantes que eram estimulados, orientava as instituições de ensino que recrutassem o maior número possível de aliados:

Assim, é desejável a integração das IES com as Sociedades Científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, através de seminários, encontros, workshops e reuniões de forma a garantir Diretrizes articuladas tanto às reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis profissionais demandados pela sociedade.³⁹⁷

Em termos do modelo proposto por Latour,³⁹⁸ essa recomendação expressa a expectativa de que as discussões sobre as Diretrizes circulassem pelos diferentes fluxos, não

³⁹⁶ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital n. 4/97, de 10 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2007.

³⁹⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Op. cit.*

³⁹⁸ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

ficando restrita ao circuito acadêmico. Ela também era clara com relação ao que deveria ser produzido ao longo do processo (o que justificava a não restrição do fluxo ao circuito da *autonomização*): perfis profissionais demandados pela sociedade. Como os perfis eram definidos em termos de competências e habilidades, elas deveriam, por sua vez, refletir “a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível”.³⁹⁹ Era a versão de profissional *definido pelo mercado* ditando, em nível oficial, as regras para a organização dos cursos de graduação.

A definição dos perfis em termos de competências e habilidades representa uma mudança da versão behaviorista da educação para a versão cognitivista. A alteração visa não só responder às críticas dirigidas ao modelo tecnicista, superando as deficiências que lhe eram atribuídas, como também ajustar a educação às novas configurações sociais produzidas pela lógica neoliberal. Nesta, a automação crescente do processo produtivo maximizava a produtividade e promovia a exclusão de mão-de-obra. Com isso, a competição era incentivada, e valorizados os indivíduos capazes de exercer múltiplas funções. De acordo com Saviani,

A “pedagogia das competências” se apresenta como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.⁴⁰⁰

De acordo com a “pedagogia das competências”, a educação fica atrelada aos “desejos do mercado” e estimula a construção de projetos individuais. À escola cabe preparar pessoas preocupadas em garantir sua empregabilidade de forma a ingressar no mercado e nele permanecer. Nesse sentido, a “pedagogia das competências” caminha lado a lado com a “pedagogia da exclusão”. A lógica da nova pedagogia preconizada pelo Estado, por conseguinte, tornava-se um sério obstáculo à consecução de tudo aquilo que era defendido pela rede interessada em produzir uma versão de psicólogo socialmente comprometido. Não havia entre essa rede e a constituinte das políticas educacionais para o ensino superior interesse comum além daquele de modificar a legislação que regia a organização dos cursos.

Em 1995, antes mesmo da promulgação das Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o intuito de cumprir tarefa que lhe havia sido atribuída, a Comissão de Especialistas do Ensino de Psicologia – formada por Mariza Monteiro Borges (da

³⁹⁹ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital n. 4/97, de 10 de dezembro de 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> >. Acesso em: 6 jun. 2007.

⁴⁰⁰ SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. *Educação e Filosofia*, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007, p. 29.

Universidade de Brasília), Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (da Universidade Federal da Bahia) e Yvone Alvarenga G. Kouri (da PUC-SP) – elaborou o texto *A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. O documento sistematizava sugestões encaminhadas pelas agências formadoras que haviam respondido a convite formulado pela Comissão. Além disso, levava em conta os trabalhos constantes nas três publicações do CFP sobre a formação e o exercício profissionais, principalmente o estudo de Duran,⁴⁰¹ apresentado na última publicação.

O segundo parágrafo do texto corresponde a uma citação sobre currículo emancipatório e evidencia o alinhamento da Comissão à rede interessada na versão de *Psicologia socialmente comprometida*: “Deseja-se uma escola voltada para a formação social e crítica em busca de uma sociedade democrática que se caracterize como uma escola séria na apropriação e recriação do conhecimento”.⁴⁰² Esse posicionamento era bastante ousado porque significava opor-se à lógica da *pedagogia das competências* que orientava a problematização das Diretrizes Curriculares. Evidentemente, *o mercado* pede trabalhadores capazes de se apropriarem do conhecimento e recriarem-no, mas, com certeza, não de uma forma crítica como preconiza o currículo emancipatório.

Essa translação do objetivo do Estado por parte da Comissão se fazia de uma forma bastante convincente. Para isso, ela empregava os mesmos argumentos utilizados pelo Estado para justificar o caráter democrático da proposta, ainda que o fizesse visando atender outros interesses:

Torna-se necessária a construção curricular apoiada na racionalidade emancipatória, cujos princípios centrais são de crítica e ação; criticar aquilo que é restritivo e opressor, dando atenção às questões de liberdade e bem-estar. É importante, neste quadro de referência, a categoria totalidade: ela garante que as escolas atuem em relação com as demais instituições econômicas e políticas não em um vácuo político e social. Isso pressupõe um processo de construção coletiva que garanta ampla participação dos envolvidos, nas decisões e ações sobre o currículo, o respeito e o incentivo à autonomia da escola, a valorização da integração teoria-prática.⁴⁰³ (grifo nosso).

A Comissão e o Estado tinham o mesmo interesse: modificar os diplomas legais que orientam a organização dos cursos; havia, contudo, discordâncias quanto à forma como isso deveria ser feito. A negociação se fez, portanto, nos moldes segundo os quais, na translação de interesses, a parte mais fraca se deixa alistar pelas mais fortes, e, assim, nas palavras de

⁴⁰¹ DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310.

⁴⁰² O documento não faz referência ao autor da citação. Entretanto, em texto de Ana Maria Saul, a mesma afirmativa é referenciada para: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Construindo a educação pública popular. *Documento 1*. 1989 (ver: SAUL, Ana Maria. Questões de currículo. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 101, p. 54-58, jul./ago. 1991, p. 55).

⁴⁰³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. *A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

Latour, “um contendor fraco pode então tirar proveito de um outro muitíssimo mais forte”.⁴⁰⁴ A Comissão se aproveitava do poder do MEC para tentar promover as alterações que almejava.

A Comissão, porém, tinha também que conciliar diferentes interesses. Ao expor os fundamentos do texto, ela alertava para as divergências contidas no conjunto de informações que serviam de base para a formulação da proposta, mesmo naqueles pontos em que, aparentemente, havia razoável consenso. Decidiu, então, “explorar convergências, buscando um núcleo mínimo e básico de mudanças que ampliem a qualidade da formação do psicólogo”,⁴⁰⁵ assim como, em suas proposições,

preservar um dos aspectos mais positivos da legislação ainda em vigor: o fato de ele [o currículo] não se transformar em fator impeditivo de soluções locais criativas, que efetivem a necessidade de ajuste da formação ao contexto regional e local e de permanente atualização face à dinâmica própria de desenvolvimento da psicologia enquanto ciência e profissão.⁴⁰⁶

Com a afirmativa, a Comissão ratificava seu reconhecimento de que o currículo mínimo não impusera grandes restrições aos que ousaram implementar soluções inovadoras como revelavam os estudos junto aos cursos de graduação. O problema residia no elevado contingente de agências formadoras que se limitavam ao estrito cumprimento da legislação, empobrecendo o processo de formação profissional. Havia, aqui, de forma velada, a ratificação das críticas à expansão do ensino superior por intermédio de instituições de ensino privadas existentes desde a década de 70.

O documento apresentava dez diretrizes gerais para a formação do psicólogo e, para cada uma delas, sugestões de operacionalização e a relação dos conteúdos que deveriam ser trabalhados com os estudantes. Tais coordenadas serviriam não só para a elaboração das futuras Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, mas também para o estabelecimento de parâmetros de avaliação desses cursos. As Comissões de Especialistas, portanto, tinham como objetivo principal assegurar a qualidade do ensino dos cursos superiores e, para isso, deveriam elaborar as Diretrizes Curriculares e os Instrumentos de Avaliação das Condições de Ensino que seriam aplicados pelas Comissões de Avaliação.

Do conjunto de diretrizes propostas pela Comissão de Psicologia, cinco correspondiam às contempladas no estudo de Duran⁴⁰⁷ como pontos convergentes entre as opiniões dos

⁴⁰⁴ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001. p. 181.

⁴⁰⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁰⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

⁴⁰⁷ DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310.

entrevistados e a produção científica a respeito dos cursos de graduação: formação básica pluralista e sólida; formação generalista, preparação para atuação multiprofissional, integração teoria-prática; compromisso ético. Duas delas se situavam na *área de suspeição* (abandono do modelo tecnicista e a terminalidade dos cursos de Psicologia), já que não foram consensuais; duas não haviam merecido destaque no estudo de Duran (formação interdisciplinar e formação científica crítica e reflexiva), e, finalmente, uma apontava explicitamente para avanços da versão de profissional *socialmente comprometido* (compromisso com o atendimento das demandas sociais), ponto a respeito do qual, como foi mencionado no capítulo 4, também não havia consenso. Por outro lado, os fatores pessoais, que haviam sido destacados como relevantes para a formação, não foram alvo de qualquer diretriz ou sequer mencionados no documento.

A interdisciplinaridade, assim como a formação científica crítica e reflexiva, era contribuição advinda da Carta de Serra Negra. De acordo com o documento da Comissão de Especialistas, a interdisciplinaridade poderia ser alcançada com a inclusão, no currículo, de disciplinas de outras áreas de conhecimento e com o cuidado de não “psicologizá-las”. O que se observava nos cursos de graduação era que, embora os estudantes tivessem contato com conteúdos de, por exemplo, Filosofia, Sociologia, Neurologia e Biologia, estes eram meramente propedêuticos e, conseqüentemente, inseridos nos períodos iniciais do curso. A justificativa para a interdisciplinaridade residia na necessidade de o psicólogo adquirir a habilidade “de apreender um determinado fenômeno ou problema em todas as suas facetas, dimensões ou possíveis perspectivas de análise”⁴⁰⁸ (grifo nosso). Havia, aí, uma expectativa desmesurável que, no parágrafo seguinte, era retomada:

Em quaisquer domínios de atuação, o psicólogo estará diante de situações cuja complexidade e multideterminação tornam impossível a sua compreensão exclusivamente à luz de uma única área do conhecimento, mesmo que a sua atuação ocorra em um eixo mais delimitado, por exigências da segmentação do mercado de trabalho.⁴⁰⁹

Considerando que a diretriz apresentada em seguida era “preparar o psicólogo para uma atuação multiprofissional”, pode-se argüir a respeito de como a Comissão compreendia a articulação do caráter interdisciplinar da formação com a atuação multiprofissional. Esse último aspecto parecia ser ditado muito mais pelo que acontecia no mercado de trabalho do que pela necessidade da formação em si como pode ser depreendido da leitura da justificativa para a inclusão da diretriz:

⁴⁰⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁰⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

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

Essa tendência já fora detectada no primeiro levantamento de âmbito nacional conduzida pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1988) e é congruente com o que vem acontecendo com outras ocupações no campo da saúde. Tal mudança é reflexo de alterações importantes a nível da estrutura do mercado de trabalho.⁴¹⁰ (grifo nosso).

De acordo com as sugestões da Comissão para operacionalizar essa diretriz, havia necessidade de inserir uma disciplina que favorecesse a multiprofissionalidade:

uma disciplina especificamente voltada para compreender os processos macro-organizacionais (estrutura, cultura, poder, conflito, processos decisórios, gestão) e suas relações com o desempenho no trabalho (qualidade, compromisso, satisfação) na determinação dos objetivos e missão organizacional.⁴¹¹

Por favorecer a compreensão desses fatores, a disciplina deveria ser pré-requisito para as profissionalizantes. A Comissão havia observado que alguns cursos já haviam criado uma disciplina com esses objetivos, enquanto que, em outros, o conteúdo era trabalhado, com os mesmos propósitos, na disciplina de Psicologia Organizacional.

No que se refere à formação crítica e reflexiva, as teses defendidas no Congresso Constituinte da Psicologia, promovido pelo CFP, em 1994, evidenciavam que a formação científica sólida representava um sério problema na formação dos psicólogos. Tal formação era imprescindível por três motivos: a) como condição para que o profissional, via reflexão sistemática, avaliasse o seu trabalho e, a partir dele, produzisse conhecimentos; b) como estratégia para lidar com as “chamadas práticas alternativas, com seus conteúdos claramente místicos e esotéricos”,⁴¹² e c) como meio para o estudante integrar os diferentes conteúdos e abordagens teórico-metodológicas com que se depara ao longo da formação.

A Comissão tinha clareza quanto à polissemia que a palavra *ciência* comporta, daí afirmar que

É certo que ao usarmos o termo ciência, não estamos lidando com um termo cujo significado é unívoco. Pelo contrário, sabe-se tratar de um rótulo empregado, muitas vezes, para descrever práticas e concepções bastante diferenciadas entre os seus usuários. Os debates, mesmo no interior da psicologia, são elucidativos acerca das divergências que marcam o uso deste termo.⁴¹³

Destacava, ainda, que um dos problemas envolvidos na formação científica decorria do modelo positivista de ciência que era adotado pelos cursos, o qual distanciava a *cultura*

⁴¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

⁴¹² BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

⁴¹³ BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

científica da cultura profissional conforme havia sido destacado por Francisco e Bastos⁴¹⁴ na síntese dos trabalhos realizados pelo Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, promovido pelo CFP, e publicados em *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*.

A referência às práticas alternativas caracteriza bem o momento que se vivia na Psicologia. O tema era tão candente, que havia sido motivo de teses no I e II Congressos Nacionais de Psicologia – CNP –, promovidos pelo CFP, respectivamente em 1994 e 1996. Uma das recomendações do II CNP foi a realização de um encontro para debater tais práticas. Assim, em junho de 1997, o CFP patrocinou o Fórum Nacional de Práticas Alternativas.

No encontro, em que foram colocadas em discussão as decisões tomadas nos fóruns regionais, entendeu-se que os profissionais deveriam lançar mão apenas das práticas e técnicas já reconhecidas pela comunidade científica. Como produto dessas conclusões, o CFP promulgou, em outubro de 1997, duas resoluções. A primeira, n. 010/97, fixa os critérios para divulgação, publicidade e exercício profissional empregando práticas consideradas não-científicas pela Psicologia. A segunda, n. 011/97, dispõe sobre a realização de pesquisas com métodos e técnicas não reconhecidas pela Psicologia. É interessante observar que, embora tenham sido destinadas resoluções específicas para as práticas e para a condução de pesquisas, havia o pressuposto de que as práticas poderiam ser aceitas desde que estivessem sob a condição de *verificação de cientificidade*. Assim, a Resolução 010/97 estabelece que:

Art. 1º É permitido ao psicólogo, no exercício profissional, na divulgação e publicidade, através dos meios de comunicação, vincular ou associar o título de psicólogo e/ou ao exercício profissional, somente técnicas ou práticas psicológicas já reconhecidas como próprias do profissional psicólogo e que estejam de acordo com os critérios científicos estabelecidos no campo da Psicologia

Art. 2º As técnicas e práticas ainda não reconhecidas pela Psicologia poderão ser utilizadas no exercício profissional, enquanto recursos complementares desde que:

- I) estejam em processo de pesquisa conforme critérios dispostos na Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde;
- II) respeitem os princípios éticos fundamentais do Código de Ética Profissional do Psicólogo;
- III) o profissional possa comprovar junto ao CRP a habilitação adequada para desenvolver aquela técnica; e
- IV) o cliente declare expressamente ter conhecimento do caráter experimental da técnica e da práticas utilizadas.⁴¹⁵ (grifo nosso).

⁴¹⁴ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227.

⁴¹⁵ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Estabelece critérios para divulgação, a publicidade e o exercício profissional do psicólogo, associados a práticas que não estejam de acordo com os critérios científicos estabelecidos no campo da Psicologia. Resolução n. 10/97, de 20 de outubro de 1997. Disponível em: <<http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/resolucao/#>>. Acesso em: 20 set. 2006.

Quanto à Resolução n. 11, o CFP determina que

CONSIDERANDO a necessidade de disciplinar as pesquisas com técnicas e métodos não reconhecidos pela Psicologia;

CONSIDERANDO as propostas debatidas e aprovadas pelo Fórum de Práticas Alternativas realizado em Brasília no período de 27 a 29 de junho de 1997;

RESOLVE:

Art. 1º - Todo psicólogo que esteja desenvolvendo pesquisa em métodos ou técnicas não reconhecidas no campo da Psicologia, deverá ter protocolo de pesquisa aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa reconhecido pelo Conselho Nacional de Saúde, conforme Resolução CNS 196/96 ou legislação que venha a substituí-la.

Art. 2º - É vedado ao psicólogo pesquisador receber, a qualquer título, honorários da população pesquisada.

Parágrafo único – A população pesquisada dará o seu consentimento expresso para participar da pesquisa, ficando vedada qualquer forma de remuneração do pesquisado.

Art. 3º - O reconhecimento da validade dos resultados das pesquisas em métodos ou técnicas não reconhecidas no campo da psicologia dependem da ampla divulgação dos resultados, derivados de experimentação, e reconhecimento da comunidade científica e não apenas da conclusão das pesquisas.⁴¹⁶

Cabe destacar que, na Resolução n. 10/97, os métodos e técnicas devem ser utilizados em caráter experimental, ou seja, como decorrência da metodologia de pesquisa aplicada. Tal pesquisa, por sua vez, de acordo com a Resolução n. 11/97, não pode implicar custos para o sujeito do estudo. Dessa forma, o atendimento prestado nessas condições não acarreta qualquer remuneração para o profissional. Assim, dificulta-se o uso de métodos e técnicas não reconhecidos.

As deliberações criadas a partir das decisões do Fórum, todavia, não foram suficientes para dar uma resposta definitiva ao problema. Em 2000, o Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região, por intermédio de seu Jornal, adverte para a não comprovação científica dos efeitos produzidos pelos *florais de Bach*.⁴¹⁷ No número seguinte, foi publicado, na coluna *Opinião*, artigo de Jorge Broide, evidenciando que os psicólogos ainda necessitavam de esclarecimentos a respeito das práticas alternativas:

A Psicologia enquanto ciência deve estar aberta às novas descobertas e contribuições, bem como produzir conhecimento em sua área específica. Contudo, uma produção científica e uma prática profissional conseqüente não podem ser confundidas com uma visão religiosa ou prática comercial. Esse posicionamento na Psicologia se contrapõe às práticas alternativas que surgem cada vez mais em nosso meio profissional e acadêmico, onde se apresentam como algo novo, “moderno”, dizendo-se em oposição a uma Psicologia que possui uma visão fechada e preconceituosa do ser humano.

No que se refere à religião e sua relação com as práticas alternativas e a ciência, pode-se levantar que o pensamento e a visão de mundo religiosa, diferentemente da ciência, trabalha com o mistério, onde uma parte daquilo que nos afeta já tem uma explicação e é visto e entendido como algo que vem de fora das relações humanas e sociais. É obra do divino, do inexplicável, e não de um problema ou de um enigma. É assim que muitas das práticas

⁴¹⁶ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Dispõe sobre a realização de pesquisas com métodos e técnicas não reconhecidas pela Psicologia. Resolução n. 11/97, de 20 de outubro de 1997. Disponível em: <<http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/resolucao/#>>. Acesso em: 20 set. 2006.

⁴¹⁷ CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. Orientação: Psicólogos podem receitar florais de Bach?. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 17, n. 120, jan./fev. 2000. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/120/set_120.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

alternativas surgem: da falta de clareza do que é do campo da religião e do que é do campo da ciência. E o psicólogo adota em sua prática profissional um discurso e um fazer religioso, como se fosse científico.⁴¹⁸

Em 2003, as dificuldades em diferenciar os saberes científicos dos demais ainda geravam controvérsias. As polêmicas giravam em torno das relações com o saber religioso. Para atender às frequentes consultas dos psicólogos cristãos e de outros religiosos aos Conselhos Regionais, o CRP-06 e o CFP realizaram, em 17 e 18 de outubro de 2003, o Simpósio “Psicologia e Religião – A Ética Laica da Psicologia”. Do evento, participaram, entre outros, Madel Therezinha Luz (professora do Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ), Antonio Flavio Pierucci (professor de sociologia da USP e reconhecido como estudioso da religião), Ercília Pereira Zilli Tolesano (psicóloga pelo Programa de Ciências da Religião da PUC-SP e presidente da Associação Brasileira de Psicólogos Espíritas – ABRAPE) e Ageu Heringer Lisboa (psicólogo e coordenador da Salus Rede Cristã de Profissionais da Saúde). As conclusões do Simpósio ratificaram as orientações do Código de Ética Profissional quanto às desvinculações entre a fé religiosa e a cientificidade que sustenta as práticas profissionais, típicas da atitude laica que deve ser assumida pelo psicólogo.⁴¹⁹

As polêmicas, todavia, continuaram em 2004, ano em que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia foram, enfim, promulgadas. Novamente, é no Jornal do CRP-06 que serão encontrados indícios dessas dificuldades. Em virtude do aumento do quantitativo de denúncias, o CRP-06 alertava os psicólogos que “Psicologia e misticismo não se misturam”⁴²⁰, chamando a atenção para o Código de Ética Profissional, especialmente para o artigo 1º, o qual determina que os serviços prestados sejam orientados por “princípios, conhecimentos e técnicas reconhecidamente fundamentados na ciência psicológica, na ética e na legislação profissional”⁴²¹, e no artigo 2º, que veda ao psicólogo, no exercício profissional, “induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito”⁴²². A situação era alarmante, já que, aproximadamente, 25% dos processos abertos no CRP-06 correspondiam a denúncias de

⁴¹⁸ BROIDE, Jorge. As práticas alternativas na psicologia. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 18, n.º 121, mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/121/set_121.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

⁴¹⁹ A propósito, ver: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. Questões éticas: atitude religiosa e científica: distinção é exigência para a prática profissional. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, n. 138, nov./dez. 2003. Disponível em:

<http://www.crsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/138/set_138.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

⁴²⁰ CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. Questões éticas: misturar Psicologia a práticas não reconhecidas é alvo de denúncias em São Paulo. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 21, n. 140, jan./fev. 2004. Disponível em <http://www.crsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/140/set_140.htm> Acesso em: 5 mar de 2006.

⁴²¹ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Código de ética profissional do psicólogo*. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/codigo_etica/>. Acesso em: 10 fev. 2008.

⁴²² CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Op. cit*

emprego de “práticas místicas ou não reconhecidas pela profissão em suas sessões psicoterápicas, comprometendo o trabalho psicológico e a imagem da profissão no Brasil”.⁴²³

Portanto, as distinções entre os diferentes conhecimentos que, segundo Weber, a ciência promoveria, e que o relator do Parecer n. 403/62 ressaltara, não haviam ocorrido de forma tão nítida na prática dos psicólogos brasileiros. Logo, as preocupações de Sylvia Leser⁴²⁴, reforçadas 25 anos após por Mancebo,⁴²⁵ não eram casuais. Reiterando a ainda presente ameaça do charlatanismo, na mesma página em que foi apresentada a opinião de Broide, o CRP-06 noticiava:

Projeto quer legalizar terapias holísticas

O deputado Luciano Castro (PSDB, RR), relator na Comissão de Trabalho da Câmara dos Deputados, quer regulamentar a profissão de “terapeuta holístico”, terminologia sob a qual se abriga um amplo universo de atividades sem embasamento científico, como cartomancia, cura pelas pedras preciosas, búzios e diversas outras. Castro emitiu parecer favorável ao projeto de lei 2783/97, que define a matéria, alterando seu texto original. Pelo novo texto, a profissão poderá ser exercida por médicos, psicólogos, demais profissionais de saúde e por leigos, estes desde que com formação reconhecida pelo Conselho Federal de Terapia Holística que passa a ser considerado legal pelo mesmo projeto. Para o CRP SP, a iniciativa contribui para a desqualificação do atendimento de saúde à população, criando um “guarda-chuva” legal que passará a abrigar prestadores de serviços sem base científica, colocando a população exposta a serviços sem qualificação.⁴²⁶ (grifo nosso).

O que estava em discussão era uma nova profissão, a de *terapeuta holístico*, e, pelo que se pode depreender, não eram os psicólogos os únicos interessados na sua regulamentação. Todavia, a inclusão dos psicólogos é um forte indicativo de que práticas envolvendo cartomancia, pedras preciosas, búzios e diversas outras eram exercidas por esses profissionais. O Conselho, cumprindo seu papel de resguardar a população da ação de charlatães, chamava a atenção para o risco que ela corria. Pode-se sempre perguntar se tais psicólogos obedeciam às resoluções do CFP e comunicavam às pessoas atendidas o *caráter experimental* com que a prática seria conduzida.

Constata-se, por conseguinte, que a *formação científica* não estava localizada na *área de certezas* como questão já solucionada. Ela, efetivamente, ocupava, na época, uma posição de destaque na *área de suspeição* e, por isso, se problematizavam a formação e o exercício profissionais. Logo, as versões de psicólogo, que se configuraram nos textos produzidos pelo Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, conviviam com

⁴²³ CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. Questões éticas: misturar Psicologia a práticas não reconhecidas é alvo de denúncias em São Paulo. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 21, n. 140, jan./fev. 2004. Disponível em <http://www.crsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/140/set_140.htm> Acesso em: 5 mar. 2006.

⁴²⁴ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*: São Paulo: Ática, 1983.

⁴²⁵ MANCEBO, Deise. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 1, p. 20-27, 1997.

⁴²⁶ CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. Projeto quer legalizar terapias holísticas. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 18, n. 121, mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.crsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/121/set_121.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

outras versões: *mística, religiosa e leiga*. A versão *teórico-experimental*, conseqüentemente, não conseguira alcançar seu objetivo de extingui-las.

Por outro lado, a versão de psicólogo *socialmente comprometido* conquistava reconhecimento por intermédio de diretriz específica relativa às demandas sociais (*compromisso com o atendimento das demandas sociais*). Essa diretriz se impusera em virtude das críticas ao modelo tradicional de atuação descompromissada com a realidade de parcela significativa da população brasileira, problema que, segundo a Comissão, estava “bem expresso em um texto clássico de Botomé (A quem nós psicólogos, servimos de fato?)”.⁴²⁷ De acordo com o documento, não havia mais como sustentar uma psicologia que atuasse em consonância com uma concepção ideal e abstrata de ser humano, afastada do indivíduo e de suas condições concretas de existência.

Ainda de acordo com o texto da Comissão, tais denúncias, promovidas a partir da década de 80, haviam afetado tanto a rede universitária quanto a dos profissionais em exercício, alcançando aquilo que Francisco e Bastos⁴²⁸ almejavam: a integração entre profissionais, cientistas e educadores, propiciadora da necessária articulação entre as culturas *científica e profissional*:

Uma forte marca do fim dos anos setenta e início da década de oitenta, no ensino universitário em geral e, em conseqüência, na Psicologia, constituiu no crescente movimento para se repensar a função social da instituição e dos profissionais por ela formados. Tal movimento coincidente com as transformações políticas que marcaram o fim do ciclo de governos militares uniu agências formadoras (de início alguns núcleos reduzidos a grandes instituições públicas ou confessionais), a categoria profissional (através da redefinição política de suas entidades representativas) e as práticas científicas (através da ação de um crescente número de pesquisadores, teóricos, estudiosos que redirecionam a sua atenção para questões diretamente relacionadas com a realidade social de um país com tantos contrastes e desigualdades).⁴²⁹

A leitura do texto acima permite depreender que, para a Comissão de Especialistas, a versão de *psicólogo socialmente comprometido* já havia se consolidado a ponto de ser um *fato incontestável* na formação, no exercício profissional e na própria ciência. Mais que isso, não era apenas uma versão encontrada na Psicologia, mas “no ensino universitário em geral”, sendo que, nos cursos de Psicologia, era uma conseqüência do movimento de repensar a instituição de ensino e os profissionais que ela formava. E, sendo assim, não havia como as Diretrizes Curriculares do Curso desconsiderarem esse fato.

⁴²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴²⁸ FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227, p. 221.

⁴²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

A operacionalização dessa diretriz, assim como as relativas à formação científica e à formação ética, apresentava dificuldades, pois não poderia ser concretizada com a simples inclusão de disciplinas. Ela exigia, acima de tudo, que as instituições de ensino assumissem uma posição política que atravessaria o projeto do curso, envolvendo tanto as disciplinas teóricas quanto as atividades práticas e de estágios. As sugestões de operacionalização incluíam desde a valorização das disciplinas que se encontravam no eixo da Psicologia Social, passando pela oferta de um maior número de estágios obrigatórios que implicassem a prática em instituições, em que é habitual o contato com populações desfavorecidas, até a valorização da literatura nacional a respeito e o desenvolvimento das habilidades de analisar “o contexto nacional e regional, nas suas dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas”.⁴³⁰

Na construção do texto, a Comissão recrutou como aliado, além do artigo de Botomé, o que havia sido publicado pelo Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, promovido pelo CFP, com destaque para o trabalho de Gomide,⁴³¹ citado especialmente para justificar a baixa qualidade dos cursos de Psicologia. Os textos de Sylvia Leser, por sua vez, não foram recrutados, mas, como foi visto, as proposições neles contidas haviam sido integralmente aceitas pela Comissão.

Seguindo a lógica participativa, o documento foi amplamente divulgado, a fim de que os interessados oferecessem contribuições para o aperfeiçoamento da proposta. Haveria, portanto, uma segunda etapa, em que as críticas e sugestões seriam analisadas e, se consideradas relevantes, incorporadas pela Comissão ao texto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia.

Em 1996, a Comissão de Especialistas, composta por outros integrantes,⁴³² elaborou documento⁴³³ no qual a Psicologia é definida como área de formação e como atuação profissional. O objetivo da definição era criar as bases visando ao estabelecimento de critérios para a tomada de decisão quanto à autorização de abertura de novos cursos e à avaliação dos já existentes. O texto apresenta um breve histórico da Psicologia brasileira, destacando que a expansão das atividades profissionais havia criado um hiato entre a formação e o que

⁴³⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴³¹ GOMIDE, Paula Inês Cunha. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon, 1988. p. 69-85.

⁴³² Maria Ângela Guimarães Feitosa (Presidente), Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (secretário), Carolina Martuscelli Bori, Olavo de Faria Galvão, William Barbosa Gomes. Da Comissão original, permaneceu apenas Antonio Virgílio Bastos. Carolina Martuscelli Bori havia participado do grupo assessor para a definição do currículo mínimo.

⁴³³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Psicologia: descrição da área. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

aconteciam no mercado de trabalho. Dados numéricos sobre a profissão e acerca da graduação são expostos para sustentar o argumento de que havia a necessidade urgente de reformulação curricular a fim de viabilizar o aparecimento de projetos inovadores e adequados à realidade. Para isso, a Comissão entendia que a fixação precisa do perfil do profissional a ser formado deveria orientar a seleção de disciplinas e atividades de ensino a serem desenvolvidas durante o curso. Essa lógica, evidentemente, é um dos efeitos da *pedagogia das competências*.

Em 1997, o CFP, continuando à frente do processo de discussões, promoveu o Fórum Nacional de Formação, do qual participaram representantes eleitos nos fóruns regionais. O encontro tinha como objetivos debater sobre as novas diretrizes e propostas de avaliação que a Comissão de Especialistas havia apresentado, assim como formular estratégias de intervenção institucional para a resolução dos problemas já detectados nos cursos de graduação.

Coerente com a versão de psicólogo *comprometido socialmente* defendida pelos Conselhos, as resoluções do Fórum não se fundamentaram em posições educacionais, mas em uma clara oposição às políticas econômicas e sociais adotadas pelo governo. Para os integrantes do Fórum, a arena de discussão acerca das Diretrizes Curriculares era, antes de tudo, o espaço de defesa do ensino público, gratuito e de qualidade. As estratégias para a consecução desse fim implicavam a criação ou o fortalecimento das Comissões de Formação no âmbito de cada conselho e a criação da Associação Brasileira do Ensino de Psicologia – (ABEP), cujos estatutos seriam construídos pelo Fórum de Entidades, composto pela Sociedade Brasileira de Psicologia, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), pelo CFP e pela Executiva Nacional de Estudantes de Psicologia (ENEP).⁴³⁴

Havia, também, um posicionamento contrário à abertura de novos cursos. Para tanto, seriam efetivadas ações junto ao MEC e ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), responsável pela análise de propostas de novos cursos, para que a Comissão responsável pela avaliação dos pedidos de abertura fosse composta de acordo com as sugestões apresentadas no II Congresso Nacional de Psicologia. Finalmente, era apresentada uma série de observações sobre o instrumento de avaliação proposto pela Comissão de Especialistas com o encaminhamento de recomendações para seu aprimoramento.

A constituição do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) indica a composição de uma rede integrada por aliados interessados no processo de formação e exercício profissionais do psicólogo. Para a organização dessa rede, o CFP desempenhou o

⁴³⁴ Posteriormente Conselho Nacional de Estudantes de Psicologia – CONEP.

papel de protagonista como, aliás, vem acontecendo nos últimos anos quando se trata de assuntos relacionados à profissão.

5.1 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer: O Conselho Federal de Psicologia e as articulações que fabrica

O Conselho Federal de Psicologia, há muito, era um dos principais actantes da rede que discutia a formação e o exercício profissionais com o claro objetivo de consolidar a versão de psicólogo *socialmente comprometido*. De uma autarquia que se limitava a cumprir as atribuições que legalmente lhe foram atribuídas, o CFP, desde o início dos anos 80, age em consonância com a versão que preconiza, promovendo intervenções políticas com o intuito de modificar a realidade. E, para essa tarefa, ele não se limita a recrutar aliados, ele os cria, ampliando, assim, seus efeitos para outras áreas.

Um exame rápido de sua *página* na Internet permite constatar seus vínculos com actantes de distintas redes. Assim, sabemos que são aliados explícitos, entre outras tantas Associações e entidades de Psicologia, a União Latino-Americana de Psicologia (ULAPSI), a Associação Brasileira para o Ensino da Psicologia (ABEP) e o FENBP, organizações cuja criação contou com a participação do CFP. Como mostra de que as articulações não se limitam ao território da Psicologia, um aliado *externo* à classe é a Fundação ABRINQ – Fundação da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedo – pelos Direitos da Criança e do Adolescente.

Ainda como ilustração das articulações do CFP com outras redes, merece destaque sua participação no Fórum Nacional de Democratização da Comunicação, criado em 1991. Um dos temas desse espaço é a concentração, em poucas mãos, de grandes empresas de comunicação de massa, o que tem viabilizado o atendimento a interesses particulares e deixado em último plano o papel social a ser desempenhado por essas instituições que receberam do Estado a concessão para seu funcionamento.⁴³⁵

O esforço do CFP para alistar profissionais e estudantes, viabilizando conexões mais fortes e dinâmicas entre eles e contribuindo para a produção da versão de psicólogo *socialmente comprometido*, pode ser verificado na proposta *Entre na rede*. A rede em questão é um banco de dados virtual que tem o propósito de divulgar trabalhos da área e favorecer o contato e intercâmbio entre os interessados. Há, contudo, uma condição a ser cumprida: que

⁴³⁵ A propósito, ver: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. Políticas públicas: Psicologia entra na luta pela democratização da comunicação do país. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, n. 138, nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.crp.org.br/a_acerv/jornal_crp/138/set_138.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

os relatórios de pesquisa ou as práticas relatadas tenham sido desenvolvidos sob a ótica do compromisso social, pois a finalidade declarada do *Entre na Rede* “é destacar propostas socialmente inovadoras e relevantes no âmbito da Psicologia”.⁴³⁶

Acompanhar a trajetória do CFP é interessante, pois, de certa forma, corresponde à percorrida pela versão de *psicólogo socialmente comprometido*. Até o início da década de 80, o CFP, como a maioria dos conselhos profissionais, mantinha uma relação de subordinação ao Estado. O IV Plenário, empossado em 1982, representou uma ruptura com essa atitude. Participante de uma rede que supera os limites profissionais, os assuntos sociais passaram a ocupar a pauta de interesses do Conselho: a reinstauração da democracia, a Constituinte, a Reforma Sanitária. A partir de 1983, a linha de atuação toma novos rumos com o Conselho se articulando com outros órgãos envolvidos, direta ou indiretamente, na luta por uma maior participação nos destinos do país. Internamente, iniciou-se a implementação de uma política que rompesse com a verticalização do processo decisório. Para tanto, em 1985, foi criado o Conselho Consultivo, constituído pelos conselheiros federais e por dois representantes de cada um dos Conselhos Regionais.

O ano de 1989 é, por vários motivos, emblemático da consolidação da versão do CFP como instituição valorizadora da democracia e participante das lutas sociais. No âmbito interno, os psicólogos puderam escolher em eleições diretas seus representantes nos Conselhos Regionais e Federal, e a organização dos Congressos Nacionais passa a ser precedida por eventos preparatórios que acontecem nas sedes e subsedes dos Conselhos Regionais, para os quais são convidados todos os psicólogos inscritos a fim de apresentarem suas contribuições sobre temas a discutir. Em seguida, acontecem os pré-congressos e congressos regionais, nos quais são escolhidos, para participar do Congresso Nacional, aqueles participantes que podem oferecer contribuições relevantes para a Psicologia.

Em termos de ações com outras redes, o CFP se articula com a FENAPSI, encerrando, para as duas instituições, um período de ações políticas isoladas e independentes, e os conselhos regionais são incentivados a estabelecer diálogo com as Universidades a fim de repensar a formação profissional. Iniciava-se, enfim, um período de discussões e propostas acerca da função social do psicólogo como agente transformador que buscava interlocutores fora do âmbito restrito da profissão. O ápice do processo aconteceu em 2000, na I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia: Profissão e Compromisso Social. Segundo Relatório do CFP:

⁴³⁶ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Jornal do Federal*, Ano XVIII, n. 81, abr. 2005, p. 4.

A Mostra revelou a nova face da Psicologia brasileira. Cerca de 15 mil pessoas, dentre psicólogos, estudantes e público em geral, vindos em caravanas de diversos estados do país, lotaram o Palácio de Convenções do Anhembi, em São Paulo. O evento apresentou as diversas áreas sociais em que os psicólogos estavam atuando, em todo o Brasil, sempre em exposições criativas. Foi uma grande celebração ao compromisso social da Psicologia.⁴³⁷

Os Congressos Nacionais também ilustram com propriedade os caminhos percorridos pelo Conselho a partir do final da década de 80. O ano de 1989 é importante nessa trajetória, pois foi quando o Conselho realizou o Congresso Unificado da Psicologia, no qual entidades sindicais e Conselhos de Psicologia se reuniram e assumiram abertamente uma orientação política em suas ações. A partir de então, ocorreram mais cinco Congressos cujos objetivos foram debater as questões proeminentes para os psicólogos e estabelecer as diretrizes orientadoras da ação dos Conselhos no triênio seguinte.

