



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

Caio Rudá de Oliveira

Formação em psicologia e reflexividade no percurso doutoral

Porto Seguro
2023

CAIO RUDÁ DE OLIVEIRA

Formação em psicologia e reflexividade no percurso doutoral

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor.

Orientador: Prof. Rafael Patiño Orozco

Coorientadora: Profa. Gabriela Andrade da Silva

Porto Seguro
2023

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

O48f Oliveira, Caio Rudá de, 1989 -
Formação em psicologia e reflexividade no percurso doutoral. / Caio
Rudá de Oliveira. – Porto Seguro, 2023.
146 f.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Andrés Patiño Orozco
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro
de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-
Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Formação em Psicologia. 2. Ensino Superior. 3. Autoetnografia. 4.
Reflexividade. I. Orozco, Rafael Andrés Patiño. II. Título.

CDD – 150.0711

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883

Ata de Defesa Pública de Doutorado

Aos 27 dias do mês de outubro do ano de 2023, às 14h00min, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão <https://meet.google.com/nnd-qieb-kkq>, reuniram-se as/os membras/os da banca examinadora composta pelas/os docentes Dr/a. Rafael Andrés Patiño Orozco (presidente da banca), Dr/a. Dra. Gabriela Andrade da Silva (Coorientadora, Dr/a. Dra. Denise Maria Barreto Coutinho (membro/a externo/a), Dr/a. Dra. Mônica Lima de Jesus (membro/a externo/a), Dr/a. Dr. Fabio Nieto Lopez (membro/a externo/a), Dr. Wilson Alves Senne (membro/a externo/a) e a Dr/a. Dra. Valéria Giannella, que não esteve presente e encaminhou o parecer por escrito (membro/a interno/a), a fim de arguirm o/a doutorando/a Caio Rudá de Oliveira na defesa de sua tese, cujo trabalho de pesquisa intitula-se “Formação em psicologia e reflexividade no percurso doutoral”. Aberta a sessão pelo/a presidente da banca, coube ao/à candidato/a, na forma regimental, expor o tema de sua tese, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado/a pelos/as membros/as da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

As/Os membras/os da banca consideraram a tese:


- (X) Aprovada () Aprovada com modificações
() Não aprovada, devendo ser realizada nova defesa no prazo de ____ meses.

Recomendações da Banca:


Reconhecendo a qualidade e complexidade do trabalho de tese apresentado, as/os integrantes da banca realizam as seguintes recomendações no texto final:

1. Reformular o título da tese, deixando claro que a autoetnografia é uma parte do trabalho, mas que a pesquisa está composta por outros estudos não autoetnográficos, sendo que o novo título pode ser: “Formação em psicologia e reflexividade no percurso doutoral”.
2. No corpo do texto da introdução usar a palavra plausibilidade e não probabilidade no objetivo geral, assim como esclarecer o conceito de reflexividade.
3. Rever o sentido do que afirma sobre a militância no exercício da profissão e a colocação sobre as limitações do método autoetnográfico.

Banca Examinadora:

 Documento assinado digitalmente
RAFAEL ANDRES PATINO OROZCO
Data: 17/11/2023 09:59:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dr./a Rafael Andrés Patiño Orozco
(UFSB / PPGES) *Presidente da banca*

 Documento assinado digitalmente
GABRIELA ANDRADE DA SILVA
Data: 01/11/2023 15:56:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dr./a. Gabriela Andrade da Silva
(UFSB) *Coorientadora*

Documento assinado digitalmente
gov.br DENISE MARIA BARRETO COUTINHO
Data: 05/11/2023 11:40:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br MONICA LIMA DE JESUS
Data: 14/11/2023 16:14:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dr./a. Dra. Denise Maria Barreto Coutinho
(UFBA/PPGPSI) *Membro/a externo/a*

Prof./a. Dr./a. Mônica Lima de Jesus
(UFBA/PPGPSI) *Membro/a externo/a*

Documento assinado digitalmente
gov.br FABIO NIETO LOPEZ
Data: 16/11/2023 16:54:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br WILSON ALVES SENNE
Data: 10/11/2023 15:44:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dr./a. Fabio Nieto Lopez
(UFSB) *Membro/a externo/a*

Prof./a. Dr./a. Wilson Alves Senne
(UFBA) *Membro/a externo/a*

Dr/a. Dra. Valéria Giannella
(UFSB / PPGES) *Membro/a interno/a*

Caio Rudá de Oliveira
Candidato/a

Documento assinado digitalmente
gov.br VALERIA GIANNELLA
Data: 09/11/2023 10:50:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Webconferência, 27 de outubro de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br CAIO RUDA DE OLIVEIRA
Data: 16/11/2023 21:20:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Rafael Andrés Patíño

Prof./a. Dr./a. Rafael Andrés Patiño Orozco (UFSB / PPGES)
Presidente da banca

Para Mateus

Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos

José Saramago (2008, p. 262)

RESUMO

Considerando o doutorado como um processo não apenas de produção de conhecimento, mas também de formação de identidade profissional, essa tese empreende uma análise autoetnográfica do meu próprio percurso doutoral como o ponto de partida e de chegada para a análise da formação do psicólogo no Brasil. Construída sob o modelo escandinavo, a tese se desdobra em quatro estudos interligados, mas que guardam independência entre si, sendo 3 capítulos de livro e 1 artigo em periódico. O primeiro deles objetiva analisar os desafios da formação do psicólogo para atuação em políticas sociais, sob uma perspectiva analítica que põe destaque em aspectos macrossociais na determinação do processo de formação profissional, lançando mão do referencial teórico do marxismo estruturalista para a leitura do modo como a formação em psicologia encontra-se atrelada ao movimento real do capitalismo, e como o trabalho do psicólogo se insere nos mecanismos de reprodução social. O segundo estudo discute compreensiva e criticamente o papel dos fundamentos históricos e epistemológicos da psicologia na formação em nível de graduação para a atuação em políticas sociais, indo além da abordagem materialista e histórica do desenvolvimento da psicologia no Brasil, ao empreender uma leitura complementar que passa pelos estudos críticos da subjetividade e pela história crítica da psicologia. Traçando uma genealogia dos saberes e práticas psicológicas sob a égide do nascente Estado burguês e das práticas de governo capitalista em âmbito nacional, o texto analisa a inserção da psicologia nos âmbitos sociais e os modos como os princípios epistemológicos das práticas psicológicas consolidadas com a modernidade entram em choque com as especificidades de tais políticas, esboçando novos caminhos para atuação nesse campo. O terceiro estudo traça o perfil de oferta de CCs voltados ao eixo de fundamentos epistemológicos e históricos em cursos de graduação no país, com base em indicadores de quantidade e carga horária. Trata-se, portanto, de uma investigação de abordagem integrativa de métodos qualitativos e quantitativos, que combina uma perspectiva descritivo-exploratória para a leitura das condições sociais do processo de formação do psicólogo e a utilização de recursos de estatística inferencial para subsidiar as análises das matrizes curriculares dos cursos de psicologia no Brasil, avaliando a quantidade de conteúdo dedicada aos fundamentos epistemológicos e históricos. Constituindo um relato parcial de minha própria história de vida, o quarto e último estudo se apresenta de modo narrativo e biográfico. Sendo central à tese, o texto discorre sobre o modo como meu percurso doutoral ajudou a consolidar minha identidade profissional, a partir da elaboração de dilemas e problemas enfrentados da minha própria condição de psicólogo. Ao explorar a contribuição da minha própria trajetória doutoral para meu processo formativo de psicólogo, a tese reconhece a importância da autoetnografia como uma ferramenta científica para a produção de conhecimento e busca contribuir com o campo dos estudos sobre formação em psicologia, destacando a importância da reflexividade na construção de uma trajetória profissional particular.

Palavras-chave: Formação em Psicologia; Ensino Superior; Autoetnografia; Reflexividade.

ABSTRACT

Considering the doctorate as a process not only of knowledge production but also of professional identity formation, this thesis undertakes an autoethnographic analysis of my own doctoral journey as the starting point for examining the education of psychologists in Brazil. Organized in the format of book chapters and paper, the thesis unfolds into four interconnected yet independent studies. The first study aims to analyze the challenges of psychologist education for work in social policies, emphasizing macro-social aspects in determining the professional training process. It utilizes the theoretical framework of structural Marxism to understand how education is intertwined with the actual movement of capitalism, unveiling how a psychologist's work fits into mechanisms of social reproduction. The second study critically discusses the role of historical and epistemological foundations of psychology in undergraduate education for work in social policies. It extends beyond the materialistic and historical approach to the development of psychology in Brazil, delving into critical studies of subjectivity and the critical history of psychology. Tracing a genealogy of psychological knowledge and practices within the emerging bourgeois state and capitalist governance in the national context, this study examines psychology's integration into social domains and the clash between the epistemological principles of established psychological practices and the specificities of these policies, suggesting new avenues for engagement in this field. The third study profiles the availability of coursework related to the epistemological FEH axis (historical and epistemological foundations) in undergraduate psychology programs across the country. This investigation combines both qualitative and quantitative methods, providing a descriptive-exploratory perspective to understand the social conditions of psychologist training and employing inferential statistics to support curriculum analysis in Brazilian psychology programs. It evaluates the extent of content dedicated to historical and epistemological foundations. The fourth and final study, serving as a partial account of my own life history, takes on a narrative and biographical approach. Positioned centrally within the thesis, this text explores how my doctoral journey contributed to the consolidation of my professional identity, examining the dilemmas and challenges I faced as a psychologist. It delves into the role of my own doctoral trajectory in my formative process. Thus, the thesis recognizes the significance of autoethnography as a scientific tool for knowledge production and aims to contribute to the field of psychology education studies. It underscores the importance of reflexivity in constructing a unique professional path.

Keywords: Psychology Education and Training; Higher Education; Autoethnography; Reflexivity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatísticas descritivas relativas à proporção de carga horária e de número de CCs do Eixo FEH em relação ao total de carga horária e CCs do PPC	99
Tabela 2 - Estatísticas descritivas das variáveis dependentes: Proporção de CCs do eixo FEH, Proporção de carga horária do eixo FEH, Proporção de CCs obrigatórios do eixo FEH, Proporção de carga horária obrigatória do eixo FEH em relação à variável independente Categoria administrativa (cursos públicos = 31, cursos privados = 30)	100
Tabela 3 - Estatísticas descritivas das variáveis preditas: Nota bruta da Formação Geral (FG), Nota bruta da Formação Geral (CE), Conceito Enade contínuo e Conceito Padrão de Curso (CPC) em relação à variável preditora categoria administrativa (cursos públicos = 29, cursos privados = 26).....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABP – Associação Brasileira de Psicotécnica
- AC-SPBC – Área de Concentração Subjetividade, Processos Biopsicossociais e Comunitários
- ANOVA – Análises de Variância Univariada
- CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
- CCs – Componentes Curriculares
- CE – Componente Específico
- CES – Censo da Educação Superior
- CFCS/CPF – Centro de Formação em Ciências da Saúde, Campus Paulo Freire
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CM – Currículo Mínimo
- CNES – Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
- CPC – Conceito Preliminar de Curso
- CREPOP – Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
- DCN/Psi – Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia
- Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- FEH – Fundamentos Epistemológicos e Históricos
- FG – Formação Geral
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
- Inep – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
- IP/UB – Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil
- ISOP – Instituto de Seleção e Orientação Profissional
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MANOVA – Análise de Variância Multivariada
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- PPC – Projetos Pedagógicos de Cursos

PPGEISU – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

PRMU – Programa de Residência Multiprofissional em Urgências

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

[nomes dos tópicos]

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Contextualização do texto de tese: biografia como pedra angular do trabalho científico 14	
1.2. A conformação de um problema de pesquisa.....	24
1.3. Delimitação inicial do objeto de pesquisa: algumas considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas	31
1.4. Mudança de rota, definição de texto autoetnográfico e estrutura de tese.....	35
2. ESTUDO I.....	46
3. ESTUDO II	63
4. ESTUDO III.....	92
5. ESTUDO IV.....	110
6. CONSIDERAÇÕES.....	130
Referências	138

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização do texto de tese: biografia como pedra angular do trabalho científico

Umberto Eco (2008) define um trabalho de conclusão de curso como um trabalho que precisa descobrir algo que ainda não foi descoberto, constituindo um novo pedaço da literatura científica que não deve passar despercebido aos olhos dos estudiosos de um determinado tema. Nesse sentido, um dos grandes desafios do manuscrito que aqui se inicia, escrito em primeira pessoa e baseado em experiências pessoais, é defender sua pertinência ao conjunto de trabalhos acadêmicos que fazem avançar o conhecimento. Autobiográfico, autorreferente, egóico e subjetivo. Afinal, como algo assim adjetivado poderia ser considerado relevante para a prática científica? Antes de a qualquer outra pessoa, foi preciso convencer a mim mesmo de que, sim, é possível imprimir marcas pessoais ao rigoroso trabalho científico. E é esse longo processo de desvelamento que ora narro nesta introdução, colocando-o como ponto de partida e de chegada desta tese, elemento axial sem o qual ela não existiria. Nessa narrativa preambular, também traço a própria apresentação da problemática de pesquisa, objetivos, considerações conceituais e metodológicas, em suas muitas reviravoltas, bem como exponho algumas elaborações sobre a estrutura do texto.