No I Congresso Nacional de Psicologia (CNP), em 1994, acentuando a orientação política, ficou deliberado que os Conselhos atuariam em torno de três eixos temáticos básicos: entidades e organização política, exercício profissional e formação. Aqui, há o início de uma abertura para a problemática política. No II CNP, em 1996, as diretrizes aprovadas centraram-se em: estágios, abertura indiscriminada de novos cursos, avaliação psicológica, práticas alternativas, Leis 4119/62 e 5766/71 e fórum de entidades. Nesse segundo Congresso, portanto, o foco ficou centrado na profissão em si, não deixando evidentes os vínculos com a política.

Em 1998, durante o III CNP, cujo tema foi “Globalização, Interfaces e Políticas Públicas”, uma das decisões tomadas foi que os Conselhos de Psicologia buscariam

intercâmbio profissional, científico e político com entidades representativas de psicólogos, estudantes e professores dos países do Mercosul e América Latina, objetivando construir uma política profissional comum e combater a política neoliberal dos países do Cone Sul, especialmente a tendência desregulamentadora que ameaçava várias profissões, inclusive a Psicologia.⁴³⁸

Quanto às *interfaces*, foram ratificadas as deliberações no sentido de se propugnar por uma formação profissional generalista e preparadora para um trabalho interdisciplinar, e, no que diz respeito às *Políticas Públicas*, receberam destaque as relacionadas à saúde, à educação e à assistência social. Por conseguinte, o trabalho a ser desenvolvido no triênio seguinte, pelos Conselhos, encontrava-se “além” dos limites estreitos da profissão e era nitidamente político. Com isso, o Sistema Conselhos quebrava um dos pressupostos da modernidade – a divisão entre o “dentro” e o “fora” – e enfatizava que o compromisso social não se faz como um aditivo à ação profissional, mas em simultaneidade com ela.

⁴³⁷ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Sistema Conselhos de Psicologia: 30 anos de história*. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/relatorios/relatorios_041227_0074.html>. Acesso em: 25 jan. 2006.

⁴³⁸ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Op. cit.*

O compromisso social foi o mote do IV CNP em 2001. O tema foi “Qualidade, Ética e Cidadania na prestação de serviços em Psicologia: construindo o compromisso social da Psicologia”. Nesse congresso, a relação da Psicologia com a sociedade, especialmente com a brasileira em sua realidade, ganhou relevo especial. O termo compromisso social aparece em destaque, indicando, segundo o CFP,⁴³⁹ o envolvimento do psicólogo com a maioria da população, o que mudava os rumos de uma história na qual os acordos da profissão haviam sido feitos com a classe privilegiada. Os temas desenvolvidos pelos grupos de trabalho ilustram o espectro de articulações estabelecidas pelo CFP: Políticas Públicas e Psicologia Social; Direitos Humanos, Interfaces e Fiscalização; Terceiro Setor e Relações Internacionais; Papel Social e Psicologia; Ciência e Profissão; Ética; Práticas Emergentes; Condições de Trabalho e Esporte; Trânsito e Trabalho; Educação e Especialistas; Formação e Projeto-História; Divulgação, Avaliação Psicológica e Psicologia Jurídica.

O último parágrafo da publicação *Sistema Conselhos de Psicologia: 30 anos de história* é uma excelente síntese da versão do CFP que se consolidara e, principalmente, dos efeitos que ela pretendia provocar:

A partir do I Congresso Nacional de Psicologia (1994), os psicólogos começaram a delinear a própria profissão, a incluir as diversas conquistas sociais em seus códigos e normas de funcionamento e a participar ativamente na defesa da justiça social. O Protagonismo Social tornou-se a tônica do V Congresso Nacional de Psicologia, o V CNP, que aconteceu em Brasília, dez anos depois do I CNP, e provavelmente irá orientar parte da política para os próximos três anos. Pergunta-se: quais serão os próximos impulsionadores para a Psicologia brasileira, hoje fortemente enlaçada aos acontecimentos sociais do país?!⁴⁴⁰

Tal enlace é ratificado durante o IV CNP, ocorrido no período de 14 a 17 de junho de 2007, cuja temática foi “Do discurso do compromisso social à produção de referências para a prática: construindo o projeto coletivo da profissão”. Participaram do evento 143 delegados e 12 observadores dos 16 Conselhos Regionais, assim como 22 convidados de entidades parceiras. O congresso girou em torno de três eixos temáticos: aperfeiçoamento democrático do Sistema Conselhos, diálogos para a construção dos projetos coletivos da profissão e intervenção dos psicólogos nos sistemas institucionais. Enquanto o primeiro eixo dirigia-se para a dimensão interna, o segundo e terceiro eixos apontam para as relações da profissão com a sociedade e fortalecem a versão de psicólogo *socialmente comprometido*.

A presença de integrantes de entidades parceiras e o segundo eixo (diálogos para a construção dos projetos coletivos da profissão) evidenciam a importância que o trabalho em

⁴³⁹ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Sistema Conselhos de Psicologia: 30 anos de história*. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/relatorios/relatorios_041227_0074.html>. Acesso em: 25 jan. 2006.

⁴⁴⁰ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Op. cit.*

redes tem para o CFP. O projeto de ação profissional que o Conselho pretende concretizar encontra-se claramente explicitado nos comentários acerca do segundo eixo:

Desenvolver o projeto do compromisso social e construir referências para a prática profissional exigem parcerias nos âmbitos da categoria dos psicólogos, dos projetos multiprofissionais, do movimento da sociedade civil e do diálogo com instâncias governamentais. Nessa perspectiva, a relação com as instituições científicas, com as outras entidades da Psicologia, com as entidades de outras profissões, com os movimentos sociais e com o Estado pôde ser mais bem delineada pela categoria profissional dos psicólogos, que indicaram parcerias para fortalecer a construção do projeto de compromisso com a construção de condições dignas de vida para a população brasileira. Portanto, aqui estão as teses que apresentam as diretrizes relacionadas às relações institucionais e às alianças que os Conselhos devem fazer para garantir o projeto da profissão.⁴⁴¹

Finalmente, o terceiro eixo reúne as teses que instrumentam essa ação profissional almejada, ou seja, aquelas “teses que se referem à prática profissional, na direção da construção de referências técnicas que garantam o desenvolvimento da profissão na direção do projeto do compromisso social”⁴⁴² (grifo nosso).

Essa é uma descrição sintética do actante CFP, participante da rede que discutia as Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia. O interesse em debater a formação e o exercício profissionais se manifestava na criação de um programa específico (o Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo), na promoção de eventos voltados para o assunto e na inserção do tema nos encontros que realizava. Esses movimentos evidenciam também a versão de psicólogo que o Conselho pretendia produzir: um psicólogo que não se restringisse a solucionar problemas individuais, mas que fosse capaz de intervir na realidade com postura política. Para isso, o CFP buscava servir de ponto de passagem obrigatório para estudantes e psicólogos em tudo aquilo que dissesse respeito à profissão e se fortalecer estabelecendo conexões com outras instituições, inclusive latino-americanas, e, se fosse preciso, favoreceria a criação de novas redes.

Sua participação nos debates acerca das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia não estaria, por conseguinte, circunscrita às questões acadêmicas. Seus interesses, coerentes com o que se entendia com *fazer Psicologia*, eram bem mais amplos: provocar efeitos, pelo menos, nas políticas educacionais. Por conseguinte, efetuaria as translações necessárias para que, no processo de problematização, o modelo político e econômico interessado na implementação das Diretrizes não ficasse nem na *área das certezas*, nem, e principalmente, na *área do silêncio*. O convite para participar da construção do documento

⁴⁴¹ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Caderno de Deliberações do VI Congresso Nacional de Psicologia*. p. 6-7. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/caderno_deliberacoes.pdf>. Acesso em 28 abr. 2008.

⁴⁴² CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Op. cit.*, p. 7.

atendia perfeitamente aos interesses do CFP, pois, com ele, estava constituído o espaço propício para a concretização de uma nova versão de curso.

Recomeçavam, quarenta anos depois, as polêmicas acerca do psicólogo e de sua formação. Uma rede, talvez impensável durante a regulamentação profissional e dos cursos, entrava nas negociações e teria sua resistência testada em condições especiais, pois visava ao atendimento de interesses não explícitos pelo contendor mais forte.

5.2 Tinha cá pra mim, que agora sim, eu vivia enfim um grande amor: A minuta, a primeira proposta de texto das Diretrizes Curriculares e a reação dos interessados às reformulações.

Em 1999, a Comissão de Especialistas, após ter submetido minuta das Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia à apreciação dos interessados, encaminhou sua proposta ao Ministério de Educação. Nos preâmbulos, a Comissão expunha seus passos para a construção coletiva do documento por intermédio de diferentes momentos de consulta à comunidade envolvida na formação e no exercício profissionais da Psicologia no Brasil, assim como a experiência que seus integrantes haviam acumulado no exame de cerca de 200 pedidos de abertura de novos cursos.

Segundo o art. 2º do documento, as Diretrizes “constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação destes Cursos”.⁴⁴³ Os parâmetros a seguir, portanto, eram bem mais complexos dos que os estabelecidos no Parecer n. 403/62 que definia o currículo mínimo. A partir de então, não se trataria apenas de ensinar obrigatoriamente determinados conteúdos, mas de articular diferentes elementos do currículo com o intuito de se produzir um profissional cujo perfil é estabelecido em termos de competências e habilidades. Embora Botomé já tivesse acenado com esse caminho em 1988,⁴⁴⁴ a utilização de competências e habilidades como guia para a construção do curso era uma exigência da legislação. Além disso, sua definição nas Diretrizes implicava que também estava em jogo a avaliação dos cursos e das instituições de ensino como contrapartida da autonomia concedida pelo Estado.

De acordo com a proposta da legislação, os conteúdos para dar suporte à aquisição das competências e habilidades previstas estariam articulados em torno de seis eixos estruturantes:

⁴⁴³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁴⁴ BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p 273-297.

fundamentos epistemológicos, fenômenos e processos psicológicos básicos, fundamentos metodológicos, procedimentos para investigação científica e prática profissional, interfaces com campos afins de conhecimento e práticas em campos de atuação. Ou seja, tais eixos estariam atendendo aos conteúdos explicitados no documento *A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*, elaborado pela Comissão.

O documento enunciava, em seu primeiro capítulo, os princípios gerais norteadores da formação em Psicologia, os quais, como se pode observar, contemplam os pontos consensuais dos debates que vinham ocorrendo acerca do exercício e da formação profissionais, pois, de acordo com a Comissão de Especialistas:

Estes princípios remetem à necessidade de uma formação que desenvolva um forte compromisso com uma perspectiva científica e com o exercício da cidadania; que assegure rigorosa postura ética; que garanta uma visão abrangente e integrada dos processos psicológicos, permitindo uma ampliação dos impactos sociais dos serviços prestados à sociedade; e que desenvolva um profissional detentor de uma postura pró-ativa em relação ao seu contínuo processo de capacitação e aprimoramento. Esse conjunto de valores se afigura indispensável face a velocidade com que os conhecimentos científicos se ampliam e os procedimentos profissionais se diferenciam. Estes princípios são fundamentais também para coibir a banalização, a superficialidade e o anticientificismo que freqüentemente caracterizam a abordagem aos processos psicológicos em importantes espaços públicos, com claros reflexos no espaço acadêmico.⁴⁴⁵

Se tais princípios se referenciavam na postura ética, na perspectiva ampla dos processos psicológicos (afastando, assim, o perigo do enfoque tecnicista) e na prestação de serviços que atingissem a dimensão social, a Comissão dava um destaque especial à preocupação com a formação científica do psicólogo e com os rebatimentos do anticientificismo no território acadêmico. A Comissão reconhecia a presença do já mencionado fantasma do charlatanismo que, presente na Resolução 403/62, continuava pairando sobre a cabeça dos psicólogos. Com a diferença que, passados 40 anos, a abordagem banalizante, superficial e anticientificista, provavelmente, se efetivava por profissionais devidamente credenciados e, ao provocar “claros reflexos no espaço acadêmico”, colocava em risco também a formação. Em síntese, no que se refere ao fluxo *representação pública*, ainda havia muito a modificar.

Para que não restassem dúvidas quanto à importância desses pressupostos na formação do psicólogo, no corpo das Diretrizes eles se encontravam claramente explicitados:

Art. 5º - O Curso de Psicologia deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:
a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;

⁴⁴⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

- c) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- d) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- e) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas;
- f) Aprimoramento e capacitação contínuas.⁴⁴⁶

Com isso, outros pontos de concordância, além dos já citados no preâmbulo do documento, ocupavam a posição central nas Diretrizes: as formações generalista e pluralista, bem como a importância de que a atividade fosse exercida com compromisso social. Isso não impedia que fosse considerado também o “aprimoramento e capacitação contínuas”, exigência do modelo econômico vigente.

A organização do curso passaria a ter como eixo um núcleo comum a todos os cursos nacionais, em torno do qual se constituiriam três perfis: o de bacharel, o de professor e o de psicólogo. As instituições de ensino deveriam necessariamente formar o psicólogo, mas poderiam escolher se ofereceriam a formação de bacharel e/ou de professor. As competências e habilidades do bacharel relacionavam-se a atividades de pesquisa e, de acordo com a Comissão de Especialistas, os concluintes deveriam ser estimulados a dar continuidade à sua formação em cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Nesse sentido, havia o reconhecimento implícito de que o bacharelado em si não representava uma terminalidade.

A denominação professor, substituindo a de licenciado, tinha como objetivo criar para a formação do professor de Psicologia uma condição especial, pois, paralelamente, formulavam-se as Diretrizes específicas para os cursos de licenciatura. A inclusão do perfil de professor nas Diretrizes dos Cursos de Psicologia buscava retirar a formação desse profissional do conjunto de determinações comuns aos demais licenciados. A Comissão justificava a nomenclatura, alegando que a formação do professor visa preparar profissionais voltados para “o ensino de diversos níveis, modalidades e ambientes em que essa atuação profissional possa ocorrer”.

Na formação do psicólogo, os cursos deveriam estabelecer *ênfases*, o que permitiria o desenvolvimento de competências e habilidades além das previstas legalmente para o núcleo comum, caracterizando, na formação, a diversidade existente no campo da Psicologia, tanto no que diz respeito às abordagens teórico-metodológicas quanto aos campos de atuação. O parágrafo primeiro do artigo 25, que tratava das ênfases, determinava que “A ênfase curricular deve permitir ao aluno desenvolver de forma aprofundada competências exigidas pelas

⁴⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

condições específicas de atuação”. Além disso, segundo o artigo 26, a ênfase poderia se constituir em oportunidade para valorizar a atuação em equipes multiprofissionais.

As Diretrizes, então, conseguiam atender à proposição de Sylvia Leser em suas diferentes faces. Propunha-se a formação de psicólogos socialmente comprometidos, capazes de atuar em diversos campos e de dominar as diferentes abordagens teórico-metodológicas. A leitura das competências e das habilidades previstas para o núcleo comum, isto é, que visavam a fornecer uma certa homogeneidade ao perfil do profissional graduado no curso, entretanto, sugerem que elas caminham em sentido oposto, insinuando uma formação neutra, positivista. Nenhuma delas faz referência a intervenções destinadas à solução de problemas sociais:

Art. 6 °. - O Curso de Psicologia deve assegurar o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades básicas e o domínio de conteúdos e conhecimentos que lhes são pré-requisitos e integram o núcleo comum do curso.

Parágrafo 1°. São competências básicas

- a) Levantar e analisar necessidades, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e intervir de forma consistente com referenciais teóricos;
- b) Identificar, definir, formular e justificar questões de investigação científica vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;
- c) Definir a pertinência quanto ao uso, construção e avaliação de instrumentos de coleta de dados (entrevistas, inventários, questionários, testes e escalas) em Psicologia;
- d) Avaliar problemas de ordem cognitiva, comportamental e emocional, em diferentes contextos;
- e) Compreender e analisar criticamente os fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos da vida do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- f) Articular a produção de conhecimento com a atuação profissional, sabendo buscar e usar o conhecimento científico, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional;
- g) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- h) Prestar consultorias e assessorias;
- i) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação.

Parágrafo 2°. As competências básicas devem se apoiar nas habilidades de:

- 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 técnicos na área da Psicologia;
- c) Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos básicos de investigação científica;
- d) Realizar entrevistas em diferentes contextos;
- e) Analisar e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
- f) Analisar e interpretar manifestações verbais e corporais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
- g) Interagir com pessoas e grupos, considerando os valores e circunstâncias envolvidos nas suas demandas;
- h) Utilizar os recursos da matemática e da estatística e outros recursos de informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação de instrumentais para atividades profissionais, de ensino e de pesquisa.⁴⁴⁷

Em novembro de 2001, Silke Weber, na condição de relatora, apresentou, à Câmara de Educação Superior (CNE) do Conselho Nacional de Educação(CNS), o Parecer CNE/CES n. 1.314/2001, referente às Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia. O texto submetido à

⁴⁴⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

votação acompanhava em grande parte o elaborado pela Comissão de Especialistas, inclusive no relatório inicial, exceto pelo acréscimo de um item referente a Competências Gerais e pela retirada de três artigos: o relativo à carga horária mínima, o que estabelecia o número máximo de estudantes por grupo de supervisão e o que especificava os níveis e modalidades de educação em que o professor de Psicologia poderia trabalhar.

As reações contrárias foram unânimes. Enquanto a ANPEPP dirigiu carta ao Ministro da Educação, o CFP, a ABEP e o CONEP optaram por uma carta aberta à população em geral. Em ambas, expressava-se a insatisfação com as alterações efetuadas. As competências acrescentadas eram as mesmas explicitadas para os perfis profissionais dos demais cursos da área de saúde, o que implicava sérios equívocos como, por exemplo, atribuir ao psicólogo a tomada de decisões quanto à eficácia, o custo-benefício e o uso adequado de medicamentos e, segundo a ANPEPP, excluir a formação do psicólogo como pesquisador e limitá-lo à área da saúde, aproximando-o do médico (o que significava retomar questões aparentemente ultrapassadas na legalização da profissão).

Mas a oposição não se atinha a esses aspectos, pois, em outubro do mesmo ano, Maria das Graças Victor Silva, na qualidade de presidente da ABEP, divulgava o posicionamento da entidade na audiência pública que haveria no CNE. Fundamentada na Carta de Serra Negra, nos resultados de três Congressos Nacionais de Psicologia e do Fórum Nacional de Educação, a ABEP afirmava sua “posição crítica às Diretrizes Curriculares porque expressam uma política que não se alinha com o pensamento de grande parte dos que pensam a psicologia neste país”.⁴⁴⁸ Eram denunciadas a política de privatização incentivadora de abertura de novos cursos e a Reforma do Estado que, com sua lógica de mercado, ameaçava a autonomia das Universidades. A ABEP entendia que o texto das Diretrizes representava avanços, pois trazia à tona questões relativas à realidade nacional. Entretanto, ele continha ambigüidades provocando o dissenso, principalmente quanto à definição de ênfases, perfis e o significado de *formação generalista*.

As confusões geradas em torno das ênfases decorriam, em parte, da forma tradicional como eram interpretados os significados dos termos *ênfase do curso*, *especialidade* e *abordagem teórico-metodológica* e, em parte, pela própria redação de alguns artigos no documento. No relatório de Silke Weber, encontram-se as seguintes observações:

Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação do Psicólogo deve incluir *ênfases curriculares* de aprofundamento.

⁴⁴⁸ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. *Diretrizes Curriculares*. Posicionamento da ABEP para a audiência pública junto ao CNE. Mimeografado.

A *ênfase curricular* configura oportunidade de concentração e aprofundamento de estudos em algum domínio de atuação profissional, circunscrevendo um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que estabelece a diferenciação a ser imprimida na formação do Psicólogo.

A formação profissional do psicólogo deve incorporar um estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas na ênfase curricular escolhida pelo aluno.⁴⁴⁹ (grifo do autor em itálico. Grifo nosso sublinhado).

A dificuldade de entendimento persistia ainda que a relatora alertasse que

Tais ênfases, que não podem ser entendidas como o estabelecimento de especializações prematuras, configuram oportunidades de aprofundamento de estudos que permitam ao egresso lidar com a diversidade de problemas e contextos possíveis de atuação do psicólogo, amparado por um sólido suporte científico e técnico.⁴⁵⁰

O artigo 20, ao fazer referência às ênfases, ajudava a gerar desacordos no entendimento, pois voltava a aludir à diversidade de abordagens teórico-metodológicas e de campos de atuação:

Art. 20 - Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação do Psicólogo deve incluir *ênfases curriculares* de aprofundamento, configuradas como oportunidade de concentração e aprofundamento de estudos em algum domínio de atuação profissional.⁴⁵¹ (grifo do autor).

Em seu documento, a ABEP ratificava seu apoio ao texto da primeira Comissão de Especialistas, por contemplar o que se esperava das Diretrizes, e expunha suas reivindicações: a) abolir os três perfis, mantendo uma formação única, na qual ensino, pesquisa e extensão estejam integrados, pois as Diretrizes veiculavam uma “concepção que opõe psicólogo, pesquisador, professor, onde sujeito e conhecimento foram se tornando produtos aprisionados pela rigidez de concepções tecnicistas”; b) retirar as *ênfases*, porquanto viabilizavam equívocos como especialização prematura; c) retirar os cursos sequenciais, uma vez que possibilitariam a criação de cursos de baixa qualidade e d) permitir que a implantação das Diretrizes fosse acompanhada e avaliada pelas entidades representativas da Psicologia. Finalmente, a ABEP ratificava o que entendia como os princípios fundamentais para a formação do psicólogo: “compromisso social, respostas às demandas da população brasileira, melhoria da qualidade de vida coletiva, articulação entre a esfera do ensino e da pesquisa”.⁴⁵²

Em sua carta aberta à população, datada de 13 de dezembro de 2001, cuja epígrafe evidenciava o tom do documento (“Diretrizes Curriculares: um risco para a sociedade”), o

⁴⁴⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Parecer CNE/CES n. 1.314/2001, de 7 de novembro de 2001. Relatora: Silke Weber. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1314_01.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁵⁰ BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

⁴⁵¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Op. cit.*

⁴⁵² ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. *Diretrizes Curriculares*. Posicionamento da ABEP para a audiência pública junto ao CNE. Mimeografado.

CFP, a ABEP e o CONEP voltavam a manifestar sua compreensão sobre os perigos de aprovação do texto das Diretrizes e sua oposição às competências que foram incluídas

absolutamente estranhas a nossa categoria profissional, aos professores e alunos, pois assemelha nosso fazer ao modelo médico e reduz nossas competências à área da saúde. Os psicólogos, nesses 40 anos de profissão, desenvolveram práticas em diversas áreas, como a educação, o trabalho, as organizações em geral, o judiciário, esportes, comunidade, enfim, a Psicologia expandiu sua contribuição para muitos espaços além da clínica e as competências necessárias não são as que estão descritas no texto das diretrizes.⁴⁵³

Ainda, de certo modo confirmando as críticas da ANPEPP, a carta chamava a atenção para o enfraquecimento do necessário vínculo entre pesquisa e atividade profissional, o que seria possível caso fossem mantidos os três perfis (bacharel, professor e psicólogo). O pleito por um perfil único – o de psicólogo – se justificava pela previsão de que apenas as entidades públicas se dedicariam à pesquisa. Assim, continuaria a proliferação da formação tecnicista nas instituições de ensino privadas responsáveis pela graduação da esmagadora maioria dos psicólogos. As entidades da Psicologia repetiam o mesmo mote de 1957: a qualidade da formação profissional do psicólogo depende da pesquisa.

Todavia, enquanto a ANPEPP entendia que as *ênfases curriculares* deveriam ser mantidas, mas especificado o número mínimo a ser oferecido pelo curso, o CFP, a ABEP e o CONEP se opunham à idéia de *ênfases*, pois elas reduziriam a formação às áreas tradicionais e, o que era pior, colocariam “nas mãos dos empresários da educação, as decisões sobre qual psicólogo priorizar e que psicólogo formar”.⁴⁵⁴ As chances de a formação generalista não se efetivar eram grandes.

O encaminhamento de uma carta distinta pela ANPEPP e a ausência da SBP como signatária da carta conjunta sinalizam que a rede inicial da qual participavam as cinco entidades estava se desfazendo. Com efeito, em janeiro de 2002, quando da realização do “Fórum para a construção das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação de Psicologia”, a SBP não participou do evento, por discordar dos procedimentos que estavam sendo adotados, e a ANPEPP acompanhou o fórum, mas não assinou o documento ali produzido (uma nova versão das Diretrizes).⁴⁵⁵

O “Fórum para construção das Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação em Psicologia” havia sido a resposta encontrada pelo FENPB para a contraproposta oferecida pelo Ministério da Educação e resposta à ação da instituição. O CFP

⁴⁵³ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA; CONSELHO NACIONAL DAS ENTIDADES ESTUDANTIS EM PSICOLOGIA. Carta Aberta à população. (13/12/2001). Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁵⁴ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA; CONSELHO NACIONAL DAS ENTIDADES ESTUDANTIS EM PSICOLOGIA. *Op. cit.*

⁴⁵⁵ A respeito, ver: BOCK, Ana Mercês Bahia. *A conformação histórica das Diretrizes Curriculares*. Disponível em: <http://www.crppe.org.br/int_interface/default_exibir_conteudo.asp?CO_TOPICO=180>. Acesso em: 10 mar. 2007.

havia solicitado audiência ao Ministro de Educação, Paulo Renato Souza, para expressar suas discordâncias quanto ao texto das Diretrizes Curriculares. Para o dia da audiência, 13 de dezembro de 2001, mesma data da carta conjunta da ABEP, CFP e CONEP, o Conselho havia convocado as entidades de Psicologia e os profissionais para participarem de manifestação em frente ao Ministério. Nas palavras de Bock, o FENPB

pôs um caminhão de som na frente do MEC para impedir que o Ministro Paulo Renato assinasse as diretrizes propostas pela Comissão de Especialistas e aprovada pelo CNE que teve como relatora a profa. Silke Weber. E por fim, realizou o Fórum Aberto para a Construção de uma nova proposta de Diretrizes Curriculares.⁴⁵⁶

Diante da manifestação, ficou acertado com a assessoria do ministro que as entidades de psicologia participantes da manifestação deveriam apresentar um substitutivo ao documento aprovado pelo CNE. O Fórum, portanto, tinha como meta elaborar esse substitutivo. Para isso, as entidades interessadas foram convidadas a participar do evento e expor suas contribuições para a construção de um novo texto.

No Fórum, além das Diretrizes Curriculares aprovadas pelo parecer CNE/CES n. 1.314/2001, foram examinadas as propostas do Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia (CONEP), da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar –(SBPH), da Sociedade Brasileira de Psicologia Jurídica (SBPJ), da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), da FENAPSI, dos representantes dos Conselhos Regionais de Psicologia de 8 regiões e da Universidade Federal Fluminense. As formas de contribuição foram bastante variadas: havia desde pleitos, como a inclusão da disciplina Psicologia Hospitalar no currículo (SBPH), até proposições de textos completos para as novas Diretrizes (Conselhos da 6ª, 10ª e 12ª Regiões). Em comum, a preocupação com a fragmentação do curso decorrente da fixação de três perfis, as críticas e as dúvidas sobre a noção de *ênfase*.

Os artigos 3º e 4º da proposta elaborada no Fórum definem, com precisão, a versão de psicólogo *socialmente comprometido* que se pretendia produzir:

Art. 3º - O Curso de Graduação em Psicologia tem como meta formar o psicólogo com o perfil de um profissional com conhecimento da diversidade da ciência psicológica, comprometido com as necessidades sociais, capaz de um desempenho qualificado do ponto de vista científico e técnico, pautado em princípios éticos, preparado para a atuação interdisciplinar, com competência para produzir, difundir e utilizar conhecimentos e procedimentos da Psicologia em diferentes contextos que demandem a análise, avaliação e intervenção em processos psicológicos e psicossociais, na promoção da qualidade de vida e na construção de uma sociedade mais justa.

Art. 4º - O Curso de Graduação em Psicologia deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- I. Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- II. Construção e desenvolvimento da extensão em Psicologia;

⁴⁵⁶ BOCK, Ana Mercês Bahia. *A conformação histórica das Diretrizes Curriculares*. Disponível em: <http://www.crppe.org.br/int_interface/default_exibir_conteudo.asp?CO_TOPICO=180>. Acesso em: 10 mar. 2007.

- III. Compreensão dos múltiplos referenciais teórico-metodológicos no âmbito da Psicologia que busquem apreender a amplitude do fenômeno psicológico; garantindo uma formação básica, pluralista e sólida;
- IV. Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para a compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permita a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;
- V. Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- VI. Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- VII. Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas;
- VIII. Aprimoramento e capacitação contínuas.⁴⁵⁷ (grifo nosso).

A meta específica quase todas as recomendações presentes no documento *A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*, elaborado pela primeira Comissão de Especialistas. Das dez propostas de diretrizes ali indicadas, nove estão contidas na redação dos artigos: a formação científica, crítica e reflexiva; a formação básica pluralista e sólida; a formação generalista; a formação interdisciplinar; a atuação multidisciplinar; a integração teoria-prática; rompimento com o modelo tecnicista; compromisso com o atendimento das demandas sociais; compromisso ético. A terminalidade dos cursos de Psicologia, uma das recomendações excluídas, estava presente na proposta de formação única – de psicólogo –, acabando com a noção de perfis diferenciados.

Os eixos estruturantes propostos não diferiam significativamente dos constantes nas Diretrizes oficiais. Quanto aos estágios, o Fórum estabelecia, pelo menos, 18% da carga horária total do curso (enquanto as Diretrizes fixavam em 10%) e a obrigatoriedade da prática efetiva no campo, evitando, assim, a contagem, como estágio, de tempo despendido em atividades que necessariamente não exigem do estudante o exercício da futura profissão.

No conjunto de princípios e compromissos que fundamentariam o curso de graduação, era acrescentado um item que dizia respeito ao modo como os conteúdos seriam abordados: “Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para a compreensão do ser humano e incentivo à interlocução dos campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico”.⁴⁵⁸

As competências e habilidades eram apresentadas de acordo com nove dimensões que deveriam estar integradas no processo de formação: histórica, filosófica, antropológica, social, política, ética, científica e profissional, pedagógica e técnica. A existência de dimensões

⁴⁵⁷ FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. Projeto de resolução. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 17 e 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁵⁸ FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. *Op. cit.*

denominadas social e política afastava qualquer probabilidade de formação positivista como poderia acontecer caso fosse seguida à risca a redação das Diretrizes Curriculares aprovadas no CES/CNE. Ademais, havia habilidades e competências incluídas em outras dimensões que enfatizavam as implicações sociais esperadas de um psicólogo como, por exemplo: “entender a construção do conhecimento na sua perspectiva histórica, no sentido de responder às necessidades sociais” (dimensão histórica) e “compreender a natureza ética de seu compromisso com a sociedade e na produção de conhecimento” (dimensão ética). Outrossim, observa-se a inclusão de competências e habilidades esperadas de qualquer profissional de nível superior tais como: “aprender a pensar, avaliar, construir e relacionar conceitos” (dimensão filosófica) e “comportar-se de acordo com as circunstâncias e os valores exigidos pelo contexto” (dimensão social).

O projeto mantinha a oferta de *ênfases*, e aqui, certamente, pesava o Parecer CNE/CES n. 583/2001, aprovado em 4 de abril de 2001,⁴⁵⁹ no qual o relator propunha que as Diretrizes contemplassem, em sua redação, as habilitações e ênfases do curso. Neste mesmo parecer, havia a recomendação do relator no sentido de que a duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos fossem objeto de parecer/resolução específico da Câmara de Educação Superior.⁴⁶⁰

Em fevereiro de 2002, o Parecer CES/CNE n. 072/2002 retificava o Parecer CES/CNE n. 1.314/2001, apresentando modificações no item referente às competências gerais, “tendo em vista manifestações providas das Instituições de Ensino Superior e de entidades interessadas na formação em Psicologia”.⁴⁶¹ A nova redação mantinha as mesmas seis dimensões para especificar as competências gerais (atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente), contudo era bem mais concisa na definição de cada uma delas. Na reformulação, foi excluída a referência explícita às implicações sociais do trabalho:

Atenção à saúde: Os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo

⁴⁵⁹ FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. Projeto de resolução. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 17 e 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁶⁰ A propósito, ver: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Parecer CNE/CES n. 8/2007, de 31 de janeiro de 2007. Relatores: Edson de Oliveira Nunes e Antônio Carlos Caruso Ronca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf>. Acesso em: 20 maio 2007.

⁴⁶¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Retificação do Parecer CNE/CES 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Parecer CNE/CES n. 072/2002, de 20 de fevereiro de 2002. Relatora: Silke Weber. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces072_02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar solução para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo.⁴⁶² (grifo nosso).

O texto passou a apresentar a seguinte redação:

Atenção à saúde: Os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética.⁴⁶³

O pouco espaço de tempo (cerca de um mês) entre a elaboração do documento pelo Fórum promovido pelas entidades de Psicologia e a aprovação do Parecer pelo CNE/CES, obviamente, impediu qualquer tentativa de aproveitamento das contribuições no documento oficial. De qualquer modo, como efeito das manifestações junto ao Ministério da Educação, em julho de 2002, o Secretário da SESu, atendendo à determinação do Ministro da Educação, devolveu o parecer ao CNE. Neste órgão, foi criada uma nova comissão para examinar as Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia. As entidades de Psicologia, então, haviam conseguido obstruir o caminho do Parecer CES/CNE n. 072/2002, abrindo novas possibilidades de negociação.

As chances de as instituições constituintes do Fórum alcançarem sucesso na negociação, contudo, eram bastante reduzidas. Os interesses que buscavam atender eram quase que incompatíveis com os do contendor mais forte que, em última instância, ditava as regras do jogo e deliberaria sobre o produto final da negociação. Além disso, havia a dissensão entre actantes fortes da rede da Psicologia.

A Sociedade Brasileira de Psicologia não era, certamente, um negociador frágil. Ao contrário, ela é uma instituição tradicional e respeitada que reúne professores⁴⁶⁴ e estudantes. Fundada em 1971, originalmente como Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, transformou-se em Sociedade Brasileira em 1991. Márcia Regina Bonagamba Rubiano, que foi Primeira Tesoureira em mais de cinco gestões, em histórico da Sociedade, assim expressa seu posicionamento: “É uma entidade civil sem fins lucrativos, sem vínculos políticos, ideológicos ou religiosos”⁴⁶⁵ (grifo nosso). Ou seja, a SBP defende e objetiva produzir a

⁴⁶² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Parecer CNE/CES n. 1.314/2001, de 7 de novembro de 2001. Relatora: Silke Weber. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1314_01.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007. Art. 6º.

⁴⁶³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Retificação do Parecer CNE/CES 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Parecer CNE/CES n. 072/2002, de 20 de fevereiro de 2002. Relatora: Silke Weber. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces072_02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007. Art. 6º.

⁴⁶⁴ Inclusive integrantes ativos da rede construída pelo CFP.

⁴⁶⁵ Ver histórico disponível em: <<http://www.sbponline.org.br/>>.

versão weberiana de ciência. A SBP era um contendor quase imbatível, pois três integrantes da Comissão de Especialistas de Ensino, responsável pela redação dos textos das Diretrizes, haviam ocupado posição de destaque na Sociedade: Maria Ângela Guimarães Feitosa e Carolina Martuscelli Bori foram presidentes em duas gestões; Deisy das Graças de Souza, Primeira Secretária.

Demonstrando as divergências existentes entre a SBP e as demais entidades, em outubro de 2002, por ocasião da XXXII Reunião Anual da SBP, foi apresentada moção à assembleia, que, aprovada, foi encaminhada ao Presidente do Conselho Nacional de Educação, Arthur Roquete de Macedo, por solicitação dos coordenadores de cursos de Psicologia presentes ao evento. A correspondência visava acelerar a homologação das Diretrizes, pois coordenadores de cursos e psicólogos estavam “muito apreensivos com as condições atuais para realização, orientação, coordenação e avaliação dos cursos de graduação em Psicologia, uma vez que as Diretrizes Curriculares não foram implantadas”.⁴⁶⁶ Além disso, segundo o texto, os coordenadores estavam

em uma delicada situação, assim como os professores em geral, uma vez que, sem as diretrizes, as orientações para o ensino de graduação em Psicologia ficam sem direção definida, permitindo, de um lado, várias possibilidades de abusos e lesões ao ensino dessa profissão e, por outro, impedindo o necessário desenvolvimento da qualidade do ensino da mesma, com uma orientação que permita a identidade da formação do campo de atuação profissional.

Nesse sentido, a SBP, por decisão em Assembleia e por proposição dos coordenadores de curso presentes na XXXII Reunião Anual da Sociedade, solicita a aprovação do Parecer 072/2002 relativo às Diretrizes Curriculares para o Ensino de Psicologia com o destaque que se refere à recuperação de um artigo que foi omitido, em relação à proposta original das Diretrizes no Parecer 072. Trata-se do “Artigo 3º - A formação em Psicologia deve estruturar-se em curso de graduação intitulado CURSO DE PSICOLOGIA”. A manutenção desse artigo é fundamental para preservar a identidade do curso e do profissional de Psicologia e evitar os riscos de lesão à seriedade e à qualidade do ensino desse profissional por meio da legitimação ou legalização de outras modalidades de curso para autorizar a atuação no campo de trabalho da Psicologia.⁴⁶⁷

O texto permite supor que os coordenadores presentes à reunião da SBP não eram os mesmos e possuíam opinião oposta a dos coordenadores que compareceram ao Fórum Nacional de Formação. O embate da maioria das entidades de Psicologia envolvidas no processo deixava de ser apenas contra o Ministério da Educação, uma vez que a SBP se colocava a favor das Diretrizes, tal como estavam redigidas.

⁴⁶⁶ SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. Moção da Sociedade Brasileira de Psicologia à Presidência do CNE, em 25 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁶⁷ SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. *Op. cit.*.

5.3 Fico com o disco do Pixinguinha, e o resto é seu: os acordos e a versão final das Diretrizes Curriculares

Em 15 de dezembro de 2003, em audiência pública no CNE, destinada à discussão das Diretrizes, o coordenador do encontro, prof. Éfrem Maranhão, diante das posições opostas que foram defendidas, propôs ao FENPB e à SBP que elaborassem um documento que expressasse o consenso de ambas as partes. Foi, então, constituída uma comissão paritária, com integrantes indicados pela SBP e pelo FENPB, que se reuniu em fevereiro de 2004 para a redação de documento que, superando as principais divergências, serviu de fundamento para a construção do Parecer CNE/CES n. 062/2004⁴⁶⁸ e do Projeto de Resolução, relatado por Marília Ancona-Lopez.

Os resultados das negociações entre os representantes das duas partes evidenciam concessões de ambos os lados. A extinção dos três perfis, por exemplo, revela um dos pontos da agenda em que prevaleceram os interesses dos integrantes do Fórum das Entidades. Por outro lado, uma perda significativa para a construção da versão de psicólogo *socialmente comprometido* foi a abolição do 3º parágrafo da proposta do Fórum que delineava o perfil de profissional a ser formado:

O Curso de Graduação em Psicologia tem como meta formar o psicólogo com o perfil de um profissional com conhecimento da diversidade da ciência psicológica, comprometido com necessidades sociais, capaz de um desempenho qualificado do ponto de vista científico e técnico, pautado em princípios éticos, preparado para a atuação interdisciplinar, com competência para produzir, difundir e utilizar conhecimentos e procedimentos da Psicologia em diferentes contextos que demandem análise, avaliação e intervenção em processos psicológicos e psicossociais, na promoção da qualidade de vida e na construção de uma sociedade mais justa⁴⁶⁹ (grifo nosso).

A perda, nesse caso, não se referia apenas às menções explícitas ao comprometimento com necessidades sociais e a uma sociedade mais justa, mas igualmente à importância de que o desempenho fosse qualificado nas dimensões científica, técnica e ética.

Ainda como resultado das negociações, foi suprimido o Art. 5º da proposta das Entidades, que tratava das habilidades e competências, categorizando-as em dimensões e explicitando, entre outras, as habilidades de:

Entender a construção do conhecimento na sua perspectiva histórica, no sentido de responder às necessidades sociais;
Compreender o fenômeno psicológico como histórico, social e culturalmente circunscrito;
Compreender a profissão como uma forma de inserção e participação na sociedade;

⁴⁶⁸ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Parecer CNE/CES n. 062/2004, de 19 de fevereiro de 2004. Relatora: Marília Ancona-Lopez. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces062_04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁶⁹ FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. Projeto de resolução. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 17 e 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

Aprender criticamente a ampla gama de questões sociais, políticas, econômicas e científicas que envolvem a atuação do Psicólogo;
 Reconhecer as políticas públicas e sociais como recursos do exercício profissional;
 Reconhecer a importância da construção de projetos coletivos para a transformação da profissão e garantia dos direitos humanos;
 Relacionar os papéis de diferentes instituições sociais com as relações de poder na sociedade e na profissão.⁴⁷⁰

No documento aprovado,⁴⁷¹ a leitura dos artigos relativos às competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas no curso de formação evidencia um perfil de profissional weberiano, isto é, de um psicólogo que atua sem refletir sobre as implicações sociais e políticas de suas intervenções:

Art. 8º - As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida. São elas:

- 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 problemas 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.

Art. 9º - As competências, básicas, devem se apoiar nas habilidades de:

- 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

⁴⁷⁰ FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. Projeto de resolução. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 17 e 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

⁴⁷¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

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.⁴⁷² (grifo nosso).

O *caput* do Art. 8º não deixa margem a dúvidas quanto ao que se espera do psicólogo: um trabalho desenvolvido, com base no conhecimento científico, para promover qualidade de vida, expressão que possibilita milhares de interpretações. Cabe aqui reiterar que, na proposta das Entidades, o psicólogo deve ser “capaz de um desempenho qualificado do ponto de vista científico e técnico, pautado em princípios éticos...” (grifo nosso), enquanto que, no texto aprovado, como reflexo da *pedagogia das competências*, as competências sobressaem como garantia para a formação de um profissional detentor de “um domínio básico de conhecimentos psicológicos” (grifo nosso). Ou seja, não há menção às técnicas ou à ética como elementos imprescindíveis da atuação profissional do psicólogo. Observa-se ainda, que o método experimental continua merecendo destaque, marcando a continuidade de traços importantes da versão de psicólogo que se pretendia formar com o currículo mínimo (art. 9º c).

A respeito do que as Entidades entendiam como *técnico*, é importante destacar que essa era uma das dimensões das habilidades e competências, as quais, em grande parte, foram englobadas pelo Art. 8º das Diretrizes promulgadas. Dessa forma, fica a dúvida quanto aos motivos responsáveis pela retirada da palavra *técnico* na redação final. Evitar o perigo de incentivar o *tecnicismo*? Talvez.

Embora inexista, no texto das Diretrizes, menção explícita ao compromisso do psicólogo em construir uma sociedade mais justa ou de atender a necessidades sociais, isso não significa a impossibilidade de ser organizado um curso que tenha esses propósitos. A própria legislação abre essa brecha, ao permitir que sejam incluídas, a critério da instituição de ensino, outras habilidades e competências.

Além disso, os interessados podem se apoiar no Artigo 3º que fixa, entre outros princípios e compromissos orientadores da formação, a “compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão”, assim como a “atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos,

⁴⁷² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

grupos, organizações”. Dessa forma, não se pode afirmar que os interesses sociais das Entidades tenham sido, de todo, desconsiderados.

As competências e habilidades gerais não estavam previstas na proposta das Entidades, mas foram aceitas nas negociações e, posteriormente, incorporadas nas Diretrizes homologadas. Em consequência:

Art. 4º - A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

- a) Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética.
- b) Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
- c) Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral.
- d) Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade.
- e) Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de trabalho;
- f) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.⁴⁷³

Finalmente, não foram aceitas as propostas das Entidades relativas às ênfases e aos estágios. Foram descartadas a definição de ênfase como “aprofundamento no aprendizado de uma prática em Psicologia, consolidada ou emergente, articulada a referencial teórico-metodológico que a subsidie” (grifo nosso), assim como a obrigatoriedade de as instituições oferecerem, pelo menos, três opções de ênfases para que o aluno escolhesse, no mínimo, duas. Prevaleceram a definição de ênfase como “subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais” (parágrafo 1º do Art. 11), conforme já constava na 1ª proposta da Comissão de Especialistas encaminhada ao CNE, e a oferta de, pelo menos, duas ênfases, sendo uma escolhida pelo estudante. Com isso, até hoje, permanecem dúvidas quanto ao que se entende por ênfase, tema que tem sido retomado em diferentes reuniões de coordenadores de curso e é alvo de esclarecimentos por parte da ABEP. A própria comissão redatora reconhecia as dificuldades envolvidas na proposta, tanto é que, originalmente, incluíram, a título de *possibilidades*, exemplos de definições de ênfases.

⁴⁷³ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

Quanto aos estágios, foram desconsideradas as idéias de que a eles fossem destinados, pelo menos, 18% da carga horária total do curso (o mínimo, legalmente estabelecido, é de 15%), e a de que necessariamente correspondessem à prática efetiva no campo. O texto das Diretrizes não é tão incisivo, considerando que os estágios “visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais” (Art. 21. Grifo nosso), assim como incluem o “desenvolvimento de práticas integrativas dos conhecimentos, habilidades e competências previstas” ou no núcleo comum ou na ênfase. Outrossim, admite o reconhecimento de estágios realizados em outras instituições diferente da responsável pelo curso, o que a proposta das Entidades não previa.

Apesar de todas as concessões realizadas, o Fórum das Entidades considerou que as negociações representaram um avanço, uma vez que o texto legal prevê apenas uma terminalidade, pois, de acordo com o Art. 3º, o curso tem como “meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia”. Com isso, ficava afastada a possibilidade de as instituições privadas organizarem cursos meramente técnicos em que a formação de pesquisadores não fosse contemplada.

Nas palavras de Bock:

Não há problema em não termos as diretrizes de nossos projetos e sonhos, porque a qualidade da formação se consegue no trabalho forte de um conjunto organizado. E esse trabalho começa agora. O Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, congregando representantes de 16 entidades de Psicologia e em especial a ABEP e a ANPEPP, deverá ser capaz, a partir de agora, de criar o espaço de debate sobre a implantação das diretrizes e a garantia da qualidade da formação⁴⁷⁴.

O embate presente na definição das Diretrizes, por conseguinte, não havia terminado. Era apenas uma etapa de um processo mais longo, cujos desdobramentos futuros poderiam possibilitar o atendimento dos interesses relevantes para o Fórum das Entidades.

⁴⁷⁴ BOCK. Ana Mercês Bahia. *A conformação histórica das Diretrizes Curriculares*. Palestra proferida no I Seminário Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. ABEP, agosto de 2004. Disponível em: < http://www.crppe.org.br/int_interface/default_exibir_conteudo.asp?CO_TOPICO=180>. Acesso em: 10 mar. 2007.

PARTE II**INVENTANDO O CAIS****OU****QUERO QUE VOCÊ ME DÊ A MÃO**

6 DIGA LOGO QUE EU QUERO SABER O SEU JOGO: COMPROMISSO SOCIAL E ALTERIDADE

- Quem é você?
 -Adivinha se gosta de mim
 Hoje os dois mascarados procuram
 Os seus namorados perguntando assim:
 -Quem é você, diga logo...
 - ... que eu quero saber o seu jogo ...
 -... que eu quero morrer no seu bloco
 - que eu quero me arder no seu fogo...⁴⁷⁵
 Chico Buarque de Hollanda

As palavras otimistas proferidas por Bock na mesa redonda do I Seminário Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia, promovido pela ABEP, em agosto de 2004, tinham fundamentos seguros. Afinal, em 2002, o FENPB, com a expectativa de “retomada do elo perdido entre ciência e profissão”,⁴⁷⁶ havia promovido o I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, ao qual compareceram cerca de 8 mil participantes e no qual, por diversas vezes, foi abordado o compromisso social da Psicologia como ciência e como profissão.

A fortalecer as convicções de Bock, havia também os resultados da pesquisa realizada para o CFP em 2004, os quais, segundo o CRP-06, eram animadores quanto ao reconhecimento das ações sociais desenvolvidas pelo Sistema Conselhos:

A pesquisa do Ibope informa que há um grande conhecimento das ações praticadas pelo Conselho e boa parte delas é bem valorizada. De uma maneira geral, o conhecimento em relação às ações cresce conforme aumenta a idade e o tempo de formação dos profissionais. Foi detectado que o fato do entrevistado exercer ou não a profissão influi diretamente no conhecimento das ações. A campanha de Direitos Humanos e o Banco Social de Serviços estão entre as ações que são consideradas mais importantes. Já as menos citadas como importantes são também as menos conhecidas.⁴⁷⁷

Havia, então, uma relação direta entre o nível de conhecimento da ação e o grau de relevância a ela atribuída. Nesse caso, à medida que essas ações fossem divulgadas, a adesão seria quase que imediata. Todavia, embora os entrevistados afirmassem conhecer a maioria das ações praticadas pelo CFP, poucas eram lembradas espontaneamente. A concentração de respostas dos entrevistados, nas categorias relativas às ações sociais, não era significativa. Os índices mais elevados se referiam às ações mais tradicionais como a publicação do jornal e da revista do Conselho conforme pode ser verificado nos quadros a seguir:

⁴⁷⁵ HOLLANDA, Chico Buarque. Noite dos Mascarados. In: *Chico Buarque vol. 2*. Rio de Janeiro: RGE, 1965.

⁴⁷⁶ FORUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. I CONGRESSO Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. Disponível em: <<http://www.bvs-psi.org.br/congre/>>. Acesso em: 5 maio 2007.

⁴⁷⁷ CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. Seção Aberta. Pesquisa revela o perfil completo do profissional no País. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, n. 141, jul./set. 2004.

Disponível em: <http://www.crp06.org.br/crp/midia/jornal_crp/141/frames/fr_secas_aberta.aspx> acesso em: 5 maio 2007.

Ações praticadas pelo CFP conhecidas pelo entrevistado e citadas espontaneamente

Ações	Respostas
Jornal do Federal	52%
Revista “Psicologia: Ciência e Profissão”	31%
Congresso Brasileiro de Psicologia, Ciência e Profissão	15%
Avaliação de testes psicológicos	4%
Banco Social de Serviços / Doação de horas p/ações sociais	3%
Eventos promovidos pelo Conselho	3%
Site do Conselho Federal de Psicologia	2%
Campanha de Direitos Humanos / Preconceito Racial	1%
Lutas Anti-Manicomial / 18 de maio	1%
Outras revistas/jornais	1%
Vídeo clube/filmes	1%
Cursos	1%
Programas “Não é o que parece”/parceria com o canal Futura	0%
Biblioteca Virtual	0%
Relações com América Latina	0%
Outras com menos de 1%	3%

Fonte: Adaptado de IBOPE⁴⁷⁸

Quando a pergunta estimulava a lembrança de uma determinada ação (“Destas ações praticadas pelo Conselho Federal de Psicologia, por favor, diga se o(a) sr(a) conhece muito, conhece um pouco, conhece só de ouvir falar ou não conhece”), a configuração de respostas se modificava, indicando que os psicólogos tinham conhecimento das ações. O quadro abaixo apresenta apenas as respostas relativas a ações sociais, agrupando, na categoria “conhece”, as respostas “conheço muito”, “conheço um pouco” e “só de ouvir falar”:

Ações sociais praticadas pelo CFP

Ações	Respostas	
	Conhece	Não Conhece
Campanha de Direitos Humanos	81%	19%
Luta Anti-Manicomial	88%	12%
Banco Social de Serviços	61%	39%
Programa “Não é o que parece”	29%	71%

Fonte: Adaptado de IBOPE⁴⁷⁹

Com o intuito de ampliar a discussão a respeito do tema, alguns trabalhos do I Congresso Brasileiro de Psicologia foram posteriormente reunidos em *Psicologia e compromisso social*. Os segmentos em torno dos quais os capítulos do livro foram organizados revelam com clareza os caminhos que foram abertos nos debates: *Reverendo o compromisso da Psicologia* (breve histórico da história da Psicologia no Brasil sob a ótica de

⁴⁷⁸ INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. *Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia*. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: 18 mar. 2006.

⁴⁷⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. *Op. cit.*

seus compromissos); *Desafios para a Psicologia* (as questões relevantes daquele momento, como globalização, relações raciais e formação de psicólogos); *Desafios no campo metodológico e epistemológico* e *A Psicologia na construção das Políticas Públicas*.

No I Congresso, Bock apresentou trabalho centrado nos 40 anos de regulamentação da profissão, expressando o sentido com que o termo compromisso social vinha sendo empregado pelos profissionais que adotavam o referencial da Psicologia Sócio-Histórica. Em sua exposição, a autora destacou que, em 2000, quando o CFP realizou a I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia, as exposições se referiram ou a experiências profissionais com pessoas cuja renda econômica não permitia o acesso aos serviços do psicólogo, ou a ações interdisciplinares, ou, ainda, a propostas inovadoras tanto do ponto de vista do instrumento quanto da abordagem teórico-metodológica. Tais relatos demonstravam que os psicólogos começavam a mudar os rumos dos compromissos da profissão com a sociedade, os quais, até então, estavam ligados aos interesses das classes mais favorecidas. Bock entendia que, apesar dos novos encaminhamentos, era “preciso retomar essa história para superá-la definitivamente”.⁴⁸⁰ Este tópico foi o objeto de sua palestra.

No percurso de suas reflexões, Bock faz referência aos estudos de Carvalho,⁴⁸¹ para destacar a atuação restrita dos psicólogos, e aos de Sylvia Leser,⁴⁸² para ilustrar o quanto o trabalho do psicólogo era elitista, tradição que ainda resistia. Em seguida, a fim de *superar a história de compromissos com a elite*, a autora examinou alguns aspectos ideológicos que caracterizavam o psicólogo, entendendo ideologia como “o processo de ocultamento da base material e social das idéias, processo esse que pode se dar em decorrência de construção teórica”.⁴⁸³ Foram destacadas três idéias intimamente relacionadas: a) a de que o fenômeno psicológico é naturalizado pela Psicologia; b) a de que “a Psicologia tem concebido os sujeitos como responsáveis e capazes de promover seu próprio desenvolvimento”,⁴⁸⁴ e c) a de que os psicólogos não percebem suas intervenções como trabalho. A primeira delas implicava tomar o trabalho do psicólogo como uma ação corretiva, de forma a permitir que o fenômeno acontecesse em sua *naturalidade*; a segunda e a terceira, como decorrências da primeira, significavam que, para os psicólogos, suas intervenções deveriam se limitar ao âmbito

⁴⁸⁰ BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: _____ (org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-28, p. 16.

⁴⁸¹ CARVALHO, Ana Maria Almeida. Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

⁴⁸² MELLO, Sylvia Leser. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983.

⁴⁸³ BOCK, Ana Mercês Bahia. *Op. cit.*, p. 21.

⁴⁸⁴ BOCK, Ana Mercês Bahia. *Op. cit.*, p. 21.

individual e ter como propósito que as pessoas assumam suas responsabilidades e as direções de seu desenvolvimento, pois

O trabalho da Psicologia é desvelar, desvendar as “verdades” sobre o sujeito, para que ele mesmo possa se conduzir. Assim, os psicólogos se isentam de assumir um projeto social – de homem e de sociedade – para promover e incentivar por meio do seu trabalho. Essa discussão, sobre que sociedade e que homem estamos promovendo e estimulando com nossas concepções e com nosso trabalho, nem se coloca para a maioria dos psicólogos. O trabalho, intervenção intencionada e direcionada sobre o mundo, não existe para a maioria dos psicólogos. Não se pode nem mesmo cogitar a idéia de que direcionamos as pessoas, de que as influenciemos a partir de nossas intervenções profissionais. Todos os nossos recursos de trabalho são vistos como neutros. Todas as nossas teorias sobre o mundo psicológico são universais e não estão relacionadas a concepções estas ou aquelas. Nossa prática não tem nada a ver com os interesses sociais e com as disputas políticas da sociedade.⁴⁸⁵

Com essas palavras, Bock acionava o sinal de alerta para aqueles que acreditavam na consolidação da versão de psicólogo *socialmente comprometido*. Para evidenciar a ideologia presente no discurso que nega o direcionamento da intervenção, a autora enfatizou que, se o psicólogo não tivesse um modelo que estabelece um padrão ideal de funcionamento psíquico, não seria capaz de avaliar esse funcionamento, nem de direcionar seu trabalho para favorecer o alcance das condições consideradas adequadas para o desempenho harmonioso. Essa ideologia da neutralidade impedia também que os psicólogos se envolvessem em projetos sociais dirigidos para a transformação da realidade. Por conseguinte, o caráter ideológico que impregna a Psicologia deverá ser superado pelos psicólogos que desejarem assumir a obrigação de exercer suas atividades buscando preservar os direitos humanos e construir uma sociedade igualitária.

No mesmo evento, Albertina Mitjans Martínez,⁴⁸⁶ adotando também a posição histórico-cultural, destacou a formação pessoal como a dimensão negligenciada nas discussões acerca do compromisso social. Para a autora, as tentativas de instaurar o compromisso social no espaço da Psicologia esbarram em muitas dificuldades, sendo a primeira delas a inexistência de consenso quanto ao que o termo exprime. *Compromisso social* tem sido utilizado para designar tanto uma prática profissional com qualidade quanto a utilização da Psicologia para a resolução de problemas concretos. Essa variedade de definições, segundo a autora, resulta de fatores como a ideologia adotada pelo psicólogo, sua formação, onde e como atua. Isso, entretanto, não significa que a proposta deva ser abandonada, ao contrário,

Compromisso social, da mesma forma do que acontece com os conceitos de ética e cidadania, é um desses conceitos que com freqüência, de tanto serem utilizados com acepções e sentidos diferentes, correm o risco de representar palavras ‘vazias’, cujo real alcance, quando utilizadas, escapa a nossa compreensão. Às vezes inclusive formam parte de uma espécie de

⁴⁸⁵ BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: _____ (org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 15-28, p. 24.

⁴⁸⁶ MITJANS MARTINEZ, Albertina. Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 143-160.

modismo, o consumismo cultural que as coloca como parte de um discurso politicamente correto, porém que pouco tem a ver com as práticas sociais reais de quem as utiliza. Uma discussão abrangente e profunda sobre o significado de *compromisso social*, em se tratando de Psicologia, pode ser um bom espaço para encontrar alguns pontos de consenso e a partir deles construir uma cosmovisão que se constitua em ponto de referência para nortear ações em múltiplos campos: formação do psicólogo, políticas públicas, campos de atuação, estratégias gremiais prioritárias e outros. No meu modo de ver é um espaço necessário e urgente se queremos refletir e, essencialmente, contribuir a partir da Psicologia para uma sociedade mais justa.⁴⁸⁷ (grifo do autor).

Para desfazer o nó em que o tema está embaraçado, um outro problema sério a ser enfrentado é o que diz respeito a quem deve abraçar o compromisso: a Psicologia ou o psicólogo? Diante dessa questão, assumindo a perspectiva histórico-cultural e empregando, principalmente, os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social, a autora argumenta que o compromisso é do psicólogo, pois, afinal, esse compromisso é uma produção de sujeitos. Conseqüentemente, cabe aos cursos de formação promover a discussão e o desenvolvimento dessa característica em seus alunos. Com isso, Mitjás Martínez convocou a academia a assumir a responsabilidade pela subjetividade dos estudantes, provocando uma reflexão sobre o quanto a Psicologia é negligenciada na própria formação profissional do psicólogo.

No campo da Psicologia, embora se defenda que a escola é o espaço privilegiado para a constituição da subjetividade e que os recursos subjetivos são relevantes para a atuação de qualquer profissional, tais idéias não se concretizam. Na graduação, fala-se de e sobre Psicologia, mas ela não é utilizada (ou é subutilizada), porquanto, na prática, são desprestigiadas as ações que objetivam a formação pessoal dos estudantes. Para esclarecer a respeito do que entende por formação pessoal, Mitjás Martínez afirma:

Particularmente importantes são a sensibilidade humana e social, o sentido de justiça, a solidariedade e a capacidade de assumir posições. No entanto, a discussão das questões da esfera moral da personalidade e de seu desenvolvimento, por algumas das razões apontadas anteriormente, mesmo que formando parte do corpo da ciência psicológica, estão longe de ser discutidas e muito menos tomadas em conta por parte dos que formam os psicólogos. Muitas outras características pessoais são desejáveis no profissional de Psicologia. Por exemplo, Bastos e Achcar (1994) mencionam um conjunto de habilidades requeridas pelos movimentos inovadores do exercício profissional entre as quais destacamos “apreender demandas sociais e políticas, atentar para a abertura e redefinição de espaços, repensar abordagens e alternativas: visão pluralista, capacidade para sensibilizar e engajar parceiros, ser proativo, empreendedor”.

Poderíamos somar a elas a persistência, a capacidade de problematização e de reflexão personalizadas, o olhar crítico e reflexivo sobre a realidade social e muitas outras.⁴⁸⁸

E mais adiante:

É conveniente insistir em que, quando nos referimos ao eixo pessoal da formação como um eixo relevante, junto aos eixos acadêmico e instrumental, não estamos nos referindo essencialmente aos necessários processos de autoconhecimento e de resolução de problemas e conflitos pessoais (os que constituem, em mais casos do que os desejáveis, um dos motivos pelos quais alguns estudantes escolhem o curso de Psicologia como opção profissional). Evidentemente estes devem ser objeto de atenção nos processos de orientação no interior dos

⁴⁸⁷ MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina. Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 143-160, p. 144.

⁴⁸⁸ MITJÁS MARTÍNEZ, Albertina. *Op. cit.*, p. 154.

próprios cursos. Estamos nos referindo à formação pessoal do psicólogo num sentido mais básico e abrangente, como processo de desenvolvimento da subjetividade no espaço da vida universitária.

Sem dúvida se tem avançado na clarificação do que o psicólogo tem que “saber” e especialmente do que o psicólogo tem que “saber fazer”, porém muito nos falta em relação a clarificar o que tem que “ser”, aspecto que cobra especial importância se temos em conta que o saber e o saber fazer são expressões de um sujeito que “é”. Como já mencionamos, o conhecimento e as habilidades profissionais não “funcionam” fora de um sujeito que se configura de forma única e irrepetível; pelo contrário, formam parte da configuração de elementos que o caracterizam e se desenvolvem em articulação com outros muitos, entre os quais estão os que temos citado anteriormente e que consideramos essenciais para uma ação socialmente compromissada.⁴⁸⁹ (grifo nosso).

A autora, por conseguinte, dirigiu o foco da atenção para um ponto que, nas Diretrizes Curriculares, estava sendo colocado na *área do silêncio*: as características pessoais como dimensão a ser desenvolvida durante a formação. Paralelamente, opunha-se ao reducionismo da *pedagogia das competências* que valorizava os conhecimentos e habilidades sem levar em conta a subjetividade de quem estava sendo formado. Entender *formação pessoal*, tal como o faz Mitjans Martinez, implica admitir que a exclusão do tema, nos debates sobre as Diretrizes Curriculares, foi mais uma das perdas significativas para os interessados na produção do psicólogo *socialmente comprometido*.

Não satisfeita com os desafios que apresentava, Mitjans Martinez os intensificou lançando como proposição discutir o compromisso social assumido pelos formadores de psicólogo. Para tanto, abordando a subjetividade dos docentes, indagava: quantos professores apresentam as características pessoais que, em seus discursos, julgam essenciais para a atuação do estudante? E denunciava:

O individualismo, a competição, a falta de sensibilidade, a incapacidade para o trabalho em equipe e o desinteresse pela produção e o saber dos pares infelizmente constituem parte das instituições acadêmicas onde os psicólogos se formam. Evidentemente é difícil que nesses espaços sociais se propicie a formação de outros valores e de outras formas de ação social. Trabalhar no complexo eixo da formação pessoal do psicólogo demanda um clima organizacional que estimule e favoreça o diálogo construtivo, a experimentação e a inovação; implica essencialmente um trabalho em equipe que não é favorecido nem estimulado na maioria das instituições formadoras de psicólogos.⁴⁹⁰

Para arrematar o texto, enfatizava que “o compromisso social do psicólogo e em primeiro lugar dos que formam psicólogos é hoje mais que nunca necessário se pretendemos uma prática profissional e social na qual a Psicologia possa ser utilizada a serviço de uma sociedade mais justa”.⁴⁹¹ Portanto, com suas reflexões, Mitjans Martinez convidava a problematizar a prática dos professores universitários de Psicologia a respeito daquilo que, nos últimos anos, vinha se constituindo como o objeto próprio da Psicologia: a subjetividade.

⁴⁸⁹ MITJANS MARTINEZ, Albertina. Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 143-160, p. 155.

⁴⁹⁰ MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. *Op. cit.*, p.157.

⁴⁹¹ MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. *Op. cit.*, p. 158.

Não havia como falar de compromisso social (o *externo*) sem abordar a subjetividade (o *interno*) se o que se sustentava era que essas instâncias eram dialeticamente interdependentes.

Para os que aceitaram a proposição de Mitjáns Martínez, o produto final das negociações em torno das Diretrizes Curriculares era desalentador. Não havia sido oficialmente conquistado o espaço propício à problematização a respeito das relações entre *formação pessoal* de estudantes, de professores e o compromisso social da profissão. A legislação aprovada não favoreceria o recrutamento de futuros aliados para a rede ainda no território acadêmico. Havia um longo caminho pela frente.

Andréia de Araripes Lopes,⁴⁹² analisando textos da revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, publicada pelo CFP, observou que a versão de compromisso social que eles produzem é marcada por ambigüidades e contradições. Em um mesmo trabalho conviviam teorias e práticas psicológicas que pretendem provocar efeitos opostos no que diz respeito à transformação social. Notou ainda que, quanto ao referencial teórico, mais da metade dos trabalhos, não o anunciam explicitamente, ainda que houvesse uma tendência dos autores a adotar uma concepção de sujeito construído sócio-historicamente.

Dessa forma, a rede que se preocupava com a produção de psicólogos socialmente comprometidos e que, para tanto, promovia Congressos, Encontros, Seminários, lutava pela redação de Diretrizes Curriculares em consonância com seus interesses, tinha um ponto em comum com outras redes academicamente reconhecidas: defrontar-se com a fundamentação científica das intervenções do psicólogo.

6.1 Nossos ídolos ainda são os mesmos? Os psicólogos e suas referências

Por isso, certamente, como foi mencionado no primeiro capítulo, uma das perguntas formuladas aos psicólogos na pesquisa realizada para o CFP, em 2004, buscava obter respostas que possibilitassem inferir a abordagem teórico-metodológica que orientava o trabalho do entrevistado, assim como possíveis avanços da proposição a favor de psicólogos *socialmente comprometidos*. A pergunta foi: “De modo geral, qual é o profissional ou acadêmico que desenvolve trabalhos na área de psicologia ou em área relacionada, que o(a) sr(a) mais admira ou usa como referência?”. No relatório da investigação, em virtude da dispersão de autores mencionados, constam apenas aqueles que atingiram, no mínimo, 1% das

⁴⁹² LOPES, Andréia de Araripe. *O compromisso social dos psicólogos evidenciado nas publicações da Revista Psicologia Ciência e Profissão*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2005.

respostas. Na tabela a seguir, são discriminados somente aqueles nomes que alcançaram percentuais acima desse valor:

Autores admirados ou utilizados como referência

Resposta	Total	Tempo de Formatura					
		Mais de 23 anos	19 a 23 anos	14 a 18 anos	9 a 13 anos	4 a 8 anos	Menos de 4 anos
Sigmund Freud	8%	10%	9%	8%	9%	7%	7%
Gustav Jung	4%	6%	9%	4%	3%	3%	3%
Içami Tiba	3%	1%	4%	5%	5%	3%	3%
Carl Rogers	2%	3%	-%	3%	3%	1%	1%
David Winnicott	2%	1%	2%	3%	2%	3%	2%
Jacques Lacan	2%	2%	2%	3%	3%	2%	3%
Melanie Klein	2%	3%	3%	2%	3%	1%	2%
Nenhum	22%	26%	28%	24%	24%	19%	18%
Não sabe / não opinou	4%	4%	6%	5%	3%	3%	2%

Fonte: Adaptado de IBOPE⁴⁹³

Nos resultados, destacaram-se os quantitativos das categorias “nenhum” e “não sabe / não opinou” cuja soma corresponde a 26% das respostas obtidas. Não ocorreram menções acima de 1% a autores diretamente interessados em que o exercício da profissão promova mudanças sociais. Não saber que autor utiliza como referencial para desenvolver suas atividades profissionais diárias ou não responder à pergunta pode provocar um sentimento de estranheza, já que o reconhecimento da profissão de psicólogo e de seu respectivo curso de formação universitária se fez apoiado exatamente na condição da Psicologia como disciplina científica. A propósito, vale lembrar que o Parecer n. 403/62 do Conselho Federal de Educação, em seu 1º parágrafo, sublinhou “o caráter científico dos estudos a serem realizados” pelos psicólogos. Ademais, uma crítica freqüente dos estudantes é a quantidade excessiva de disciplinas teóricas nos cursos de graduação.

Comentando esse resultado, o CRP-06 afirmou que:

De acordo com a análise apresentada na pesquisa, a lacuna entre a universidade e o mercado de trabalho parece ser grande, o que fica evidente tanto pela falta de referências e conhecimento sobre profissionais de destaque, quanto pelo interesse por informações de caráter mais utilitário.⁴⁹⁴

⁴⁹³ INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. *Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia*. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: 18 mar. 2006.

⁴⁹⁴ CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIÃO. Seção Aberta. Pesquisa revela o perfil completo do profissional no País. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, jul./dez. 2004.

Disponível em: <http://www.crp06.org.br/crp/midia/jornal_crp/141/frames/fr_secas_aber.aspx>. Acesso em: 5 maio 2007.

Essa interpretação supõe que os psicólogos não sabiam ou não respondiam à pergunta, porque, no curso de formação, os autores abordados não eram capazes de atender às necessidades concretas do profissional. Por outro lado, sugere, também, a força do tecnicismo, pois havia interesse em “informações de caráter mais utilitário”. Nesse sentido, a compreensão do CRP-06, quanto às respostas dos psicólogos, remete para deficiências na preparação *científica* propiciada pelos cursos de formação.

Seguindo a conexão que Bock estabelece entre as histórias do Barão de Münchhausen e o positivismo, pode-se entender a elevada frequência de respostas “nenhum” “não sei/não opinou” não como ausência de referência teórica ou falta de admiração por autores estudados na graduação, mas como a exata apreensão dos fundamentos da Psicologia que, tradicionalmente, orientam e dão sustentação teórica à prática do psicólogo: “a idéia de um homem autônomo, capaz de ‘puxar a si próprio pelos cabelos’ sintetiza a visão de homem liberal, presente em nossa ciência positivista, que queremos criticar”.⁴⁹⁵ Nesse caso, trata-se de interpretação oposta à do CRP-06, pois não haveria distância entre o que é ensinado na formação e o exercício profissional. Se o psicólogo deve orientar as pessoas a confiarem em si mesmas, a encontrarem nelas mesmas os recursos para resolver os problemas com que se defrontam, por que, para o psicólogo, seria diferente? Nessa linha de raciocínio, o próprio psicólogo é sua fonte de referência ou seu objeto de admiração.

Uma outra possível explicação seria a de esses psicólogos terem permanecido na situação de aluno perplexo diante da tarefa de definir sua *linha teórica*. Helerina Aparecida Novo, em suas investigações com estudantes, concluiu que o curso de Psicologia, atento à formação pluralista, propicia aos seus alunos o confronto constante com a multiplicidade das abordagens teórico-metodológicas. Todavia, as estratégias para efetivar esse cotejo não têm facilitado a apropriação, pelo estudante, dos fundamentos epistemológicos que as sustentam. Pelo contrário, as tensões entre as abordagens têm como efeito gerar incertezas que são agravadas quando se dá o “salto para a prática”.

As dúvidas sobre “como isso se aplica?” ou “isso funciona mesmo?”, que já eram suficientes para afligir os alunos nas aulas ditas “teóricas”, no momento do estágio são vividas com angústia intensa. E isso acontece não só porque o estágio implica a escolha de um enfoque e de um campo de específico (e, com isso, a opção pelo *tipo de psicólogo* que o aluno pretende ser: clínico, escolar, organizacional etc.), mas, sobretudo, porque, agora, ele deverá aprender como aquilo que é teórico se concretiza em uma prática. Nesse caso, deverá se

⁴⁹⁵ BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1999, p. 12.

apropriar da teoria para entender por que, por exemplo, uma determinada intervenção admitida na clínica psicanalítica é inadequada, “incorreta”, se o estágio é realizado em clínica comportamental-cognitiva.

Nas palavras da autora:

a angústia dos alunos seria inerente a esta processualidade da Psicologia. A dificuldade estaria justamente em sustentar esta experiência em função de uma postura aparentemente contraditória presente nos alunos. Ou seja, contraditória porque almejam alcançar o conhecimento objetivo e unificador e, ao mesmo tempo, percebem que esta fragmentação (“colcha de retalhos”) é importante para a própria construção de um pensamento crítico.⁴⁹⁶

Mais adiante, chamando a atenção para o quanto desse confronto entre as abordagens se faz “em nome da verdade”, afirma que:

Um outro aspecto desta “desorientação” expressa por muitos alunos, parece decorrer das expectativas que criam em torno da crença de que existem critérios absolutos de escolha e validação da “melhor teoria”, do “melhor método” ou da “melhor técnica psicológica”. Minha hipótese é de que esta crença está baseada no mito da existência de uma verdade, enquanto essência, que se oporia a uma aparência ou falsidade. Esta representação da ciência como busca do lugar da Verdade, atravessa toda a nossa experiência, enquanto sujeitos constituídos pelo discurso da ciência moderna, mesmo quando estamos em posições teóricas que buscam criticar esse paradigma.⁴⁹⁷

Nesse caso, não há como superar o impasse, já que as próprias abordagens buscam alcançar a Verdade, isto é, fornecer a explicação ou compreensão capaz de calar todas as outras. Afinal, o conhecimento científico não é o conhecimento verdadeiro? Não é isso que se ensina ao estudante de Psicologia logo no primeiro período? Que ele terá acesso a conhecimentos científicos que, por essa característica, se diferenciam dos outros saberes (filosóficos, religiosos, de senso comum)? A autora mostra, porém, que o problema é mais grave porque mesmo os professores que advogam a inexistência de uma verdade última, paradoxalmente, defendem a *verdade de que não há verdades*. O que está em jogo, portanto, é a formação pessoal dos professores, poderia afirmar Mitjans Martinez.

Situados no meio do fogo cruzado das *artilharias*, como alerta essa autora, encontram-se os estudantes sem receber qualquer atenção *psicológica* que facilite a escolha por uma das versões de Psicologia que se digladiam. Do ponto de vista dos docentes, o sucesso das batalhas é medido pela quantidade de novos *adeptos à linha* que o professor consegue angariar.

Novo não deixa dúvidas quanto à necessidade de a problematização levar em conta as *características pessoais* de alunos e professores:

Penso que, ao entrar no curso de graduação, o aluno de psicologia traz consigo uma série de explicações e certezas sobre uma variedade de situações que sustentam as suas crenças, os seus preconceitos e o modo como ele vai “dialogar” com as diversas teorias que lhes são

⁴⁹⁶ NOVO, Helerina Aparecida. Fazer ciência na Torre de Babel: conversando com alunos de Psicologia. In: MENANDRO, Paulo Rogério Meira, TRINDADE; Zeidi Araujo, BORLOTI; Elizeu Batista (orgs.). *Pesquisa em Psicologia*: recriando métodos. Vitória: UFES, 1999, p. 61-72, p. 62.