Foram muitas as transformações na vida que consolidaram este trabalho em sua forma e conteúdo: de psicólogo em formação a docente em universidade federal, da capital ao extremo sul do estado, dentre tantas outras vivências cuja detida narração aqui não cabe. Diversas também foram as versões deste texto, e para cada versão um novo arquivo, displicentemente nomeado e acomodado numa pasta de meu computador portátil, de tal maneira que poucas semanas de afastamento da escrita já se tornavam suficientes para a completa confusão sobre qual documento retomar. Se vários e desorganizados foram os arquivos de texto redigidos no *Microsoft Word* – já estruturados como uma tese, em todos os seus elementos textuais – o que dizer dos inúmeros apontamentos e anotações em cadernos e blocos de notas, digitais e físicos? Ou ainda, das intermináveis ideias que me chegavam à mente ou eram colocadas pelos meus orientadores, durante nossos encontros e conversas? Ou até mesmo do par de vezes em que este processo de doutoramento me invadiu em meus sonhos?

O que resistia em todas as versões? O fato de que ainda que este texto viesse a constituir uma peça acadêmica, ele seria também o resultado de experiências significativas em minha vida pessoal, iniciadas há 15 anos, quando saí de minha cidade natal para Salvador, com o desejo inocente de desvendar os mistérios da mente e do comportamento humanos, matriculando-me no curso de graduação em psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foram 4406 horas cursadas, distribuídas em aproximadamente 50 componentes curriculares (CCs), experiências de pesquisa e extensão, além das diversificadas atividades complementares, ao longo de pouco mais de 5 anos como estudante, extrapolando em alguns meses o período regular de formação, em função da greve geral de instituições federais de ensino, em 2012.

Tive contato com inúmeros professores, efetivos e substitutos. No primeiro grupo, estavam alguns nomes nacionalmente reconhecidos, e outros não tão afamados, porém igualmente competentes, ou até mais; alguns eram recém-ingressos no magistério público federal, outros recém-chegados à UFBA, vindos de experiências docentes anteriores; havia, ainda, aqueles que estavam em via de consolidação da carreira, e, é claro, os decanos do curso, já anunciando e preparando-se para a aposentadoria. Dentre os professores contratados para suprirem postos temporariamente, deparei-me com os mais diversos percursos acadêmicos, desde os que se mantiveram na carreira docente e até os que aparentemente jamais retornaram à sala de aula e seguiram sua trajetória na assistência.

Embora dispersa entre distintos institutos e faculdades da UFBA, ela própria pulverizada em distintos endereços na capital baiana, a formação estava concentrada no *campus* de São Lázaro, o mais bucólico de toda a universidade, com vista privilegiada para o oceano Atlântico, envolto em mata nativa e onde apenas uma linha de ônibus secundária passava, sabia-se lá quando. No ponto mais alto do *campus*, um icônico casarão do século XIX sediava parte das atividades administrativas de suas duas unidades acadêmicas: a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e o recém-criado Instituto de Psicologia. Distribuídas pelo resto do espaço, os demais prédios, relativamente mais recentes, acolhiam especialmente as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Fechando o panorama, havia a Biblioteca Isaías Alves, um estacionamento improvisado em terreno acidentado, a famosa barraquinha de Marlene, que durante algum tempo fornecia as únicas opções de lanche num provável raio de um quilômetro, e as áreas fronteiriças ora com as comunidades do Calabar e Alto das Pombas, ora com prédios milionários do bairro da Ondina e Federação. Pensando bem, parecia não haver espaço mais propício para um

curso de psicologia, ela própria área de fronteiras e tensionamentos (Bastos & Gomes, 2012).

Se a geografia do *campus* apartava, ao seu redor, sujeitos em distintas condições sociais, evidenciadas, dentre outras coisas, por valores de metro quadrado absurdamente distintos, no plano social havia um entrecruzamento de identidades e origens socioculturais distintas, perpassadas por uma vigilante harmonia. Refiro-me a docentes, discentes, técnicos, membros das comunidades circunvizinhas, visitantes e toda sorte de pessoas alheias à dinâmica acadêmica, mas que usavam o *campus* como via de passagem entre os bairros da Ondina e da Federação, cujas vias principais de conexão sofriam com o trânsito intenso da capital baiana. Como afirmam Alves, Lopez, Cerqueira, Ressurreição e Sampaio (2011), o *campus* de São Lázaro, e em especial o Pátio Raul Seixas, constituíam-se como um pequeno mercado de trocas afetivas, políticas e culturais.

Nesse espaço plural, nutri relações protocolares de ensino-aprendizagem, mas também outras tantas afetivas e políticas. Nos corredores e recintos de São Lázaro, para além do contato com os servidores técnico-administrativos para dar entrada em processos acadêmicos ou solicitar informação e para além do convívio com os funcionários terceirizados da segurança e limpeza, construí um sem-número de relacionamentos. Lembro-me também das ocasiões em que planejávamos manifestações políticas em prol de melhorias das instalações físicas do *campus* ou como protesto contra episódios de violência no espaço interno da universidade. Obviamente, nem todas essas relações transcorriam bem ou duravam, afinal os conflitos e afastamentos são constantes na vida. Da maioria das pessoas, recordo-me apenas com um esforço de lembrança, e estou mesmo seguro de que algumas sequer consigo recuperar em minha mente alguma experiência de contato. Outras pessoas, no entanto, mantêm-se intensamente significativas, embora sequer disso saibam. E não me refiro necessariamente àquelas com quem mantive uma relação íntima, pois existem pessoas estranhas que nos inspiram com suas histórias de vida ou que nos remetem a reflexões e recordações. Enfim, são tantas as narrativas possíveis, que elas caberiam numa história à parte.

E não é sobre elas que pretendo discorrer, não diretamente. Como poderia dizer, valendo-me do desagradável anglicismo da moda, *não é sobre isso. É sobre como fui tornando-me psicólogo, e, sobretudo, como fui estranhando cada passo desse incômodo e longo processo, que nunca se encerrou e se mantém vívido há mais de uma década. É sobre isso essa tese.*

Aquilo a que denomino tema, isto é, a *formação em psicologia*, tem sido alvo de meu interesse mais sistemático desde o último ano de graduação, quando uma série de experiências acadêmicas me provocaram algumas inquietações acerca da minha condição de estudante e futuro psicólogo. Se por um lado eu pude vivenciar a universidade em toda a sua amplitude e diversidade de conhecimentos, o que sem dúvidas me permitiu enriquecer meu desenvolvimento como psicólogo, por outro interrogava-me se estava apto para exercer minha profissão. Por alguma razão, eu não conseguia naturalizar, ou mesmo aceitar, o fato de que ter sido aprovado num conjunto de atividades curriculares era suficiente para me conduzir ao título de psicólogo. Era como se faltasse algo. E partindo dessa inquietação, um tanto difusa e pouco nítida a princípio, passei a sistematizar algumas reflexões que punham em xeque, ao menos para mim, a ideia de que cursar um determinado elenco de CCs automaticamente me faria reunir as competências necessárias para desempenhar a profissão. E com tal apreensão, quinze anos atrás, sem a menor pretensão, iniciou-se este presente trabalho de doutorado que ora busco sistematizar e apresentar.

Em decorrência da insatisfação com minha própria formação, aproximei-me ao campo da educação, para poder pensá-la, embora não me lembre exatamente como. Numa sequência de fatos, alguns conexos e outros meramente contingentes, cheguei a conhecer os escritos educacionais do professor Naomar de Almeida Filho, e a partir dele, as obras de Anísio Teixeira. Essas foram, sem dúvidas, condições fundamentais do meu processo de amadurecimento intelectual. A partir de suas ideias, ampliei meu horizonte reflexivo e aos poucos fui esboçando uma trajetória de formação pós-graduada, até então nunca pensada, e que tomava a psicologia como objeto.

Eram outros tempos, nos quais a universidade era, ao mesmo tempo, reconhecida em sua importância, mas criticada pelos seus vícios e encastelamento. Vivíamos na UFBA as ressonâncias do movimento da *Universidade Nova*, um conjunto de inspirações e proposições progressistas de requalificação e democratização da universidade pública que em grande medida influenciaram as políticas de expansão de diversas universidades aderentes ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ao final da década de 2000 e início da década de 2010 (Borges & Aquino, 2012). Para tanto, os planos de reestruturação propostos pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) deveriam apoiar-se numa série de diretrizes inspiradas nas críticas e proposições de autores que vivenciaram e escreveram sobre os desafios de reconfiguração da universidade contemporânea, como Clark Kerr

(1963), Boaventura de Sousa Santos (2004). Embora apartados no tempo e no espaço, tendo experienciado distintos desafios em seus respectivos contextos regionais e históricos, ambos os autores procuravam sustentar uma perspectiva pragmática de universidade, buscando conservar o que possível e inovar no que necessário, para atender aos anseios da sociedade.

Desse modo, vivíamos uma universidade crítica de si mesma, mas jamais atacada e desqualificada por sujeitos alheios aos seus reais problemas e incapazes de adotar uma conduta propositiva, sem raivas ou rancores injustificados, tal como vimos e ao que resistimos durante o nefasto governo federal que vivenciamos entre 2019 e 2022. Com aquele sentimento crítico e esperançoso, para fazer alusão a um texto bastante ilustrativo desse momento histórico (Almeida-Filho, 2007), consubstanciado por ações como a *Universidade Nova*, reconhecendo o papel milenar de (re)produção de conhecimento da universidade e sua contribuição para manutenção-confrontação de mecanismos de desigualdades e exclusão social, busquei compreender melhor a noção de *currículo*, que me parecia ser precisamente o núcleo central do objeto que me inquietava.

Nada menos do que a pedra angular da educação universitária desde as primeiras corporações de professores e estudantes surgidas na Europa medieval, entre os séculos XI e XIII (Pedersen, 1997), a ideia de currículo mostrava-se tão mais compreensível à medida que eu passava a conhecer um pouco mais sobre a história das universidades, o desenvolvimento das disciplinas científicas ao longo do século XIX e as características da formação superior tal como conhecemos atualmente. Só após essa incursão na literatura educacional é que pude compreender de modo mais significativo a existência do currículo e sua função no processo educativo. Entretanto, compreender sua existência enquanto produto histórico não foi suficiente para aceitá-lo inequivocamente. Ainda permanecia o mal-estar em relação ao currículo da formação em psicologia.

Passei, então, a considerar a ideia de que talvez o problema não estivesse na existência do currículo em si, mas numa sensação de inorganicidade que, por alguma razão, parecia ter caracterizado a minha própria experiência de formação. Nesse sentido, me perguntava: o que me teria faltado nessa trajetória ao longo de 5 anos de graduação? Ademais, se me fosse permitido traçar esse percurso acadêmico novamente, o que haveria de ser feito para trazer liga para esse conjunto de experiências pulverizadas em CCs que pareciam não se conectar? Afinal, no que consistiria a formação do psicólogo e qual seria a sua relevância dentro do conjunto de práticas sociais contemporâneas?

Face a essa inquietude, optei por trilhar um caminho na pós-graduação que me permitisse desenvolver reflexões mais qualificadas em torno das angústias próprias da minha qualidade de psicólogo, egresso de uma universidade pública federal. Nesse sentido, escolhi o Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), onde desenvolvi a dissertação intitulada *Formação em Psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo* (Rudá, 2015). Neste trabalho, analisei a estrutura do processo de ensino-aprendizagem em cinco universidades públicas, tendo como pano de fundo a análise do desenvolvimento histórico do processo formativo em âmbito nacional à luz da teoria bourdieusiana da reprodução social. Esta pequena incursão sociológica, se assim posso chamá-la, não foi mera casualidade, dado que a história da universidade, a sociologia da educação e das profissões, bem como a história e a sociologia das ciências me pareciam referenciais adequados à tomada da formação em psicologia como objeto de estudo, constituindo importantes marcos teóricos em minha dissertação.

Hoje, ao olhar para esse trabalho, identifico algumas falhas cometidas e caminhos que talvez não devessem ter sido tomados. Num raro momento de complacência comigo próprio, porém, pergunto-me: que portador de um diploma de mestrado não deve ter experienciado, em algum momento, um sentimento próximo disso? Os gênios, talvez. E, obviamente, não sou um deles, embora me considerasse um acadêmico acima da média à época. Agradeço a uma de minhas professoras de graduação e pós-graduação, de quem me considero um discípulo e a quem já transmiti minha visão de que ela seja, parafraseando o Darcy Ribeiro, uma *professora necessária*, por ter me levado, com o misto de rigor e doçura que só ela consegue ter, a uma visão mais modesta e realista de minhas próprias competências.

Ironicamente, foi essa mesma professora, a mesma que também havia me encorajado a seguir uma carreira acadêmica anos antes e me abraçado como coorientando de mestrado, quem também me tenha permitido a tomada de consciência de que talvez devesse deixar a universidade, ainda que por um breve momento. Jamais foi sua intenção, jamais foi um conselho expresso. Apenas fora um pedido de calma e paciência, uma sinalização de que eu não iria mudar a formação do psicólogo com as ideias de minha dissertação, o que me levou à conclusão de que viver o mundo real da profissão me faria compreender melhor a minha própria formação e colocar as minhas ideias em perspectiva. Assim, finalizado o mestrado, momento coincidente com o encerramento de meu vínculo como professor substituto na UFBA, fiz uma virada brusca na carreira: optei por ingressar

num programa de residência multiprofissional, algo até então jamais pensado por mim. Porém, antes de entrar nesse tópico, devo discorrer rapidamente ainda sobre os fatos imediatamente anteriores. Como evidenciei, alguns diálogos com tal professora foram fundamentais para me ajudar a organizar a cabeça e tomar a decisão, mas nada disso teria encontrado eco caso eu não tivesse passado pela experiência de ser substituto na UFBA com 25 anos de idade, sem lastro teórico suficiente para a empreitada e muito menos experiência de vida e profissional condizente com a responsabilidade de ensinar.

Creio que não tenha me saído de todo mal, mas me acompanhou durante esse processo uma grande angústia e sentimento de impostura. Durante um ano assumi responsabilidades a que hoje, aos 34 anos, sendo cinco deles como professor efetivo de uma universidade federal, não estou seguro de corresponder plenamente. Novamente, não trago aqui uma falsa modéstia. É um real incômodo. Extrapolando minha experiência concreta, pergunto-me se é razoável que haja professores tão jovens a atuar no magistério superior, cujo principal fator de excelência talvez sejam os anos de vida de constante e intensa reflexão teórico-prática. Legalmente, a idade não arbitra esse jogo, já os títulos, sim. No âmbito de um concurso público ou processo seletivo para professor, se o aspirante terá 30 ou 50 anos, não há tanta diferença, afinal são os títulos que irão habilitá-lo ao cargo, habitualmente.

De todo modo, voltando à minha questão em particular, fui escalado para substituir uma professora em estágio pós-doutoral, assumindo um componente curricular por ela lecionado, obrigatório da graduação em psicologia, e outros três que tradicionalmente eram sempre designados a professores substitutos e que, por assim dizer, não tinham titular. Particularmente, considerava-os compondo um segundo escalão do Instituto de Psicologia, isto é, os componentes ofertados a outros cursos que não os de psicologia, talvez desenhados com menos esmero e descriteriosamente designados aos professores substitutos. Compunham o que Rodrigues (1997), em sua etnografia do ensino na universidade, chamou de “periferia das disciplinas”, por serem demasiado introdutórias para os cursos de graduação próprios de determinadas unidades acadêmicas por onde são ofertadas e/ou oferecidas como complementares à formação de cursos pertencentes a outras unidades, normalmente em caráter optativo/eletivo/livre, ou seja, não obrigatório.

Foi uma experiência desafiadora, não apenas pelas questões pessoais, mas pelo contexto institucional a que não darei ênfase, no momento, sob pena de abrir uma linha de análise incompatível com este texto introdutório. Apenas para citar dois exemplos

icônicos dessas atribuições, até hoje me pergunto se de fato aquela estudante do terceiro semestre do curso de fonoaudiologia teria lido efetivamente Simone de Beauvoir, conseguindo articulá-la a um tópico sobre desenvolvimento humano, ou se teria plagiado algum outro trabalho sobre desenvolvimento humano. Pareceu-me estranho que ela nunca houvesse demonstrado interesse nas humanidades, sendo uma das estudantes mais facilmente identificáveis com o paradigma biomédico e com uma visão pragmática de formação superior, e, de repente, no âmbito de um texto, estivesse munida de uma sólida argumentação filosófica. Pareceu-me mais estranho ainda quando identifiquei alguns trechos de seu trabalho, e o próprio argumento central, num artigo científico recuperado de alguma base de dados. Detectado o plágio, e tendo reprovado a estudante, passei a conviver com o fantasma de eventuais advertências vindas de instâncias superiores no Instituto de Psicologia. Contudo, quando o assunto se tornou queixa junto à coordenação acadêmica, instância voltada ao acompanhamento e avaliação das atividades dos docentes, obtive o apoio da chefia, que prontamente entendeu minhas razões.

Para fechar o pequeno elenco de exemplos, cito ainda o fato de ter sido amplamente questionado, ao longo de um período letivo inteiro, em minha legitimidade como professor pelo corpo discente do curso de serviço social, quando me propus a abordar aspectos relacionados à saúde do trabalhador. Submersos na tradição marxista, tinham bastante resistência em compreender as facetas subjetivas da experiência do trabalhador, especialmente as que se afastavam da compreensão de alienação. Ironicamente, em minhas tentativas de estudar a formação em psicologia aqui descritas, algumas ideias do próprio Marx reaparecem.

Como saldo dessa experiência relatada anteriormente, percebi que deveria ir para o chão de fábrica (para usar uma metáfora sobre, vejam só, trabalho...). Assim, durante dois anos, entrei numa espécie de hiato acadêmico para trabalhar na assistência, embora em metade desse período eu tenha exercido funções relativas à docência e à gestão acadêmica numa instituição privada.

Em meu “ano sabático” da academia, atuei num hospital geral, na cidade de Vitória da Conquista/BA, vinculado ao Programa de Residência Multiprofissional em Urgências (PRMU), da UFBA, onde rodei distintos setores, da clínica médica à unidade de cuidados intensivos. Foi uma experiência intensa, como se estivesse cursando três estágios supervisionados de graduação ao mesmo tempo, porém com a responsabilidade integral por todo e qualquer ato. Ao mesmo tempo lidava não só com a dificuldade própria da assistência psicológica num contexto tão adverso, em que o sofrimento imprimia sua

marca em cada experiência ali vivida, mas também com minhas próprias dúvidas sobre o percurso que eu havia escolhido e com as dificuldades de lidar com colegas igualmente atravessados pelo trabalho insalubre, pela dor e por suas próprias elaborações acerca de uma experiência adoecedora num espaço adoecido. Precisamente ao final de 12 meses, deixei o hospital, abandonando prematuramente a residência e marcado por muitas questões e dificuldades que me invadiram a esfera pessoal.

Nas bagagens de volta ao meu interior, Riachão do Jacuípe, para onde ia disposto a reescrever um capítulo da minha vida profissional na assistência, bem como retomar a parcialmente a vida acadêmica, levava alguns objetos pessoais que me acompanharam em minha breve passagem pelo sudoeste baiano, mas sobretudo recordações e experiências que me faziam colocar em questionamento a validade dessa fuga acadêmica. Talvez por isso eu tenha buscado atrelar minha atuação num Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) ao ofício docente, tendo atuado durante um ano como professor e coordenador de curso, numa pequena faculdade privada. Chance de ressignificar. Ao final desse segundo ano de hiato, prestei concurso na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), tendo sido, meses depois, nomeado. Hoje, encontro-me na condição de professor assistente, lotado no Centro de Formação em Ciências da Saúde, *Campus* Paulo Freire (CFCS/CPF), na cidade de Teixeira de Freitas/BA, ministrando CCs tanto para o curso de psicologia como para o bacharelado interdisciplinar em humanidades. Em especial, vinculo-me aos CCs introdutórios sobre história e epistemologia da psicologia, que compõem a área de concentração¹ *Subjetividade, Processos Biopsicossociais e Comunitários* (AC-SPBC), e aos CCs teóricos voltados ao psicodiagnóstico, clínica ampliada e plantão psicológico, bem como à orientação e supervisão de estágio em avaliação psicológica e saúde mental.

O dia a dia na UFSB, que já dura 5 anos, tem sido para mim uma espécie de segunda graduação em psicologia, a partir da qual venho aprimorando minhas competências de psicólogo, a partir de três grandes eixos: a prática docente, a experiência de pesquisador e a experiência de coordenação – tanto de colegiado de curso como de

¹ A área de concentração é um dispositivo normalmente encontrado em universidades organizadas sob o regime de ciclos, sendo o 1º ciclo normalmente voltado para estudos interdisciplinares e propedêuticos, com terminalidade própria ou garantindo o acesso tanto ao 2º ciclo, no qual são cursadas as graduações profissionalizantes, a exemplo da psicologia, como ao 3º ciclo, no qual se reúnem os cursos de pós-graduação. A área de concentração conforma um conjunto de componentes curriculares de articulação entre 1º e 2º ciclos, previamente estabelecidos em projeto pedagógico de curso, permitindo ao estudante de 1º ciclo o contato com campos de saberes e práticas profissionais (Lima, Coutinho, Andrade e Lopez, 2018).

Núcleo Docente Estruturante (NDE). *É parte desta vivência que encontra registro na presente tese.*

O trabalho, no entanto, sofreu grandes transformações. Das duas, uma: ou não tive a tenacidade de manter-me alinhado aos meus objetivos iniciais, ou eles eram impossíveis de serem atingidos. Talvez, situe-me num meio termo entre essas possibilidades. Independentemente da razão, fato é que, na reta final de meu doutoramento, encontrei-me revisitando aqueles elementos que os doutorandos normalmente definem antes da qualificação, nos CCs de metodologia ou mesmo antes de entrarem no curso de doutorado propriamente, quando redigem um (ante)projeto a ser apresentado à banca de seleção. Senti-me como tivesse feito o trajeto ao inverso, como se partisse do ponto de chegada para reconstruir uma rota, ou mesmo como se tivesse cursado, durante todo esse tempo, uma espécie de etapa prévia ao doutorado, que se iniciou efetivamente há pouco menos de 6 meses para o prazo máximo de defesa.

Embora seja incomum assumir essas perambulações, não vejo demérito algum. Percebo que o trabalho em sua forma final é o exato resultado dessas ocorrências normalmente ocultas do texto científico: reconfiguração de objeto de pesquisa, reformulações de objetivos, substituição de referenciais teóricos, reconhecimento da insuficiência de métodos previamente escolhidos para responder às perguntas de pesquisa, resultados preliminares insatisfatórios, dentre tantos outros desenlaces e desfechos pouco animadores. Como evidencia Rodrigues (1997), tais acontecimentos, que parecem depor contra o estudioso, bem como as inúmeras emoções associadas a esse vaivém, tidas como ameaças letais à integridade científica, são parte necessária e indispensável, senão do trabalho científico em si, ao menos do desenvolvimento do pesquisador. Nesse sentido, faço das palavras de Carl Rogers, em seu livro clássico *Tornar-se pessoa*, as minhas, ao afirmar que:

[...] o objetivo primário da ciência é fornecer uma hipótese, uma convicção e uma fé mais seguras e que satisfaçam melhor o próprio investigador. Na medida em que o cientista procura provar qualquer coisa a alguém - um erro em que incorri mais de uma vez -, creio que ele está se servindo da ciência para remediar uma insegurança pessoal, desviando-a do seu verdadeiro papel criativo a serviço do indivíduo.

Em relação às descobertas da ciência, o seu fundamento subjetivo está bem patente no fato de que, eventualmente, o investigador pode se

recusar a acreditar nas suas próprias descobertas. "O experimento mostrou isto e aquilo, mas creio que isso é falso" - eis o que qualquer investigador experimentou uma vez ou outra. Algumas descobertas muito fecundas são provenientes da descrença persistente do cientista em relação às suas próprias descobertas e às dos outros. Em última análise, ele pode ter mais confiança nas suas reações orgânicas totais do que nos métodos da ciência. Não há dúvida de que daqui tanto podem resultar erros graves, como descobertas científicas; isto mostra mais uma vez o papel primordial do subjetivo no uso da ciência.

(Rogers, 1997, p. 250).²

Como falo de um itinerário errante, é fundamental que o presente em minúcias, não como mero complemento para compreensão de uma narrativa, mas como aspecto central do texto. Sinto essa necessidade de esquadrihá-lo especialmente porque os erros e errâncias foram muitos, e tê-los em conta foi provavelmente uma das *grandes descobertas*, como propõe Eco (2008).

Assim, voltemos ao momento inicial em que o projeto de tese foi-se conformando.

1.2. A conformação de um problema de pesquisa

Ao longo de pouco mais de dois anos como docente na UFSB, para meu espanto e frustração, sentia que o entusiasmo com que eu buscava tratar as questões históricas da psicologia parecia não contagiar o corpo discente. Ao contrário, testemunhava certo desinteresse em relação a este tipo de conteúdo, como se fosse irrelevante, o que destoava da argumentação bastante comum acerca das bases histórico-epistemológicas como áreas fundamentais da formação psicológica (Cambaúva, Silva & Ferreira, 1998; Fierro, 2016; Merced, Stutman & Mann, 2017; Milar, 1987; Raphelson, 1982; Seixas, 2014).