⁴⁹⁷ NOVO, Helerina Aparecida. *Op. cit.*, p. 63.

apresentadas. Este “dialogar” dependerá do nível de abertura e flexibilidade que cada aluno disponha para deixar-se surpreender por aquilo que confronta, que incomoda, que vai contra suas explicações, assim como da disponibilidade e abertura dos seus interlocutores dentro do espaço acadêmico.⁴⁹⁸

Uma quarta via para compreender a configuração das respostas encontra-se no exame da forma como a pergunta foi elaborada (autor que admira *ou* que usa como referência). A conjunção alternativa demandaria informações que necessariamente não coincidem, pois o autor admirado pode não ser exatamente o mesmo cujas idéias dão suporte às intervenções do psicólogo. Admitir esse encaminhamento é aceitar que, na formulação da questão, foi desrespeitada uma das regras recomendadas: solicitar uma informação de cada vez a fim de garantir que o informante não se desvie do tópico da interrogação.

Ainda no território da metodologia de pesquisa, Claire Selltiz, Lawrence Wrightsman e Stuart W. Cook,⁴⁹⁹ discorrendo sobre instrumentos de pesquisa, destacam que nem sempre é possível observar diretamente os comportamentos das pessoas para que sejam obtidos os dados imprescindíveis ao alcance dos objetivos da investigação. Nesse caso, o pesquisador fica à mercê daquilo que as pessoas podem e desejam narrar, o que coloca em pauta o acesso à verdade que os informantes permitem ou dificultam, gerando dúvidas quanto à validade dos depoimentos coletados.

Aqui, o que se questiona é tanto a sinceridade do autor do relato quanto a sua capacidade de fornecer a informação que o investigador busca. Em última instância, o assunto em tela é a confiança do pesquisador na fidelidade dos dados colhidos para o estudo. A recomendação dos autores citados é que, ao utilizar entrevistas ou questionários, o investigador procure identificar e evitar aqueles tópicos do tema que não sejam do conhecimento do informante ou que geram respostas distorcidas porque tocam em algum ponto sensível.

Nesse sentido, uma das vantagens do questionário é possibilitar o anonimato do sujeito da pesquisa, o que, teoricamente, o deixa mais à vontade para manifestar sua opinião quando os pontos são controversos ou quando acredita que sua resposta não receberá aprovação. Outro aspecto positivo do questionário é o caráter objetivo das respostas, preservando os dados de possíveis interferências da subjetividade do pesquisador.

As entrevistas, por sua vez, possibilitariam um melhor *rapport* com o entrevistado, oferecendo oportunidades para que perguntas não entendidas venham a ser explicadas,

⁴⁹⁸ NOVO, Helerina Aparecida. Fazer ciência na Torre de Babel: conversando com alunos de Psicologia. In: MENANDRO, Paulo Rogério Meira; TRINDADE, Zeidi Araujo; BORLOTI, Elizeu Batista (orgs.). *Pesquisa em Psicologia: recriando métodos*. Vitória, UFES: 1999, p. 61-72, p. 65.

⁴⁹⁹ SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN Lawrence; COOK, Stuart W. *Métodos de pesquisa em relações sociais: medidas na pesquisa social*. São Paulo: E.P.U. , 1987.

resguardando o objetivo para o qual foram formuladas. Contudo, o entrevistado pode se sentir muito exposto diante de indagações que exploram tópicos polêmicos e, com isso, preferir responder “não sei” ou “não tenho opinião”, o que pode ter acontecido na pesquisa do IBOPE.

Antônio Costa Ciampa ilustra esse comportamento de esquiva, ao comentar uma investigação desenvolvida com a finalidade de examinar as relações entre estudantes de Psicologia dos primeiros períodos do curso e as práticas alternativas. A pesquisadora que ele orientava, Zenaide Pereira, partiu da hipótese de que era pouco provável que esses estudantes tivessem qualquer envolvimento com tais práticas. Ciente de que investigava tema polêmico e de que encontraria dificuldades em obter respostas a questões diretas, empregou diferentes recursos para coletar informações válidas, incluindo técnicas projetivas. A pesquisadora, entretanto, não obteve respostas satisfatórias quanto ao que os sujeitos pensavam a respeito de práticas alternativas. No semestre letivo seguinte, na posição de professora dos estudantes que foram sujeitos da pesquisa,

ela foi descobrindo que a realidade era outra, já que muitos deles envolviam-se com práticas alternativas. Indagando-os a respeito, ouviu explicações do tipo: “Você acha que nós iríamos falar?... tem o CRP, tem a direção da escola... os professores... é perigoso.” Certo ou errado, as pessoas sentem-se ameaçadas, “patrulhadas”. O curioso é que, com o prosseguimento da pesquisa, os estudantes adquiriam confiança, permitindo-se falar sem nada ocultar, e começamos a achar que estava se tornando difícil descobrir quem não tinha algum envolvimento com as práticas alternativas! Isso me parece uma indicação, de um lado, que nosso desconhecimento a respeito da questão é grande; de outro lado, um alerta para pensar com extremo cuidado em realizar esse tipo de investigação.⁵⁰⁰

6.2 Eu perguntei ao malmequer: da arte de fazer perguntas e entender as respostas

A multiplicidade de caminhos que podem ser percorridos, na tentativa de entender o quadro configurado pelas respostas dos psicólogos, gera mais dúvidas que certezas, o que indica a complexidade implicada na tarefa de elaborar perguntas de pesquisa. Não tanto pela pergunta, mas pelas respostas que ela pode gerar. De acordo com a lógica do modelo experimental, à pergunta formulada deve corresponder uma resposta cuja interpretação seja unívoca. O produto da investigação, para não ser objeto de polêmicas, deve, cabe lembrar, separar fatos de artefatos. Dessa forma, o cuidado de que fala Ciampa tem tudo a ver com o perigo de criar artefatos quando se investiga a respeito de práticas alternativas em Psicologia.

Segundo Stengers,⁵⁰¹ o problema dos cientistas sociais está em sua tentativa de reproduzir o modelo experimental e, dessa forma, cessar as controvérsias, calando os opositores das afirmações que enunciam. Para a autora, o modo como as ciências humanas

⁵⁰⁰ CIAMPA, Antônio Costa. Objeto da Psicologia: ética e pesquisa. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SEXTA REGIÃO. *Práticas alternativas: campo da Psicologia?* São Paulo: CRP sexta região, 1998, p. 85-94, p. 91.

⁵⁰¹ STENGERS, Isabelle. *L'hypnose entre magie et science*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2002.

aspiram a participar da aventura dos saberes modernos é, no mínimo, curiosa, pois almejam adotar o método experimental, ou seja, exatamente aquele que requer a ausência do humano no laboratório. Pode-se contra-argumentar, é bem verdade, que a humanidade expulsa é aquela que se apresenta na figura do investigador e não a que se encontra no objeto. Mas, ainda assim, pode-se perguntar: como confiar no testemunho do objeto se ele é um sujeito?

A fórmula que tem sido recomendada para responder à questão corresponde àquela empregada pela orientanda de Ciampa: endereçar ao sujeito da pesquisa perguntas cujos propósitos ele não possa descobrir. Armam-se ciladas, criam-se sofisticados ardis para que ele aja independente de suas intenções. A fim de garantir a confiabilidade do testemunho, o sujeito deve anuir em colaborar para a investigação a respeito de alguma coisa que desconhece. Mais que isso, o sujeito da pesquisa submete-se à exigência que lhe é feita de participar de um jogo no qual deve fingir desconhecer a existência da *armadilha* que lhe foi especialmente criada pelo pesquisador. Por isso, pode-se entender que a resposta, apesar de intencional, é fornecida por um sujeito ignorante quanto ao seu sentido, pois é dada àquilo que ele *acredita* ser a situação. Logo, para as ciências humanas, depoimento fidedigno é o prestado pelo sujeito que desconhece o objetivo da pergunta; testemunho crível é aquele oferecido por alguém que, voluntariamente, foi enganado; que, espontaneamente, se subjugou à autoridade do investigador.

Diante dessas objeções, muitos psicólogos afirmam que a pergunta do investigador visa provocar uma reação daquilo que, por definição, é algo não dominado, desconhecido do sujeito ou que esse sujeito pretende esconder. Dessa forma, interpelação bem feita é a que exige manifestações do objeto do estudo: o aparelho psíquico (ou, para quem preferir, a subjetividade). Muitos experimentos de grupo desenvolvidos pela Psicologia Social estadunidense ilustram, com maestria, as situações de pesquisa em que os sujeitos, *em nome da ciência*, desconhecem os reais objetivos do estudo e aceitam sujeitar-se a relações de força impostas pelo pesquisador.

Stengers comenta a respeito:

O laboratório de psicologia é um lugar onde as pessoas aceitam, em nome da ciência, se tornarem “sujeitos”. A condição prévia obrigatória é, então, um consentimento de se colocar a serviço da ciência, o que resulta em uma submissão aceita: os sujeitos não discutem o interesse das questões que se colocam para eles, as hipóteses que implicam essas questões, a maneira como serão interpretadas suas respostas. Eles aceitam o papel que lhes é conferido de responder às questões de iniciativa do cientista e que, portanto, é o único a ter a posse de seu significado.⁵⁰² (tradução nossa).

⁵⁰² STENGERS, Isabelle. *L'hypnose entre magie et science*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2002, p. 49. O texto em língua estrangeira é: “Le laboratoire de psychologie est un lieu où des personnes acceptent, au nom de la science, de devenir “sujets”. Le préalable obligé est donc un consentement, celui de se mettre au service de la science, ce qui se solde par une soumission acceptée: les sujets ne discutent pas de l’intérêt des questions qu’on leur pose, des hypothèses

Tem-se, por conseguinte, uma relação de poder do investigador sobre o sujeito da pesquisa. Uma situação na qual o objeto do estudo aceita atender à exigência de comportar-se como um personagem simplório, com o objetivo de satisfazer à necessidade de um investigador para quem é essencial ter, como sujeito de pesquisa, alguém que não saiba estar desempenhando tal papel. Esse indivíduo apático e submisso, todavia, inexistente, pois, diante das questões que lhe são colocadas, contrapõe a pergunta: o que ele (o pesquisador) quer de mim? Essa possibilidade de o sujeito acreditar que o investigador deseja alguma coisa e comportar-se para atendê-lo ou desconsiderá-lo cria um curto circuito na lógica experimental. A purificação no laboratório de Psicologia obriga à exclusão das crenças do sujeito interpelado, a fim de que ele se restrinja às exigências que a situação estabelece, não conduzindo o experimento a seu *bel prazer*. Como o sujeito não pode conhecer as intenções do investigador, para *contornar* os efeitos de suas crenças, tem de ser ludibriado.

Ora, as esferas no plano inclinado não tinham a prerrogativa de *imaginar* o que Galileu esperava e, então, decidir permanecer estáticas, descer a rampa (na velocidade que elas achassem adequada), ou mesmo subir a rampa após a descida. Isto é, elas não possuem a habilidade de exibir a resposta que desejam tal como os alunos da pesquisa citada por Ciampa. Assim, diferentemente dos laboratórios de física, de química ou de biologia, nos experimentos de Psicologia, o objeto que não aceita as condições impostas é afastado do cenário. Isso, porém, rompe com a lógica do experimento.

Se não é admitido quem se rebela, ou que pouco colabora para o andamento do trabalho, não há como legitimar o aval concedido pelos objetos que se submeteram à situação experimental. Afinal, eles responderam às questões da pesquisa, no sentido de “apresentar uma afirmativa a uma indagação”, mas não naquele de “se tornar responsável por”. Ao excluir os *rebeldes* da situação experimental, o pesquisador está se eximindo da obrigação que define sua condição de estudioso, de *expert* no assunto: confrontar-se com o imprevisto, pensar a respeito do que observou. Desse modo, por expulsar os recalcitrantes, o investigador não se expôs ao risco de ver suas afirmações (suas hipóteses) serem contestadas. Quem foi selecionado para a pesquisa aceitou as regras do jogo tal como foram impostas pelo investigador. Não há, por conseguinte, como o pesquisador ser surpreendido, hesitar diante do novo criado pelo comportamento inesperado do objeto de estudo. Não há como decidir se o

qu'impliquent ces questions, de la manière dont seront interprétées leurs réponses. Ils acceptent le rôle qui leur est conféré, celui de répondre à des questions dont le scientifique a l'initiative et dont, seul, il détient le sens”.

resultado do experimento é fato ou artefato (um comportamento produzido pelas condições experimentais e somente por elas).⁵⁰³

A respeito dos experimentos com humanos, Latour afirma que

Ao contrário dos não-humanos, os humanos têm a grande tendência, quando frente à autoridade científica, para abandonar qualquer recalcitrância e comportarem-se como objetos obedientes, oferecendo aos investigadores apenas afirmações redundantes, assim confortando aqueles mesmos investigadores na crença de que eles produziram fatos ‘científicos’ robustos e imitaram a grande solidez das ciências naturais! A única descoberta realmente verdadeira da psicologia, sociologia, economia, psicanálise, de acordo com S [Stengers] e D [Despret], é que, quando influenciados por jalecos-brancos, os humanos transmitem objetividade obediente: eles literalmente imitam objetividade, isto é, eles param de ‘objetar’ o interrogatório, contrariando os legítimos objetos naturais que, completamente desinteressados pela inquirição, obstinadamente “objetam” serem estudados e explodem com grande equanimidade as questões levantadas pelos investigadores – sem mencionar seus laboratórios!⁵⁰⁴ (tradução nossa).

Essa afirmação coloca em xeque a pretensão de uma psicologia científica constituída a partir de conhecimentos obtidos em situações nas quais a objetividade da subjetividade foi posta à prova. Alcançado o paradoxal estado de uma subjetividade, enfim, objetivada, será possível resolver tudo aquilo que, até o momento da transmutação, tenha se revelado problemático para a psicologia como ciência e como prática profissional cientificamente fundamentada. A subjetividade estará a descoberto e sob controle.

Entretanto, a constatação de que as condições de pesquisa possibilitam ao sujeito desempenhar o papel daquele que se comporta sem “saber o que está fazendo” atormenta os pesquisadores, já que lança dúvidas sobre a objetividade do testemunho. Os investigadores se questionam sobre quem engana quem no desenvolvimento do estudo: o pesquisador que *cria as armadilhas* para o sujeito *se revelar* ou o sujeito que *finge se revelar* para satisfazer às necessidades do investigador? O sujeito da pesquisa sabe do artifício e finge desconhecê-lo e, portanto, simula suas respostas ou participa *autenticamente*? E, por conseguinte, suas respostas são válidas? Se finge não saber o que está sendo analisado, simula também sua resposta? Logo, como diferenciar o testemunho verdadeiro (o fato) do falso (o artefato)?

É curiosa a denominação “sujeito” de pesquisa aplicada a quem deve se comportar como objeto. O termo fazia sentido quando aplicado no laboratório de Wundt. Lá, o caráter

⁵⁰³ Acerca da exclusão dos recalcitrantes dos cenários em que são exercidas práticas psicológicas, ver: TSALLIS, Alexandra Cleopatre. *Entre terapeutas e palhaços: a recalcitrância em ação*. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia de Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

⁵⁰⁴ LATOUR, Bruno. *How to talk about the body*. The normative dimension on science studies. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/077.html>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

O texto em língua estrangeira é: “Contrary to non-humans, humans have a great tendency, when faced with scientific authority, to abandon any recalcitrance and to behave like obedient objects offering to the investigators only redundant statements, thus comforting those same investigators in the belief that they have produced robust ‘scientific’ facts and imitated the great solidity of the natural sciences! The only true discovery of most psychology, sociology, economics, psychoanalysis, according to S and D, is that, when impressed by white coats, humans transmit objectivation obediently : they literally mimic objectivity, that is, they stop ‘objecting’ to enquiry, contrary to bona fide natural objects which, utterly uninterested by the inquiries, obstinately ‘object’ to being studied and explode with great equanimity the questions raised by the investigators — not to mention their laboratories!”.

público da experiência não era considerado uma regra fundamental para validar os resultados obtidos. Quem testemunhava o fenômeno era um *expert*, uma pessoa preparada para descrever *objetivamente* o que se passava em sua consciência. Segundo Despret:

O próprio Wundt escolhia sempre para ele o papel de sujeito, mesmo quando testava as próprias teorias. Por que ele não assumia o lugar do experimentador? Simplesmente porque o fato de desempenhar o papel de “fonte humana de dados”, entenda como ‘sujeito’ no sentido contemporâneo, exigia muito mais sofisticação psicológica, competência, expertise que a demandada pelo papel de experimentador! A expertise nesse tipo de dispositivo intervém em vários níveis, não somente na capacidade de perceber, de discriminar, de reagir, mas também em um momento crucial da experiência: o da introspecção, momento durante o qual o sujeito relata metodicamente todos os acontecimentos de consciência que acompanharam a percepção, a discriminação...⁵⁰⁵ (tradução nossa).

Na atual configuração de um experimento, a distribuição de expertise é singular por sua extrema assimetria na direção oposta. O experimentador é o único sujeito que deve estar informado sobre o significado da experiência. Por isso, como assinala Stengers, é uma catástrofe quando “o sujeito adere ao projeto de purificação”⁵⁰⁶ (tradução nossa), coopera e apresenta todas as respostas esperadas. Ele as forneceu porque assim é sua natureza ou porque ele, fingindo, respondeu o que o pesquisador quer? No último caso, o fez para agradar o pesquisador ou para enganá-lo? Foi dessa maneira que se comportaram os alunos de Psicologia que participaram do estudo sobre práticas alternativas citado por Ciampa. Simularam sua indiferença ao uso de tais práticas, o que, apesar de corresponder à hipótese da pesquisadora, não a deixou satisfeita. Algum tempo depois, no ambiente de sala de aula, revelaram sua posição e justificaram suas atitudes, embora, nesse contexto, também corresse o risco de “serem descobertos” pela direção do curso ou pelo CRP.

Nesse sentido, o destaque concedido ao método experimental na definição da habilidade de “utilizar o método experimental, de observação e outros métodos”, prevista nas Diretrizes Curriculares, constitui um problema a ser enfrentado e não uma solução para as dificuldades de uma psicologia que se quer científica. Isso não é o fim de um projeto, pois, como alerta Stengers,⁵⁰⁷ as ciências teórico-experimentais representam apenas uma das modalidades das ciências modernas, ainda que elas ocupem uma posição privilegiada nesse conjunto.

⁵⁰⁵ DESPRET, Vinciane. *Hans, le cheval qui savait compter*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2004. p. 64-65.

O texto em língua estrangeira é: “Wundt lui-même choisissait toujours pour lui-même le rôle de sujet, même lorsqu’il testait ses propres théories. Pourquoi ne prenait-il pas la place de l’expérimentateur? Simplement parce que le fait de jouer le rôle de “source humaine de donnés”, entendez “sujet” au sens contemporain, exigeait beaucoup plus de sophistication psychologique, de compétence, d’expertise que ce que ne demandait le rôle d’expérimentateur! L’expertise, dans ce type de dispositif, intervient à plusieurs niveaux, non seulement dans la capacité à percevoir, à discriminer, à réagir, mais elle intervient aussi dans un moment crucial de l’expérience celui de l’introspection, moment au cours duquel le sujet relate méthodiquement tous les événements de conscience qui ont accompagné la perception, la discrimination...”.

⁵⁰⁶ STENGERS, Isabelle. *L’hypnose entre magie et science*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2002, p. 58. O texto em língua estrangeira é: “le sujet adhère au projet de purification”.

⁵⁰⁷ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

As outras formas de condução de estudos, porém, implicam mudanças radicais na relação entre o investigador e seu objeto de estudo. No caso do experimento, segundo Stengers, a relação é similar a existente entre um juiz e a testemunha. Ela só é possível porque se parte do pressuposto da diferença entre o sujeito e seu objeto, distinção que

supõe, é claro, o poder, o poder do sujeito capaz de convocar o objeto ao tribunal onde sua causa será discutida. O laboratório onde as condições em que o objeto pode dar seu testemunho são definidas e onde este é posto à prova, é a imagem por excelência deste tribunal, local em que o inculcado é ouvido segundo categorias que permitirão julgá-lo.⁵⁰⁸

Abandonar a aspiração a esse poder é abrir mão da autoridade que os cientistas se atribuíram de avaliar como obscuro ou irracional qualquer conhecimento que não obedeça às normas por eles estabelecidas; ou seja, é abdicar do poder de conhecer objetos que, passivamente, esperam por sua descoberta, alternativa que, segundo a autora, exige

suplantar o poder da ficção, [pois] *trata-se ainda de pôr à prova*, de submeter as razões por nós inventadas a um terceiro capaz de colocá-las em risco. Em outros termos, trata-se ainda de inventar as práticas que tornarão nossas opiniões vulneráveis em relação a algo irredutível a uma outra opinião. Se, como diziam os sofistas “o homem é a medida de todas as coisas”, trata-se ainda de inventar as práticas graças às quais esse enunciado perde seu caráter estático, relativista e entra numa dinâmica em que nem o homem nem a coisa têm o domínio da medida, em que é a invenção de novas medidas, ou seja de novas relações e de novos testes, que distribui as respectivas identidades do homem e da coisa.⁵⁰⁹ (grifo do autor em itálico. Grifo nosso sublinhado).

Discutir o poder da ficção, portanto, é transbordar os limites do debate sobre as relações instauradas entre o sujeito e o objeto do estudo. E isso demanda tanto a criação de novas formas de agir no campo da investigação científica quanto a reflexão sobre dimensões que, nos moldes positivistas, transcendem a construção de conhecimento, pois estão instaladas no território da política.

Stengers ilustra esse movimento de inventar novos meios de problematizar e de colocar em risco o poder da ficção – tal como ele está estabelecido e com todos os desdobramentos que isso acarreta no poder do sujeito – com os cientistas que desenvolvem seus estudos utilizando modelos. Por intermédio dos modelos e das simulações que eles propiciam, o investigador estabelece relações com “as forças especulativas da imaginação e não com uma ‘verdade teórica’ do mundo”.⁵¹⁰ Esses pesquisadores, por assumirem, sem pudores, o caráter ficcional de sua ciência, exigem que seus trabalhos assim sejam considerados: como ficções.

Um segundo meio para inventar alternativas foi o encontrado pelos herdeiros de Darwin no trato com a biologia evolutiva. Aqui, é especialmente relevante a prática da *ciência de campo*. Nela, os instrumentos de que dispõe o cientista impedem a constituição do tribunal

⁵⁰⁸ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 160.

⁵⁰⁹ STENGERS, Isabelle. *Op. cit.*, p. 162.

⁵¹⁰ STENGERS, Isabelle. *Op. cit.*, p. 164.

viabilizada pelos dispositivos experimentais (tal como concebido na lógica galileana), porém, são suficientemente sofisticados a ponto de criar-lhe “a possibilidade de reunir *os indícios* que o orientarão na tentativa de reconstruir uma situação *concreta*, de identificar relações, não de representar um fenômeno como uma função munida de suas variáveis independentes”⁵¹¹ (grifo do autor).

A lógica experimental pressupõe um certo conhecimento do cientista sobre o fenômeno, o que lhe permite estabelecer *a priori* as questões pertinentes cujas respostas podem explicitar as relações causais fundamentais para a compreensão das diferentes manifestações do objeto em estudo. Esse conhecimento é essencial para que o cientista escolha a causa que será testada. Impostas exigências ao objeto, em condições purificadas (das quais foram suprimidas as causas concorrentes), os efeitos deixarão se conhecer sem qualquer ambigüidade.

Contudo, quando se decide pela pesquisa de campo, não há, pela condição inerente a “um estudo em condições naturais”, como simplificar o cenário em que o fenômeno será encenado. No campo, as causalidades se multiplicam e se embaralham dificultando a formulação de soluções elegantes por sua economia. Nas situações de laboratório, o estabelecimento da causa a estudar é uma estratégia para simplificar a entrada no espaço natural e facilitar o trânsito em um território complexo e desconhecido. Na pesquisa de campo, ao contrário, o que interessa é exatamente explorar os desvios, os caminhos secundários que emergem ao longo da viagem e não compunham o cenário do laboratório.

Dessa forma, a pesquisa de campo é algo a mais que uma simples transformação do cenário experimental. No campo, o papel do investigador é outro, já que “os cientistas nesse caso não são juízes e sim investigadores, e as ficções que propõem têm o estilo dos romances policiais e implicam intrigas cada vez mais inesperadas”⁵¹².

Desse modo, é no trabalho de campo, e não exatamente na pesquisa de laboratório, que o poder da ficção e o poder do sujeito serão mais incisivamente inquiridos. As ficções são submetidas a risco a partir da multiplicidade de indícios existentes no campo, os quais sempre podem gerar um artefato. Afinal, é para eles que se dirigem o olhar e o interesse do pesquisador com a finalidade de criar um roteiro do qual eles participem. Contudo, os indícios, se proliferados, tanto poderão ampliar quanto constranger o poder da ficção e, assim, aumentar ou reduzir os riscos de criação de artefatos.

⁵¹¹ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 170.

⁵¹² STENGERS, Isabelle. *Op. cit.*, p. 171.

Quando, por exemplo, o assunto em estudo é um feixe de histórias consideradas distintas, o roteiro pode levar o pesquisador a ultrapassar os limites de sua área de conhecimento a fim de abarcá-las. Nessas situações, as exigências do tema encaminham o investigador a ter contato com outros narradores, dando margem à multiplicação de controvérsias, à tessitura de novas intrigas. Podem, por outro lado, exigir que o pesquisador não se distraia e concentre-se em um ponto único para aprofundá-lo em suas extensões.

Se o que justifica a pesquisa no campo é o contato com o fenômeno tal como ele se dá – e não como ele é produzido nas condições artificiais do experimento –, o investigador, ao realizar o seu trabalho, deve deixar-se levar pelo *processo*, o que significa, muitas vezes, o encontro com histórias que se cruzam, mas que, necessariamente, não se completam ou formam um todo coerente. Ao contrário, o pesquisador pode ter nas mãos histórias que se contradizem, que se desautorizam mutuamente, que não têm relações causais, que complexificam o entendimento.⁵¹³ Por conseguinte, o investigador de campo não é o que, ao final do estudo, demonstra alguma coisa, mas é aquele que, ao atentar para novos indícios, cria incertezas.

Caminha-se, portanto, num sentido inverso àquele da distinção estabilizada entre sujeito e objeto que caracteriza as ciências teórico-experimentais. Nas ciências de campo, há uma profunda alteração na relação entre os dois, já que, ao se deixar conduzir a investigação pelos indícios, as posições de quem pergunta e de quem responde podem oscilar a cada instante. A fluidez do cenário corresponde à de um terreno minado por artefatos que podem surgir a qualquer momento. Por isso, como afirma Stengers, “a incerteza irreduzível é a marca das ciências de campo”.⁵¹⁴

Uma segunda peculiaridade das ciências de campo auxilia a compreensão do que Stengers afirma: as características do que é produzido pela investigação. Se, nas condições experimentais, cria-se artificialmente um modo de existência que viabilizará o testemunho de um fenômeno (o *faitiche*, de que fala Latour), as ciências de campo partem da premissa de que o fenômeno preexiste ao estudo, está lá, no campo, aguardando ser encontrado. Logo, não há nada a inventar; há algo à espera de ser descoberto. Assim, enquanto o cenário experimental e seus produtos podem ser reproduzidos em qualquer tempo e lugar, o mesmo não ocorre com as condições do campo e seus achados. O campo é único e intransferível como tal.

⁵¹³ Bons exemplos dessas histórias são encontrados em LAW, John. *Traduction/Trahison: notes on ANT*. Lancaster: Center for Sciences Studies Lancaster University, 1999. Disponível em: <<http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Traduction/Trahison.pdf>> Acesso em: 5 ago. 2005.

⁵¹⁴ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 174.

É claro que, como foi mencionado, ele pode ser (e é) transportado com o emprego de numerosos artefatos e artifícios para outros territórios. É o que se observa quando Latour⁵¹⁵ descreve um estudo desenvolvido sobre as relações entre a floresta e a savana em uma determinada região brasileira. O material colhido (folhas, amostras do terreno etc.) é transformado em indicadores, codificados e posteriormente endereçados a um laboratório em Paris, onde as relações floresta-savana são examinadas. Todavia, a floresta e a savana *naturais* não são a floresta e a savana trasladadas para o laboratório em Paris.

Apesar da possibilidade de *transportar* o cenário, os estudos de campo não consentem que se façam quaisquer generalizações, já que as relações nele existentes podem se desestabilizar a partir da ocorrência de uma mudança de condições ou da inclusão de um elemento novo. Da mesma forma, o tempo, que, no laboratório, está associado à artificialidade das condições, não pode ser controlado no campo, pois integra a dinâmica do processo. Nesse sentido, os estudos de campo que sustentaram as conclusões do Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo, promovido pelo CFP, espelham um momento histórico e as características do exercício profissional de determinados grupos em certo momento histórico, em dada região geográfica.

Por tudo isso, no campo, mais que inquirir, o papel do investigador é *acompanhar* os processos que acontecem. Não significa que o pesquisador ocupe uma posição neutra ou seja imune aos processos do campo. No laboratório, as condições artificiais do experimento visam possibilitar o testemunho de um fenômeno, bem como introduzir variações sistemáticas e observar seus efeitos. Com isso, é possível conferir ao fenômeno artificial o certificado de fiel representante do fenômeno natural. No campo, esse controle é impossível. Nele, a ficção do cientista é testada diante das variedades existentes no campo, uma vez que suas práticas se “dirigem a seres cujo modo de existência é *em si mesmo testemunho do poder da ficção*”⁵¹⁶ (grifo do autor). Com isso, configura-se um impasse cujos rebatimentos são extremamente complexos: quando o objeto de estudo não é indiferente às perguntas que lhe são endereçadas, acontecem variações que se refletirão também no pesquisador.

Esse tema tem um interesse todo especial para a Psicologia. Afinal, por lidar com pessoas, ela pertence a esse território e nele se inscreve ainda mais quando se entende como profissão *socialmente comprometida*. Nesse caso, há uma modificação radical nas posições assumidas pelo sujeito e pelo objeto, já que, em tais estudos (em nossos estudos), como enfatiza Stengers, “as condições de existência de produção de conhecimento de um são

⁵¹⁵ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

⁵¹⁶ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 176.

igualmente, inevitavelmente, condições de *produção de existência* para o outro”⁵¹⁷ (grifo do autor). Por conseguinte, a narrativa, nesse tipo de investigação, não é meramente uma narrativa *sobre* o outro, mas uma narrativa que é também *do* outro e com ele construída. O objeto não é passivo, como indica a definição usual de termo, mas também observa, examina, busca compreender e arregimenta para sua rede aquele que se supõe o autor da pesquisa.

Fazer pesquisa em consonância com esse modalidade é trabalhar com o que *inter-essa*, com aquilo que articula, conecta, afeta. Dessa forma, “os laços criados em nome do saber a ser produzido vinculam e comprometem os seres humanos com os seres inéditos que eles *fizeram existir*”⁵¹⁸ (grifo do autor). E, por isso, aqui, os riscos são ainda mais acentuados, pois

quando a questão posta interessa, embora de modo distinto, tanto a quem a coloca quanto a quem ela é colocada, o poder da ficção intervém ele próprio duas vezes: do lado do cientista, que deve inventar uma prática que ponha à prova suas ficções, e do lado daquilo que já não é mais exatamente um campo (embora se fale de campo em ciências sociais), pois a questão “o que ele (este cientista) quer de mim?” é um prodigioso recurso de especulação e de autoprodução, quer ela possa ser verbalizada, quer ela se traduza em comportamento conjecturais ou perplexos. A noção de testemunha torna-se nesse caso ambígua, pouco dissociável do artefato (no sentido negativo). Paralelamente, “fazer existir” e “provar a existência de” deixam de ser correlatos. É aqui que o cientista encontra, em seus próprios domínios, o “charlatão”, aquele que, por exemplo, considera uma cura como prova e, é nesse ponto que o próprio cientista, para não se parecer com um charlatão, pode ser tentado a desqualificar toda questão que se relacione com a diferença entre um corpo físico-químico e um ser vivo (não passa de placebo...)⁵¹⁹.

As fórmulas elegantes e precisas para distinguir fatos de artefatos, para evitar misturas, para impedir que o investigador “se confunda com o objeto” perdem o sentido de ser. As influências mútuas são assumidas sem medo e entendidas como o motivo para a ocorrência do fenômeno. Porém, se o que se coloca é uma questão ética já bastante discutida, há ainda outros temas envolvidos, principalmente de caráter político. Que direitos permitem ao cientista submeter o outro, “em nome da ciência”, às mais diversas e inusitadas situações?

Admitir que, nas ciências sociais e humanas, a produção de saber se dá em conjunto com a produção de existências (do sujeito e do objeto) implica reconhecer que o objeto não é indiferente à interrogação que lhe é endereçada e, por conseguinte, interpela o investigador: “quem você pensa que é para me formular essa questão?”. Assim, cabe ao cientista responder à questão que lhe é endereçada pelo objeto, isto é, interrogar-se: “quem eu penso que sou para formular essa questão?” Pensar assim é pôr em funcionamento outra forma de fazer ciência.

Mas, essa é só a primeira lição sobre a arte de fazer perguntas e interpretar respostas. Despret, examinando situações experimentais criadas pelos psicólogos comportamentais,

⁵¹⁷ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002, p. 177.

⁵¹⁸ STENGERS, Isabelle. *Op. cit.*, p. 177.

⁵¹⁹ STENGERS, Isabelle. *Op. cit.*, p. 177-178.

evidencia que elas são construídas de forma a permitir um número reduzido de respostas (não por acaso, exatamente aquelas esperadas pelo investigador). Não se deixam espaços para a manifestação de comportamentos inesperados.

Retomando, entre outros experimentos, os conduzidos com animais na caixa de Skinner, Despret argumenta que o investigador não dá chances de os ratos apresentarem comportamentos variados que contradigam as hipóteses que estão sendo testadas. O dispositivo está construído de tal forma que os animais têm permissão apenas para testemunhar as condições de fabricação das respostas que emite. Ou seja, o que é submetido à prova é o dispositivo. E, com isso, não há fatos, apenas artefatos. Nessas situações, os animais não têm como oferecer ao cientista oportunidades para que o fenômeno seja compreendido de forma diferente daquela previamente estabelecida.

Para evidenciar as ciladas que os investigadores criam para si mesmos ao trabalharem dessa forma, Despret estabelece a diferença entre sucesso (*succès*) e êxito (*réussite*), reservando o segundo termo para os trabalhos que apresentam proposições que promovem resultados inesperados. A fim de ilustrar a distinção, a autora cita, entre outros experimentos, o desenvolvido por Harry Harlow, com macacos Rhesus, sobre as privações maternal e social. Afastados da mãe natural, filhotes de macacos poderiam recorrer a duas mães artificiais construídas com arame, sendo que uma delas tinha a armação forrada com pano macio. Esta era sempre a preferida, independente de fornecer ou não alimento, e a procurada nas situações em que o filhote corria riscos. Quando os macacos eram criados só pela “mãe de arame”, eles não se agarravam a elas nem mesmo quando sofriam ameaças. Os resultados da pesquisa demonstraram que as “mães macias” transmitam segurança, embora os filhotes criados com mães *reais* apresentassem nível de sociabilidade mais avançado que os filhotes submetidos ao dispositivo.

Para Despret, esses resultados nada acrescentam ao que já se sabia, principalmente sobre os humanos, ainda que o sucesso das pesquisas tenha sido espantoso. Os psiquiatras foram imediatamente arregimentados pela versão de Harlow porque lhes permitia explicar as patologias de seus pacientes com um argumento simples: falta de carinho e segurança durante os primeiros anos de vida. Nos cursos de Psicologia, a pesquisa é divulgada como *prova* da importância do afeto materno.

Ter atraído a atenção dos psiquiatras, psicólogos e educadores, entretanto, não é sinônimo de bons resultados, de êxito. A proposição lançada aos filhotes não viabilizava articulações diferentes, não era um convite para os filhotes produzirem respostas inovadoras. Despret afirma: “sucesso, mas não êxito: não somente a experiência não nos ensina nada

sobre os rhesus, assim como não torna os humanos mais interessantes”⁵²⁰ (tradução nossa). Certamente, os psiquiatras e psicólogos não ficaram mais criativos, e os doentes, por sua vez, tiveram reduzidas as possibilidades de serem compreendidos em seu sofrimento, pois havia uma explicação simples e imutável: a infância sem afeto.

Pesquisas produtoras de bons resultados, para Despret, são, conseqüentemente, aquelas nas quais as condições engendram comportamentos criativos, inesperados, o que só é possível quando a pergunta formulada pelo investigador é capaz de envolver (causar *interesse*) o sujeito da pesquisa. Stengers é ainda mais severa em seus comentários sobre os experimentos com humanos e animais.

Uma sucessão de pesquisas esclarecedoras sobre as dificuldades de se formular questões interessantes e entender as respostas apresentadas são as que envolvem *Clever Hans*. Os resultados desses trabalhos são, geralmente, utilizados para chamar a atenção dos pesquisadores para os cuidados que devem ser tomados a fim de que os sujeitos da pesquisa não sejam influenciados pelo pesquisador; isto é, para que não sejam *contaminados* por aquilo que o cientista deseja conhecer. Hans foi um cavalo que, no início do século vinte, em Berlim, impôs um problema de difícil resolução. Ele pertencia a Wilhelm Von Osten, professor de matemática do ginásio de Berlim, e se mostrava capaz de resolver problemas matemáticos (inclusive extração de raiz quadrada), de discriminar cores, tons e intervalos musicais, assim como de soletrar palavras.