Noutro polo desta experiência docente, supervisionando e orientando estudantes em práticas de estágio, percebia que muitas das minhas tentativas de promover o desenvolvimento de competências de escuta e intervenção, bem como uma postura crítica

² Agradeço a sugestão de inserção desse trecho à minha coorientadora Gabriela, a quem introduzi Carl Rogers como referencial teórico do nosso projeto de atendimento em plantão psicológico, na UFSB, e que, anos depois, me presenteou com essa citação precisa, que tão bem se encaixou em meu texto. A vida é realmente inesperada.

quanto aos limites e possibilidades do trabalho do psicólogo, pareciam não ser efetivas. A cada momento de discussão, inquietava-me a dificuldade em mobilizá-los em torno da compreensão de que sua trajetória formativa não estaria dada e encerrada pelo currículo nem determinada por nenhuma lei natural de aprendizagem. Mais ainda, sendo um percurso de constante (des)construção de teorias, posicionamentos, atitudes, habilidades e modos de intervir, esse itinerário deveria sustentar uma constante atitude de reserva diante de quaisquer imperativos epistemológicos, ontológicos ou teórico-metodológicos que lhes fechassem a compreensão sobre o que seria a psicologia enquanto ciência e profissão. Obviamente, o resultado dessa frustração recaía sobre mim mesmo, como culpa por supostamente não conseguir engajar os discentes em discussões (do meu ponto de vista, bem como de tantos autores) tão importantes.

Somente após muita ponderação e reflexão sobre meus próprios erros e acertos durante o exercício docente, é que a sensação de fracasso passou a dar lugar a uma percepção mais amena. Valendo-me do referencial teórico que me acompanha desde o mestrado, concluí que não era possível reduzir problemas do processo educativo a nenhum tipo de falha unilateral, dada a sua complexidade como fenômeno social, sujeito a múltiplas e complexas determinações (cf. Coutinho, Almeida-Filho & Castiel, 2011).

Diversamente, apreendendo as diversas condições que confluem para conformar o problema em tela, dei-me por decidido que apenas uma análise pormenorizada, histórica, social, cultural e politicamente referenciada seria capaz de fornecer uma compreensão mais fidedigna da questão. Como saldo deste ciclo de frustração, autocrítica e autoindulgência, balizado pelos pressupostos teóricos do modelo de formação proposto por García (1972), passei então a cogitar possíveis nexos entre a ausência de interesse histórico e epistemológico entre profissionais da psicologia e a insuficiência da formação do psicólogo. Mais especificamente, questionava-me acerca do impacto na atuação em cenários não tradicionais de atuação psicológica, normalmente desempenhada em contextos associados a políticas sociais – um movimento que vinha se ampliando desde pelo menos os anos 2000 até meados da década de 2010, mas sempre associado a intensas contradições e questionamentos da sua efetividade (Campos, R. H. F., 1983; Carvalho, 1982; Cintra & Bernardo, 2017; Cordeiro, 2018a; Dimenstein, 1998, 2001; Ferreira-Neto, 2004, 2010; Góis, 1984; Guzzo, 2018; Oliveira et al., 2017; Patto, 1982; Pires & Braga, 2009; Seixas & Yamamoto, 2012; Seixas, Coelho-Lima, Fernandes, Andrade & Yamamoto, 2016; Rolim & Falcke, 2017; Scarcelli & Junqueira, 2011; Senra & Guzzo,

2012; Vasconcelos & Aléssio, 2019; Xavier, Limberger, Monteiro, & Andretta, 2018; Yamamoto, 2007, 2012).

Tendo atuado no âmbito de tais políticas, especificamente as de saúde, primeiro como psicólogo-residente num hospital geral, posteriormente como psicólogo contratado num CAPS e por fim como supervisor e orientador de estágio em saúde numa universidade pública, acompanhei de perto tais contradições e avanços. Inicialmente, percebi como, no contexto hospitalar em que estive inserido, havia uma excessiva valorização do discurso progressista no cotidiano do nosso trabalho, a ponto de jogar para segundo plano a autocrítica acerca da eficácia e efetividade das práticas adotadas. Era como se a prática dita crítica estivesse imune a falhas, bastando assumir-se debitário de certos autores ou perspectivas teóricas para assegurar uma atuação íntegra, rigorosa e competente. Assim, eram frequentes que as discussões de caso, em vez de girarem em torno da técnica, seus fundamentos epistemológicos e teóricos, e os seus limites institucionais ou éticos, cedessem lugar a discursos estereotipados de viés quase exclusivamente ideológico, e um tanto autocelebratórios.

Identificava também uma certa romantização da psicologia hospitalar, que posicionava o psicólogo como a única figura a oferecer acolhimento, para além dos cuidados com o corpo que eram garantidos com a observância estrita à dieta, aos medicamentos e aprazamentos prescritos, e às rotinas de cuidados de enfermagem – avaliados, muitas das vezes, como puros mecanismos de poder e controle – uma leitura reducionista e deturpada dos pressupostos do trabalho do psicólogo hospitalar (Angerami, 2017; Hutz, Bandeira, Trentini & Remor, 2019; Simonetti, 2008). Embora sejam uma flagrante realidade todos os processos de silenciamento e dessubjetivação a que muitos pacientes são submetidos em sua situação de hospitalização (Volles, Bussoletto & Rodacoski, 2012; Machado, 2011; Rodriguez, 2014; Viera et al., 2012), e, em que pesem os jogos de poder operados pelo discurso biomédico que sustentavam a maior parte das intervenções médicas, nutricionais e farmacêuticas (Campos, T. C. P., 1995; Ferla, Oliveira & Lemos, 2011; Fossi & Guareschi, 2004; Machado, 2011; Marcos & Biondi, 2015; Wendling, Santos, Silva & Moreira, 2019), creio haver um excesso de julgamento na rotulação estrita das práticas biomédicas como técnicas de controle, e certa prepotência na alegação de que o psicólogo seria o profissional capaz de guiar o sujeito adoecido ao encontro consigo próprio e com sua subjetividade negada por uma instituição biomédica.

Para Tonetto e Gomes (2009, p. 97), “não se pode desprezar a tradição histórica do modelo biomédico e nem assumi-lo como obstáculo ao trabalho”. Evidentemente, se

há espaço, no plano teórico, para a crítica à conduta biomédica, é igualmente necessária uma postura pragmática no cotidiano institucional, evitando a armadilha da guerra ideológica (e muitas vezes fria) que não conduz a uma efetiva mudança das relações de poder, tampouco à qualificação do cuidado em saúde. Afinal, como afirmam Costa e Mendes (2022), no âmbito da psicologia, a postura crítica não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para a superação dos obstáculos à expressão autêntica e emancipada dos sujeitos.

Nesse sentido, creio haver um perigo intrínseco à excessiva valorização da função do psicólogo e dos elementos subjetivos do processo de adoecimento e hospitalização, especialmente quando a demanda, aqui tomada na acepção psicoterapêutica³, parece ser mais do terapeuta, em seu *furor curandis*, do que do sujeito assistido, expressando uma espécie de tirania do cuidado subjetivo. Sendo ainda frequentes as incompreensões sobre o papel do psicólogo no contexto hospitalar (Cunha, Cremasco & Gradwohl, 2016; Waisberg, Veronez, Tavano & Pimentel, 2008), é contestável o enfoque endereçado a intervenções que busquem de maneira escusa promover a elaboração psicodinâmica ou existencial do adoecimento sem que haja a disposição subjetiva para tal, ou mesmo que desconsiderem os mecanismos biológicos envolvidos no processo saúde-doença. Ou ainda, o pior cenário possível, quando há o esvaziamento da atitude clínica, suplantada pela ação meramente política⁴, invadindo a esfera do serviço social e contribuindo para esvaziar a ação de outra categoria profissional, num contexto institucional adverso.

Obviamente, essas não eram situações generalizadas. Havia pessoas e pessoas, posicionamentos e posicionamentos. Como espaço plural que era, o hospital também me foi, ao longo desse ano de pertencimento, um excelente espaço de aprendizagem e compartilhamentos salutares. Contudo, essas problematizações, pertinentes e necessárias à qualificação de todo processo de trabalho, marcaram profundamente minha trajetória

³ De maneira simplificada, a demanda pode ser entendida como “o real pedido (motivo) de ajuda”, isto é, a dinâmica psicológica que produz a queixa. Normalmente, a demanda extrapola a queixa apresentada nos primeiros contatos, que, por sua vez, diz respeito àquilo que incomoda o paciente, circunscrito na sua percepção sobre seu próprio estado psicológico (Castelo-Branco, 2019, p. 16).

⁴ Foram poucos, porém significativos, os exemplos que se aproximam dessa descrição. Cito, em especial, dois deles: num primeiro, quando observei a exposição de um paciente, com fins midiáticos, por políticos locais, sem que houvesse, aparentemente, objeção dos psicólogos envolvidos ou mediação para que o paciente tivesse o poder de decidir sobre prestar entrevista ou não; noutra ocasião, quando instaurou-se uma cruzada entre profissionais de psicologia junto à comissão de controle de infecção hospitalar para a liberação da entrada de um artefato que pudesse servir ao processo terapêutico de elaboração da terminalidade, que, ainda que justificada, parecia querer se sobrepor ao conhecimento infectológico que prezava pela integridade de um sujeito adoecido e com a saúde física bastante debilitada.

profissional e meu modo de encarar a minha profissão, direcionando-me à presente tese a partir do desenvolvimento de uma posição crítica acerca da crítica à psicologia.

Quando cheguei à universidade na condição de professor efetivo, tal disposição se acentuou, a partir das interações entre colegas, discentes e todas as demais pessoas envolvidas na consolidação de uma perspectiva crítica e progressista em psicologia. Tendo a atenção às questões sociais em seus documentos fundantes e nas práticas cotidianas, a UFSB se buscava uma universidade crítica e popular (Almeida-Filho, Benincá & Coutinho, 2017), pautando-se em distintos marcos teóricos para a consolidação de suas práticas institucionais, desde as administrativas às pedagógicas. Nesse sentido, autores como Anísio Teixeira, Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos e Paulo Freire, que despontam no cenário internacional como pensadores sobre a educação e sobre a universidade, figuravam como referências explícitas em seu Plano Orientador (Universidade Federal do Sul da Bahia, 2014) – documento que apontava diretrizes de desenvolvimento institucional que antecedeu o Estatuto e o Regimento Geral.

Ao longo dos seus 10 anos de existência recém-completos, a UFSB empreendeu uma série de ações que reconheciam a dívida histórica para com as minorias sociais numa das regiões mais devastadas pelo genocídio colonial e pelo capitalismo periférico. Dentre várias, é possível citar a) a ampliação das oportunidades formativas por uma rede de colégios universitário que capilarizou o ensino superior em municípios circunvizinhos aos *campi*; b) a radicalização do percentual de reserva de vagas pelas políticas de ações afirmativas, bem como dos grupos beneficiários; c) as políticas específicas de atenção aos povos originários, quilombolas e grupos socialmente desfavorecidos, bem como às suas particularidades e dilemas de permanência no ensino superior. Não destoando dessa lógica de democratização e popularização da universidade, o projeto pedagógico do curso de psicologia buscou endereçar diversas das questões sociais, estruturando uma das ênfases⁵ com base no campo das práticas psicossociais comunitárias, e transversalizando a discussão étnico-racial e de gênero em todos os seus CCs. Como resultado, delineou-se uma formação em estreita relação com uma perspectiva crítica em psicologia.

⁵ De acordo com a Resolução CNE/CES n. 08 (2004, 7 de maio), que instituiu as DCN/Psi, a ênfase curricular se caracteriza pela concentração e aprofundamento de componentes curriculares em algum domínio de atuação profissional, circunscrevendo um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos. Todo curso de graduação precisa promover a oferta de ao menos duas ênfases para que o estudante possa escolher dentre elas.

Porém, ao longo do tempo, percebi como muitas práticas oriundas do discurso crítico foram se deturpando, conformando uma espécie de cavalo de Tróia, que trazia para dentro do curso uma dinâmica de crítica esvaziada e que contribuía enormemente para a deterioração da formação em psicologia, que se deveria fazer com muito rigor, aliando técnica e ética. Em lugar de argumentos teoricamente embasados e leituras técnicas dos fenômenos estudados, resultado de leituras e práticas consistentes da miríade de autores e atores que tensionam o campo da psicologia, parecia-me existir uma atitude generalizada de mimetização de discursos e posturas críticas, sem o devido lastro teórico. Com a devida preocupação diante dessa minha compreensão peculiar, foi-se conformando o ponto de partida desta tese.

Mantendo-me afinado com a literatura descritiva e crítica do processo de crítica à psicologia como ciência e profissão, busco, por ora, traçar algumas considerações, intercalando-as com a narrativa de minha trajetória profissional e acadêmica.

Embora os processos de subjetivação sejam compreendidos hoje em função de seu atravessamento pela historicidade e pelo social (González-Rey, 2008), esta compreensão nem sempre apresentou destaque no âmbito das teorias e técnicas psicológicas. Desse modo, no cenário nacional, o desenvolvimento do campo psicológico pautou-se inicialmente num ideal universal de ser humano e de neutralidade científica e profissional que ensejou práticas de discriminação e exclusão de sujeitos pertencentes a grupos subalternizados e marginalizados na formação social brasileira (Botomé, 1979). Somente após um período de crise, que desembocou em reformulações epistemológicas e transformações nas condições de empregabilidade e trabalho da categoria profissional, a psicologia começou a imbuir-se de um arsenal teórico-técnico mais direcionado às populações subalternizadas, num processo de explicitação e construção do seu *compromisso social* (Cordeiro, 2018b)⁶.

Atualmente, estando em curso este processo, não restam dúvidas quanto à importância dos avanços empreendidos no sentido da diversificação, ampliação e adequação das práticas psicológicas à realidade da população brasileira, bastante heterogênea e marcada pela *questão social* (Ianni, 1989)⁷. E justamente pela

⁶ Para uma discussão mais aprofundada desta questão, remetemos ao Estudo II (p. 60), desta tese.

⁷ Para Oswaldo Yamamoto (2007, p. 31), a questão social “significaria o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos postos pela emergência da classe operária no processo de constituição da sociedade capitalista”, podendo ser simplificada como a “manifestação no cotidiano da vida social da contradição capital-trabalho”. Ademais, como expõe Marilda Yamamoto (2013, p. 330), a questão social “condensa múltiplas desigualdades mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais,

recrudescência do indispensável compromisso ético-político como bússola da categoria profissional, no intuito de combater saberes e práticas psicológicos que referendassem e sustentassem as desigualdades sociais, tenho observado uma espécie de substantivação⁸ do discurso crítico em torno da psicologia e da necessidade de renovação epistemológica e técnica, à linha do que identificam Boechat (2017), Cordeiro (2018b), e Costa e Mendes (2022). Aqui entendo substantivação como um processo em que a crítica pertinente se esvazia pela sua repetição exaustiva, quase como que um mantra, cujo efeito terapêutico se dá mais pela ritualização e pela reiteração. Nesse caso, é como se a reprodução do raciocínio crítico encontrasse um fim em si mesmo, impedindo que avançasse à ação efetivamente transformadora diante de determinada questão.

Tal movimento de substantivação da crítica à psicologia tradicional, se potencializado, acaba por elevar o risco de um irônico desfecho: ao invés de fomentar e ensejar práticas emancipatórias, subsiste uma fetichização da posição crítica, levada a cabo normalmente por setores intelectualizados de classe média que não contribuem diretamente para a emancipação das classes trabalhadoras e subalternizadas nem fomentam transformações significativas na estrutura social (Boechat, 2017). Desse modo, incorre-se na manutenção do *status quo* a partir da própria crítica à psicologia, que, esvaziada, conduz a um cenário em que intelectuais de classe média falam entre si e para si mesmos a respeito da classe trabalhadora, enquanto se perpetuam e perpetram leituras e práticas psicológicas ainda distanciadas das reais necessidades dessa população (Boechat, 2017).

Como destaca Yamamoto (2007), tal movimento se expressa pela ocupação de entidades sindicais e profissionais, no plano político, e pela infiltração da ação militante no plano profissional. Assim, a transformação da crítica como ferramenta de ação política para a mudança social em crítica substantivada com um fim em si mesmo acaba por colocar em risco o apagamento do caráter reflexivo que efetivamente constitui mecanismos de contestação epistemológica e teórico-metodológica da psicologia (Gonçalves & Portugal, 2016). Em que pese o imperativo da defesa da função social da

relações com o meio ambiente e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização”.

⁸ Do ponto de vista gramatical, a substantivação refere-se a um processo de mudança de classe gramatical de um determinado termo. Nesse sentido, palavras que expressam ação (verbo) ou qualificação (adjetivo) tem sua função reduzida à nomeação (substantivo), processo do qual se depreende certa simplificação do significado. A substantivação, ou simplificação, da crítica à psicologia, por conseguinte, diria respeito justamente à superficialização de um processo extremamente complexo e dinâmico de exame de pressupostos epistemológicos, teóricos e de aplicação de instrumentos e técnicas psicológicas.

profissão, é preciso saber destacar, como nos apresenta Yamamoto (2007, 2012), o que é a própria ação política e a dimensão política da ação profissional, igualmente importantes e necessárias na execução de um projeto político de profissão, mas não redutíveis uma à outra.

Enfim, esse conjunto de inquietações e experiências se colocaram como ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho de doutorado, levando à seguinte pergunta de pesquisa: *qual seria a importância do domínio dos fundamentos histórico-epistemológicos da psicologia para a atuação competente no âmbito das políticas sociais*⁹? Importante destacar que implícita a esta pergunta estava a hipótese de que quanto maior fosse o conhecimento acerca dessas bases históricas e epistemológicas maior seria a plausibilidade de exercer a criticidade em relação a uma psicologia neutra, sem sucumbir à militância estrita, capaz de provocar, com discursos progressistas, arrebatamento entre os pares, mas limitada no que tange ao desempenho de práticas psicológicas efetivamente emancipatórias e revolucionárias.

1.3. Delimitação inicial do objeto de pesquisa: algumas considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas

A esta pergunta, que não foi o marco-zero desta pesquisa, mas o resultado de questionamentos anteriores, formulados e elaborados ao longo de minha trajetória acadêmica, seguiram-se diversos passos: leituras, momentos de orientação, conversas informais com professores e colegas, *insights* em pleno exercício docente, aprendizagens junto aos discentes.

De um modo geral, para dar conta dessa empreitada, assumi inicialmente uma perspectiva epistemológica inscrita na tradição marxista, sendo orientada teoricamente pelo materialismo histórico, a qual concebe a existência humana e a dinâmica social a partir do desenvolvimento das condições materiais de vida ao longo do curso da história, sendo a produção dos bens necessários à vida cotidiana a base de toda a ordem social (Engels, 1877/2015). No bojo dessa perspectiva, para compreender a complexa teia da realidade social, seria preciso lançar luz sobre o modo como, historicamente, os

⁹ A despeito de sua centralidade para este trabalho de doutorado, limito-me, no momento, a apresentar uma definição objetiva do que constituem as políticas sociais, resguardando esta importante discussão para seção posterior e específica. Nesse sentido, adotamos aqui a concepção de Yamamoto (2007, p. 31) de que as políticas sociais constituem “estratégias do Estado para a resolução de problemas sociais particularizados”, das quais citamos como principais exemplos as políticas de saúde e de assistência social.

indivíduos pertencentes a um determinado arranjo social organizaram o trabalho de transformação da natureza para a sua subsistência e existência sob um determinado modo de produção¹⁰.

Nesse conjunto de processos, relações e estruturas que conformam um tal modo de produzir bens materiais, seria a estrutura econômica, a dimensão em última instância determinante, na medida em que são as leis do crescimento econômico que oferecem as condições de desenvolvimento da vida subjetiva (Harnecker, 1983). Dito de outro modo, como afirma García (1983, p. 108), a produção material configura “a base sobre a qual se estabelece o modo de viver dos homens, o que determina toda a vida da sociedade”. Outrossim, destaco que essa compreensão não teria como objetivo apagar a relevância da dimensão simbólica, subjetiva e cultural da vida humana, mas apenas posicioná-la em relação às condições econômicas materiais, com as quais mantém relação de mútua determinação. Assim, em linhas gerais, optei por assumir a compreensão marxista da realidade, desenvolvida sob a forma de uma teoria social para compreensão da sociedade burguesa que se desenvolveu sob o modo de produção capitalista, pautado em relações de exploração do trabalho e antagonismo das classes envolvidas no processo de produção (Netto, 1994).

Importa-me destacar que o materialismo histórico não foi escolhido para ocupar o lugar de referência teórica rígida e exclusivamente fundamentada nos escritos de Marx, mas por proporcionar alguns princípios orientadores da reflexão. Apesar de apropriar-me do materialismo histórico como referencial, este trabalho não pretendia se debruçar detidamente sobre as contradições entre as distintas expressões marxistas, nem pretendia se basear exclusiva e inteiramente nos escritos marxianos. Sendo o marxismo uma corrente teórica que busca produzir e avançar uma teoria social, isto é, um conjunto sistemático de formulações objetivas sobre a realidade social (Harrington, 2005),

¹⁰ Simplificadamente, numa concepção marxista, o processo de trabalho é a base da transformação da natureza a partir da ação humana e constitui-se pelo objeto sobre o qual se trabalha (matéria-prima, por exemplo), os meios com que se trabalha (ferramentas) e a força de trabalho, pertencente ao trabalhador. Quando o processo de trabalho se dá sob determinadas relações de produção, ou seja, é coletivizado e inserido numa cadeia produtiva, ele transforma-se em processo de produção, sendo então atravessado por: a) relações técnicas de produção, que dizem respeito ao controle ou domínio que os agentes da produção exercem sobre os meios de trabalho e o processo de trabalho (por exemplo, um trabalhador que sabe manejar uma determinada ferramenta num ritmo, objetivando um resultado específico); b) relações sociais de produção, que dizem respeito às formas de interação estabelecidas entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. O conjunto dos processos de produção e das relações de produção numa determinada sociedade conforma a sua estrutura econômica, que por sua vez, quando articulada e balizada por uma estrutura ideológica (ideias, costumes etc.) e uma estrutura jurídico-política (leis, Estado etc.), conforma um determinado *modo de produção* (Harnecker, 1983).

reconhecíamos sua utilidade para dar suporte teórico a discussões a respeito da formação profissional, que constitui um dos pilares da reprodução da sociedade burguesa. No entanto, não apresentava a pretensão de fazer avançar uma metadiscussão acerca do materialismo histórico enquanto teoria social, tampouco conduzir um debate sobre suas limitações e reatualizações.

Por conseguinte, no que tange ao objeto de estudo em particular, assumir tal postura implicava dizer que a tese buscava empenhar uma análise histórica das condições materiais que orientam o processo de formação profissional no cerne da sociedade burguesa. Para tanto, considerava a existência real e efetiva desse processo, independentemente da figura do pesquisador, isto é, almejava “*o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*” (Netto, 2011, p. 20, grifos no original). Esta afirmação nada mais significava do que assumir que o objeto de pesquisa apresentava uma existência objetiva que não depende da compreensão intelectual do pesquisador. Quer nos debrucemos sobre ele, quer não, a formação do psicólogo continuaria a ser um processo existente em nosso cotidiano. Por outro lado, o pressuposto epistemológico do trabalho a ser desenvolvido, aqui deslindado, nada tinha que ver com um empirismo ingênuo a partir do qual seria possível conhecer diretamente o objeto a partir da experiência. Para Marx (citado por Netto, 2011, p. 21), o conhecimento do objeto passa pela reprodução, no plano intelectual do pesquisador, do seu movimento real na vida concreta, de maneira que “esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto”.

Isto posto, resta nítido o papel ativo do sujeito do conhecimento no processo de construção do seu objeto e da sua pesquisa, pois o conhecimento teórico só existe a partir da ação intelectual humana, que reproduz, no plano do pensamento, a realidade. Nesse sentido, tratar-se-ia de construir o objeto na dupla acepção proposta por Pires (2008): tanto o objeto como construção “por meio de instituições e práticas sociais” (p. 59), quanto o objeto enquanto produto balizado pelo “procedimento metodológico do pesquisador” e pela seleção de facetas e qualidades a serem compreendidas (p. 60).

Esse posicionamento epistemológico torna-se evidente a partir do momento em que assumo a distinção entre aparência e essência, sob a ótica marxiana. Conforme Netto (2011, p. 22), a essência do objeto para Marx não é um conjunto de propriedades intrínsecas, imanentes e naturais dos objetos, mas um *processo dialético*, histórica e materialmente determinado, que, ao mesmo tempo, apresenta uma estrutura e uma

dinâmica. Nesse sentido, “aparência fenomênica, imediata e empírica” constitui um nível de realidade importante, não descartável, de onde parte o pesquisador para alcançar a essência. E tendo o sujeito que pesquisa um papel ativo na reprodução ideal do movimento real do objeto, e sendo ele também um sujeito que protagoniza no campo do real, é impossível assumir qualquer pretensão de neutralidade no que diz respeito ao processo de investigação. Este sujeito, na verdade, opera duplamente: tanto como sujeito, que investiga o real, quanto objeto de pesquisa, na medida em que ele também compõe uma determinada formação social que ele próprio pesquisa, sujeito às mesmas regularidades e determinações dos fenômenos que pretende observar.

Nesse sentido, para extrapolar a apreensão fenomênica do objeto, far-se-ia necessário colocá-lo em análise profunda, até o ponto em que seria possível dele extrair suas categorias analíticas, isto é, seus modos de expressão real. Como afirma Netto (1989, p. 143), para conhecer o objeto parte-se da sua “expressão empírica para apanhar a processualidade que a dissolve e resolve na busca de suas tendências e regularidades”. Em outras palavras, entendia que a postura científica implicaria não uma construção absoluta do objeto, como se dependesse estritamente de nossa percepção para existir, mas a reconstrução do processo histórico que o demarca, procurando, sem renúncia à objetividade, descrever e explicar suas características e expressões reais. Como afirmam Martins e Lavoura,

Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica (Martins & Lavoura, 2018, p. 225).

Quanto ao nosso objeto em questão, a formação do psicólogo para atender às necessidades do trabalho em políticas públicas e sociais, a princípio buscamos compreender o conjunto de fenômenos subjacentes ao ensino da psicologia e ao modo como os estudantes converter-se-iam de aspirantes a conhecedores dos processos de subjetivação a profissionais habilitados ao exercício de técnicas de intervenção e domínio sobre a subjetividade. Não pretendíamos o esgotamento nem a compreensão final da temática da formação, mas tão-somente a discussão crítica de regularidades do objeto de investigação à luz da identificação e análise das condições materiais de produção, bem como da reprodução das relações sociais, em nosso contexto social nacional.