A primeira questão que se colocava era: Hans era inteligente, ou o que se observava não passava de um truque promovido por seu dono? Essa segunda possibilidade, para Von Osten, era uma ofensa, pois, no caso, ele seria um trapaceiro. Com o intuito de demonstrar sua honestidade, solicitou os préstimos do Conselho de Educação de Berlim, o qual, para tentar solucionar as controvérsias, formou uma comissão da qual participavam, entre outros, Professor Carl Stumpf (diretor do Instituto de Psicologia e nomeado líder da comissão), Dr. Ludwick Heek (diretor do zoológico de Berlin), professor Hanh (da escola municipal), Dr. Miessner (veterinário) e Paul Busch (gerente de circo).

Todos concordaram que Von Osten não era um trapaceiro, porquanto não se observou qualquer truque circense, e, sobretudo, porque Hans havia respondido corretamente a várias perguntas formuladas pelos integrantes da comissão até mesmo na ausência de Von Osten. Dessa forma, se o proprietário de Hans não era um fraudador, duas hipóteses eram

⁵²⁰ DESPRET, Vinciane. *Quand le loup habitera avec l'agneau*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2002, p. 123-124. O texto em língua estrangeira é: “succès mais non réussite: nos seulement, l'expérience nos nous apprendait rien du rhesus, mais elle ne rendait pas les humains plus intéressants”.

plausíveis: a) Hans era dotado de inteligência conceitual, ou b) Ele tinha a capacidade de ler os pensamentos de quem o interrogava, e, nesse caso, Hans era um telepata. O problema estava colocado em outras bases a partir do relatório da comissão.

Oskar Pfunst, assistente de Stumpf, deu continuidade aos estudos, contando com a presença, no grupo de estudiosos, do Dr. Shillings, renovado explorador da África e conhecido por seu ceticismo. Curiosamente, Shillings, com o transcorrer das pesquisas, tornou-se um dos principais defensores de Hans e acabou sendo acusado de ser um aliado de Von Osten na promoção de fraudes.

Pfunst tinha de encontrar uma solução racional para o problema, capaz de neutralizar tanto a explicação da inteligência conceitual de Hans quanto a da paranormalidade (e junto com ela as de telepatia, de ação à revelia do sujeito e, principalmente, de sugestão, de influência). Para Pfunst, Hans detinha um talento que lhe permitia sensorialmente descobrir a resposta que se esperava dele sem que os observadores conseguissem detectar os meios que ele empregava. Dessa forma, para Pfunst, os indagadores, involuntariamente, influenciavam Hans.

De acordo com Pfunst, a situação parecia mais complexa do que era na realidade porque os trabalhos da comissão foram conduzidos sem as imprescindíveis precauções com a purificação das condições de estudo. Se a veracidade dessa hipótese fosse confirmada, os membros da comissão seriam considerados *crentes* porque, em decorrência de sua ingenuidade, haviam se tornado vítimas de um trapaceiro. E essa era uma verdade extremamente delicada, não só porque colocava em dúvida a seriedade da comissão, mas, sobretudo porque, como as pesquisas do grupo haviam afastado a possibilidade de Von Osten ser um trapaceiro, quem ludibriava era Hans. E isso era sério, pois colocava as autoridades, os *experts*, em uma situação vexaminosa: haviam sido enganados por um cavalo.

Pfunst propôs como primeira questão da pesquisa: “Quem pergunta fornece sinais a Hans que o levam à resposta?”. Para isso, conduziu um experimento cego envolvendo duas condições experimentais. Na primeira, Von Osten dizia um número a Hans, saía de cena por uma porta, enquanto que, por outra, entrava Shillings que pedia a Hans para informar o número dado por Von Osten. Na segunda, cartas de baralho eram apresentadas a Hans sem que o interrogador as olhasse. Hans fracassou nas duas condições, indicando que o questionador dava pistas a Hans. Sem elas, o cavalo não demonstrava qualquer habilidade. Não havia como sustentar a hipótese de que Hans era dotado de inteligência conceitual.

Restava, então, responder: “quais eram os sinais e como Hans os percebia?”. Outras questões de pesquisa e, portanto, outras investigações a conduzir. Contudo, o problema fica

mais complexo, pois somente Hans seria capaz de responder às perguntas. Os humanos, como a comissão já havia detectado, desconheciam os sinais que transmitiam, o que diria como Hans os apreendia!

Pfungst, obediente à lógica experimental, examinou, separadamente, cada um dos canais sensoriais de Hans, neutralizando-os, sucessivamente, em situações controladas. Despret destaca que essas condições reproduziam aquelas empregadas em estudos sobre paranormalidade, visando à eliminação de possíveis trapaças por parte daqueles que se afirmam capazes de ler ou transmitir pensamentos. Desse modo, indiretamente, Pfungst testava uma possível habilidade telepata de Hans: a de ler os pensamentos de quem lhe dirigia as perguntas. Por intermédio dessa estratégia, Pfungst colocava Hans na condição de testemunha capaz de depor sobre o fenômeno sem que o investigador recorresse a explicações calcadas nos poderes extraordinários do telepata.

Os testes revelaram que o canal privilegiado utilizado por Hans era a visão. Sem ela, o cavalo se mostrava incompetente. A segunda pergunta (“como Hans percebe os sinais?”) estava respondida. O campo de estudo ficava, a partir de então, mais restrito. A próxima tarefa era descobrir que sinais o cavalo apreendia visualmente. Pfungst foi, então, criando situações que o levaram a hipotetizar que o corpo do questionador estava envolvido no problema; isto é, que os interrogadores forneciam, por intermédio de sinais corporais, as respostas corretas e Hans conseguia apreendê-las. Desse modo, se Hans não era dotado de inteligência abstrata, possuía, por outro lado, o talento especial de *ler sinais corporais* que os humanos não percebiam.

Com a continuidade dos estudos, Pfungst identificou que os formuladores de perguntas faziam movimentos involuntários mínimos, resultantes de acúmulo e relaxamento de tensão enquanto aguardavam as respostas:

Assim que o questionador dá um problema ao cavalo, dobra sem querer ligeiramente sua cabeça e tronco para frente (para olhar o pé que deve iniciar a batida). A tensão se acumula; a tensão acumulada tem como consequência o questionador mantendo a mesma posição. Mas, tão logo o número desejado das batidas é dado, o questionador relaxa sua tensão e involuntariamente dá uma leve guinada para cima com a cabeça e com o tronco. O cavalo apenas mantém seu pé direito no chão. Cada um dos questionadores observados por Pfungst produziu esses movimentos. E nenhum entre eles sabia que estava fazendo isso, nenhum entre eles notou que seus corpos estavam falando com o cavalo, dizendo-lhe quando começar e quando parar. Cada um deles, exceto o cavalo, ignorava este fenômeno surpreendente: seus corpos estavam falando e se movendo contra sua vontade, fora dos limites de sua consciência.⁵²¹ (tradução nossa).

⁵²¹ DESPRET, Vinciane. The body we care for: figures of anthropo-zoo-genesis. *Body & Society*. Vol. 10 (2-3), p. 111-134, 2004. p. 113.

O texto em língua estrangeira é: “As soon as the questioner gives a problem to the horse, he involuntarily bends his head and trunk slightly forward (to look at the foot that was supposed to begin the tapping). The tension mounts; the mounting tension results in the questioner maintaining the same position. But as soon as the desired number of taps is given, the questioner releases his tension, and involuntarily makes a slight upward jerk of the head and the trunk. The horse just keeps his right

Mas, o mais intrigante ainda estava por vir. Pfungst observou que, nos casos em que resposta era “zero” ou “nulo”, os questionadores, quando sozinhos, executavam movimentos diferentes dos realizados quando estavam diante de Hans. Nessa última situação, o movimento que efetuavam espelhava o realizado por Hans, levando Pfungst a concluir que o cavalo não só *lia* como *ensinava* os comportamentos corretos aos seus questionadores. Essa observação servia para compreender também porque determinados formuladores de perguntas não obtinham as respostas corretas nas primeiras tentativas. Entretanto, elas começavam a surgir à medida que continuavam interpelando Hans. E isso acontecia porque aprendiam com Hans as maneiras adequadas para se relacionar com ele.

A forma como Pfungst formulou suas questões lhe permitiu produzir bons resultados para seus estudos e não apenas sucesso. As explicações oscilaram: ora os sujeitos da pesquisa eram crentes iludidos por truques, ora Hans tinha habilidades especiais; ora Hans era um observador de movimentos, ora ensinava o comportamento que o questionador deveria apresentar. Aprendia-se sobre seres humanos e cavalos, e, à medida que os trabalhos aconteciam, Pfungst ia se modificando a ponto de criar situações em que assumia o lugar de Hans e também se demonstrava capaz de *ler pensamentos*. Pfungst, com certeza, havia aprendido, em suas pesquisas com Hans, a dominar a arte de formular perguntas e interpretar respostas.

Para Despret, entretanto, Pfungst, mantendo a lógica experimental, jogou para a *área de silêncio* um aspecto extremamente relevante para a criação de uma versão diferente dos resultados dos experimentos: Pfungst havia observado, mas não dado a suficiente importância para o que acontecia *entre* Hans e seus interlocutores. Pfungst selecionara os sujeitos de sua pesquisa entre aqueles que poderiam assegurar que a pesquisa fosse conduzida de acordo com os cuidados requeridos: eles eram *experts*. Mas, Pfungst também os escolhera movido pela preocupação de ter acesso a testemunhos precisos e confiáveis (tais como os prestados pelos sujeitos no laboratório de Wundt). Eles deveriam ser capazes de aprender a manter um nível adequado de tensão e a relaxar no momento certo; isto é, de desenvolver a habilidade de utilizar seu corpo para entrar em contato com Hans.

Porém, somente isso não bastava. Pfungst observara que os bons sujeitos de pesquisa eram os que estavam confiantes no sucesso e se interessavam pela pergunta da pesquisa.

foot on the floor. Each of the questioners observed by Pfungst produced these movements. And no one among them knew they were doing so, no one among them noticed that their bodies were talking to the horse, telling him when to begin and when to stop. Each of them, except the horse, was ignorant of this astonishing phenomenon: their bodies were talking and moving against their will, outside the frame of their consciousness”.

Dessa forma, o que fazia diferença era, sobretudo, “a capacidade de ter confiança”⁵²² (tradução nossa) nos resultados da empreitada, “entrar no jogo”, pois era isso que mantinha o questionador tentando se relacionar com Hans mesmo quando ele oferecia as respostas incorretas.

Entretanto, se o interesse do questionador em entrar em contato com Hans e a confiança de que seria bem sucedido implicavam aceitar ser dirigido por Hans, em contrapartida o questionador deveria ignorar essa *submissão*. Por isso, é exigir demais que Pfungst atentasse para esse ponto. Afinal de contas, se a confiança produzia resultados proveitosos, ela facilmente podia ser traduzida como credulidade, o que desqualificaria o sujeito da pesquisa e o próprio experimento pela contaminação do cenário. A aliança, a negociação, estabelecida entre Hans e os formuladores de perguntas era, de acordo com as normas das pesquisas experimentais, um parasita a erradicar da situação de pesquisa.

Aceitar a adesão do sujeito à pesquisa, vale lembrar, implica considerar o estudo comprometido pela subjetividade. Nesses casos, a testemunha, ainda que voluntariamente, foi *subornada*. Tanto foi essa a interpretação instituída que, na história da Psicologia experimental, o termo *efeito Clever Hans* é utilizado para se referir à influência da subjetividade nos resultados da investigação.

A esse respeito, Despret alerta:

O fato de a Psicologia ter prolongado essa história dessa maneira nos indica na realidade a maneira como ela será inflexível nas próprias exigências: ela se tornou uma técnica que define a relação com seus objetos apenas no registro do controle. Assim fazendo, ela simplesmente quis esquecer o que define a singularidade (os riscos e aquilo a que ela obriga) da experiência interrogando o vivo: é uma situação social na qual o fato de se “concordar” ou de não o fazer jamais é indiferente.⁵²³ (tradução nossa).

Dessa forma, não há como fazer Psicologia mantendo a distância, o fosso, entre o psicólogo (como cientista ou como profissional) e o outro com quem ele se relaciona. Como Pfungst havia observado nos interrogadores cujas perguntas surtiam efeitos, há que se ter confiança no empreendimento, interessar-se pelo outro, estabelecer acordos com ele e, sobretudo, ter disponibilidade para correr os riscos das modificações inerentes às negociações. Se as intervenções do psicólogo criam condições de existência dele e do outro, a formação

⁵²² DESPRET, Vinciane. *Hans, le cheval qui savait compter*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2004. p. 68.

O texto em língua estrangeira é: “la capacité d’avoir confiance”.

⁵²³ DESPRET, Vinciane. *Op. cit.*, p. 73.

O texto em língua estrangeira é: “Le fait que la psychologie ait prolongé cette histoire de cette façon nous indique en fait la manière dont elle radicalisera ses exigences: elle est devenue une technique qui définit la relation à ses objets dans le seul registre du contrôle. Ce faisant, elle a simplement voulu oublier ce qui définit la singularité (les risques et ce à quoi elle oblige) de l’expérience interrogant le vivant: c’est une situation sociale dans laquelle le fait de “s’accorder” ou de ne pas le faire n’est jamais indifférent”.

pessoal do psicólogo tem de ser retirada da *área do silêncio* e problematizada junto às questões ética e política.

6.3 Te perdôo por te trair: nós, os tolerantes

Acabar com o fosso, porém, requer, antes de tudo, que o cientista deixe de ser definido por sua oposição aos *outros*, os portadores de crenças, aqueles que resistem à crueza da realidade, às leis que regem o mundo. Afinal, como afirma Latour, os cientistas acreditam na crença, mas acreditam também que estão dela desprovidos.⁵²⁴ Porém, para terminar com a distância existente entre o cientista e o *outro*, é imprescindível que os cientistas abandonem sua atitude tolerante diante daqueles que *ainda crêem*, não obstante os avanços da ciência.

Essa atitude, como alerta Stengers,⁵²⁵ nada tem de tolerância, de aceitação de que as pessoas têm o direito de pensar, sentir e agir de maneiras diferentes das nossas. A tolerância dos cientistas, ao contrário, oculta o profundo orgulho que eles possuem (e que os apossa) de acreditar que podem enfrentar o mundo desencantado de suas ilusões e garantias.

A tolerância, segundo a autora citada, traduz-se tanto na ambição de fazer ciência (na acepção moderna) quanto na arrogância das práticas que os profissionais de intervenção/assistência (pedagogia, psicologia, serviço social) implementam em suas relações com as pessoas que atendem. Ambição e arrogância decorrentes de uma suposta diferença de natureza entre *nós* e os *outros*, que se traduz “pela possibilidade que ‘nós’ teríamos de julgar ‘os outros’ em termos de crenças, sem mesmo encontrá-los”⁵²⁶ (tradução nossa) e que supostamente permitiria, em nome da ciência, “endereçar aos outros questões bem estranhas, de os submeter [...] a situações muito curiosas, de os descrever de uma maneira que, em outro contexto, seria julgada muito pouco civilizada”⁵²⁷ (tradução nossa).

Essa é, para Latour,⁵²⁸ uma das conseqüências da modernidade, pois, ao criarem a primeira grande divisão natureza (universal) – culturas (diversas), os ocidentais forjaram as bases para que se acreditassem diferentes de outros, provocando uma segunda partição: *nós* e os *outros*.

⁵²⁴ LATOUR, Bruno. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(it)iches*. Bauru: EDUSC, 2002.

⁵²⁵ STENGERS, Isabelle. *Cosmopoliques II*. Paris: La Découverte / Les Empêcheurs de penser en rond, 2003.

⁵²⁶ STENGERS, Isabelle. *Op. cit.*, p. 289.

O texto em língua estrangeira é: “par la possibilite que ‘nous’ aurions de juger ‘les autres’ en termes de croyances, sans même les rencontrer”.

⁵²⁷ STENGERS, Isabelle. *Op. cit.*, p. 292.

O texto em língua estrangeira é: “d’adresser à d’autres de bien étranges questions, de les soumettre [...] à de fort curieuses situations, de les décrire sur un mode qui, dans tout autre cadre, serait jugé fort peut civilisé”.

⁵²⁸ LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

Para Latour, “a crença não é um estado mental, mas um efeito das relações entre os povos”,⁵²⁹ e acreditar nela é indispensável para que os cientistas modernos possam compreender os outros (os crédulos), mantendo o fosso entre ciência e opinião, religião e feitiçaria, entre saber e acreditar, entre conhecimento e ilusão. Latour,⁵³⁰ com o intuito de alertar o leitor para a importância da cautela quando se está diante de situações consideradas irracionais, apresenta dados colhidos tanto em estudos antropológicos quanto na história da produção científica. Se, no cotejo dessas informações, for examinada a arquitetura da racionalidade ocidental, o caráter de *irracionalidade dos outros* se dissolve, e o sábio fica com a sensação de que ele é o irracional.

Em uma de suas ilustrações, Latour compara dois estudos antropológicos. O primeiro, de autoria de Evans-Pritchard, informa que uma das convenções da sociedade azande estabelece que a bruxaria é hereditária. De acordo com a nossa lógica, as acusações de bruxaria deveriam, então, atingir a família inteira e não somente um de seus membros. Todavia, não é isso o que ocorre naquela sociedade, pois os azandes entendem que há, no clã, bruxos “frios” – inofensivos e inimputáveis – e bruxos “quentes”, e também que é possível distingui-los. Assim, segundo nossos princípios lógicos, há uma grave contradição.

Os azandes, contudo, mostram-se indiferentes a ela, porquanto essa “contradição” em nada afeta suas vidas. Diante disso, Evans-Pritchard acusou-os de irracionais, embora “compreendesse” os artifícios dos azandes para conviver com a incoerência. Segundo o antropólogo, a premissa da hereditariedade, se cumprida à risca, abalaria a sociedade, pois prescreveria a morte do clã. Dessa forma, como estratégia, os azandes abrem mão da racionalidade por um motivo justo: proteger sua sociedade de dissolução.

Em seguida, Latour propõe ao leitor acompanhar hipotéticas observações de um antropólogo azande que visita nossa sociedade. Esse antropólogo constata a existência de uma regra social que condena com veemência os assassinatos. Nota igualmente o exercício corriqueiro da prática de jogar bombas em quem é julgado inimigo. Porém, para aqueles que agem dessa forma, outra regra é aplicada, pois eles não são considerados assassinos. Essa contradição não aflige os integrantes da sociedade e é resolvida com a justificativa de que, no segundo caso, não há assassinato, mas “cumprimento de um dever”. O antropólogo atenua a incoerência, esclarecendo que, na sociedade estudada, as pessoas agem dessa maneira *irracional* quando se trata de proteger suas instituições, e que condenar soldados que matam em obediência a uma ordem superior abalaria toda hierarquia militar. Em resumo, ambos

⁵²⁹ LATOUR, Bruno. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 15.

⁵³⁰ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

antropólogos *explicam* a contradição, apelando para fatores sociais e empregando a lógica da sociedade a que pertencem.

Para Latour, todas as vezes que uma história *atestar* a irracionalidade de alguém, cabe utilizar um artifício para inverter a conclusão (a acusação de irracionalidade), tal como ele fez, ao utilizar a mesma estrutura de quem contou a primeira história para construir outra aplicável ao contexto do narrador. Há ainda outras estratégias como deixar que a história prossiga para ver seus resultados, ou contar uma história em que, embora não envolva crenças, as infrações de regras de lógica utilizadas pelo narrador atraiam o foco da discussão antes concentrado nas crenças para as próprias regras empregadas.

Boa parte dos problemas com que os cientistas se deparam é criada em seu esforço de diferenciar o que é racional do que não é; do que é conhecimento científico do que é crença ou conhecimento de outra ordem. Esse combate da racionalidade contra a crença, como foi visto, é uma prática trivial no exercício da Psicologia. Esteve presente na regulamentação do curso e da profissão, motivou o Fórum Nacional de Práticas Alternativas para realização de um Seminário sobre Práticas Alternativas e continua sendo marcante no texto das Diretrizes Curriculares quando dá destaque à habilidade de conduzir pesquisas em consonância com a metodologia experimental.

Quem possui um diploma universitário de Psicologia (sobretudo quem se graduou nas três últimas décadas), viveu a experiência de começar seu curso freqüentando uma disciplina cujo programa reservava uma unidade para distinguir o conhecimento científico dos demais, principalmente daquele de senso comum. Esse *ritual de admissão* responde à tarefa de formar psicólogos aptos a identificar o que é conhecimento científico e a utilizá-lo no exercício profissional. Tem, assim, o claro objetivo de ensinar aos estudantes os códigos que serão empregados no território no qual ingressaram.

Latour, Stengers e Despret entendem que essa divisão de saberes não produz bons resultados e são bastante radicais ao sugerir o abandono das premissas caras ao modernismo, segundo as quais há o conhecimento sobre o fenômeno e as opiniões sobre ele, e que a humanidade só tem a ganhar quando se orienta pelo conhecimento objetivo e não pelas opiniões (pela subjetividade). De acordo com Latour, ao abdicar dessas proposições, “todo esse debate confuso e não proveitoso em torno da racionalidade e da irracionalidade acabará desaparecendo”.⁵³¹

⁵³¹ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000, p. 315.

O que os autores sugerem não é simplesmente jogar fora o conhecimento acumulado até aqui, mas questionar a crença de que as pessoas a quem o conhecimento científico foi ensinado necessariamente se orientarão por ele. Manter a crença é alimentar as indagações sobre os motivos que levam à rejeição do conhecimento científico pelas pessoas que a ele têm acesso. Assim, seguindo o raciocínio de Latour, Stengers e Despret, não cabe interrogar o comportamento ou a crença dos *leigos*, nem tampouco o conhecimento científico, mas a crença dos investigadores a respeito do comportamento dos leigos, a suposição de que a racionalidade (a objetividade) é superior à irracionalidade.

De acordo com essa lógica, é surpreendente a crença de que os psicólogos, por seu contato, ao longo de cinco anos de graduação, com os argumentos defensores da cientificidade da Psicologia, deveriam mencionar como profissionais mais admirados ou tomados como referência aqueles cujos textos são citados nos trabalhos acadêmicos. Ou ainda que deveriam ter admiração ou utilizar um autor como referência para a sua ação.

Traçando um paralelo com a ilustração empregada por Latour, envolvendo o antropólogo inglês (Evans-Prithcard) e o suposto antropólogo azande, as acusações desaparecem se for admitido que ambos raciocinam a partir de suas premissas, de suas crenças. Não estão aprendendo com o outro, tal como fizeram os interrogadores de Hans que obtiveram respostas corretas, mas somente denunciando a *irracionalidade do outro*. Adotar a versão criada por Stengers, Despret e Latour implica aceitar que, se há uma falha, ela está no raciocínio de quem desconhece e não se interessa por lógicas diferentes da sua. Afinal, como afirma Latour sobre o comportamento dos antropólogos, “é menos surpreendente supor que a ignorância tenha levado os dois antropólogos a distorcer as crenças alheias do que supor que toda uma sociedade seja desprovida de razão”.⁵³²

Latour propõe o emprego do *princípio da simetria generalizada*. De acordo com esse princípio, o mesmo padrão de explicação deve ser tomado para o que está nos pólos das dicotomias criadas no processo de purificação: racional – irracional, verdade – crença, natureza – cultura, indivíduo – sociedade. A consequência extrema da aplicação desse princípio é admitir que não há conhecimento verdadeiro, não há saber isento das *distorções* provocadas pela crença ou pela subjetividade.

Admitir os dois lados da moeda, sem a preocupação de diferenciar sábios de crédulos, de identificar quem está com a verdade e quem está errado, é estar disposto a correr o risco de receber o rótulo de relativista. E, aqui, mais uma vez, deve-se enfatizar que a proposição de

⁵³² LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000, p. 317.

Latour, Stengers e Despret adota a noção de versão, e, por isso, não há verdades a descobrir, mas verdades a produzir, tal como fizeram Hans, seus interrogadores e Pfunst.

Na concepção moderna, o cientista formula assertivas e, em seguida, apura se “o mundo lá fora” as confirma; isto é, se há correspondência entre o mundo e sua representação, se ele está assumindo a melhor perspectiva para ter uma *visão* correta do mundo. O termo proposição, ao contrário, remete à idéia de uma proposta, de algo incerto, de um convite que pode ou não ser aceito. Quando se atua orientado por proposições, o que fica em evidência são os contatos entre diferentes entidades, e, no decorrer de um evento, essas interações se modificam e alteram as definições dos elementos conectados (o que ocorreu com Hans e seus interlocutores). O que importa, portanto, são os efeitos que o contato promove e não a veracidade da representação contida em uma determinada assertiva.

Fazer ciência de acordo com esses parâmetros implica abdicar da idéia de que há normas a seguir, dispositivos e metodologias recomendáveis para a aquisição de conhecimentos objetivos, seguros, que representam a realidade. Adotar as noções de redes e de versão significa compreender que a ciência se faz quando se articulam elementos que, por sua disparidade, segundo o projeto modernista, devem estar separados.

Trabalhar com esses parâmetros, portanto, remete à questão do *outro*; implica uma forma de articulação distinta daquela que se emprega quando se é *tolerante*. Com efeito, o investigador, em consonância com esse modelo, não irá traduzir nas palavras do outro o mundo tal como ele, o pesquisador, o vivencia. Não fará, igualmente, com que o mundo do outro caminhe em sua direção – postura que faculta ao estudioso continuar centrado em sua posição, fazendo as perguntas que lhe interessam sem se preocupar com os interesses de quem é interpelado.

A exigência a ser atendida pelo pesquisador/interventor é, nesse caso, bem maior, pois implica transitar no mundo do outro, e não denunciá-lo por suas estranhezas. As questões, por conseguinte, deslocam-se do pesquisador para o outro, impedindo a construção de narrativas que o pesquisador já conheça. Ao estender-se para outros territórios, busca-se a criação de uma nova história, que será bem inventada se estiver calcada em uma articulação propiciadora de um universo comum. O primeiro passo para isso é colocar em risco a forma como se dá a interação com o outro, é *torcer* a relação, a distinção entre sujeito e objeto tão bem estabelecida no acordo modernista. É também ter confiança no sucesso ao desempenhar a tarefa.

Nesse sentido, no campo, o cientista/interventor não é um juiz, nem um investigador, mas um diplomata, o que, segundo Despret,⁵³³ é possível quando se cultivam as artes da negociação e da tradução. São elas que viabilizam a invenção de outros modos de se relacionar com os objetos de estudo, outros estilos de interrogá-los para conhecê-los. Essa nova modalidade de negociação impõe ao profissional a obrigação de atender duplamente à confiança: a confiança daqueles que lhe concederam o mandato para negociar em seu nome e a confiança daqueles que lhe confiam o seu saber. Para tanto, esses últimos devem ser tomados como co-experts, como colaboradores em quem se confia para negociar a construção de um saber.

Em última instância, o que o diplomata coloca em jogo é sua habilidade de traduzir, traíndo minimamente (já que todo tradutor é um traidor) o mundo do outro. O diplomata, então, encara o desafio de entender “a tradução como um problema a construir e não como uma solução”⁵³⁴ (tradução nossa). Por conseguinte, subjacente à proposta, está a noção de risco. Para engendrar o novo, o diplomata tem de ter a disponibilidade e capacidade de pôr em xeque suas certezas e criar espaço para manifestações inesperadas do outro e dele mesmo. O que é valorizado, por conseguinte, é o espaço para a diferença.

A missão atribuída ao diplomata não é a de trazer para o seu território o que aprendeu no outro, não é a de simplesmente acumular conhecimentos sobre a terra estrangeira, mas a de aprender para, a partir do aprendido, questionar seus saberes e como ele foi construído. Requer, por conseguinte, abandonar a atitude do explorador que sai em busca de informações que serão catalogadas e exibidas como retratos do *exótico*, pois isso significa sucesso na aventura exploratória e não *êxito*.

A tradução, contudo, não é a solução do problema. Ela é, como afirma Despret, um problema a ser construído, pois coloca o diplomata diante de uma questão relevante que é a existência de dominadores e dominados. A esse respeito, como afirma Ronald Arendt (2003), comentando as idéias de Latour:

Ocorre que ninguém domina, ninguém age, simplesmente. Vivemos em um sistema de relações. Na teoria do ator-rede (*Actor-network theory*) trata-se de descrever a rede de relações, de avaliar as redes, observar o que elas fazem fazer e como aprendemos a ser afetados por elas [...] Não se deve mais dirigir a questão ao sujeito ou ao objeto, ou ao mundo de forças alienantes, mas às coisas que proporcionam vínculos, que permitem distinguir entre o que está bem ou mal vinculado, articulado.⁵³⁵

⁵³³ DESPRET, Viciane. *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2001.

⁵³⁴ DESPRET, Viciane. *Op. cit.*, p. 282.

O texto em língua estrangeira é: “la traduction comme un problème à construire et non comme une solution”.

⁵³⁵ ARENDT, Ronald João Jacques. *Considerações sobre as noções de domínio e construção e sua relação com a Psicologia a partir da teoria ator-rede*. In: XII Encontro Nacional da Abrapso, Porto Alegre, 17 de outubro de 2003. Trabalho não publicado.

Vale a pena recordar que, nesse caso, a incerteza irreduzível deixa de ser a marca das ciências de campo e passa a se estender para a ciência em geral. Dessa forma, tal concepção fundamenta uma proposta distinta de ciência. Passa a ser científico o que gera novidade em decorrência dos vínculos que a versão consegue estabelecer. Porém, o mais relevante dessa concepção é que, ao priorizar as articulações, as negociações, ela rompe com o suposto divórcio existente entre ciência e política.

Fazer ciência, então, requer que todos os envolvidos na questão em pauta sejam ouvidos e tenham direito a voto. As decisões sobre os fatos deixam de ser tomadas apenas pelo grupo daqueles que se preocupam em evitar que as paixões humanas interfiram no processo (o campo científico). Por seu turno, as discussões sobre os valores deixam de estar apenas nas mãos dos que buscam os ideais incontestáveis que estão “por trás” dos fatos (o campo político).

Em síntese, o diplomata é um tipo diferente de pesquisador/profissional. É aquele que deseja ser o co-autor dos resultados de seu trabalho, objetivo completamente distinto dos aspirados pelos demais tipos, principalmente pelo pesquisador experimental, para quem a co-autoria implica a rejeição das descobertas e criações. No campo da formação e do exercício profissionais do psicólogo no Brasil, ser diplomata significa considerar em igualdade de condições o conhecimento dos acadêmicos (fundados no discurso científico), aquele que se alicerça em outros autores, e os de senso comum. Implica, pois, não se alarmar porque apesar de todos os esforços para a instauração de uma prática com bases científicas, revelados nos estudos sobre a formação profissional, verifica-se que esse resultado não é produzido, pelo menos, em grande escala. Requer dar valor a saberes e práticas distintos sem negar suas singularidades e, sobretudo, sem ser tolerante.

Para ser diplomata, como adverte Despret,⁵³⁶ é imprescindível o exercício da *polidez*. Assim, se a meta é aproximar-se do outro para conhecê-lo, as perguntas a formular devem ser as que ele se coloca, são as que abordam o tema pelo qual ele se interessa. O que o outro considera importante? O que conta para ele? Buscar respostas para elas passa a ser tarefa também do diplomata.

E, nesse caso, como afirma Stengers, não importa se há razões diferentes despertando o interesse por uma mesma proposição, pois

no momento em que você aceita sujeitar-se às condições que me interessa, você me interessa. Lembrarei também que nenhuma proposição é suscetível de satisfazer a todo mundo, pois toda proposição interessante redistribui as relações de significação, cria sentido, mas também destrói, pode levar a definir como aparência ou como secundário um traço, uma propriedade,

⁵³⁶ DESPRET, Vinciane. *Quand le loup habitera avec l'agneau*. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond/Le Seuil, 2002.

um problema que interessaria mais a outro. Toda proposição interessante estabelece, então, nela mesma uma relação de forças.⁵³⁷ (tradução nossa).

Dessa forma, interessa conhecer as proposições de Içami Tiba que têm sido capazes de arregimentar um número de psicólogos, o que garantiu ao autor a 3ª posição entre os mais citados na pesquisa conduzida para o CFP e a 1ª entre os autores brasileiros.

6.4 Enquanto eles se batem: Içami Tiba e o interesse dos psicólogos brasileiros

Içami Tiba não integra qualquer uma das redes participantes das discussões sobre as Diretrizes Curriculares, nem tampouco aquela composta por autores de destaque estudados nos cursos de graduação. Todavia, a menção freqüente a seu nome indica que suas proposições interessam aos psicólogos, exercendo relações de forças nas redes tecidas fora dos territórios acadêmicos.

O perfil de Içami Tiba, sua proposição profissional, é freqüentemente delineado com os seguintes elementos:

Médico, Psiquiatra, realizou mais de 72 mil atendimentos psicoterápicos a adolescentes e suas famílias, é autor de diversos livros sobre educação (mais de 850 mil livros vendidos) e ministrou milhares de palestras em escolas e programas de TV. Quem Ama, Educa! foi o livro campeão absoluto de vendas de 2003 segundo a Revista Veja. Mantém o site www.tiba.com.br.⁵³⁸ (grifo nosso).

No site indicado, as informações acerca do perfil são assim complementadas:

Médico pela Faculdade de Medicina da USP. Psiquiatra pelo Hospital das Clínicas da FMUSP. Professor-Supervisor de Psicodrama de Adolescentes pela Federação Brasileira de Psicodrama. Membro da Equipe Técnica da Associação Parceria Contra Drogas - APCD. Membro Eleito do Board of Directors of the International Association of Group Psychotherapy. Conselheiro do Instituto Nacional de Capacitação e Educação para o Trabalho "Via de Acesso". Professor de diversos cursos e workshops no Brasil e no Exterior. Criou a Teoria Integração Relacional, na qual se baseiam suas consultas, workshops, palestras, livros e vídeos.

Em pesquisa realizada em março de 2004, pelo IBOPE, entre os psicólogos do Conselho Federal de Psicologia, os entrevistados colocaram o Dr. Içami Tiba como terceiro autor de referência e admiração - o primeiro nacional.

- 1º- lugar: Sigmund Freud;
- 2º- lugar: Gustav Jung;
- 3º- lugar: Içami Tiba.

Seguem C. Rogers; Lacan; M. Klein; Winnicott e outros.

Esses dados foram publicados no Jornal de Psicologia nº- 141, edição julho /setembro de 2004, do CRP-SP.⁵³⁹ (grifo nosso).

⁵³⁷ STENGERS, Isabelle. *La volonté de faire science*: à propos de la Psychanalyse. Paris: Les Empêcheurs de Penser en Rond, 1992, p. 20.

O texto em língua estrangeira é: "Du moment que tu acceptes d'en passer par les conditions sous lesquelles elle m'intéresse, tu m'intéresses. Je rappellerai aussi qu'aucune proposition n'est pas susceptible de satisfaire tout le monde car toute proposition intéressante redistribue les rapports de signification, crée du sens mais en détruit aussi, peut mener à définir comme apparence ou comme secondaire un trait, une propriété, un problème qui en intéressaient plus d'un. Toute proposition intéressante établit donc en elle-même un rapport de forces".

⁵³⁸ Descrição disponível em: <<http://www.portaldafamilia.org/livros/book166.shtml>>. Acesso em: 5 maio 2007.

⁵³⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.tiba.com.br/>>. Acesso em: 2 set. 2008.

Apesar de suas idéias atraírem psicólogos, Içami Tiba tem formação médica. Assim, pressupõe-se que o autor tenha conhecimento da lógica científica. Além disso, não se pode afirmar que ele seja alheio às sociedades de classe. Ao contrário, ajudou a fundar a Federação Brasileira de Psicodrama – FEBRAP –, da qual foi presidente na primeira gestão (1976/1978). Embora tenha criado uma teoria (a Teoria Integração Relacional), seu conhecimento não é especulativo, já que, em sua apresentação pessoal, faz questão de enfatizar possuir uma longuíssima experiência prática (“realizou mais de 72 mil atendimentos psicoterápicos”); ou seja, conjuga teoria e prática. Tem, portanto, além do aval das sociedades científicas, o reconhecimento de seus serviços pelo público.

É digna de destaque, igualmente, a habilidade do autor em estabelecer *alianças*. Sua capacidade de formular proposições que despertam interesse em grupos que não são os de sua referência, e, assim, manter a continuidade de suas atividades, garante-lhe um amplo raio de ação. Içami Tiba é convidado, por empresas nacionais e por secretarias de educação de diferentes municípios e estados do Brasil, para palestras e conferências. As idéias de Içami Tiba, depreende-se, circulam com desenvoltura pelos circuitos do sistema idealizado por Latour, mas, com algumas restrições no âmbito da *autonomização*, pois muitos de seus colegas não reconhecem sua autoridade.

Elas são produtos de uma vasta rede de sustentação permanente que envolve livros, vídeos, um *site* próprio, um programa semanal da Rede Vida de Televisão, uma coluna, também semanal, no Jornal da Tarde (publicado em São Paulo) e um espaço no portal UOL de Educação, onde dá “dicas quinzenais de Educação, Amor e Ética”.⁵⁴⁰ Seus livros são publicados no Brasil e no exterior e alcançam um número elevado de edições. A capa dos exemplares de sua obra mais famosa – *Quem ama, educa!* –, colocados à venda em 2007, indica se tratar da 164ª edição, com mais de 560 mil exemplares vendidos; obra a ser publicada também em Portugal, na Espanha e na Itália. Segundo a revista *Veja*, foi um dos livros mais vendidos em 2003 e 2004. O prefácio é de autoria de Haim Grünspon, que se apresenta como psiquiatra, psicólogo da infância e da adolescência e professor de Psicopatologia Infantil da PUC-SP.

As publicações e palestras de Içami Tiba dirigem-se a públicos variados: pais, professores, executivos e jovens. Abordam temas como orientação de filhos, educação de crianças e adolescentes, estratégias para reconhecer e tratar jovens envolvidos com drogas, relações entre gêneros. Assuntos que não são estranhos à Psicologia, portanto, mas que são

⁵⁴⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.tiba.com.br/>>. Acesso em: 2 set. 2008.

tratados pelo autor de maneira didática sem o uso da linguagem formal típica dos textos destinados a profissionais. Elas focalizam, igualmente, tópicos desprezados pela ciência como amor e felicidade.

Em entrevista concedida à revista *Veja*,⁵⁴¹ Içami Tiba expõe suas principais proposições, ilustradas nos fragmentos a seguir, fornecendo pistas significativas para compreender os motivos que o levam a despertar interesses em redes tão variadas:

AMOR DEMAIS ESTRAGA

O psiquiatra Içami Tiba diz que os pais precisam ser duros para manter os filhos longe das drogas

Quando o assunto é o consumo de drogas entre os jovens, o psiquiatra paulista Içami Tiba, de 62 anos, não tem meias palavras. No livro *Anjos Caídos*, ele descreve uma dezena de disfarces, sete comportamentos suspeitos e mais de vinte respostas que jovens usam para convencer adultos de que não fumam maconha. Esse estilo direto às vezes pode render dissabores. Tiba está sendo processado por ter qualificado o campus da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como um "antro de maconha", em uma entrevista. Ele não volta atrás no que disse e acredita que falam a seu favor 34 anos de profissão, 70 000 atendimentos psicoterápicos e 2 500 palestras mundo afora, além de catorze livros, com 600 000 exemplares vendidos. O último – *Quem Ama, Educa!* (Editora Gente) – está na 31ª edição.

Tiba aplicou suas teorias na criação de três filhos, um advogado, uma psicóloga e uma estudante de direito. Nesta entrevista, ele dá sua receita para o sucesso na educação das crianças. Isso inclui, ele adverte, evitar manifestações de "amor em excesso".

Veja – Muitos pais que experimentaram maconha são tolerantes com os filhos que repetem essa experiência porque não acreditam que ela seja porta de entrada para drogas mais pesadas.

Tiba – Na minha interpretação, ela é, sim, porta de entrada para drogas mais pesadas. Mas a porta para o vício é mesmo o álcool. A primeira coisa que o álcool faz na pessoa é diluir seu superego, instância da personalidade que agrega, entre outros, os padrões comportamentais. A partir daí, o indivíduo faz apenas coisas de que tem vontade e não o que aprendeu que deve ser feito. Tem extrema dificuldade para fazer a coisa certa. Esbarrou, já quer brigar, não agüenta desaforos, fica violento. O jovem que já estava pensando em experimentar maconha, e não tinha coragem, quando ingere bebidas alcoólicas vai provar, pois aquele freio foi destruído pelo álcool. Como a maconha despersonaliza a pessoa, daí para a cocaína é um passo.

Veja – Mas o que devem fazer pais que provaram maconha e não se viciaram? Há os que fumam com os filhos e há os que proibem.

Tiba – Fumar com eles, nem pensar. Senão depois vão jogar na cara dos pais que se viciaram por culpa deles. Os pais têm de falar que são contra, que tiveram sorte de não ter se viciado. Quando possível, citar exemplos de conhecidos que se prejudicaram muito, ou até morreram, por causa da droga. É preciso ser duro e proibir. A proibição pode não evitar que eles fumem, mas saberão que estão agindo contra a vontade dos pais. Quanto a estes, peçoos que no passado fumaram maconha e se deram bem na vida em geral não deixaram que a droga atrapalhasse a vida delas. São comparáveis a pilotos de Fórmula 1 que não morreram, apesar do risco que correm nas pistas. Paulo Coelho, Bill Clinton e Fernando Henrique Cardoso, que admitem ter experimentado maconha, tornaram-se pessoas bem-sucedidas, mas são sobreviventes, assim como quem pratica esportes perigosos e não morre. Por outro lado, há quarenta anos, fumar maconha não era o objetivo em si. Fumava-se maconha e se queimavam sutiãs como forma de transgressão. Hoje, o uso da maconha é totalmente diferente. A maconha não é mais bandeira de coisa alguma. É comum ouvir papo furado do tipo "Fumo maconha porque sou livre". Está errado, pois quem é livre não precisa usar drogas.

Veja – Por que o senhor diz que amor em excesso pode gerar filhos drogados?

⁵⁴¹ TIBA, Içami. Amor demais estraga. *Veja*, São Paulo, n. 1804, 4 jun. 2003. Entrevista. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/040603/entrevista.html>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

Tiba – O amor sem limites deixa que se desenvolva demais o lado animal e instintivo do jovem, que passa a fazer apenas aquilo de que tem vontade. Para esse jovem, o que interessa é o prazer. A maioria dos pais faz de tudo para agradar aos filhos e eles aprendem a ter prazer sem fazer nenhum esforço. Aí, quando vão para a rua, logo encontram quem lhes ofereça um baseado, uma dose de prazer

Veja – Em seu último livro, o senhor afirma que educar é diferente de criar. Qual a diferença?

Tiba – Os pais que educam têm como foco preparar os filhos para a vida. Os que criam acham que resolvem os problemas para eles. A maioria dos pais demora para fazer os filhos assumir responsabilidades. Por isso, é comum encontrar jovens que, apesar de bem-criados e bem nutridos, são mal-educados. São adolescentes que diante de qualquer situação adversa desistem ou partem para a ignorância.

Veja – Que valores os pais devem inculcar nos filhos?

Tiba – Os principais são disciplina, gratidão, religiosidade, cidadania e ética. Por exemplo, quando o pai dá um presente ou mesmo um bombom ao filho e ele sai correndo sem dizer um "obrigado", ou o diz sem olhar nos olhos, não vale. Tem de ser incisivo: "Filho, olhe nos meus olhos e agradeça". Assim mesmo, na bucha. Essa postura de cobrança pelos mínimos bons costumes, se for constante, vai surtir um efeito para a vida inteira.

Veja – O que o senhor entende por religiosidade é freqüentar igreja?

Tiba – É um sentimento instintivo do ser humano, que precede as religiões. Significa gente gostar de gente. Hoje em dia se valoriza muito pouco o respeito ao outro, independentemente do credo. Quando o filho maltrata o pai e este engole o mau trato sem reagir, dá uma grande lição de não-religiosidade. Quando o filho quebra um copo num momento de raiva, é comum o pai dizer: "Eu sei que você não fez por querer". Ao invés de poupá-lo e tirar a culpa do filho, o certo é fazer com que ele arque com as conseqüências de seu ato.

Veja – Adianta castigar ou cortar a mesada?

Tiba – Mais do que cortar a mesada, o importante é fazê-lo repor o que quebrou. Tirar dinheiro é muito fácil. O filho tem de se dar ao trabalho de comprar um copo igual no lugar do próximo brinquedo, por exemplo. É uma forma de chamá-lo a assumir a conseqüência pelo ato praticado. Castigo não resolve coisa alguma. Se aqueles rapazes de Brasília que queimaram o índio Galdino, em vez de presos, tivessem sido condenados a trabalhar durante um ano na seção de queimados de um hospital, o efeito pedagógico seria muito melhor. Na cadeia, até gozam de certas mordomias. Não devem ter aprendido nada lá.

Veja – As teorias que o senhor prega foram colocadas em prática na educação de seus filhos?

Tiba – Meus filhos não funcionaram como laboratório nem cobaia para minhas teorias, mas eu e minha esposa nos empenhamos bastante para torná-los capazes de enfrentar bem a vida. Em casa, nunca entregamos nada pronto para eles. Nosso lema sempre foi: "Quem sabe fazer aprendeu fazendo". Criamos uma espécie de contrato de conseqüência, ou seja: se produziam ou agiam bem, eram recompensados pelo esforço feito. Se não, sofriam a conseqüência.

Veja – O senhor os colocava de castigo? Batia neles?

Tiba – Não os castigava. Eu os ensinei a arcar com o ônus e o bônus de seus atos. Também nunca bati, mas, às vezes, quando algum fazia muita birra, eu dava uns gritões na orelha dele e estabelecia um prazo para ele mudar de idéia. (grifo nosso).

6.4.1 Será que ele é bossa nova? Içami Tiba e a rede auto-ajuda

Nas livrarias, as publicações de Içami Tiba não se localizam nas estantes de Psicologia. Frequentemente, estão colocadas junto aos livros de auto-ajuda ou àqueles destinados à orientação de pais. Em minhas conversas com outros psicólogos a respeito dos resultados alcançados por Içami Tiba na pesquisa do CFP, ouço muitas vezes a pergunta acompanhada com desdém: "aquele autor de livros de auto-ajuda?".

Considerando as conclusões de Bock⁵⁴² sobre os fundamentos da Psicologia que se faz no Brasil, a conexão não é fortuita. A literatura de auto-ajuda também tem seus alicerces no individualismo. Por isso, como afirma Ana Flora Brunelli,⁵⁴³ ela serve para divulgar a idéia de que a concretização dos projetos pessoais depende da vontade do indivíduo, o que remete para a figura do Barão de Münchhausen escapando do pântano onde estava atolado com seu cavalo, puxando com suas próprias mãos os seus cabelos. Esse tipo de literatura, por conseguinte, divulga a existência de uma estratégia básica para a solução de problemas: estar centrado em seus objetivos pessoais.

Uma segunda característica alinhada por Brunelli, e também destacada por Vera Lucia Pereira Alves,⁵⁴⁴ é o discurso que manifesta certeza e rejeita a dúvida (“a maconha despersonaliza a pessoa, daí para a cocaína é um passo”, “está errado, pois quem é livre não precisa usar drogas”, “tem de ser incisivo”). Ao assumir esse lugar de saber incontestável sobre o tema, o autor se legitima como autoridade para orientar, aconselhar, fornecer, ao leitor, instrumentos que permitam a consecução dos objetivos almejados: a solução dos problemas do cotidiano, a educação de filhos bem sucedidos, o sucesso na carreira profissional, o desenvolvimento dos potenciais desconhecidos, o bem-estar, a felicidade etc. Há um incontestável cunho utilitarista no discurso.

Não fosse a marca da utilidade, não haveria distinção quanto ao discurso científico. Nele também, ainda que suas bases sejam outras, o autor é uma pessoa que acumulou conhecimentos que lhe autorizam a falar ao público a partir de uma posição superior. Mas, enquanto o cientista tem sua fonte de conhecimento nas investigações que realiza e nas conduzidas por outros cientistas, quem escreve literatura de auto-ajuda acumula saber vivendo e, sobretudo, vivendo com sabedoria. Para demonstrar esse processo, são apresentadas narrativas e histórias de vida que ilustram como as situações críticas oferecem chances para a descoberta de qualidades antes insuspeitadas ou desprezadas pelas pessoas.

Não fosse a marca do individualismo, não haveria diferenças entre o discurso de auto-ajuda e o da feitiçaria. Esse também, na perspectiva weberiana, visa encontrar soluções para as dificuldades do dia-a-dia, mas, para isso, há necessidade de um mediador, o feiticeiro. Ele é a ponte entre o indivíduo interessado e o *invisível* e, obviamente, não é requerido quando se trata de auto-ajuda.

⁵⁴² BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC/ Cortez, 1999.

⁵⁴³ BRUNELLI, Ana Flora. *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de auto-ajuda*. 2004. 164 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

⁵⁴⁴ ALVES, Vera Lucia Pereira. *Receitas para a conjugalidade: uma análise da literatura de auto-ajuda*. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

Esse discurso prescritivo e utilitarista pode estar arregimentando os psicólogos que, em sua prática, entendem que a relação com o outro deva ser assimétrica. Afinal, se ele estudou para distinguir-se do leigo, a relevância de seu serviço profissional está diretamente associada aos efeitos que ele, como autoridade, pode promover na vida de quem o procura. Nesse caso, os resultados da pesquisa do CFP corresponderiam aos encontrados na investigação de Thebaud, citada por Sylvia Leser,⁵⁴⁵ com a substituição da figura do feiticeiro pela de autor de livros de auto-ajuda. A imagem do psicólogo como profissional que ajuda os outros a resolver problemas permanece inabalável.

Essa representação, também evidenciada nos estudos promovidos pelo CFP em 1988⁵⁴⁶ e em estudos mais recentes,⁵⁴⁷ é adotada explicitamente por Içami Tiba. Assim, por exemplo, a parte 3 de *Quem ama, educa!* é intitulada “Pequeno manual de mãe & pai”, cuja temática engloba “erros e aprendizados”, “papos e comida”, “hora de estudar” etc. Por sua vez, a parte 4 destina-se a vinte e nove “perguntas e respostas”, entre as quais, “como conseguir a ajuda do marido apático na educação dos filhos?”, “como ajudar minha reclamante e exigente esposa?”, “como agir com meu filho de 3 anos, que não quer ir à escola?”, “como educar meu filho de 4 anos e meio que cospe, arrota e diz palavrões?”. As orientações respondem até mesmo a dúvidas relativas a assuntos abstratos como felicidade:

25. Como ensinar uma criança a ser feliz?

Resposta: os pais podem dar alegria, brinquedos e guloseimas aos filhos, mas não lhes podem dar felicidade. Quando ganhar o presente é mais importante que brincar com ele, esse é um sinal de que o filho privilegia a alegria de ganhar, que é passageira. Quando não ganha o próximo brinquedo que deseja, ele fica triste e faz birra. Isso demonstra que não é feliz. A alegria é passageira. O que está sendo construído é muito mais o “ter” do que o “ser” como componente da personalidade.

A felicidade é uma construção interior que suporta bem a frustração. Bons alimentos da auto-estima são: valorizar afetivamente e agradecer o presente recebido; não se empanturrar com guloseimas; realizar o que é capaz de fazer [...] Quem tem auto-estima elevada tem mais autoconfiança e resiste mais que os “parafusos de geléia” às frustrações e contrariedades, compromete-se com objetivos e compartilha os sentimentos alheios.⁵⁴⁸

Quase tudo aquilo que faz parte do cotidiano de uma família com filhos mereceu um tópico específico de tratamento: “a rotina das mamadas”, “onde o bebê deve dormir?”, “guardando os brinquedos”, “a chegada de um irmão”, “cada filho é único!”, “intermináveis porquês”, “babás: a importância de educar bem”, “televisão e videogames”, “o fatídico almoço de domingo”. Há sempre uma orientação clara e segura, expressa em uma linguagem

⁵⁴⁵ MELLO, Sylvia Leser. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983

⁵⁴⁶ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

⁵⁴⁷ A propósito, ver: BETTOI, Waldir; SIMÃO, Livia Mathias. Profissionais para si ou para os outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 20, n. 2, p. 20-31, 2000; MAGALHÃES, Mauro; STRALIOTTO, Márcia; KELLER, Márcia; GOMES, William B. Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 21, n. 2, p. 10-27, 2001; PRAÇA, Kátia Botelho Diamico; NOVAES, Heliane Guimarães Vieites. A representação social do trabalho do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 2, p. 32-47, 2004.

⁵⁴⁸ TIBA, Içami. *Quem ama, educa!* 164. ed. São Paulo: Gente, 2002, p. 295-296.

simples. Não há motivos para hesitações. A experiência do autor permite recomendações tais como:

Uma sugestão que tem funcionado bem: os filhos não querem arrumar a casa? Então a mãe pergunta que sanduíche querem que ela lhes prepare. Os filhos que continuem na televisão, no quarto ou em que atividade for... Depois de pronto o sanduíche, que, para os famintos, já está inundando a casa com seu cheiro maravilhoso, a mãe chama as crianças para a mesa. Os filhos vão voando e encontram um único sanduíche. E é a mãe quem come, pois ela merece. Os filhos vão comer quando arrumarem a casa...⁵⁴⁹

As angústias são tranqüilizadas. As argumentações, se necessário, são fortalecidas com dados numéricos sem qualquer preocupação em citar fontes ou em utilizar *clichês* do senso comum. Discorrendo sobre filhos adotivos, Içami Tiba afirma:

O pai, por suas características masculinas e até mesmo pelo menor envolvimento, consegue dizer ao filho que ele é adotivo com tranqüilidade. A mãe sofre muito porque parece que a responsabilidade por não ter tido filhos é dela. Não é verdade. Em apenas 30% dos casos as causas do fracasso reprodutivo são femininas; em 30%, são masculinas e, em 40% dos casais sem filhos, há problemas de ambos os lados. Uma das muitas causas da adoção é a infertilidade.

A adoção é um gesto maravilhoso. Crianças adotadas são filhos do coração. O que muda é a origem. Para a criança, não importa se ela veio do útero ou do coração. Não tem na cabeça a figura do pai e da mãe biológicos. Essas são preocupações dos adultos.⁵⁵⁰

Para Alves,⁵⁵¹ o discurso de auto-ajuda tem caráter pedagógico, uma vez que temas complexos são simplificados. Eles são fragmentados em pequenos blocos, abordados em capítulos curtos. Neles, frases que sintetizam as idéias do autor aparecem em negrito ou em outra forma que as destaque, deixando explícita para o leitor a mensagem que se pretende transmitir. Esse tratamento gráfico é utilizado com frequência nas publicações de Içami Tiba.

A proposta de tornar simples o que é complexo é explicitada por Içami Tiba, ao relatar, na *nota à primeira edição* de *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*, os motivos que o levaram a criar a Teoria da Integração Relacional:

Uma das maiores solicitações para palestras nas escolas a que tenho atendido é para trabalhar o relacionamento professor-aluno. No contato com os professores, percebi a grande carência de noções básicas sobre psicologia e adolescência.

Para atender à demanda dos professores educadores em geral, procurei colocar a psicologia ao alcance de todos por meio de uma linguagem acessível e fácil de ser compreendida, sem perder significados nem profundidade.

Tal prática eu tive de adquirir ao lidar com adolescentes e seus familiares, para me fazer entender, independentemente das idades e das profissões que tivessem os meus atendidos. Assim, ao ser entendido pelos meus pacientes, passei a ser entendido pela população leiga, distante da psicologia tradicional.

Mas não me satisfiz realizando essa facilitação comunicacional. Eu acreditava que poderia fazer mais, e fiz. Criei a *Teoria Integração Relacional*, uma teorização do desenvolvimento do relacionamento integral entre as pessoas, baseada em amor, disciplina, religiosidade, gratidão, ética e cidadania.

[...]Numa linguagem coloquial e sem sofisticções tecnológicas, a teoria oferece subsídios fundamentais para o entendimento psicológico das dificuldades relacionais e sugestões

⁵⁴⁹ TIBA, Içami. *Quem ama, educa!* 164 ed. São Paulo: Gente, 2002, p. 163.

⁵⁵⁰ TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 226-227.

⁵⁵¹ ALVES, Vera Lucia Pereira. *Receitas para a conjugalidade: uma análise da literatura de auto-ajuda*. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

práticas, capacitando o professor a melhorar a qualidade do ensino dentro das salas de aula e, conseqüentemente, da Educação.⁵⁵² (grifo nosso).

Mais adiante, afirma:

As clássicas teorias psicológicas não têm sido suficientes para a compreensão do atual comportamento dos alunos e o adequado procedimento preventivo e terapêutico dos conflitos vividos em sala de aula. Há necessidade de introduzir elementos novos, como amor, disciplina, gratidão, religiosidade, ética e cidadania, para a avaliação da saúde relacional. Uma pessoa integrada relacionalmente vive um equilíbrio dinâmico entre as satisfações física, psíquica, ecossistêmica e ética dos contextos familiar, profissional e social.⁵⁵³ (grifo nosso).

Com a criação da teoria, em um só golpe, Içami Tiba solucionou vários problemas. Primeiro, atende às demandas dos professores quanto ao domínio dos conhecimentos de Psicologia. Para isso, utiliza “uma linguagem acessível e fácil de ser compreendida, sem perder significados nem profundidade”. Içami Tiba, por conseguinte, não se afasta nem de sua posição nem de seu objetivo profissionais, apenas trilha um desvio: com o intuito de recrutar aliados para sua rede, ele promove uma translação sem o abandono das metas iniciais. Nas palavras de Latour:

Nessa nova translação dos interesses dos outros, os contendores não tentam afastá-los de seus objetivos. Simplesmente se oferecem para guiá-los por um atalho. Isso é atraente desde que sejam atendidas três condições: o caminho principal está claramente bloqueado; o novo desvio está bem sinalizado; o desvio parece pequeno.⁵⁵⁴

Içami Tiba, ao aceitar a negociação, está admitindo a força superior de seu contendor, o público, e não se importa de ser por ele guiado. Reconheceu, por conseguinte, que seu caminho estava bloqueado, pois a população estava distante da psicologia tradicional. Não atingiria seus objetivos se continuasse contando apenas com as contribuições dos aliados já consagrados no campo da Psicologia. A segunda condição também estava presente porque sua experiência lhe permitia traçar um desvio bem sinalizado: ele sabia que estratégias utilizar para se dirigir à população, pois, se era entendido por seus inúmeros pacientes, também poderia ser compreendido pela população leiga. Finalmente, o desvio parecia pequeno, tão curto, que Içami Tiba não se satisfaz “realizando essa facilitação comunicacional” e foi além, criando uma teoria.

Não há como deixar de recordar as preocupações de Sylvia Leser a respeito das relações que o psicólogo deve estabelecer com a população em geral e, sobretudo, com os professores e diretores de escolas públicas. Nesse sentido, os convites que Içami Tiba vem recebendo de secretarias de educação de diferentes estados e municípios brasileiros sinalizam o sucesso das estratégias criadas e adotadas pelo autor. Ao ser entendido pela população leiga,

⁵⁵² TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. São Paulo: Integrare, 2006. p. 19-20.

⁵⁵³ TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 33.

⁵⁵⁴ LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 184.

Içami Tiba demonstra dominar uma habilidade prevista na proposta do Fórum das Entidades, mas abandonada durante as negociações para a redação do texto das Diretrizes Curriculares: “comunicar o produto do trabalho, de acordo com as características do público-alvo, ressaltando o rigor, a precisão e a fidedignidade da informação”.

Se uma das atribuições do diplomata, como afirma Despret, consiste “em se interessar por aquilo que faz sentido para os outros, por aquilo que lhes interessa verdadeiramente e em mobilizar suas questões para responder às nossas”,⁵⁵⁵ cabe, na volta ao território acadêmico, perguntar: Apesar de lançar mão de estratégias típicas de literatura de auto-ajuda, Içami Tiba atende às necessidades sociais? Que possíveis impactos suas idéias causam no campo da educação?

Quanto à última pergunta, a inclusão de item sobre a Teoria da Integração Relacional em prova aplicada para seleção de professores da rede municipal de Pitangui (MG) sugere que, pelo menos no campo da educação brasileira, o pensamento de Içami Tiba vem recebendo o reconhecimento já concedido a autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, José Carlos Libâneo e Emília Ferreiro, cujas contribuições também deveriam ser conhecidas pelos candidatos ao cargo.

Ademais, em consonância com a lógica da diplomacia, diante das perguntas, não cabem respostas que denunciem a crença ou a ingenuidade do público como motivos para torná-lo presa fácil de propostas desonestas. Outras incursões no território de Içami Tiba, certamente, serão necessárias para compreender melhor as alianças que ele estabelece com a população, especialmente com a parcela que pertence aos segmentos economicamente mais favorecidos e com nível de escolaridade mais elevado e, por isso, pode comprar e se interessa por livros. Vale lembrar que Içami Tiba arregimenta aliados, sobretudo, entre executivos, professores e psicólogos. Dessa forma, cabe continuar com as perguntas cujas respostas podem definir as relações de Içami Tiba com outras redes.

6.4.2 Será que ele é transviado? Içami Tiba e o charlatanismo

No processo de regulamentação da formação e da profissão, uma das estratégias sugeridas para consolidar a relevância social do psicólogo foi criar as condições necessárias para que o público conseguisse, com facilidade, estabelecer as diferenças entre o profissional

⁵⁵⁵ DESPRET, Vinciane. *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2001, p. 331. O texto em língua estrangeira é: “à s’intéresser à ce qui fait sens pour les autres, à ce qui les intéresse vraiment, et à mobiliser leurs questions pour répondre aux nôtres”.

de Psicologia e o charlatão. O relator do Parecer n. 403/62 alertou para isso, Sylvia Leser⁵⁵⁶ enfatizou as dificuldades de alcançar esses objetivos, pois já estavam socialmente institucionalizados procedimentos leigos que prometiam (e alcançavam) efeitos semelhantes aos propostos pelos novos profissionais, e Mancebo⁵⁵⁷ ratificou o nível de complexidade da tarefa, ao advertir que não fora desfeito o emaranhado de saberes distintos existentes quando do reconhecimento da profissão.

À medida que a profissão foi conquistando seu espaço na sociedade, a versão de profissional weberiano, almejada e amparada pela legislação, foi revelando não possuir forças suficientes para eliminar as versões antagonistas. Outrossim, essa versão, em virtude de alterações na rede em que se inscreve e de efeitos promovidos por essa mesma rede, passou a ter de conviver com uma versão nova: a de *psicólogo socialmente comprometido*. As duas versões – de profissional *weberiano* e *socialmente comprometido* – têm em comum a racionalidade científica, diferenciando-as das outras versões.

Com o intuito de assegurar essa distinção, a regulamentação garante para o psicólogo o direito exclusivo de utilizar determinados métodos e técnicas, mas, em contrapartida, obriga-o a abrir mão de outros ainda não avalizados pela ciência. Para combater a versão *leiga*, cabe aos psicólogos reafirmar a *veracidade* dos efeitos produzidos por sua prática científica (daí, sua *confiabilidade*) em contraposição à *falsidade* dos efeitos promovidos pelo leigo. Falsos porque não podem ser explicados pela prática em si, mas somente pela crença das pessoas que se submetem aos poderes ilusórios do charlatão.

Coloca-se, então, para o psicólogo, um desafio que nada tem de simples, uma vez que, mesmo no território da profissão, a questão do que é conhecimento verdadeiro e do que é falso ainda está em aberto (pelo menos, para os interessados em estabelecer a verdade). Basta verificar as discussões a respeito das relações entre a abordagem teórico-metodológica que orienta a psicoterapia e a promoção da cura: qual delas é a mais eficiente? A afirmação de que algumas técnicas eliminam os sintomas da doença, mas não suas causas, nunca foi *experimentalmente comprovada*. Entretanto, a declaração circula nos ambientes *psi* com o *status de* verdade cientificamente estabelecida.

O mesmo acontece com as afirmações relativistas, segundo as quais, para cada problema, há uma *abordagem melhor*: a existencial-humanista é adequada para questões mais superficiais, em que são suficientes a orientação ou o apoio psicológico; para problemas

⁵⁵⁶ MELLO, Sylvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*: São Paulo: Ática, 1983.

⁵⁵⁷ MANCEBO, Deise. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 1, p. 20-27, 1997.

cotidianos um pouco mais sérios, tais como *transtornos de pânico*, *transtorno obsessivo-compulsivo (TOC)* e *fobia*, aconselha-se a abordagem *cognitivo-comportamental*; a *psicanálise* é recomendada para os casos mais graves, principalmente os de psicose. No contexto criado por essas argumentações, fato e artefato se misturam e, pelo menos aparentemente, convivem sem grandes atritos.

Apesar disso, os psicólogos, a fim de atenderem à responsabilidade de proteger o público da ação de charlatões, têm a atribuição de esclarecer à população que a superioridade dos seus serviços “está cientificamente confirmada” e de zelar pelo emprego dos métodos e técnicas autorizados. Para tanto, deve ser acionado o psicólogo *tolerante*, em combate permanente para salvar os crédulos das interferências, convencendo-os dos perigos decorrentes da influência do charlatão. Em sua missão, o psicólogo *tem de provar* para a população que a fé não cura, não resolve problemas, não é o caminho para a qualidade de vida. Empreendimento difícil, pois envolve separar, diante do distinto público, nas condições ditadas pelo campo, o que é fato do que é artefato (logo, promover, *ao vivo*, purificações do fenômeno). Como desacreditar o charlatão sem poder selecionar, entre os candidatos à posição de sujeito da pesquisa, aqueles capazes de fornecer o testemunho confiável? Como interessar a população, persuadindo-a dos perigos de *viver na crença* sem, contudo, desprezá-la por seu pensamento obscurantista? Virar às costas para o embate é abrir-se aos riscos de desqualificar a profissão, como já alertava Sylvia Leser nos anos setenta.

Para enfrentar essa polêmica, vale recorrer às reflexões de Stengers⁵⁵⁸ sobre as relações entre a medicina moderna e o charlatanismo. A autora, partindo dos debates e dos relatórios elaborados pelas duas comissões convocadas para estudar o *mesmerismo*, afirma que o charlatanismo recebe uma definição nova em decorrência da metodologia empregada nas investigações promovidas para constatar a não-cientificidade do tratamento proposto por Mesmer. No caso do mesmerismo, uma vez que se diziam curadas tanto pessoas que haviam se submetido ao tratamento quanto outras que não o receberam, as comissões concluíram que a cura não poderia ser utilizada como prova de eficácia, isto é, não servia como critério para diferenciar as práticas racionais das práticas de charlatanismo.

Apesar dessa recomendação, a cura ainda vem sendo empregada como critério em experimentos que testam a eficácia de procedimentos terapêuticos. Todavia, e isso é o mais curioso nessa história, o charlatão, para justificar a eficácia de seu modo de agir, tem recorrido à mesma lógica aplicada a esses experimentos. Com isso, o charlatão se *modernizou*

⁵⁵⁸ STENGERS, Isabelle. Le médecin et le charlatan. In: NATHAN, Tobie; STENGERS, Isabelle. *Médecins e sorciers*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2004, p. 127-177.

e, ao se abrigar na fortaleza das práticas teórico-experimentais, tornou *racionais* seus procedimentos. Ele pode, por conseguinte, dispensar o apelo a poderes sobrenaturais para justificar suas ações e, assim, escapar do rótulo de feiticeiro, de charlatão.

Segundo Stengers, “o imperativo da racionalidade e a denúncia do charlatão tornam-se, nesse sentido, solidários: o charlatão é doravante definido como aquele que reivindica suas curas por provas”⁵⁵⁹ (tradução nossa) e, portanto, pleiteia o direito de ser respeitado como o legítimo representante de uma causa que conhece, domina e, por isso, manipula a fim de promover as transformações características da cura. Esse é, por conseguinte, mais um argumento para desaconselhar o emprego da cura como critério para diferenciar as práticas modernas (racionais) de outras.

Henfil capta, com humor, essa apropriação da *lógica científica*:



⁵⁵⁹ STENGERS, Isabelle. Le médecin et le charlatan. In: NATHAN, Tobie; STENGERS, Isabelle. *Médecins e sorciers*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2004, p. 127-177. p. 133.

O texto em língua estrangeira é: “L’impératif de rationalité et la dénonciation du charlatan deviennent en ce sens solidaires: le charlatan est désormais défini comme celui qui revendique se guérir par preuves”.

A competição entre as práticas científicas e as do charlatanismo, promovidas nos laboratórios experimentais, é, todavia, mais complexa porque as primeiras acabam reforçando o poder do charlatão quando entendem que ele será cientificamente desqualificado se confrontado com a comprovação da eficácia da terapêutica racional. Esse objetivo acaba multiplicando as dificuldades, pois, para atingi-lo, não basta à prática científica provar-se eficaz. Para ser diferenciada, deve, simultaneamente, demonstrar que o charlatanismo é incapaz de provocar o mesmo efeito. Esse é o objetivo que se pretende alcançar quando se realizam experimentos conduzidos de acordo com a metodologia do duplo cego.

Uma investigação promovida em consonância com essa metodologia, ao contrastar o efeito do tratamento com o promovido pelo placebo, está, simultaneamente, testando a ação da terapia e a do placebo. Ora, se o “efeito placebo” refere-se à confiança que os doentes têm no tratamento (ou seja, à crença capaz de propiciar a cura da doença), a investigação está oficialmente admitindo a força da “fé que salva”, mesmo que o faça de modo negativo, reconhecendo-a como possível obstáculo a ser superado pela terapia.

Aplicar esse procedimento para atender à purificação exigida pela lógica experimental corresponde a armar a arapuca e, em seguida, cair nela. A pretensão do experimento duplo cego é verificar se o tratamento provoca o efeito sem que haja qualquer contribuição clandestina do placebo, tomado como parasita na relação causa-efeito que se submete à prova, e que pode estar alojado tanto no investigador quanto no sujeito da pesquisa. Assim, enquanto não for possível deduzir, sob condições experimentais, o efeito curativo de um procedimento (ou de um fármaco) fundado em conhecimentos científicos, a existência de curas sob o efeito placebo será um fantasma sempre presente. Cada vez que a hipótese nula é aceita, o poder da crença em promover curas caminha da *área da suspeição* para a *área das certezas*.

Em síntese, o poder da crença, parasita a ser banido da situação experimental, é, ao fim e ao cabo, por contingências da metodologia empregada, convocado a comparecer ao tribunal no qual a eficácia de um tratamento é verificada. Nesse cenário, o efeito do tratamento é contrastado com o efeito placebo (com aquele promovido pela crença). Assim, rejeitar o testemunho da terapêutica científica é admitir a verossimilhança do depoimento prestado pelo placebo. Adotar a lógica do efeito placebo, conseqüentemente, implica ver-se diante de um dilema, simultaneamente prático, epistemológico e ético: que procedimentos conduzem à verdade sem desqualificar a testemunha por sua credulidade ou ignorância?

Dessa forma, de acordo com a lógica cara aos *psicólogos racionais*, não há meios seguros para sustentar a afirmação de que Içami Tiba, tal como um charlatão, explora a credulidade do público e emprega estratégias para *enganá-lo*. Não há sequer *estudos*

científicos que verifiquem os efeitos que as palestras e os livros de Içami Tiba promovem no comportamento dos adeptos de suas idéias (e nos resultados que esses alcançam em suas relações com os filhos, os alunos e os subalternos).

Para os defensores do emprego de resultados numéricos como fonte de constatação da veracidade de uma afirmativa, a associação de Içami Tiba com o charlatanismo é uma hipótese a ser verificada com cautela, pois não é reduzido o quantitativo de adeptos das idéias de Içami Tiba. Para os que preferem a solidez da opinião dos especialistas (tal como Duran em seu estudo sobre os cursos de formação do psicólogo), a acusação de charlatanismo pode ser precipitada, pois também é significativa a quantidade de secretarias estaduais e municipais que promovem encontros para que seus professores aprendam, com o autor, formas de trabalhar melhor (supondo, é claro, que em tais secretarias haja especialistas em educação recomendando a contratação do autor).

Assim, se é imprudente a denúncia de charlatanismo, resta caminhar na direção oposta e enfrentar a pergunta básica formulada pelos cientistas: isto (o que Içami Tiba propõe) é científico? Em outras palavras: os psicólogos que aderem às idéias do autor e as empregam para orientar suas práticas desrespeitam as resoluções do CFP? Isto é, fundamentam seus trabalhos em princípios e práticos não aceitos pela ciência?

6.4.3 Será que ele é Maomé? Içami Tiba e a rede *ciência*

De acordo com Latour,⁵⁶⁰ o adjetivo “científico” pode ser aplicado a três tipos de discursos, diferenciáveis em função daquilo a que remetem: 1. ao indiscutível, característica dos discursos que encerram as discussões sobre um determinado tema; 2. à perplexidade, marca daqueles que veiculam novas entidades e, por isso, abrem os debates a respeito de um problema (até mesmo aqueles já considerados resolvidos, quando os tornam mais complexos), ou, finalmente, 3. à logística de sua construção, distintivo dos discursos que se sustentam em provas, números, autores e datas, os quais podem ser acionados em caso de dúvidas. Ser científico em um dos sentidos não significa necessariamente sê-lo nos demais.

Para Latour, os três sentidos são atravessados pelas relações entre ciência e política. O primeiro, porque se engaja na luta contra a ação política, por si só considerada sinuosa, complexa e aberta a mentiras e ao jogo de interesses. Assim, a versão de ciência a que ele se refere visa estabelecer a verdade como parâmetro condutor dos debates, como critério decisivo para dar um ponto final às polêmicas desnecessárias ou sujeitas ao uso do poder,

⁵⁶⁰ LATOUR, Bruno. As variedades do científico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 nov. 1997. Caderno Mais!, p. 5-3.

sobretudo quando se trata do poder de iludir. A lógica experimental é a mais nobre representante desse tipo de sentido.

No segundo sentido, a política está presente porque a ciência, para atingir seu objetivo, abre polêmicas, incentiva controvérsias, incorpora na discussão a multiplicidade de actantes com que o ser humano convive. Entidades que, para atender à finalidade do primeiro sentido de “científico”, são frequentemente descartadas no processo de simplificar a realidade para que a verdade seja descoberta. Finalmente, no terceiro sentido, a política participa, pois a principal estratégia empregada na literatura científica tem o intuito de associar um número cada vez maior de actantes humanos e não humanos nas discussões. Há um clima propício à democracia para que alianças sejam feitas e desfeitas, negociações sejam estabelecidas, ocorram embates entre idéias oponentes.

O discurso de Içami Tiba não pode ser considerado científico no primeiro sentido. Suas afirmações, não submetidas ao crivo de experimentos, de acordo com os critérios estabelecidos, não superam a condição de meras opiniões. Mas, aqui, cabe interpelar os outros tantos conhecimentos admitidos pela academia e pelo CFP como sustentadores de práticas psicológicas que também não foram *cientificamente comprovados*. Adotar esse parâmetro para colocar o discurso de Içami Tiba sob suspeita implica, por conseguinte, fazer o mesmo com uma fração nada desprezível de contribuições de autores respeitados pela comunidade acadêmica.

No segundo sentido, não há como negar a ação de Içami Tiba em incorporar preocupações com temas desqualificados pela Psicologia como ciência, mas que são importantes para o “homem comum”, aquele para quem o psicólogo deve prestar seus serviços. Os cientistas, no afã de diferenciar o seu conhecimento dos demais, desqualificaram todos os assuntos que não poderiam ser estudados sob a abordagem que escolheram. Com isso, assumiram as tarefas de interessar o público pelos temas que lhes atraíam a atenção e de, simultaneamente, convencê-lo da irrelevância de outros; ou seja, alguns assuntos são importantes, outros não merecem consideração.

Quando Içami Tiba afirma que “há necessidade de introduzir elementos novos como amor, disciplina, gratidão, religiosidade, ética e cidadania”,⁵⁶¹ está exatamente chamando a atenção para alguns assuntos considerados *menores* pelos *psicólogos cientistas*. Isso, provavelmente, justifica as dificuldades de circulação das idéias de Içami Tiba no circuito *autonomização*, isto é, naquele constituído por seus colegas de profissão, sobretudo, junto

⁵⁶¹ TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. São Paulo: Integrare, 2006.p. 33.