De um ponto de vista metodológico, a investigação sob uma perspectiva marxista assumia uma condição necessariamente integrativa¹¹, consolidada a partir de um conjunto diversificado de técnicas de produção e análise de dados – observações, questionários, análises estatísticas *et cetera* – que seriam adequados ao tratamento analítico da questão em tela (Netto, 2011). Assumindo a intrínseca relação entre ontologia e metodologia na ótica marxista, é preciso considerar que as decisões metodológicas devem obedecer aos contornos reais do fenômeno e às necessidades da elaboração analítica, ou seja, devem atender à necessidade de reprodução, o mais fidedigna possível, do movimento real do fenômeno no plano intelectual do pesquisador (Martins & Lavoura, 2018). Assim, ao superar “as dicotomias *quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, individual x social, indução x dedução* e outras”, o método marxista aponta para a “possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade” (p. 229, grifos no original).

Desse modo, a investigação materialista-histórica assemelha-se a um processo de *bricolagem*¹² – postura essencialmente crítica de juntar distintas perspectivas de apreensão da realidade sob um todo epistemológico e teórico coerente (Kincheloe, McLaren, Steinberg & Monzó, 2018). Nesse sentido, buscando adotar um jargão mais metodológico, é possível afirmar que podem incorporar a análise histórica de um objeto social tanto dados estruturados, típicos de desenhos de pesquisa explicativos e matematizados, como também dados não-estruturados que são próprios de desenhos compreensivos, produzidos a partir do emprego de técnicas tradicionalmente identificados como qualitativas ou quantitativas (Almeida-Filho, 2003).

1.4. Mudança de rota, definição de texto autoetnográfico e estrutura de tese

Com as elaborações anteriormente descritas, o trabalho de tese avançou até a fase de qualificação, que aconteceu precisamente no dia 29 de novembro de 2021. À

¹¹ Embora o interesse e a discussão sobre a abordagem mista, ou integrativa, de pesquisa tenha ganhado destaque nos últimos anos, chamando a atenção de um número cada vez maior de pesquisadores e ganhando manuais e periódicos específicos (Creswell & Clark, 2013), convém destacar que, no âmbito das ciências sociais, onde se insere o presente trabalho, a compreensão metodológica que se constitua pela oposição entre qualitativo e quantitativo seria inadvertida, de acordo com Cano (2012).

¹² Na pesquisa educacional, refere-se à adoção de uma perspectiva metodológica múltipla e diversa, com o objetivo de fundamentar uma investigação potencialmente transformadora de fenômenos complexos, como os de ordem sociopolítica.

época, a tese intitulava-se *Os fundamentos epistemológicos e históricos da psicologia na formação para atuação em políticas públicas*. A banca estava composta pelos meus orientadores, e outros 5 docentes na condição de avaliadores.

Obtida a aprovação, parecia uma questão de tempo para o desenvolvimento do quarto e último estudo. Porém, não foi o que aconteceu. Ao contrário, passei a vivenciar momentos de muita dificuldade para o enfrentamento das críticas postas. Foram colocadas algumas limitações do trabalho que me fizeram questionar e revisitar toda a proposta em construção culminando na decisão por mudar os rumos da tese, transformando-a num trabalho autoetnográfico¹³, não sem, claro, ponderar sobre o impacto dessa mudança, sua viabilidade e garantia de que não constituía uma saída fácil, mas um desfecho coerente com todo o percurso trilhado até então.

Por essa razão, exponho aqui alguns detalhes de sua elaboração, destacando a relevância de um itinerário sinuoso para a consolidação de minha formação de psicólogo. Penso que os erros são parte do processo, e não devem se tornar elementos esquecidos de uma busca pela tese perfeita. Revisitar todo o trabalho, reescrevendo-o, como se não tivesse havido contratempos, ou como se desde o princípio ele fosse aquilo por último apresentado, parecia-me desonesto. Afinal, o processo não havia sido linear. *Num certo sentido, esta é uma tese sobre a própria tese – ao menos sobre um caminho formativo profissional potencializado pela vivência e escrita de tese.*

Todo o trabalho intelectual organiza-se, no espaço deste texto, sob um formato considerado alternativo à forma de apresentação tradicional monográfica, sendo conhecido como *modelo escandinavo*, contemplando textos normalmente já publicados ou aprovados em periódicos ou livros¹⁴. Esse modelo tem ganhado espaço dentro dos programas de pós-graduação nacionais nos últimos anos, haja vista ser uma fonte de estímulo à publicação científica (Moraes, Amaral & Bastos, 2021). Em que pese a problemática associada a essa opção, visto que parece atender, numa primeira mirada, à pressão pela produção científica que tem tomado o mundo acadêmico a partir de critérios avaliativos definidos pelas atuais políticas educacionais voltadas à pós-graduação,

¹³ Processo apresentado com mais detalhes no Estudo IV (p. 107).

¹⁴ Por essa razão, embora redigida em seu todo com base nas normas da American Psychological Association (APA), em sua 6ª edição, a tese também apresenta alguns textos normalizados conforme a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), conforme as normas adotadas pelo seu respectivo meio de publicação.

conforme denunciam Sguissardi e Silva Junior (2009), destacamos que os fundamentos dessa escolha nos distanciam desta perspectiva aludida anteriormente¹⁵.

Primeiramente, na condição de docentes de uma universidade sob o crivo de tais critérios avaliativos que afetam diretamente a carreira docente (Sueth & Paula, 2018), seria possível pontuar uma série de críticas, tanto em caráter político-ideológico quanto pragmático-pedagógico, à lógica produtivista que desponta dos critérios em voga. Especialmente se tomarmos em consideração que a área na qual nossos estudos se inserem é necessariamente oposta à possibilidade de publicação em série, ao ritmo das pressões externas. Pensar histórica e epistemologicamente não é possível sem a devida articulação entre leituras diversificadas, o que exige tempo de maturação para a simples apreensão de ideias, anulando, de saída, qualquer pretensão de enfileirar publicações no *Currículo Lattes* como resultado de pesquisas expressas.

Em segundo plano, como justificção prática, faço menção à própria dinâmica institucional de uma universidade em construção, onde o exercício docente nos submerge num oceano de atividades necessárias à nossa função-fim: a frequência em inúmeras reuniões deliberativas, o desempenho de funções administrativas, o desenvolvimento de ações extensionistas; a pesquisa e o ato de escrever (para não perecer!), dentre tantas outras. Diante disso, tomar um caminho oposto à execução de uma tese em formato convencional, em fluxo contínuo, pareceu-nos uma decisão racional, ao buscarmos confluência entre os encargos do doutoramento e as obrigações profissionais, na medida em que os estudos que incorporam essa tese constituem resultados de trabalhos que foram conduzidos e motivados não apenas no âmbito do doutorado, mas da vida acadêmica cotidiana.

Assumo, portanto, esta decisão, buscando transparecer minhas escolhas autorais em face dos constrangimentos próprios de minha vida profissional. E faço-o com a certeza de que esta não é a confissão de um trabalho menor, desinteressado ou subsistente. Por outro lado, acredito que cada estudo desenvolvido busca responder a problemas teóricos e práticos, através dos quais o objeto de estudo se expressa no mundo real e aos quais foi dado um tratamento intelectual dedicado. Assim, reafirmo que a escolha pelo formato de tese constituiu uma decisão conjunta que nos parece acertada, inclusive por permitir um diálogo ao mesmo tempo orgânico e independente para a escrita dos textos.

¹⁵ Refiro-me aos meus orientadores, tendo em vista que essa foi uma decisão tomada em conjunto, buscando potencializar uma parceria rica e efetiva entre pesquisadores.

Devo ainda acrescentar que a escolha autoral implicou o abandono de um desejo pessoal de construir um robusto trabalho de fôlego que eventualmente preenchesse lacunas de uma área de estudos carente de densidade conceitual e formulações científicas advindas de um projeto mais sistemático de pesquisa, cuja necessidade para o campo dos estudos sobre a formação em psicologia destacam Costa e colaboradores (2012). Recuar em relação a esta realização constitui, inclusive, um dos grandes aprendizados deste processo de doutoramento, contido no reconhecimento de que a contribuição ao conhecimento científico não se faz necessariamente com teses monumentais, mas com elaborações analíticas consistentes, ainda que elas ocupem um singelo espaço num periódico científico ou numa coletânea de textos. Este é o desafio ora assumido, um esforço de síntese árduo e complexo.

São quatro, pois, os estudos aqui desenvolvidos, sendo dois deles de caráter teórico e dois de caráter empírico, apresentados de modo independente, conformando um percurso de pesquisa no qual foram empregados distintos procedimentos metodológicos e lentes teóricas de análise. Apesar do seu caráter de independência, destacamos o entendimento de caráter sistêmico, orgânico, que busca avançar o conhecimento científico do campo psicológico com a proposição de uma tese de doutorado em torno do estudo da formação do psicólogo¹⁶, entendida como o processo de preparação global do sujeito para o exercício profissional generalista dentro das atribuições legais, definidas pela legislação e resoluções do Conselho Federal de Psicologia (CFP) – definição adotada no meu próprio trabalho de mestrado (Rudá, 2015).

Num primeiro sentido, a tese é autoetnográfica na medida em que toda a redação final do texto, especialmente sua introdução e considerações finais, nos quais busco conferir organicidade ao conjunto de estudos independentes, foi construída com esse olhar – o olhar do estranhamento que é o ponto de partida de toda compreensão etnográfica (Caroso, 2019). Estranhamento quanto à minha própria formação de graduação, quanto ao modo como a formação em psicologia no Brasil ocorre, e sobretudo quanto ao modo como busquei construir conhecimento sobre tais estranhamentos e acabei

¹⁶ Ao longo desta tese, o leitor irá se deparar com alternâncias no gênero utilizado para referirmo-nos à ao conjunto da categoria profissional, sendo utilizada ora a expressão flexionada no masculino, ora a flexionada no feminino, ora a dupla flexão. Isto decorre de exigências distintas às quais estivemos sujeitos por avaliadores ao longo do processo de submissão dos textos. Embora pareça-nos razoável a utilização de uma nomenclatura que contemple a realidade sociodemográfica da profissão, composta em sua maioria por pessoas do sexo feminino – aproximadamente 84% (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2021), optamos por trabalhar com a expressão *psicólogo* e *formação do psicólogo*, sob um viés estrito da norma culta da língua portuguesa vigente.

por estranhar meu próprio trabalho de doutorado. Para, enfim, encontrar-me como meu próprio sujeito de pesquisa – sujeito que aprende sobre a formação do psicólogo enquanto se forma psicólogo e vice-versa. Esse processo, por sua vez, constitui o cerne de um dos estudos da presente tese, em caráter autobiográfico, que retoma o sentido autoetnográfico do texto.

Concebida como registro da experiência humana inscrita na cultura, é a etnografia que encontra o pesquisador, e não o contrário, costuma-se dizer. Em meu caso, creio que ela sempre esteve ao meu redor, e talvez tenha se insinuado um par de vezes, sorrateira. Eu é quem nunca havia percebido, ou me permitido percebê-la até então. Como espécime exemplar do *homo narrans*¹⁷, as narrativas e histórias sempre me encantaram. Desde os contos cotidianos às crônicas acadêmicas. Não à toa sempre me interessou a história da psicologia, dentre as inúmeras subáreas de conhecimento psicológico¹⁸. Aliás, a própria escolha profissional pela psicologia, quando refletida retrospectivamente, parece-me estar contida nesse apreço pela narrativa, afinal o que seria a psicologia, ao menos em sua vertente clínica, senão um modo de conhecer diversas narrativas de vida, suas tragédias e desfechos, e uma maneira profissionalmente qualificada de buscar repará-las?

Além disso, em meus escritos e minhas aulas, ainda que de modo irrefletido, vejo que sempre procurei traçar uma espécie de argumento a ser contado, de história a ser conhecida e apreendida. Toda aula, por mais aplicada que seja, sempre inicia com uma pequena digressão histórica. Todo texto, por mais pragmático que se busque, sempre conta com uma introdução que tentar guiar o leitor ao tempo presente, ao estado da arte da questão a ser debatida, resgatando as origens dos conceitos utilizados e das questões práticas que levaram à conformação dos problemas de pesquisa. Traçar narrativas históricas, sendo parte de meu próprio modo de aprendizagem, acaba por se expressar em meu trabalho de produção e reprodução de conhecimento.

¹⁷ Conceito derivado da teoria da comunicação proposta por Walter Fisher (1984), cuja premissa básica considera o ser humano um inerente apreciador de histórias, ao mesmo tempo exímio narrador e ouvinte.