àqueles pares que habitam os espaços acadêmicos. Em consequência, as polêmicas que as idéias de Içami Tiba poderiam abrir são descartadas para a *área de silêncio* e a versão de psicólogo que fabrica é categorizada como uma versão *leiga*.

Quanto ao terceiro sentido do adjetivo “científico”, que remete à arquitetura do discurso, observa-se que Içami Tiba aciona seus *colegas cientistas* quando tenciona atingir o público profissional. Assim, em *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*, livro destinado a professores, diferente dos elaborados para o público leigo, encontra-se a bibliografia utilizada pelo autor. Nela, há referências a Rubem Alves, Paulo Freire, Cipriano Luckesi e Yves de la Taille, autores reconhecidos no campo da educação.

Para garantir a cientificidade de suas contribuições, Içami Tiba criou uma teoria (a Teoria Integração Racional) para sistematizar suas idéias e, de forma organizada, oferecer, para professores e pais, “subsídios fundamentais para o entendimento psicológico das dificuldades relacionais e sugestões práticas”.⁵⁶² Essa teoria estabelece a existência de três níveis de comportamento humano: o biológico ou instintivo, o psicológico ou aprendido e o social ou evoluído.

O primeiro faz referência àquilo que é “característico dos animais mamíferos regidos pelos instintos (de sobrevivência, princípio do prazer-desprazer, do afeto, da agressividade etc.)”.⁵⁶³ O segundo, psicológico ou aprendido, é “resultante da inteligência humana, em busca da satisfação pessoal, ambição, consumo exagerado, sem preocupação com os meios utilizados para a satisfação e obtenção de resultados finais”.⁵⁶⁴ Enfim, o terceiro, social ou evoluído, define a capacidade relacional fundada nos seguintes valores: amor, disciplina, gratidão, religiosidade, ética relacional e cidadania.

A proposta de Içami Tiba é ensinar pais e professores a cumprirem suas funções conduzindo filhos e estudantes a exercerem a capacidade relacional, situada no nível mais elevado dos comportamentos humanos. Segundo o autor:

Criei a *Teoria Integração Relacional* para que a Psicologia saísse das academias e chegasse aos educadores, dividindo com você, professor, minha experiência, para que você pudesse encontrar o próprio caminho para melhorar o relacionamento com seus alunos e, em consequência, sua vida em sala de aula, atingindo o objetivo principal da educação: *preparar as novas gerações para administrar o Brasil que estamos lhes deixando*, para que este seja um país inserido num mercado mundial altamente competitivo e, por isso, obrigado a mudar seus paradigmas com agilidade, assertividade e competência.⁵⁶⁵ (grifo do autor).

O propósito último da teoria é, por conseguinte, semelhante àquele que movia a versão *psicologia aplicada*: contribuir para a organização racional da sociedade. Em termos

⁵⁶² TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. São Paulo: Integrare, 2006, , p. 20.

⁵⁶³ TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 34.

⁵⁶⁴ TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 34.

⁵⁶⁵ TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 35.

educacionais, as idéias de Içami Tiba participam da rede que promove a versão pedagógica liberal, mais especificamente a tecnicista, porquanto as estratégias sugeridas aos professores estão nitidamente calcadas no Behaviorismo. Desse modo, se a proposta do autor atende a necessidades sociais, não o faz em consonância com a versão de *psicólogo socialmente comprometido*. Isso implicaria transformações da realidade social, o que não é escopo da teoria elaborada por Içami Tiba.

Ao dividir suas experiências com o leitor, Içami Tiba também compartilha seus conhecimentos sobre psicanálise, psicologia cognitivista, psicologia humanista, biologia e fisiologia, mesclando-os conforme for necessário para atingir os objetivos que justificaram a criação da teoria: tirar a Psicologia da academia e colocá-la nas mãos dos pais e professores. Os motivos para explicar o que acontece com os alunos serão requisitadas nos diferentes campos de saber:

Sob esta analogia entre comer e aprender, considero cinco etapas:

Primeira etapa: *Ingerir* o alimento equivale a *receber* informação.

Segunda etapa: *Mastigar e digerir* o alimento equivalem a *decompor* essa informação em partes menores, suficientes para serem compreendidas.

Terceira etapa: *Absorver* o alimento digerido equivale a *assimilar* a informação já compreendida.

Quarta etapa: A transformação do alimento digerido e absorvido em *energia* acumulada equivale a transformação da informação compreendida em *conhecimento*.

Quinta etapa: A energia acumulada é utilizada para a manutenção da vida, como *energia vital*. É o uso do conhecimento que o transforma em *sabedoria*.⁵⁶⁶ (grifo do autor).

O professor deve ter noção da capacidade do aluno de receber a matéria. Por exemplo, matérias que exijam pensamento abstrato são tremendamente indigestas para as crianças, que ainda não desenvolveram esse tipo de raciocínio. Como elas não as compreendem, acabam decorando apenas.⁵⁶⁷

Estrogênio e testosterona em ação

A importância desse tema precede à do relacionamento professor-aluno, pois tais hormônios são a base biológica de qualquer relacionamento humano. Se qualquer ser humano deveria conhecer esse tema, os educadores ainda mais.

Homens são hormonalmente diferentes das mulheres. Tais diferenças podem aumentar ou diminuir conforme a cultura.⁵⁶⁸

Se você prestar atenção na mocinha, verá dois coraçõezinhos apaixonados pulsando em seus olhos, bem abertos, no lugar de duas pupilas. É o estrogênio transbordando afeto para o Universo, que começa com o próprio pai, depois com o professor, a seguir com artistas e amigos/colegas/ficantes até escolher um “com quem vai se casar”.⁵⁶⁹

Os procedimentos pedagógicos formulados por Içami Tiba, entretanto, estão alicerçados principalmente nas propostas de Skinner. Isso fica patente nos trechos da entrevista em que comenta como ele educou seus filhos: “Criamos uma espécie de contrato de consequência, ou seja: se produziam ou agiam bem, eram recompensados pelo esforço feito. Se não, sofriam a consequência” e “Não os castigava. Eu os ensinei a arcar com o ônus e o

⁵⁶⁶ TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. São Paulo: Integre, 2006, p. 40-41.

⁵⁶⁷ TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 44.

⁵⁶⁸ TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 87.

⁵⁶⁹ TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 88.

bônus de seus atos”.⁵⁷⁰ Qualquer dúvida quanto ao uso da teoria de reforço fica solucionada na orientação: “Uma boa dica é o professor perguntar: ‘Diga uma palavra sobre a última aula, quem dela se lembrar. Vai ganhar 1 ponto quem disser’”.⁵⁷¹

Por tudo isso, não se justifica a categorização de *psicologia leiga* para o trabalho desenvolvido por Içami Tiba. E, assim, o psicólogo que utiliza as idéias desse autor não despreza as resoluções do CFP ou o Código de Ética Profissional, pois exerce suas atividades orientado por princípios e técnicas reconhecidos pela ciência, pela prática e pela ética profissional.

Na versão produzida pelas idéias de Içami Tiba, não há espaços para controvérsias. A Psicologia é uma caixa preta construída a partir de peças apropriadas de distintos campos de conhecimento e de diferentes redes teóricas da Psicologia, na maior parte das vezes, caracterizadas pelo antagonismo. É uma bricolagem que confunde os modernos, os quais, na ânsia de categorizá-la, podem apelar para um rótulo: tecnicista. Com ele, pretendem evidenciar o uso irrefletido de procedimentos e conceitos apartados das teorias que os sustentam.

Pode-se, também, denunciar Içami Tiba por ser um *agente da ordem*. Como mencionado, sua teoria tem o propósito de contribuir para que a educação atinja seu principal objetivo, que nas palavras do autor é: “*preparar as novas gerações para administrar o Brasil que estamos lhe deixando*”⁵⁷² (grifo do autor). Mas, nesse caso, segundo Coimbra, ele tem a companhia de outros psicólogos que, de acordo com o convencional, apóiam suas intervenções em conhecimentos científicos.

O discurso de Içami Tiba pode *ainda* ser considerado não científico por desatender a um critério: ele não interessa outros psicólogos que fazem ciência no Brasil. A propósito, vale lembrar que a prática científica se faz em comunidade. Trabalhos não recrutados pela rede são trabalhos que inexistem no sentido científico.

Tiba e seus adeptos não parecem se incomodar com as categorizações. A versão que eles praticam se articula com outras, modificando-as, transformando-as, incorporando-as, nem que, para isso, sejam rompidas as relações existentes entre o conceito e a teoria a que pertence. Textos são escritos nos moldes empregados pela literatura de auto-ajuda, comprovações científicas não são arregimentadas para justificar o que se afirma; Édipo, reforço e noções extraídas do senso comum convivem harmoniosamente.

⁵⁷⁰ TIBA, Içami. Amor demais estraga. *Veja*, São Paulo, n.1804, 04 jun. 2003. Entrevista. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/040603/entrevista.html>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

⁵⁷¹ TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. São Paulo: Integrare, 2006, p. 42.

⁵⁷² TIBA, Içami. *Op. cit.*, p. 35.

O que as relações de Içami Tiba com seus adeptos podem nos ensinar?

6.5 Eu sou a mosca que perturba o seu sono: trabalhar com as relações entre diferentes versões

A Psicologia engendrada por Içami Tiba ilustra com nitidez o que Despret afirma sobre as versões:

A versão, eu dizia, não se impõe, ela se constrói. Ela não se define pelo registro da verdade ou da mentira e da ilusão, mas por aquele do vir a ser: vir a ser de um texto continuamente retrabalhado e revirado, devir de um mundo comum, devir de reviravoltas e de traduções. A versão não desvela o mundo, nem o vela; ela o faz existir em um modo possível. A versão não é o fato de um só homem, ela é fonte e fruto de relação, ela é colocada em funcionamento no âmago de uma relação, ela é negociação daquilo que retorna, se transforma, se traduz.⁵⁷³ (tradução nossa).

Nesse sentido, não se pode negar a existência de uma versão de Psicologia *Içami Tiba*. Pode-se, é claro, virar as costas para os vínculos que os psicólogos e o público vêm estabelecendo com o pensamento desse autor, desprezando-os por aquilo que os *tolerantes* consideram ingenuidade. Essa saída pela tangente, entretanto, está indisponível para os que não desejam lançar mão da denúncia crítica. O desafio é aprender com os que mantêm a versão de Psicologia *Içami Tiba*, tal como os interlocutores de Hans aprenderam a manter, durante o tempo necessário, a tensão corporal e a balançar o corpo da maneira capaz de provocar a resposta correta. É, acima de tudo, reorganizar a versão oficial do que é ser psicólogo.

Acolher esse desafio, todavia, implica desdobrá-lo, pois será preciso enfrentar a oposição dos *tolerantes* para os quais o problema será resolvido quando os cursos de graduação cumprirem com a sua obrigação de oferecer preparação profissional de qualidade. Quando isso acontecer, os psicólogos não terão dúvidas quanto à imprescindibilidade do suporte teórico para o exercício da profissão. Para esses, então, as respostas dos psicólogos à pergunta da pesquisa do CFP configuram o fracasso dos cursos de graduação.

Porém, se for adotada a postura do diplomata, segundo a qual é preciso caminhar em direção ao outro e predispor-se a traduzir, traindo minimamente a si e ao outro, não há alternativa exceto aquela para a qual Stengers aponta: “compreender que a existência dos

⁵⁷³ DESPRET, Vinciane. *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2001. p. 44. O texto em língua estrangeira é: “La version, disais-je, ne s’impose pas, elle se construit. Elle ne se définit pas sur le registre de la vérité ou du mensonge et de l’illusion, mais sur celui du devenir: devenir d’un texte sans cesse retravaillé et retourné, devenir d’un monde commun, devenir des retournements et de traductions. La version ne dévoile pas le monde pas plus qu’elle ne le voile, elle le fait exister sur un mode possible. La version n’est pas le fait d’un homme seul, elle est source et fruit de relation, elle est mise au travail, au sein d’une relation, elle est négociation de ce qui se retourne, se transforme, se traduit”.

‘outros’ não nos complica a vida, mas nos constrange a reconhecer a complicação”⁵⁷⁴ (tradução nossa).

A autora faz questão de destacar que:

A noção de constrangimento não terá aqui *nada a ver*, é preciso sublinhar, com uma limitação, uma interdição ou um imperativo que viria do exterior [...]. É necessário, por outro lado, entender “constrangimento” em um sentido abstrato que o distingue de “condição”. Contrariamente às condições, que são sempre relativas a um existente determinado, que se trata de explicar, de fundamentar ou de legitimar, o constrangimento não dá qualquer explicação, não fornece qualquer fundamento, não autoriza qualquer legitimidade. Um constrangimento requer ser satisfeito, mas, a maneira como ele será satisfeito, permanece, por definição, uma questão aberta.⁵⁷⁵ (tradução nossa. Grifo do autor).

Em síntese, reconhecer a complicação é lançar-se ao risco inerente às questões, que, por definição, permanecem em aberto. Assim, a tarefa que se coloca para quem resolver enfrentar o desafio é modificar-se para compreender-se por intermédio do contraste com o outro, com a diferença. Diferença que, cabe lembrar, tem sido reconhecida e valorizada para marcar territórios, bem como para garantir a sobrevivência de identidades, ou seja, para manter *o mundo no lugar*, não para hesitar e, assim, inventar novos modos de existência para si e para o outro.

O convite pode não sensibilizar o psicólogo que se quer weberiano, mas, talvez, arregimente os que se vêem *socialmente comprometidos*. Afinal, como ser *comprometido socialmente* e, ao mesmo tempo, justificar a manutenção do público no outro lado do fosso? Propor o exercício da simetria é um ato político porque demanda do profissional não exercer o poder que a autoridade de *expert* lhe confere: o poder de rejeitar as proposições do público, os interesses do homem comum, avaliando-os como ingênuos ou irrelevantes. Sim, pais e professores querem, entre outras coisas, saber como se comportar com a criança de quatro anos e meio que cospe, arrota e diz palavrões; como ser feliz e como encontrar um parceiro amoroso. Eles se interessam por esses problemas que atribulam o cotidiano. Dar de ombros a essas perguntas não é manter a ordem? Não é fazer perdurar um estado de coisas que permite ao psicólogo se julgar detentor de habilidades que lhe garantem, por exemplo, conseguir um “depoimento sem dano”?⁵⁷⁶

⁵⁷⁴ STENGERS, Isabelle. *Cosmopolitique II*. Paris: La Découverte, 2003. p. 335.

O texto em língua estrangeira é: “comprendre que l’existence des ‘autres’ ne nous complique pas la vie, mais nous contraint à en reconnaître la complication”.

⁵⁷⁵ STENGERS, Isabelle. *Cosmopolitique I*. Paris: La Découverte, 2003. p. 48-49.

O texto em língua estrangeira é: La notion de contrainte n’aura ici *rien à voir*, il faut le souligner, avec une limitation, un interdit ou un impératif qui viendrait de l’extérieur [...]. Il faut, par ailleurs, entendre “contrainte” en un sens abstrait qui le distingue de “condition”. Contrairement aux conditions, qui sont toujours relatives à un existant donné, qu’il s’agit d’expliquer, de fonder ou de légitimer, la contrainte ne livre aucune explication, ne fournit aucun fondement, n’autorise aucune légitimité. Une contrainte requiert d’être satisfaite, mais la manière dont elle sera satisfaite reste, par définition, une question ouverte”.

⁵⁷⁶ *Depoimento sem dano* é um procedimento no qual o psicólogo atua como mediador entre um juiz e uma criança ou adolescente em inquirição cujo propósito é a produção de provas consistentes para um determinado processo judicial. A questão básica a ser colocada para os psicólogos é o que se entende por “sem dano”? Ou, em outras palavras, que poder ou

Agir com o outro simetricamente, ou, como prefere Stengers, colocar práticas distintas “no mesmo plano” tem implicações políticas que não podem ser negligenciadas.

Fabular uma ecologia das práticas é uma fabulação ativa por que ela diz respeito àquilo que poderia tornar capazes aqueles e aquelas a quem ela se dirige: ela lhes demanda se desprenderem da exigência de garantias para um futuro tranqüilo, de romper com uma (má) história que fez de determinadas práticas as cabeças pensantes deste futuro. E é nisso que uma tal fabulação é completamente política, pois a política, no sentido que interessa, começa não mais com um povo enfim confiável, mas com o abandono de defesas que o identificam como não confiável, que o definem como irresponsável.⁵⁷⁷ (tradução nossa).

Dessa forma, não se trata de esperar que os psicólogos, enfim, compreendam a importância da fundamentação científica para, a partir desse momento, dialogar simetricamente com eles. Não é, por conseguinte, iluminá-los para que alcancem o patamar em que está seu interlocutor.

O posicionamento de superioridade do cientista, daquele que associa a ciência ao saber verdadeiro, vem se sustentando no argumento de que as práticas científicas não podem ser misturadas com as sociais, de que fatos e valores são incompatíveis. Esse divórcio entre sociedade e ciência, assim como a compartimentação da última em disciplinas com limites rígidos, com objetos de estudo específicos, configura um pacto cujo intuito é a distribuição assimétrica de poder.

Latour dedica parte do primeiro capítulo de *Políticas da Natureza* à discussão da herança contida na alegoria da Caverna, narrada por Platão. Nela, fica explícito que a verdade somente poderá ser alcançada por aqueles (os sábios) que conseguirem abandonar a Caverna, cujos habitantes estão subjugados às emoções, à política, às opiniões pessoais. A alegoria, ao criar, simultaneamente, uma idéia de Ciência e uma de sociedade, atribui ao sábio, agora de posse da Verdade, a *missão* de pôr fim às infundáveis contendas em que se emaranham os habitantes da Caverna, libertando-os da tirania da ignorância (a tarefa dos *tolerantes*, portanto). Latour enfatiza a astúcia que o mito comporta, lembrando que o trânsito do sábio-filósofo pelos dois mundos implica uma dupla ruptura: a de sair da Caverna e a de retornar a

capacidade o psicólogo entende possuir que lhe permite interrogar o outro sem que isso altere o modo de existência do interrogado (isto é, sem lhe causar danos)? A propósito da complexidade do problema, consultar: ARANTES, Esther Maria de Magalhães. *Discurso em Audiência Pública no Senado Federal sobre Depoimento sem Dano*. 1 jul. 2008. (Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/debates/direitos_humanos/direitos_humanos_080829_0001.html>) e CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Manifestação do Conselho sobre o PL que trata do Depoimento Sem Dano*. 09 abr. 2008 (Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_080409_932.html>).

⁵⁷⁷ STENGERS, Isabelle. *La Vierge et le neutrino: les scientifiques dans la tourmente*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2006, p. 168.

O texto em língua estrangeira é: “Fabuler une écologie des pratiques est une fabulation active parce qu’elle concerne ce dont pourraient devenir capables ceux et celles à qui elle s’adresse: elle leur demande de se déprendre de l’exigence de garanties pour un avenir rassurant, de rompre avec une (mauvaise) histoire qui a fait de certaines pratiques les têtes pensantes de cet avenir. Et c’est en cela qu’une telle fabulation est bel et bien politique, car la politique, au sens qui importe, commence non pas avec un peuple enfim fiable mais avec l’abandon des défenses qui l’identifient comme non fiable, qui le définissent comme irresponsable”.

ela. Sem tal fratura não haveria as concepções ocidentais de ciência, de epistemologia e de vida pública, que conservam suas forças graças às articulações que constituem. Afinal,

a Ciência não pode sobreviver senão com condição de distinguir absolutamente, e não relativamente, as coisas “tais como elas são” da “representação que os humanos fazem delas”. Sem esta divisão entre “questões ontológicas” e “questões epistemológicas”, é o conjunto de vida moral e social que se encontrará ameaçada. Por quê? Porque, sem ela, não haverá mais reserva indiscutível para pôr fim ao vozerio incessante do obscurantismo e da ignorância. Não haverá mais um meio seguro de distinguir o verdadeiro do falso.⁵⁷⁸

Em síntese, onde a Ciência se ausenta, impera a privação da luz, a Caverna. Por isso, colocar as práticas científicas no mesmo plano que as demais gera os protestos de se estar abrindo a porta para os impostores, os ilusionistas, os charlatães. Propor tal ousadia, é querer se submeter às reprovações por estar destruindo o reinado da racionalidade, recriando a cuba de Mesmer que afeta a ordem pública.

Por isso, colocar práticas distintas no mesmo plano não é assumir a atitude relativista e defender que tudo é possível, tudo se iguala, tudo é verdade. Nesse caso, não haveria necessidade do psicólogo. Todavia, a prática do psicólogo, sabe-se bem, não é *pura*. Ele não leva a verdade ao leigo (ou o leigo à Verdade), sobretudo, se ele adota a versão *comprometido socialmente*. Para ela, o exercício profissional sempre consiste em intervir, ou seja, em influir nas condições de existência do outro, o que requer, mesmo que involuntariamente, implicar-se com elas. As observações de Mitjans Martinez não deixam margem a dúvidas quanto ao envolvimento pessoal do profissional em seu trabalho e à relevância desse compromisso para a promoção dos efeitos desejados.

Dessa forma, defender a idéia de que a ação do psicólogo cria modos de existência para o outro e para si mesmo é ser relativista no sentido de entender que a verdade é produzida na *relação*. Daí a importância de estabelecer uma articulação que não paralise o outro ou o subjogue para fazê-lo fazer *o melhor, o correto*.

A propósito, Latour alerta para os investigadores/interventores que afirmam ser politicamente transformadores, mas que continuam obrigando o outro à passividade. Retomando o diálogo apresentado na introdução do presente trabalho, Latour, por intermédio do professor, indaga: “Agora, explique-me então o que há de tão politicamente grandioso em transformar aquilo que você [pesquisador/interventor] estudou em ‘inativos’ desafortunados, substitutos de funções escondidas que você, e só você, é capaz de ver e detectar?”⁵⁷⁹

⁵⁷⁸ LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004. p. 29.

⁵⁷⁹ LATOUR, Bruno. *A prologue in form of a dialog between a Student and his (somewhat) Socratic Professor*. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/090.html>>. Acesso em: 25 set. 2006.

O texto em língua estrangeira é: “Now you have to tell me what is so politically great about transforming those you have studied into hapless, ‘actless’ place-holders for hidden functions that you, and you only, can see and detect?”.

(tradução nossa). Cabe, a respeito da Psicologia, interpelar: mas, para muitos psicólogos, a finalidade de seu trabalho não é revelar o oculto (na pessoa ou na sociedade)?

Por isso, a importância de deixar os atores circularem. Até porque eles circulam de qualquer maneira, quer seja aderindo, quer seja recalcitrando. As práticas alternativas, os discursos de auto-ajuda e de senso comum a que alguns psicólogos recorrem são testemunhas dessa recalcitrância. Não se trata, cabe sublinhar, de buscar soluções para um possível problema metodológico, mas, sobretudo, de discutir as posturas políticas dos psicólogos que, alegando a cientificidade de suas práticas, se julgam com o poder de condenar o outro ao silêncio. Porém, mesmo esses profissionais reconhecem que não há nada mais inquietante que atores que se calam, que não agem. Como conhecê-los se não se movem? O que fazer diante do quantitativo elevado da categoria “não sei/não respondeu” encontrada na pesquisa do CFP?

A proposta que está sendo aqui apresentada não é uma novidade na Psicologia brasileira. Além do trabalho de Tsallis⁵⁸⁰, podem ser mencionados, como exemplos de estudos e intervenções fundamentados nas idéias de Latour, Despret ou Stengers, os desenvolvidos por Márcia Moraes⁵⁸¹ junto a jovens deficientes visuais que estudam no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro; por Letícia Freire⁵⁸², que pesquisou o Programa Favela-Bairro em Acari, por Irme Bonamigo⁵⁸³, que investigou dispositivos que produzem a “violência” na cidade de Chapecó; por Marli Costa⁵⁸⁴, interessada na divulgação bem como por Maria de Fátima Queiroz e Melo⁵⁸⁵, que, interessada em esboçar uma Psicologia Social do Brinquedo, acompanhou pipas e pipeiros, o que lhe permitiu observar *em ação* noções relevantes para a TAR, tais como as *traduções* operadas pelo objeto e as estreitas ligações entre materialidade e socialidade nas histórias produzidas pelos actantes da rede estudada.

O que se pretende, aqui, é destacar a urgência de que essas práticas sejam exercidas com psicólogos e estudantes de Psicologia ocupando a posição até então destinada ao *outro*, ao *leigo*. É instaurar, ainda que internamente, no primeiro instante, o Parlamento de que nos

⁵⁸⁰ TSALLIS, Alexandra Cleopatre. *Entre terapeutas e palhaços: a recalcitrância em ação*. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia de Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

⁵⁸¹ MORAES, Márcia. Cegueira e cognição: sobre o corpo e suas redes. *AIBR Revista de Antropologia Iberoamericana*, nov-dec. 2005. Disponível em: <<http://www.aibr.org/antropologia/44nov/articulos/nov0514b.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

⁵⁸² FREIRE, Letícia de Luna. *Tecendo as redes do programa Favela-Bairro em Acari*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

⁵⁸³ BONAMIGO, Irme Saete. *Violência na contemporaneidade: etnografia de redes sócio-técnicas em Chapecó*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

⁵⁸⁴ COSTA, Marli Lopes. De “Templo das Musas” à “casa dos deuses”: a Psicologia Social vai aos museus de ciência. *Revista Museu*. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=6514>. Acesso em: 19 nov. 2007.

⁵⁸⁵ QUEIROZ E MELO, Maria de Fátima Aranha. Seguindo as pipas com a metodologia da TAR. *Revista do Departamento de Psicologia-UFF*. v. 19, n. 1, p. 169-186. jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v19n1/13.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

fala Latour, no qual fatos e valores são discutidos juntos e com a participação de todos os integrantes do coletivo, mas, sobretudo, que seja civilizado, pois

Enquanto o coletivo chega a extrair ensinamentos daquilo que rejeitou para fora dele, pode-se definir como civilizado: pode mudar de inimigos, mas não tem o direito de multiplicá-los a cada iteração. Desde o momento em que ele se creia rodeado de entidades insignificantes que o ameaçam de destruição, tornar-se-á bárbaro [...] Ou melhor, após a prova de fogo do modernismo, entramos numa época nova em que nenhum coletivo pode mais, sem outra forma de processo, utilizar o rótulo de “bárbaro” para qualificar o que rejeita. Não vamos, para tanto, comprazer-nos no multiculturalismo, abstenho-nos de todo julgamento de valor, mas reiniciar a conversar como no começo das grandes descobertas. É preciso que o coletivo represente a cena primitiva da colonização, porém aquele que desembarca ao encontro dos civilizados é, desta vez, ele mesmo, um civilizado. Após séculos de mal-entendidos, retomam-se os “primeiros contatos”.⁵⁸⁶

Talvez esse seja o primeiro passo para caminhar na direção de outras respostas à pergunta de Sylvia Leser a respeito de como o psicólogo deve lidar

com escolares, em escolas públicas da periferia, com as famílias desses escolares, com os professores e diretores dessas escolas, com menores órfãos e abandonados, nos recolhimentos dos menores, nos orfanatos, com as pessoas que cuidam desses menores, com delinquentes nas prisões, com os policiais e os juízes, com migrantes e suas famílias [...].⁵⁸⁷

⁵⁸⁶ LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004. p. 338-340.

⁵⁸⁷ PEREIRA, Silvia Leser de Mello. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983. p. 424-430, p. 427-428

7 PREPAREI PARA VOCÊ UMA LUA CHEIA: ALGUMAS REFLEXÕES E UM CONVITE

Minha voz ficou na espreita, na espera
 Quem dera abrir meu peito
 Cantar feliz
 Preparei para você uma lua cheia
 E você não veio
 E você não quis
 Meu violão ficou tão triste, pudera
 Quisera abrir janelas
 Fazer serão
 Mas você me navegou
 Mares tão diversos
 E eu fiquei sem versos
 E eu fiquei em vão.⁵⁸⁸
 Toquinho e Chico Buarque de Hollanda

Mesmo que tentemos repetir, como o cantor, que “o passado é uma roupa que não nos serve mais”,⁵⁸⁹ somos herdeiros de uma tradição de como fazer Psicologia no Brasil. Diante dela, podemos assumir a atitude de denunciar o que é velho e ultrapassado ou, ao contrário, pensar como aproveitar o que nos foi legado. Despret⁵⁹⁰ e Stengers⁵⁹¹, para ilustrar a forma como heranças podem ser tratadas, narram um conto sobre três irmãos que herdaram onze camelos. De acordo com o pedido do pai, o filho mais velho deverá ficar com metade da herança, o filho do meio receberá 1/4, e, ao filho caçula, caberá 1/6 do total de camelos. Os filhos descobrem que, junto com os camelos, herdaram um problema, pois a divisão não resulta em um número exato. Fiéis cumpridores do último desejo do pai, resolvem procurar o sábio da aldeia. Ele lhes oferece um camelo emprestado, com a condição de que seja devolvido tão logo superem o contratempo. Os irmãos, agora com doze camelos, fazem a distribuição: ao primeiro filho, cabem seis camelos; ao segundo, três, e ao terceiro, dois. A vontade do pai é atendida e o décimo segundo camelo pode ser devolvido.

O conto serve para as autoras enfatizarem que a riqueza de uma herança reside na forma como dela nos apropriamos. Herdeiros não agem necessariamente como os três irmãos e podem negar ou se digladiar pelo espólio. O conto é interessante porque ilustra como os filhos conseguiram chegar a uma solução inesperada. Mas, para isso acontecer, tiveram de se dar conta da porção mais rica do legado: o problema que o pai lhes deixara. Eles se tornaram dignos da confiança que o pai lhes depositou, exatamente porque se mostraram fiéis ao desejo paterno.

⁵⁸⁸ TOQUINHO; HOLLANDA, Chico Buarque. Lua cheia. In: *Chico Buarque de Hollanda*, vol. 2. Rio de Janeiro: RGE. 1965.

⁵⁸⁹ BELCHIOR, Antonio Carlos. Velha roupa colorida. In: *Belchior*. São Paulo: Chantecler. 1974.

⁵⁹⁰ DESPRET, Vinciane. *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2001.

⁵⁹¹ STENGERS, Isabelle. Introduction. Whitehead, aujourd'hui? In: _____ *Penser avec Whitehead: une libre et sauvage création de concepts*. Paris: Éditions du Seuil, 2002. p. 11-41.

Nossa herança como profissionais da psicologia no Brasil começou a ser construída a partir da argumentação de que o psicólogo atua fundamentado em conhecimentos científicos. Essa justificativa foi essencial, na metade do século passado, para a regulamentação da profissão e do curso de formação. Naquele momento, os grupos interessados em tornar a profissão legalmente reconhecida acenavam com o fato de que a Psicologia havia conquistado seu espaço no território das ciências e, por isso, tinha contribuições relevantes a oferecer para o projeto de sociedade brasileira que os governantes desejavam concretizar. A população, por seu turno, também se interessou por aquilo que a Psicologia tinha a lhe oferecer: o caminho para participar integralmente da nova organização social. O trabalho dos psicólogos, testando e orientando as pessoas, de acordo com as descobertas científicas, fornecia a segurança necessária para o futuro.

Na rede dos psicólogos, entretanto, embora houvesse acordo quanto à cientificidade da Psicologia, imperavam as controvérsias quanto às diferentes formas de exercer a profissão e de preparar os novos profissionais. Das versões de psicólogo que se produziam, qual merecia o adjetivo *científica*? Nos embates e negociações ocorridos durante a redação do documento que consagraria legalmente a versão *vencedora*, a rede que defendia a proposta teórico-experimental conseguiu impor suas idéias. E não foi convencendo os psicólogos opositores, mas empregando estratégias que recrutaram aliados no mundo político.

A legislação definiu que o profissional deveria ter um perfil de cientista weberiano, pois, assim, seriam facilmente desfeitas as possíveis confusões que o povo pudesse fazer entre os saberes científicos e outros como os filosóficos, os religiosos, os mágicos ou os de senso comum. Que a população conseguisse fazer essa distinção era essencial porque, de alguma forma, o que a nova profissão prometia já era produzido por leigos. Para se impor, mostrar sua relevância social, ela deveria se mostrar diferente do que já estava instituído. E, nesse ponto, a versão produzida a partir dos resultados experimentais era imbatível: ela *desencantava o mundo*. Assim, as explicações especulativas, mágicas, religiosas seriam banidas à medida que os cursos fossem preparando os novos profissionais em consonância com a lógica experimental.

Todavia, lembrando Álvaro de Campos, apesar do azul da manhã, o dia deu em chuvoso⁵⁹². A condição de exclusividade da versão ficou *no papel* e dele não conseguiu se desvencilhar. Como a formação profissional é produto de uma rede composta por múltiplos actantes e conectada a outras, a organização curricular prevista nos documentos legais não era

⁵⁹² Os versos, no original, são: “O dia deu em chuvoso. A manhã, contudo, esteve bastante azul”. CAMPOS, Álvaro de. Trapo. In: *Fernando Pessoa: obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972. p. 381.

suficientemente forte para assegurar que os cursos caminhassem em linha reta rumo aos objetivos fixados. Além disso, havia um número significativo de psicólogos atuantes que produziam outras versões da prática profissional.

As intrincadas relações estabelecidas entre os actantes de uma rede talvez expliquem o sonho não realizado de um curso conduzido de acordo com a psicologia experimental. Todavia, elas não conseguem responder por que a frustração do projeto não causou abalos na profissão, nem comoção entre os seus praticantes. As diferentes versões continuaram a coexistir mesmo com a graduação de um quantitativo considerável de psicólogos. É bem verdade que, nos anos de 1970, logo depois da regulamentação do curso, os ataques dirigidos à Psicologia experimental abalaram seu prestígio. Mas, se isso dificultou a instauração de um projeto hegemônico, não minou por completo a força daqueles que ainda hoje defendem a importância dessa modalidade de Psicologia. Afinal, no texto das Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia, documento promulgado mais de 40 anos após a elaboração daquele que fixava as bases do currículo mínimo, o método experimental continua ocupando posição de destaque, merecendo ser mencionado explicitamente como uma habilidade a ser dominada pelo profissional de Psicologia.

Os psicólogos que participaram das negociações desse novo documento legal, tal como os que tomaram parte da elaboração do primeiro, não demonstravam dúvidas quanto à cientificidade da Psicologia. O motivo das controvérsias era outro: os efeitos implicados nas diferentes versões de psicólogo que o curso poderia produzir. A proposição de Weber afirmando a necessidade de diferenciar saberes continuava digna de crédito. A idéia de divórcio entre a ciência e a política, não.

Se, como afirma Stengers, “onde a invenção experimental não teve lugar, sejam quais forem as boas vontades ou as decisões heróicas, reina o poder da ficção”⁵⁹³, podemos considerar que a Psicologia continua sob o reinado desse poder. Por conseguinte, todos os diferentes modos de exercer a Psicologia têm em comum o fato de serem ficcionais, e isso ficou patente no processo de redação das Diretrizes Curriculares.

A boneca Emília, no alto de sua sabedoria, nos ensinou que “Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso”.⁵⁹⁴ No território onde o método experimental é inaplicável, não há como convocar a natureza para desmascarar os mentirosos. Isso, na verdade, não faz grande diferença porque também é ficção que os objetos inanimados têm o poder de atuarem como juízes de controvérsias humanas.

⁵⁹³ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo. Ed. 34, 2002, p. 108.

⁵⁹⁴ LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. São Paulo: Globo, 2007, p. 13.

No campo da Ciência e das profissões fundamentadas nos conhecimentos por ela produzidos, essa “mentira bem contada” alcança o status de verdade quando a um mentiroso se aliam outros tantos. E quanto mais mentirosos se agregarem, mais verdadeira fica a mentira. Para isso, a mentira tem de se diferenciar das outras pelos efeitos que ela produz. São os efeitos que atraem os outros mentirosos, são eles que *inter-essam*, isto é, criam vínculos entre os actantes. Desse modo, o nível de repercussão de uma idéia pode ser medido pelo interesse que ela provoca. No mundo acadêmico, um trabalho relevante é aquele citado em muitos outros. Ainda que as idéias nele contidas não sejam integralmente aceitas, ou mesmo sejam contestadas pelos outros trabalhos, ele atraiu a atenção, mudou a trajetória de quem está envolvido com o tema.

Isso aconteceu com um estudo desenvolvido por Sylvia Leser. Sua importância é geralmente atribuída à novidade que ele representou: o primeiro estudo empírico sobre a profissão de psicólogo no Brasil. Aqui, *ficcionei* que ele é importante porque apresenta uma proposição: criar uma versão de psicólogo cuja atuação estivesse voltada para o social. Esse convite alterava o rumo que vinha sendo tomado, pois, até então, o alvo das práticas profissionais era o indivíduo. Com isso, procurei contar uma história de negociações, de *inter-esses*, envolvendo actantes da rede que faz a Psicologia no Brasil.

O convite de Sylvia Leser foi entendido de formas diferentes. Para alguns, a proposta seria concretizada com a ampliação do espaço profissional e, para isso, deveria ser produzida uma versão de psicólogo preocupado com *o campo de atuação*. Para outros, o que causava interesse era a atuação profissional ter como meta a construção de uma sociedade mais justa. E, no segundo caso, estavam lançadas as sementes de uma nova versão de psicólogo, que, no presente trabalho, denominei de *socialmente comprometida*. Os interessados em produzi-la participaram intensamente dos embates e negociações que atravessaram, e acabaram caracterizando, o processo de elaboração do texto das Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia.

Até chegar lá, esse grupo de psicólogos foi tecendo uma rede extremamente vascularizada em que actantes não humanos são mobilizados a todo instante e freqüentemente se reproduzem, acrescentando novos actantes à rede que, por se tornar mais complexa, cria mais actantes. Um processo sem fim. Nessa rede, o CFP se destaca por suas ações. Coerente com a versão de psicólogo que defende, vem se modificando para viabilizar a participação mais ativa dos psicólogos. Para se fortalecer, começou rompendo com as fronteiras que o mantinham restrito à fiscalização e orientação dos profissionais e organizou, em 1984, o Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo. A partir daí, abriu

espaço para participar das discussões sobre a formação profissional e, sobretudo, tem sido o principal divulgador de trabalhos sobre o tema.

Os textos produzidos por esse Programa me permitiram enriquecer minha ficção. Conto que, se os acompanharmos, será possível perceber como, à medida que os trabalhos vão sendo publicados, vão ganhando consistência as duas versões de Psicologia: a preocupada com a ampliação do campo de atuação e a preocupada com o compromisso social. Concedi especial atenção à última versão, tanto por corresponder à proposição integral de Sylvia Leser quanto pela novidade que representou. Além disso, é a que desperta meu interesse, a que me enreda em seus fios.

Voltando às ações do CFP, podemos notar que elas executam dois movimentos que provocam efeitos fortalecedores da versão *socialmente comprometida*. No movimento *para dentro*, elas recrutam outras entidades da Psicologia que contribuam para a instauração de uma rede comum e mais resistente às investidas de outras versões. No movimento *para fora*, elas criam vínculos entre o CFP e outras instituições que também se interessam por mudanças sociais, tais como alguns órgãos do atual governo e outros conselhos profissionais.

Nas trincheiras das lutas a respeito da formação profissional, o CFP foi um actante de peso para a constituição da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB). Ademais, promoveu encontros nos quais os cursos de graduação eram o foco dos debates.

Foram essas entidades as responsáveis pelas calorosas discussões sobre a formação profissional que pontuaram a redação das Diretrizes Curriculares. A grande maioria dos psicólogos brasileiros não acompanhou o processo nem tampouco dele teve conhecimento. As contendas, como é típico das problematizações, ficaram limitadas aos participantes de redes diretamente implicadas com os cursos de graduação e os caminhos que a profissão trilha no país. Dessa forma, acabaram participando da construção do texto legal, sobretudo, aqueles que se autorizam a estabelecer o que *conta* para a Psicologia no Brasil.

Mas, se os participantes tinham certeza da cientificidade da Psicologia, fora dos recintos onde os embates aconteciam, outras versões de Psicologia eram geradas e se reproduziam. Algumas delas buscavam saberes não consagrados pela ciência, outras, mesclavam conhecimentos científicos próprios da Psicologia, cometendo o que os mais puristas podem considerar um *assassinato epistemológico*.

Resultados de pesquisa realizada a pedido do CFP junto aos psicólogos brasileiros parecem sustentar esse raciocínio, pois revelaram a existência de um número nada desprezível de profissionais que, interpelados, não informaram ou não souberam informar o nome do

autor cujas idéias sustentam as práticas que desenvolvem. Há, ainda, os que, provavelmente, não ousaram dizer o nome do que exercitam: práticas alternativas. Dos autores brasileiros, Içami Tiba foi o mais citado, ocupando o terceiro lugar entre os que são admirados ou servem de referência para a atuação do profissional. Entre os citados por mais de 1% dos entrevistados, encontram-se nomes academicamente consagrados como Freud, Jung, Lacan, Rogers, Winnicott. Vários mundos? Distintas realidades?

Identificar os parâmetros a partir dos quais os psicólogos brasileiros orientam suas práticas é, provavelmente, tentar estabelecer como objeto de estudo algo fluido, que se modifica de acordo com as situações que são enfrentadas no cotidiano de uma profissão. Profissão que, desde sua regulamentação, vem perseguindo objetivos que, para o projeto modernista, se antagonizam: resolver problemas individuais ou sociais? Limitar-se ao *mundo desencantado* ou aproveitar também aquilo que a ciência rejeitou por não conseguir incluir em sua lógica? Ademais, como decorrência da própria expansão da profissão, novos problemas são enfrentados e novas reflexões são desenvolvidas a respeito do que compete ao psicólogo fazer.

Se, na passagem da primeira para a segunda metade do século XX, a aplicação de testes psicológicos, a psicoterapia e a orientação profissional representavam um avanço, hoje, um “psicólogo de seu tempo” participa da elaboração de políticas públicas, trabalha com movimentos sociais que lutam pela reforma agrária ou colocam em xeque os Direitos Humanos do país, assim como se inscreve em outras tantos projetos inimagináveis naquela época. Mas, também, atua em consultórios particulares, em escolas, em organizações produtivas, mantendo vivas as atuações que se encontram na origem da profissão no país.

Mas, se, no momento da regulamentação, o caminho a ser seguido era o trilhado pelas ciências naturais que, com o uso da metodologia experimental, calavam os que emitiam somente opiniões, atualmente, há outras formas de se fazer ciência. Nesse caso, “a roupa que não cabe mais” é a que defende o processo de purificação como o detentor da exclusividade de definir com clareza e precisão o que é científico e o que não é.

Evidentemente, podem ser aceitas as premissas que asseguram que científico é o que encerra discussões e que a Psicologia deve manter seus esforços para atender a esse critério. Porém, devem ser admitidas também aquelas que afirmam que a ciência se faz pelo debate, pela abertura de controvérsias, pela criação do inesperado. Mas, o que fazer com as versões que fogem às regras rígidas e insistem e persistem apesar dos ataques para exterminá-las? Elas, desejemos ou não, fazem parte de nossa herança. Constituem um problema para quem

defende a cientificidade da Psicologia e admiti-lo pode servir para tornar mais interessante o que temos nas mãos.

Em caso de dúvida do que fazer com a nossa herança, podemos apelar para a poesia e, como Cecília Meirelles, oferecer a possibilidade de que cada um *escolha seu sonho*?⁵⁹⁵ Nesse caso, estaríamos sendo gentis, mas, não, diplomatas. Para isso, é preciso seguir a recomendação de Despret: ser polido, interessar-se pelo que interessa aos outros, mas sem trair aqueles que nos atribuíram a missão. Somos, afinal, representantes de um território que se quer científico. Mas, que pode recuperar o *encantamento do mundo* desde que nos proponhamos a fazer o conhecimento científico dialogar com outros saberes.

Com certeza, essa proposição não é suficientemente atraente para os que defendem que fazer ciência é descobrir fatos. Nesse caso, podemos começar, tal como acreditamos que alguns psicólogos brasileiros fazem, colocando em xeque a necessidade de a prática psicológica estar fundamentada cientificamente.

Santos⁵⁹⁶, utilizando o feitiço contra o feiticeiro, afirma que não há razões científicas para atribuir superioridade ao conhecimento científico só porque ele permite previsão e controle de um fenômeno. Não há justificativa bastante forte para sustentar a suposição de que as explicações científicas são melhores que as outras. Para Stengers⁵⁹⁷, esse tipo de suposição carrega em si um juízo de valor, e essa é uma questão primordial para a compreensão da supremacia alcançada pelas explicações científicas.

Temos que admitir que o conhecimento produzido por um experimento conduzido rigorosamente de acordo com as regras estabelecidas para esse tipo de procedimento não tem rivais dentro do território dos laboratórios e daquele ocupado pelos que entendem a Psicologia como ciência da natureza. Entretanto, quando esse conhecimento sai do laboratório, reveste-se de um juízo de valor, torna-se um problema político, cultural e social. E isso acontece, exatamente, pela falta de polidez do cientista ao esquecer que esse saber, construído para responder a questões que interessam aos cientistas, ganha status social apesar de não responder a perguntas colocadas pela sociedade ou pretender substituir aquelas que o foram.

Por que Içami Tiba pode incomodar? Porque, para responder às perguntas que pais e professores insistem em formular, blasfema, usa o nome da Ciência em vão. Seus textos e

⁵⁹⁵ “(...) E lugares inventados, feitos ao nosso gosto: jardins no meio do mar; pianos brancos que tocam sozinhos; livros que se desarmam, transformados em música... [...] Ah!... - (que gostaria você de sonhar esta noite?)”. MEIRELLES, Cecília. *Escolha seu sonho*. Rio de Janeiro: Record, 1964. p. 123.

⁵⁹⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

⁵⁹⁷ STENGERS, Isabelle. Para além da Grande Separação, tornarmo-nos civilizados? In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 131-149.

palestras são laboratórios nos quais, em nome da missão de “levar a Psicologia aos que dela estão afastados”, conceitos científicos são simplificados e misturados em operações desaprovadas pelos acadêmicos. Esses mesmos acadêmicos que, transtornados, atacam as proposições de Içami Tiba, exigindo a confissão do crime de falta de coerência no uso dos fundamentos epistemológicos.

Essa é uma interpelação curiosa para quem tem Stengers como aliada. A autora, discorrendo sobre a postura de quem, agindo “em nome da ciência”, elimina da pauta de considerações tudo o que possa abalar a cientificidade do território em que trabalha, chama a atenção dos leitores: “Os psicólogos behavioristas e os economistas se referem sempre à epistemologia, vocês encontrarão tratados de epistemologia escritos por psicólogos ou economistas para seus alunos, mas muito poucos escritos por físicos, químicos ou biólogos moleculares”.⁵⁹⁸

Diante da herança híbrida que nós, psicólogos brasileiros, recebemos e estamos construindo, decidi guiar-me por aquilo que é consenso em todas as versões: a profissão se faz por intermédio da relação com o outro. E isso, também, acontece quando se faz ciência, conforme ilustra o *sistema vascularizado* criado por Latour.⁵⁹⁹ Mas, radicalizei, e proponho que façamos ciência com o outro, interessando-nos por aquilo pelo qual ele se interessa.

Optei, também, por manter-me fiel à idéia de não utilizar a denúncia crítica. Assim, e aspirando a reforçar a rede dos que desejam a produção de *psicólogos diplomatas*, procurei fazer de Içami Tiba um décimo segundo camelo que reorganize nossa herança. Acredito que os efeitos que ele provoca servem para chamar nossa atenção para o fosso que insistimos em aprofundar com a nossa falta de polidez com o outro – e sob o rótulo *outro* reúno os leigos, os psicólogos que defendem diferentes versões de Psicologia e, principalmente, nossos alunos. Necessitamos, nos *inter*-essar com o outro, interessando-nos naquilo que os interessa. Como recomenda Stengers, está na hora de acabar com a tolerância. Ou, para quem preferir Boaventura de Sousa Santos, criar conhecimento prudente para uma vida decente.

Querendo conceber essa ficção, procurei aprender e, depois, contar a história da minha profissão, acompanhando as que são contadas por alguns textos. Nesse percurso, recortei trechos, perdi outros, não percebi a existência de textos inteiros, fui encantado pelo canto de sereia de alguns, me perdi por labirintos de labirintos, juntei textos e idéias de autores que não são da área de Psicologia. Em meu laboratório, tentei produzir efeitos por semelhança e

⁵⁹⁸ STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo das ciências?: ciências e poderes*. São Paulo: Siciliano, 1990. p. 82.

⁵⁹⁹ LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

contraste. Em síntese, nada diferente do que outros já fizeram e ainda fazem: navegar mares diversos.

Mais afeito a Paulinho da Viola que a Zeca Pagodinho, não gosto de deixar a vida me levar e procuro fazer “como o velho marinheiro que, durante o nevoeiro, leva o barco devagar”. Assim, silenciosamente, entoando os versos “a certeza na frente, a história na mão”, espero que o presente trabalho se torne um actante na rede daqueles que instituem uma versão de Psicologia socialmente comprometida com a construção de uma sociedade igualitária. Comprometimento que se traduz não pela divulgação da verdade que liberta, mas pela preocupação em tecer, com todos os interessados, ficções cada vez mais sofisticadas e intrincadas. Isto é, uma Psicologia tão implicada que, diferente do poeta decepcionado com a amada que não compareceu ao encontro, imagine novos versos e não fique em vão.

Enfim, para quem quer me seguir, invento o cais e, mais uma vez, evoco Stengers: “Nós não temos de nos inventar radicalmente diferentes daquilo que somos, porque somos já bem diferentes daquilo que acreditamos ser”.⁶⁰⁰

⁶⁰⁰ STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo. Ed. 34, 2002. p. 200.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHCAR, Rosemary. Introdução. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 1-6.

A FORMAÇÃO de psicologistas no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, jul./dez. 1959, p. 87-112.

ALCADE, Cecílio Santiago. *La religión según Max Weber*. Disponível em: <<http://ocdm.galeon.com/>>. Acesso em: 4 maio 2004.

ALVES, Vera Lucia Pereira. *Receitas para a conjugalidade: uma análise da literatura de auto-ajuda*. 2005. 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

ANGELINI, Arrigo. Depoimento. In: *Subsídios para a História da Psicologia no Brasil*. disponível em <<http://www.bvs-psi.org.br/ArrigoAngelini.pdf>>

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom (1897-1970). In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2001. p. 209-211.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. *Discurso em Audiência Pública no Senado Federal sobre Depoimento sem Dano*. 1 de jul. 2008. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/debates/direitos_humanos/direitos_humanos_080829_0001.html>. Acesso em 25 set. 2008.

ARENDDT, Ronald João Jacques. *Considerações sobre as noções de domínio e construção e sua relação com a Psicologia a partir da teoria ator-rede*. In: XII Encontro Nacional da Abrapso, Porto Alegre, 17 de outubro de 2003. Trabalho não publicado.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. *Diretrizes Curriculares*. Posicionamento da ABEP para a audiência pública junto ao CNE. Mimeografado.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICÓLOGOS; SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Substitutivo ao anteprojeto de Lei 3.825/1958 do Ministério da Educação e Cultura. *Revista de Psicologia Normal e Patológica*, v. IV, n. 3 e 4, p. 394-401, jul./dez. 1958.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA. Seleção psicotécnica de motoristas. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 5, n. 2, p. 87-132, jun. 1953.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOTÉCNICA. O problema da regulamentação da profissão de psicologista e da formação regular de profissionais nesse gênero. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 6, n. 2, , p. 45-50, jun. 1954.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Áreas de atuação: em questão nosso modelo de profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 163-193.

_____. Psicologia no contexto das organizações – tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 55-124.

_____; ACHCAR, Rosemary. Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 245-271.

BATISTA, Luis Antonio dos Santos. *A fábrica de interiores: a formação psi em questão*. Niterói: EdUFF, 2000.

BELCHIOR, Antonio Carlos. Velha roupa colorida. In: *Belchior*. São Paulo: Chantecler. 1974.

BENKÖ, Antonius. Como se tem feito e como deverá ser feito o treinamento do Psicólogo Clínico? *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v. 22 , n. 2, p. 21-35, abr./jun. 1970.

BENSAUDE-VINCENT, Bernardette. *La science contre l'opinion: histoire d'un divorce*. Paris: Les Empêcheurs de penser en ronde/Le Seuil, 2003.

BETTOI, Waldir; SIMÃO, Livia Mathias. Profissionais para si ou para os outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. *Psicologia Ciência e Profissão*. v. 20, n. 2, , p. 20-31, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Educ: Cortez, 1999.

_____. História da organização dos psicólogos e a concepção de fenômeno psicológico. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria, CEREZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: FAPERJ, 2001. p. 25-34.

_____. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: _____ (org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003, cap. 1, p. 15-28, p. 16.

_____. *A conformação histórica das Diretrizes Curriculares*. Palestra proferida no I Seminário Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. ABEP, agosto de 2004. Disponível em:

<http://www.crppe.org.br/int_interface/default_exibir_conteudo.asp?CO_TOPICO=180>.

Acesso em: 10 mar. 2007.

BOMFIM, Elizabeth de Melo (coord.); FREITAS, Maria de Fátima Quintal; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Fazeres em Psicologia Social. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 125-155.

BONAMIGO, Irme Salete. *Violência na contemporaneidade: etnografia de redes sócio-técnicas em Chapecó*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

BORGES, LÔ. Tudo que você podia ser. In: *Clube da esquina*. Rio de Janeiro: Odeon, 1972.

BORI, Carolina Martuscelli. Carolina Martuscelli Bori: entrevista. *Canal Ciência*. Entrevista concedida a Maria Amélia Matos e Vera Rita da Costa. Disponível em: <<http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/txt.php?id=26>>. Acesso em: 2 ago.2007.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*. v. 5, n. 1, p. 1-15, mar.1979.

_____. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 273-297.

_____; SOUZA, Deisy das Graças de; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque; WILLIAMS, Wilfred Lawrence. Por uma Psicologia científica nacional: critérios para avaliação de prioridades. *Psicologia*, n. 6, vol. 3, p. 1-11, 1980.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Projeto n. 3.825-A, de 4 de agosto de 1958. A formação de psicólogos no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 87-91, jul./dez. 1959.

_____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Parecer do Relator do Projeto n. 3.825-58, de 10 de junho de 1959. Relator: Aduacto Cardoso. A formação de psicólogos no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 105-107, jul./dez. 1959.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102363>>. Acesso em: 7 mar. 2007.

_____. Lei n. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/legislacao/legislacaoDocumentos/lei_1962_4119.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Parecer CNE/CES n. 1.314/2001, de 7 de novembro de 2001. Relatora: Silke Weber. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces1314_01.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Retificação do Parecer CNE/CES 1.314/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Parecer CNE/CES n. 072/2002, de 20 de fevereiro de 2002. Relatora: Silke Weber. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces072_02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Responde consulta sobre a criação de novos cursos de Psicologia. Parecer CNE/CES 122/2002, de 1 de abril de 2002. Relator: Lauro Ribas. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces122_02.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Parecer CNE/CES n. 062/2004, de 19 de fevereiro de 2004. Relatora: Marília Ancona-Lopez. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces062_04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Resolução n. 8, de 7 de maio de 2004.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Parecer CNE/CES n. 8/2007, de 31 de janeiro de 2007. Relatores: Edson de Oliveira Nunes e Antônio Carlos Caruso Ronca. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf>. Acesso em: 20 maio 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos. Disponível em:

<<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Psicologia: descrição da área. Disponível em:

<<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. Disponível em:

<<http://www.abepsi.org.br/web/linhadotempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 403, de 12 de dezembro de 1962. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 66-69, jan./fev. 1963.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital n. 4/97, de 10 de dezembro de 1997. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> >. Acesso em: 6 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Ensino Superior. Parecer n. 412, de 20 de setembro de 1957. Relator: Lourenço Filho. A formação de psicólogos no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 11, n. 3 e 4, p. 94-104, jul./dez. 1959.

BROIDE, Jorge. As práticas alternativas na psicologia. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 18, n. 121, mar./abr. 2000. Disponível em:

<http://www.crp.org.br/a_acerv/jornal_crp/121/set_121.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

BRUNELLI, Ana Flora. *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de auto-ajuda*. 2004. 164 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

BUYS, Rogério Christiano. *Supervisão de psicoterapia na abordagem humanista centrada na pessoa*. São Paulo: Summus, 1987.

CABRAL, Annita de Castilhos e Marcondes. Problemas da formação do psicólogo. *Boletim de Psicologia*, v. 5 e 6, n. 18/20, p. 64-68, 1953.

CALLON, Michel. Struggles and negotiations to define what is problematic and what is not: the sociologic translation. In: KNORR, K. et al. *The social process as scientific investigation*. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1981. p. 197-219.

CAMPOS, Álvaro de. Trapo. In: *Fernando Pessoa: obra poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1972.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. A profissão em perspectiva. *Psicologia*, v. 8, n. 2, p. 5-17, 1982.

_____. “Atuação psicológica”: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 4, n. 2, p. 7-9, 1984.

_____. Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 217-235.

_____. A visão dos alunos sobre sua formação. *Psicologia: Ciência e Profissão*. v. 1, n. 9, p. 19-21, 1989.

CARVALHO, Anamélia Araújo e col. A escolha da profissão: alguns valores implícitos nos motivos apontados pelos psicólogos. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988. p. 49-68, p. 64.

CASTELO BRANCO, Maria Teresa. Que profissional queremos formar? *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 18, n. 3. 1998, p. 28-35, p. 33.

CENTOFANTI, Rogério. Radecki e a Psicologia no Brasil (1982). In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 177-208.

CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna, 1980.

CIAMPA, Antônio Costa. Objeto da Psicologia: ética e pesquisa. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA SEXTA REGIÃO. *Práticas alternativas: campo da Psicologia?* São Paulo: CRP sexta região, 1998, p. 85-94.

COIMBRA, Cecília. *Guiardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Caderno de Deliberações do VI Congresso Nacional de Psicologia*. p. 6-7. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/export/sites/default/pol/publicacoes/publicacoesDocumentos/caderno_deliberacoes.pdf>. Acesso em 28 abr. 2008.

_____. *Código de ética profissional do psicólogo*. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/codigo_etica/>. Acesso em: 10 fev. 2008.

_____. Dispõe sobre a realização de pesquisas com métodos e técnicas não reconhecidas pela Psicologia. Resolução n. 11/97, de 20 de outubro de 1997. Disponível em: <<http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/resolucao/#>>. Acesso em: 20 set. 2006.

_____. Estabelece critérios para divulgação, a publicidade e o exercício profissional do psicólogo, associados a práticas que não estejam de acordo com os critérios científicos estabelecidos no campo da Psicologia. Resolução n. 10/97, de 20 de outubro de 1997. Disponível em: <<http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/resolucao/#>>. Acesso em: 20 set. 2006.

_____. Encontro de Serra Negra. *Carta de Serra Negra*. 31 jul. a 2 ago. 1992. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 2 maio 2007.

_____. *Jornal do Federal*. Ano XVIII, n. 81, abr. 2005, p. 4.

_____. *Manifestação do Conselho sobre o PL que trata do Depoimento Sem Dano*. 09 abr. 2008. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_080409_932.html>. Acesso em 25 set. 2008.

_____. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

_____. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992.

_____. *Sistema Conselhos de Psicologia: 30 anos de história*. Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/relatorios/relatorios_041227_0074.html>. Acesso em: 25 jan. 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA; CONSELHO NACIONAL DAS ENTIDADES ESTUDANTIS EM PSICOLOGIA. Carta Aberta à população. (13/12/2001). Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA 6ª REGIAO. Orientação: Psicólogos podem receitar florais de Bach?. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 17, n. 120, jan./fev. 2000. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/120/set_120.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

_____. Projeto quer legalizar terapias holísticas. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 18, n. 121, mar./abr. 2000. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/121/set_121.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

_____. Políticas públicas: Psicologia entra na luta pela democratização da comunicação do país. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, n. 138, nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/138/set_138.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

_____. Questões éticas: atitude religiosa e científica: distinção é exigência para a prática profissional. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, n. 138, nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/138/set_138.htm>. Acesso em: 5 mar. 2006.

_____. Questões éticas: misturar Psicologia a práticas não reconhecidas é alvo de denúncias em São Paulo. *Psi – Jornal de Psicologia CRP SP*, São Paulo, Ano 21, n. 140, jan./fev. 2004. Disponível em: <http://www.crpsp.org.br/a_acerv/jornal_crp/140/set_140.htm> Acesso em: 5 mar 2006.

_____. Seção Aberta. Pesquisa revela o perfil completo do profissional no País. *Psi – Jornal de Psicologia de São Paulo*, São Paulo, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.crp06.org.br/crp/midia/jornal_crp/141/frames/fr_secao_aber.aspx>. Acesso em: 5 maio 2007.

COSTA, Marli Lopes. De “Templo das Musas” à “casa dos deuses”: a Psicologia Social vai aos museus de ciência. *Revista Museu*. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=6514>. Acesso em: 19 nov. 2007.

DESPRET, Vinciane. *Naissance d'une theorie ethologique: la danse du cratérope écaillé*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Synthélabo, 1996.

_____. *Ces émotions qui nous fabriquent*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2001.

_____. *Quand le loup habitera avec l'agneau*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2002.

_____. *Hans, le cheval qui savait compter*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 2004.

DESPRET, Vinciane. The body we care for: figures of anthro-zoo-genesis. *Body & Society*. Vol. 10 (2-3), p. 111-134, 2004.

DIRETORIA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. O predecessor do Boletim de Psicologia: O Boletim de Psicologia da Sociedade de Psicologia de São Paulo. *Boletim de Psicologia*, v. XLX, n. 111, p. 35-69, jul./dez. 1999.

DURAN, Álvaro Pacheco. Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 273-310.

ESCH, Cristiane Ferreira; JACÓ-VILELA, Ana Maria. A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria, CEREZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: FAPERJ, 2001. p. 17-24.

FERRARI, Ilka Franco. Residência: uma nova opção em Psicologia. *Cadernos de Psicologia*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, jun. 1993, p. 27-30.

FERREIRA NETO, João Leite. *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/FCH, 2004, p. 92.

FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA. Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. 17 e 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

_____. I CONGRESSO Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão. Disponível em: <<http://www.bvs-psi.org.br/congre/>>. Acesso em: 5 maio 2007.

FONSECA, Sérgio Corrêa da Fonseca. *Uma história da profissionalização do psicólogo no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

FOUCAULT, Michel. A Psicologia de 1850 a 1950. In: _____ *Ditos e escritos I – Problematização do sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 133-151.

FRANCISCO, Ana Lúcia; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 211-227.

FRANCO, Maria Stela Dal Prai; MOROSINI, Marília Costa. *Políticas públicas de educação superior: compromissos, cooperação e desafios*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariliacostamorosinit11.doc.>>. Acesso em: 5 jul. 2008.

FREIRE, Letícia de Luna. *Tecendo as redes do programa Favela-Bairro em Acari*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

GANDINI, Raquel Pereira Chain; RISCAL, Sandra Aparecida. Manoel Bergström Lourenço Filho. In: FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.). *Dicionário de educadores do Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-Inep-Comped, 2002. p. 746-754.

GARCIA-ROZA, Luis Alfredo. *Psicologia: um espaço de dispersão do saber*. *Rádice*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 20-26, 1977.

GOMIDE, Paula Inês Cunha. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988, p. 69-85.

GRACIANI, Maria Stela Santos. *O ensino superior no Brasil: a estrutura de poder na universidade em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

GUEDES, Maria do Carmo. Atuação do psicólogo clínico. Análise de dissertações em periódicos brasileiros e de dissertações e teses defendidas no país no período de 80/92. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 11-21.

HOLLANDA, Adriano. Os conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 1, p. 3-13, 1997.

HOLLANDA, Chico Buarque. In: *Chico Buarque vol. 2*. Rio de Janeiro: RGE, 1965.

_____. Noite dos Mascarados. In: *Chico Buarque vol. 2*. Rio de Janeiro: RGE, 1965.

_____. Cordão. In: *Construção*. Rio de Janeiro: Phonogram, 1971.

_____. Até o fim. In: *Chico Buarque*. São Paulo: Polygram. 1978.

HÜNNING, Simone Maria; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. O que estamos construindo: especialidades ou especialismos? *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 89-92, jan./abr. 2005.

HUR, Domenico Uhhg. *Políticas da Psicologia de São Paulo: as entidades de classe durante o período do regime militar*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da USP, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA – IBOPE. *Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho Federal de Psicologia*. Disponível em: <<http://www.pol.org.br>>. Acesso em: 18 mar. 2006.

JACÓ-VILELA, Ana Maria; BITTAR, Ana Paula de Mello. Tensões entre o físico e o moral na constituição da psicologia no Brasil. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CERREZZO, Antônio

Carlos; RODRIGUES, Heliana Barros Conde. *Paradigmas: historiografias, psicologia, subjetividades*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: FAPERJ, 2003. p. 19-25.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: _____; CODO, Wanderley (orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 10-19.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Avanços da Psicologia Social na América Latina. In: _____; SAWAIA, Bader Burihan (orgs). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995. p. 67-81.

LANGENBACH, Miriam. *A Psicologia Aplicada no Rio de Janeiro: início de uma profissão (1938-62)*. 1982. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC/RJ. Rio de Janeiro, 1982.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

_____. As variedades do científico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 nov. 1997. Caderno Mais!, p. 5-3.

_____. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *A esperança de Pandora: estudos sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru: EDUSC, 2002.

_____. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: EDUSC, 2004.

_____. *A prologue in form of a dialog between a Student and his (somewhat) Socratic Professor*. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/090.html>>. Acesso em: 25 set. 2006.

_____. *Factures/fractures*. De la notion de réseau à celle d'attachment. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/076.html>>. Acesso em: 16 maio 2004.

_____. *How to talk about the body*. The normative dimension on science studies. Disponível em: <<http://www.bruno-latour.fr/articles/article/077.html>>. Acesso em: 20 jun. 2004.

_____. *Keynote speech: on recalling ANT*. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/latour-recalling-ant.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2004.

_____; WOOLGAR, Steve Woolgar. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LAW, John. *Traduction/Trahison: notes on ANT*. Lancaster: Center for Sciences Studies Lancaster University, 1999. Disponível em:

<<http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Traduction/Trahison.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2005.

_____. *Objects, spaces and others*. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/law-objects-spaces-others.pdf>>. Acesso em 5 ago. 2005.

LIBÂNIO, José Carlos. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. São Paulo: Globo, 2007.

LOPES, Andréia de Araripe. *O compromisso social dos psicólogos evidenciado nas publicações da Revista Psicologia Ciência e Profissão*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2005.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *História da Psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2004. p. 71-108.

MAGALHÃES, Mauro; STRALIOTTO, Márcia; KELLER, Márcia; GOMES, Williams B. Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 21, n. 2, p. 10-27, 2001.

MANCIBO, Deise. Da psicologia aplicada à institucionalização universitária. *Cadernos do IPUB*, n. 8, p.161-188, 1997.

_____. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 17, n. 1, p. 20-27, 1997.

_____. Formação em Psicologia: gênero e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Clio-Psyché: histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ; NAPE, 1999. p. 93-120.

MANGE, Roberto. Evolução da psicotécnica em São Paulo. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 8, n. 1, p. 5-7, mar. 1956.

MARTINS, Hildeberto Vieira. A Psicologia e o Instituto de Seleção e Orientação Profissional na época de Emílio Mira y López. In: DUARTE, Luiz Fernando Dias; RUSSO, Jane; VENACIO, Ana Teresa A. (orgs.). *A psicologização no Brasil: atores e autores*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

MARTINS, Vitor Martins; LINS, Ivan. Começar de novo. In: *A noite*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1979.

MASSIMI, Marina. *História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

MEIRELES, Cecília. *Escolha seu sonho*. Rio de Janeiro: Record, 1964.

MELO NETO, João Cabral de. Dúvidas apócrifas de Marianne Moore. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003, p. 554.

MELLO, Silvia Leser de. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983.

MIRA Y LÓPEZ, Emílio. Aplicações da Psicologia no campo das atividades estatais. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 7, n. 2, p. 115-126, jun. 1955.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 143-160.

MORAES, Márcia. Cegueira e cognição: sobre o corpo e suas redes. *AIBR Revista de Antropologia Iberoamericana*, nov-dec. 2005. Disponível em: <<http://www.aibr.org/antropologia/44nov/articulos/nov0514b.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2007.

_____. A ciência como rede de atores: ressonâncias filosóficas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 11, n. 2, p. 321-333, mai-ago. 2004.

MORATO, Henriette Tognetti Penha. Aprendizagem significativa e supervisão: um recorte possível. In: CARVALHO, Regina Maria Leme Lopes. *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta*. Coletâneas da ANPEPP, v. 1, n. 9, p. 83-97, set. 1996.

MOREIRA, Sandra Bernadete da Silva. Descrição de algumas variáveis em um procedimento de supervisão de terapia analítica do comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 1, p. 157-170, 2003.

NOVO, Helerina Aparecida. Fazer ciência na Torre de Babel: conversando com alunos de Psicologia. In: MENANDRO, Paulo Rogério Meira, TRINDADE; Zeidi Araujo, BORLOTI; Elizeu Batista (orgs.). *Pesquisa em Psicologia: recriando métodos*. Vitória: UFES, 1999, p. 61-72.

O INSTITUTO de seleção e orientação profissional da Fundação Getúlio Vargas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, v. 1, n. 1, , p. 7-16, set. 1949. p. 8.

O PROBLEMA da regulamentação da profissão de psicologista e da formação regular de profissionais nesse gênero. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 6, n. 2, , p. 45-50, jun. 1954.

PASQUALI, Luis. *Psicometria: teoria e aplicação*. A teoria clássica dos testes psicológicos. Brasília: Ed. UNB, 1997.

PENNA, Antonio Gomes. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PEREIRA, Fernanda Martins; PEREIRA NETO, André. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

PEREIRA, Sílvia Leser de Mello. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983. p. 424-430.

PESSOTI, Isaías. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *A magia*. São Paulo: Publifolha, 2001.

_____. *O desencantamento do mundo: todos os passos do conceito em Max Weber*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2003.

PRAÇA, Kátia Botelho Diamico; NOVAES, Heliane Guimarães Vieites. A representação social do trabalho do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 2, p. 32-47, 2004

QUEIROZ E MELO, Maria de Fátima Aranha. Seguindo as pipas com a metodologia da TAR. *Revista do Departamento de Psicologia-UFF*. v. 19, n. 1, p. 169-186. jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rdpsi/v19n1/13.pdf>>. Acesso em: 16 de jul. 2008.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. *Annita Castilho Cabral*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2001.

RODRIGUES, Heliana Barros Conde. “Sejamos realistas, tentemos o impossível!” Desencaminhando a psicologia através da Análise Institucional. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria, FERREIRA, Arthur Arruda Leal, PORTUGAL, Francisco Teixeira. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005. p. 515-560.

_____. A Psicologia Social como especialidade: paradoxos do mundo *psi*. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2005.

ROSAS, Paulo. O ISOP no tempo de Mira, In: SILVA, Suely Braga; ROSAS, Paulo (orgs.). *Myra y López e a Psicologia Aplicada no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 11-56.

ROSE, Nikolas. *Psychology as a Social Science*. Disponível em: <http://www.psych.lse.ac.uk/socialpsychology/Events/2006-07/other/documents/NikRose_05_02_07.pdf>. Acesso em: 17 de jul. 2008.

RUSSO, Jane Russo. *O mundo psi no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAUL, Ana Maria. Questões de currículo. *Tecnologia Educacional*. v. 20, n. 101, p. 54-58, jul./ago. 1991.

SANTOS, Oswaldo Barros Santos. Depoimento. 30 anos de regulamentação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 12, n. 2, p. 7-8, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. *Educação e Filosofia*, v. 21, n. 42, , p. 13-35, jul./dez. 2007, p. 29.

SELEÇÃO psicotécnica de motoristas. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, v. 5, n. 2, p. 87-132, jun. 1953.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN Lawrence; COOK, Stuart W. *Métodos de pesquisa em relações sociais: medidas na pesquisa social*. São Paulo: E.P.U., 1987.

SERRES, Michel. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco, 1999.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA. Moção da Sociedade Brasileira de Psicologia à Presidência do CNE, em 25 de outubro de 2002. Disponível em: <<http://www.abepsi.org.br/web/LinhadoTempo.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STENGERS, Isabelle. *Quem tem medo da ciência?: ciência e poderes*. São Paulo: Siciliano, 1990.

_____. *La volonté de faire science: a propos de la Psychanalyse*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond, 1992.

_____. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo. Ed. 34, 2002.

_____. *L'hypnose entre magie et science*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil, 2002.

_____. Introduction. Whitehead, aujourd'hui? In: _____ *Penser avec Whitehead: une libre et sauvage création de concepts*. Paris: Éditions du Seuil, 2002. p. 11-41.

_____. *Cosmopolitique I*. Paris: La Découverte, 2003.

_____. *Cosmopoliques II*. Paris: La Découverte, 2003.

_____. Le médecin et le charlatan. In: NATHAN, Tobie; STENGERS, Isabelle. *Médecins e sorciers*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2004. p. 127-177.

_____. Para além da Grande Separação, tornarmo-nos civilizados? In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 131-149.

_____. *La vierge et le neutrino*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2006.

_____; BENSUADE-VINCENT, Bernardette. *100 mots pour commencer à penser les sciences*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/Le Seuil, 2003.

STENGERS, Isabelle; CHERTOK, Leon. *O coração e a razão: a hipnose de Lavoisier a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

STENGERS, Isabelle; GUATARRI, Félix, CASTEL, Robert. Transmissão de saber e de técnicas e novas formações de poderes. In: ELKAÏM, Mony (org.). *Formações e práticas em terapia familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 49-62.

TAVORA, Mônica Teles. Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de Psicologia: a experiência da UFC. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 121-130, jan./jun. 2002.

TIBA, Içami. Amor demais estraga. *Veja*, São Paulo, n. 1804, 4 jun. 2003. Entrevista. Disponível em:

<<http://veja.abril.com.br/040603/entrevista.html>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. *Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação*. São Paulo: Integrare, 2006.

_____. *Quem ama, educa!* 164 ed. São Paulo: Gente, 2002.

TOM ZÉ e HELTON MEDEIROS. Tô. In: *Estudando o samba*. São Paulo: Continental. 1976.

TOQUINHO; HOLLANDA, Chico Buarque. Lua cheia. In: *Chico Buarque de Hollanda, vol. 2*. RGE. 1965.

TSALLIS, Alexandra Cleopatre. *Entre terapeutas e palhaços: a recalcitrância em ação*. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia de Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

VAN STRALEN, Cornelis Johannes. Psicologia Social: uma especialidade da Psicologia? *Psicologia & Sociedade*, n. 17, v. 1, p. 93-98, jan./abr. 2005.

VELLOSO, Elisa Dias. Psicologia clínica no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 34, n. 1, p. 21-35, 1982.

VILELA, Ana Maria Jacó. *Formar-se psicólogo: como ser “livre como um pássaro”*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Ciência e política: duas vocações*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

WITTER, Geradina Porto; WITTER, Carla; YUKIMITSU, Maria Terezinha C. P; GONÇALVES, Carmem Lúcia C. Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 23-53.

WITTER, Geraldina Porto e col. Formação e estágio acadêmico em Psicologia no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. São Paulo: Átomo, 1992. p. 181-210.

WITTER, Geraldina Porto e colaboradores. Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992. p. 161-177.

ZASLAVSKY, Jacó; NUNES, Maria Lúcia Tiellet; EIZIRIK, Cláudio Laks. A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. *Revista de Psiquiatria*, Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 297-309, maio/ago. 2003.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)