¹⁸ Evidentemente, a história da psicologia, como de qualquer outra ciência, apresenta-se como uma área de saber com objetos e métodos de estudo próprios, indo muito além da mera exposição de narrativas históricas. Ao contrário, especialmente em sua vertente crítica (cf. Walsh, Teo & Baydala, 2014), propõe-se a andar na exata contramão da celebração de eventos e personagens relevantes para o conhecimento científico, conformando um estudo sistemático dos avanços, contradições e retrocessos, e enxergando o decurso histórico não como uma linha, mas uma espiral caótica. Entretanto, como reconhece Wertheimer (1998), o simples prazer de conhecer narrativas históricas é uma das várias razões pelas quais registramos fatos históricos e analisamos o passado de disciplinas científicas.

Evidentemente, a contação de histórias por si só não constitui um trabalho etnográfico. Quando muito é possível tomá-la, desde que devidamente imbuída de caráter analítico, como etapa última de um empreendimento científico, no qual o sujeito assume-se como pesquisador, autoconsciente de seu papel de observador participante de um fenômeno que ele busca delimitar, perceber, analisar e registrar, a partir de uma imersão de longo prazo e do compartilhamento de sentidos com demais membros nativos do grupo (Mattos, 2011), características que a aproximam da antropologia como campo do conhecimento, no qual ela é tomada como principal paradigma de pesquisa. Contudo, embora a etnografia se inspire em ampla medida no conhecimento antropológico, para produzir teorias e discutir técnicas de produção de dados, ela não é dependente da antropologia, nem com ela se confunde. Como destaca Ingold (2017, p. 224), “a antropologia e a etnografia podem ser complementares, têm muito a contribuir entre si, mas, não obstante, são diferentes”.

Significa dizer, portanto, que a etnografia se apresenta como um fim em si mesma, não sendo meramente um método da antropologia, muito menos exclusivo dessa disciplina (Ingold, 2008, 2017; Peirano, 2014). No âmbito dessa discussão, foi-me importante um texto acerca das aproximações entre etnografia e educação, em que Mattos (2011) não apenas defende a apropriação da estratégia etnográfica por pesquisadores no campo educacional, como avança na defesa de que “qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la” (p. 31), constituindo-se como útil ferramenta para todo

[...] aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica (Mattos, 2011, p. 31).

Somente com o reconhecimento desse passe-livre passei a sentir-me seguro com a ideia de realizar um estudo etnográfico sobre a formação do psicólogo, mesmo tendo essa sido uma ideia que me surgira ainda em 2020, quando eu não fazia ideia de que a adoção do método autoetnográfico seria uma possibilidade de levar adiante o trabalho de doutorado, que ora apresento em sua estrutura.

A devida problematização inicial do objeto de investigação, enquanto ainda não havia feito a virada autoetnográfica, se faz presente no primeiro estudo da tese, intitulado *Notas para uma análise da formação em Psicologia: reflexos da mercantilização na*

educação superior brasileira, por ter me parecido razoável que em lugar de uma clássica revisão narrativa que sustentasse todo o projeto de doutorado fosse apresentado um texto analítico, com caráter ensaístico, contemplando ao mesmo tempo o estado da arte do objeto, seu exame histórico e o referencial teórico que lhe serve de base para discussão. Neste texto, examino os desafios da formação do psicólogo para atuação em políticas sociais, sob uma perspectiva analítica que põe destaque em aspectos macrossociais na determinação do processo de formação profissional. Lanço mão, para tanto, do referencial teórico do marxismo estruturalista de Louis Althusser (1980) para a leitura do modo como a formação encontra-se atrelado ao movimento real do capitalismo, com vistas a desvendar o modo com que o trabalho do psicólogo atua nos mecanismos subjacentes de reprodução social, e dos estudos sobre a formação médica de Juan César García (1972), ele próprio um autor também inspiração pela compreensão estrutural do marxismo.

Posto em perspectiva autoetnográfica, sinalizo que esse texto representa a etapa inicial do processo de doutoramento, quando ainda apresentava objetivos voltados à discussão e análise da centralidade da discussão histórica e epistemológica em psicologia no que tange à atuação em políticas públicas. Representa, assim, a tentativa de consolidar uma visão teórica acerca do fenômeno que seria estudado adiante noutros estudos empíricos.

No segundo estudo, intitulado *O papel dos fundamentos epistemológicos e históricos para a formação do psicólogo atuante em políticas sociais*, discuto compreensiva e criticamente o papel dos fundamentos históricos e epistemológicos da psicologia na formação em nível de graduação para a atuação em políticas sociais. No espaço deste texto, para além da abordagem materialista e histórica do desenvolvimento da psicologia no Brasil, empreendo uma leitura complementar que passa pelos estudos críticos da subjetividade e pela história crítica da psicologia, inspirados especialmente em Nikolas Rose (1999, 2011) e Arthur Leal Ferreira (2011, 2013). À vista de tais referenciais, inicialmente traço uma genealogia dos saberes e práticas psicológicos sob a égide do nascente Estado burguês e das práticas de governo capitalista em âmbito nacional. Em última análise, analiso a inserção da psicologia nos âmbitos sociais e os modos como os princípios epistemológicos das práticas psicológicas consolidadas com a modernidade entram em choque com as especificidades de tais políticas, esboçando novos caminhos para atuação nesse campo.

Embora figure como segundo texto a compor a ordem de trabalhos de tese, esse capítulo foi o terceiro em ordem cronológica, tendo sua escrita finalizada a poucas

semanas do exame de qualificação. Sua escrita para mim já havia promovido fissuras na construção anterior de tese, que ruiu por completo após as “ofensivas” da banca de qualificação. Durante sua composição, minha ideia inicial já se apresentava enfraquecida, sendo essa percepção um ponto de insegurança que, à época, não fora suficiente para me fazer voltar atrás em sua exposição. O resultado dessa ação pragmática, em detrimento de uma atitude de renovação estimulada pela minha própria reflexão como pesquisador, é o que discuto no quarto e último estudo, bem como nas considerações de tese.

Já no terceiro estudo, intitulado *A relevância dos fundamentos epistemológicos e históricos para a formação em psicologia: análise de matrizes curriculares*, traço o perfil de oferta de CCs voltados ao eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos (FEH) em cursos de graduação no país, com base em indicadores de quantidade e carga horária. Trata-se de uma investigação de abordagem integrativa de métodos qualitativos e quantitativos (cf. Almeida-Filho, 2003), que combina uma perspectiva descritivo-exploratória para a leitura das condições sociais do processo de formação do psicólogo e a utilização de recursos de estatística inferencial para subsidiar as análises.

No âmbito da proposta inicial de pesquisa, esse texto constituía uma peça de grande relevância, por resultar de um intenso trabalho de pesquisa quantitativa cujos resultados coadunavam elaborações teóricas feitas acerca da condição da formação do psicólogo. Em particular, expunha minha crença no projeto inicial, isto é, na possibilidade de apreender algumas regularidades sobre o objeto de estudo com vistas a descrever e analisar o fenômeno de maneira abrangente.

Constituindo um relato parcial de minha própria história de vida, o quarto e último estudo se apresentou de modo narrativo e biográfico. A princípio tive dificuldade de assumir para mim mesmo essa posição, especialmente por parecer confrontar com a perspectiva epistemológica marxista. Depois, porque parecia uma saída fácil frente a um impasse teórico que surgiu após a qualificação. Por fim, pela expectativa de que não seria possível convencer meus orientadores a toparem a empreitada, em parte por seu distanciamento da proposta autoetnográfica e por um suposto preconceito contra o método – o que descobri, ao não manifestarem nenhuma objeção, ser projeção minha.

Sendo parte central da tese, o texto discorre sobre o modo como meu percurso doutoral ajudou a consolidar minha identidade profissional, a partir da elaboração de dilemas e problemas enfrentados da minha própria condição de psicólogo. Ou seja, enfatizando o papel da reflexividade no processo de pesquisa, discorro sobre como a

experiência de ser um estudioso da formação profissional foi elemento axial da minha própria formação como psicólogo.

A ideia de reflexividade na prática científica e nas ciências sociais em particular apresenta uma longa história de discussões (May & Perry, 2013). Nesse âmbito, é possível conceitualizar, grosso modo, o pensamento reflexivo como a capacidade do pesquisador em reconhecer e considerar a influência de suas próprias posições sociais, experiências e pressupostos na produção do conhecimento. De um ponto de vista operacional, expressa-se a partir de um “conjunto de práticas contínuas, colaborativas e multifacetadas através das quais os pesquisadores ativamente examinam como sua subjetividade e contexto no qual estão inseridos influenciam o processo de pesquisa” (Olmos-Vega, Stalmeijer, Varpio & Kahlke, 2023, p. 242).

Dentre os autores que discutem a reflexividade no processo científico, está Pierre Bourdieu (2003), cuja caracterização da ação reflexiva como um processo tornar-se consciente das condições sociais e culturais que moldam as perspectivas individuais do pesquisador e o processo de pesquisa parece-me bastante pertinente. O destaque de sua visão está no fato de ele buscar se afastar da noção de reflexividade apenas como a exploração intimista do mundo privado e singular do pesquisador, de maneira narcísica e autoindulgente, advogando, ao contrário, a compreensão do modo como as distintas disposições identitárias e pessoais ajudam a conformar a posicionalidade do pesquisador dentro de um determinado campo, de modo que sua ação de pesquisa seja reflexo não só de sua biografia, mas sobretudo de seu lugar no campo em que ocupa.

Essa abordagem reflexiva busca superar a visão tradicional de objetividade, reconhecendo que os pesquisadores não são entidades neutras, mas estão imersos em contextos sociais específicos que podem influenciar suas interpretações. Portanto, a reflexividade aponta para o desvelamento da posição social do pesquisador como condicionante das próprias escolhas metodológicas, das perguntas de pesquisa e da interpretação dos dados, a partir da elaboração do conceito de *ilusão biográfica* (Bourdieu, 2006). Conseqüentemente, caberia ao pesquisador o desenvolvimento de uma consciência crítica de sua própria trajetória biográfica para evitar a perpetuação de preconceitos e visões unilaterais em suas pesquisas.

Assim, a reflexividade proposta por Bourdieu (2003, 2004, 2006) configura-se não apenas como uma autorreflexão individual, mas como uma prática que busca tornar explícitas as condições sociais que moldam o conhecimento produzido. Assim, aproxima-se de promover uma abordagem mais crítica e consciente na pesquisa social, levando em

consideração a posição social do pesquisador como parte integrante do processo científico.

Escrever o último texto, portanto, foi uma grande desafio. Era a materialização de uma escolha com custos e riscos, associados a assumir: a estranheza de um método controverso, a diversidade de lentes teóricas analíticas, a defesa de uma posição de crítica aberta a um movimento político de extrema relevância no cenário da profissão em âmbito nacional, e coexistência de perspectivas epistemológicas diversas e até contraditórias. Em suma, uma escolha que, embora parecesse uma saída descomplicada para a série de impasses teóricos e práticos com que me deparei após a qualificação, mostrou-se, na realidade, bastante custosa, cansativa e árdua de executar, exigindo um considerável esforço de sustentação, teórico e prático.

Assim, nas considerações do texto, realizo a síntese dos quatro estudos aqui sumariamente descritos, e consolido meu pensamento sobre a formação do psicólogo no Brasil, sem deixar de lado, evidentemente, a autocrítica que expõe limitações das análises esboçadas.

Come ananás

*Come ananás, mastiga perdiz
Teu dia está prestes, burguês*

*[Iech ananáci, riábtchicov jui
Dienh tvoi posliédnii prihódit, burjuj]*

Vladímir Maiakóvski (2003, p. 82)

2. ESTUDO I

Notas para uma análise da formação em Psicologia: reflexos da mercantilização na educação superior brasileira¹⁹

Resumo: Neste capítulo, objetivamos examinar os atuais desafios da formação da psicóloga para atuação em políticas públicas. Para tanto, apresentamos uma síntese da constituição da Psicologia como profissão no país e, em seguida, analisamos o cenário de atuação da psicóloga nas políticas públicas, identificando as principais problemáticas com ênfase no cenário de formação. A partir da consideração crítica de políticas educacionais e indicadores de qualidade do ensino superior, sob uma perspectiva analítica que põe destaque em aspectos macrossociais na determinação do processo formativo da psicóloga, apontamos os nexos entre as finalidades desse processo e o movimento de mercantilização da educação superior.

Palavras-chave: Formação em Psicologia. Educação Superior. Políticas Públicas.

1. Introdução

No Brasil, a formação em Psicologia sempre foi uma temática amplamente estudada e debatida entre atores da própria categoria profissional e em ambientes acadêmicos (COSTA et al., 2012). Nos últimos anos, resultado de transformações do país em seu processo de consolidação democrática, a atuação em diversas políticas públicas em curso tornou-se um dos assuntos mais recorrentes no âmbito desta temática.

Atuantes em serviços de saúde pública e assistência social, espaços escolares, entre outros diversos locais, hoje as psicólogas conformam uma categoria de significativa relevância na execução de políticas públicas, frequentemente atuando com marcado compromisso ético-político que os coloca como elementos centrais no processo de combate aos problemas sociais. Em face desse cenário, o presente trabalho busca examinar os atuais desafios da formação da psicóloga para atuação em políticas públicas no âmbito da garantia de direitos sociais a grupos populacionais historicamente submetidos a práticas de exclusão.

Inicialmente, apresentaremos uma síntese da constituição da Psicologia como profissão no país e em seguida, analisaremos o cenário de atuação da psicóloga nas

¹⁹ Texto publicado em: Carneiro, A., Patiño, R., Gianella, V., Jesus, L. E. S., & Pereira, Y. C. (2020). *Estado e sociedade sob olhares interdisciplinares: experiências participativas, disputas narrativas, território e democracia*. Salvador: EDUFBA.

políticas públicas, identificando as principais problemáticas com ênfase no cenário de formação. Por fim, analisaremos algumas políticas educacionais e indicadores de qualidade do ensino sob uma perspectiva analítica que põe destaque em aspectos macrossociais na determinação do processo formativo da psicóloga, com especial atenção às relações entre as finalidades desse processo e ao movimento de mercantilização da educação superior.

Para tanto, o estudo se valeu de uma estratégia metodológica bibliográfica e documental, tendo sido examinadas 1) publicações relacionadas ao desenvolvimento histórico da Psicologia no Brasil; 2) as Sinopses Estatísticas produzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especialmente a partir do Censo da Educação Superior (CES); 3) os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e Conceito Preliminar de Curso (CPC); 4) o Censo do Sistema Único de Assistência Social e o Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES); 5) Portal Infográfico do Conselho Federal de Psicologia com o quantitativo de psicólogas no Brasil.

2. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: passagem do modelo liberal de atuação para o desenvolvimento da lógica do compromisso social

No início do século XX, difundiu-se no Brasil o uso de instrumentos psicológicos em instituições médicas e educativas, processo que incentivou a institucionalização da Psicologia como ciência e profissão. Nos anos 1940, sendo especialmente aplicada à racionalização do trabalho, tais práticas se tornaram amplamente difundidas, executadas por profissionais sem formação específica na área (RUDÁ; PATIÑO, 2017).

Após intenso processo de debate acerca da profissionalização da psicóloga, na década de 1950, a profissão foi enfim regulamentada com a Lei n. 4.119/62 e apresentou, em sequência, um crescimento considerável, embora ocorrido paralelamente à expansão das matrículas no ensino superior como um todo. Em função disso, a formação da psicóloga se tornou um tema caro, havendo uma constante inquietação quanto à abertura indiscriminada de cursos e à qualidade do ensino (ANGELINI, 1975; VAN KOLCK, 1975).

Na sequência, a reconhecida ênfase direcionada à atuação clínica nos cursos de graduação passou a ser alvo de críticas contundentes. Embora a aplicação da Psicologia ao trabalho tenha sido a principal força de mobilização da categoria em torno da

profissionalização no país, foi a Psicologia clínica, como destaca Ferreira Neto (2004), a área que mais atraiu estudantes e profissionais após a regulamentação, marcando “de modo intenso não somente os currículos, como também o imaginário social da figura do psicólogo” (p. 82). Tal imaginário, por sua vez, estava erigido sob a lógica do consultório privado e do atendimento individual, o que acabou limitando o acesso aos serviços psicológicos, em virtude dos altos valores praticados dentro do modelo liberal de profissão. Neste processo, ressaltamos a consolidação de uma perspectiva epistemológica dominante da psicologia como ciência do indivíduo (ROSE, 1998).

Nesse sentido, trabalhos como os de Mello (1975) e Botomé (1979) inauguraram uma perspectiva crítica de análise da formação, ao apontarem para a necessidade de que o ensino estivesse alinhado com as demandas sociais. No desenrolar da crítica, é possível identificar algumas intervenções comunitárias desenvolvidas periféricamente nas décadas de 1970 e 1980, que buscavam questionar as intervenções psicológicas hegemônicas, aproximando a Psicologia das classes populares (GÓIS, 1984; GONÇALVES; PORTUGAL, 2012), e que talvez sejam o primeiro ponto de inflexão na prática profissional hegemônica da psicóloga.

Ao longo da década de 1980, uma série de condições materiais veio reforçar a crítica que se construía nos ambientes acadêmicos e consolidar as práticas contra-hegemônicas, contribuindo para o esgarçamento do modelo clássico da clínica privada. Capitaneada de um lado pelo surgimento de perspectivas teórico-metodológicas voltadas para a consolidação de uma Psicologia social latinoamericana (LANE; CODO, 1984) e constrangida por razões econômicas, não restou alternativa à classe das psicólogas senão buscar a inserção em novos espaços de atuação. Como afirma Ferreira Neto (2004, p. 126), “a prática liberal da psicoterapia começou a viver sua recessão de demanda”, levando à criação de novos espaços de trabalho para as psicólogas, especialmente junto a equipes de saúde no serviço público.

Na década seguinte, os desdobramentos desta transição identitária intensificaram as críticas endereçadas ao processo formativo da psicóloga, e o currículo mínimo (CM), marco normativo da formação à época, se transformou no epítome de um modelo de formação reprovado, considerado insuficiente para os desafios de um país diverso e marcado por desigualdades sociais (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015). Após um longo processo de negociação entre os atores envolvidos com a formação e atuação da psicóloga, impulsionado pela aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), em 1996, e por uma série de alterações na legislação educacional que se seguiram, foram implementadas, em 2004, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia (DCN/Psi), marco normativo mais flexível, que estabelece orientações gerais para uma formação ética, política e tecnicamente competente.

As DCN/Psi modificaram o marco normativo da formação, após mais de 30 anos de CM, na perspectiva de contemplar novas dinâmicas da atuação profissional²⁰. Mais do que uma mudança normativa, buscavam representar uma proposta prática de solução à principal crítica direcionada à formação, que vinha sendo propalada desde os anos 1970: a desconexão com a realidade social do país e falta de referenciais teóricos adequados para dar conta dos problemas sociais (RUDÁ; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2015). Devem ser entendidas, portanto, não como um documento casual, criado a partir meramente de uma determinação legal ocasionada com a nova LDB, mas, ao contrário, como síntese de um processo de oposição e crítica sistemática a uma perspectiva formativa defasada, configurando um instrumento de transformação em direção ao fortalecimento do compromisso social.

3. Atuação da psicóloga nas políticas públicas: avanços e limitações

A consolidação democrática que ganhou corpo a partir dos anos 1990, no Brasil e em grande parte da América Latina, foi um fator decisivo para essa transição identitária da Psicologia iniciada na década anterior. Especialmente a partir dos anos 2000, com a entrada em cena de governos mais progressistas em âmbito nacional, as psicólogas passaram a desempenhar um papel cada vez mais ativo neste processo, tanto pelo seu crescente compromisso com as comunidades e movimentos sociais, como pela inserção nas áreas de saúde, educação, assistência social, justiça e segurança pública (SPINK, 2009). Sendo um conjunto de ações do Estado desenvolvidas para a garantia de direitos sociais, as políticas públicas começaram a se consolidar como uma área relevante para atuação das psicólogas, que passaram a desenhar e executar novas estratégias metodológicas, como a prática em clínica ampliada, voltadas a grupos populacionais vulnerabilizados e historicamente excluídos. Um levantamento do Conselho Federal de Psicologia (2012) apontou que, à época, o Brasil contava com aproximadamente 216.000

²⁰ Atualizadas em 2011, com a Resolução CNE/CES nº 7/2011, para a inclusão das diretrizes para a formação complementar de formação de professor de Psicologia, configuram atualmente o documento de base para a elaboração dos projetos pedagógicos de curso.

psicólogas. Desse total, o Sistema Único de Saúde (SUS) absorvia 29.212 profissionais. Já no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), eram 20.463 profissionais atuantes. Incluídas as psicólogas no sistema judiciário, na segurança pública e demais áreas, o país detinha cerca 25% das psicólogas atuando em políticas públicas.

A ruptura com o modelo de formação e atuação tradicionais, no entanto, não foi um processo simples. Em 2006, para dar conta dessa transição, foi criado o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), núcleo de pesquisa formado para conduzir o diagnóstico das condições de atuação profissional e promover a qualificação das psicólogas inseridas em políticas públicas. Os primeiros diagnósticos realizados pelo núcleo apontavam inúmeros desafios referentes a aspectos políticos, administrativos e de pessoal: infraestrutura insuficiente, subfinanciamento, precarização do trabalho, indefinição de competências profissionais, inoperância da intersetorialidade, entre outros. Além disso, a análise da atuação das profissionais apontava para uma formação graduada e continuada insuficientes para respaldar um trabalho conforme as especificidades das políticas em que estavam inseridas, tanto por ausência de referenciais teórico-técnicos para intervenção, quanto pela incompreensão dos marcos legais de uma determinada política, bem como do compromisso ético-político necessário (CFP, 2008, 2010, 2012, 2013, 2019).

Desde a criação do CREPOP, os indicadores relacionados à formação de psicólogas cresceram consideravelmente. Entre 2006 e 2017, o número de cursos, matrículas e concluintes aumentou em 99%, 139% e 79%, respectivamente (SILVA; RUDÁ, 2019). Entretanto, o número de profissionais atuantes no SUS e SUAS viu uma relativa redução em relação a 2012: hoje, 48.949 das 375.963 psicólogas registradas no CFP, isto é, 13% do total, atuam nos serviços públicos de saúde; no caso do SUAS, essa proporção caiu para 7%, sendo 27.832 as psicólogas atuantes em serviços de assistência social - contra 14% e 9%, respectivamente, no levantamento realizado em 2012. Esta retração sugere que, nos últimos anos, tem havido uma desaceleração dos investimentos em políticas públicas, e não uma saturação de psicólogas atuantes nessas políticas. Conseqüentemente, entende-se que o desafio de consolidação do compromisso social da Psicologia se mantém, sendo necessária a continuação nos esforços de transição

identitária em direção ao desenvolvimento de práticas como a clínica ampliada, dentre outras, pertinentes a novos e distintos cenários de atuação²¹.

Em que pesem os esforços da categoria para que as práticas formativas atuais possam dar conta do desenvolvimento do compromisso com a redução das desigualdades e processos de exclusão, ainda persistem uma série de limitações e desafios quanto à formação da psicóloga, especialmente no que tange às flagrantes incongruências entre atuação e o que é preconizado pelas políticas, a exemplo da execução de um trabalho clínico individual, estritamente referenciado na Psicologia, no âmbito de serviços que prezam pelo trabalho multirreferenciado em equipe (BEATO; FERREIRA NETO, 2016; GUZZO, 2018; RODRIGUES; ZANIANI, 2017). Diante deste cenário de avanços limitados, é possível pôr em escrutínio a efetividade das DCN/Psi para a concretização desse processo de transição. Teriam sido elas, de modo geral, um documento capaz de fomentar as mudanças almejadas para a formação da psicóloga? Teriam superado todas as críticas direcionadas ao CM? Enfim, teria a Psicologia se preparado para a atuação em políticas públicas? Tais perguntas, ao merecerem um exame minucioso, não serão respondidas nos limites deste texto. Buscaremos, no entanto, discuti-las à luz da análise de resultados e políticas educacionais, sob uma perspectiva crítica acerca da formação superior em saúde, apresentada em sequência.

4. A formação da psicóloga sob uma ótica estruturalista: a importante determinação de fatores econômicos e macrossociais

Embora a produção nacional em torno da formação da psicóloga seja bastante profícua, predominam publicações de caráter teórico e/ou opinativo que apresentam uma ótica internalista alheia a determinação de fatores macropolíticos (COSTA et al, 2012). Em face da ausência de referenciais teóricos consolidados para o estudo da formação da psicóloga, lançamos mão do modelo analítico para a educação médica proposto por García (1972). Pressupondo a centralidade das condições materiais de vida na determinação dos fenômenos sociais, tal abordagem parte de uma abordagem materialista histórica, inserindo-se dentro do paradigma do marxismo estruturalista.

²¹ Estes e demais dados estatísticos apontados neste capítulo foram extraídos de bases de dados públicas governamentais. Em função das características próprias da pesquisa documental, entendendo que tais dados são o próprio objeto de estudo, optamos por não apresentar a fonte para cada ocorrência no texto, tendo sido feita sua apresentação geral na seção metodológica do capítulo, disposta na introdução.

Consequentemente, a formação não deve ser entendida como um processo estanque, se encontrando, ao contrário, determinada pela estrutura econômica predominante na sociedade na qual tem lugar, e sendo, ao mesmo tempo, condição fundamental para a manutenção de tal estrutura (GARCÍA, 1972). Tal abordagem se contrapõe à concepção amplamente difundida da educação como prática emancipatória e libertária, consequentemente aproximando-se de teóricos da reprodução como Bourdieu e Passeron (2014) e Althusser (1980), para quem o sistema educativo atua como mecanismo de manutenção do *status quo*.

De acordo com Althusser (1980), toda formação social obedece ao imperativo de reprodução das condições da sua produção, isto é, as forças produtivas e as relações de produção existentes. No âmbito desta operação, o sistema educativo joga um papel fundamental, garantindo tanto a reprodução da força de trabalho por via da qualificação para atuação conforme a divisão social-técnica do trabalho como a reprodução das relações de produção, ao construir a naturalização da divisão do trabalho e transmitir o respeito à dominação de classe, através do controle ideológico. Assim, em nosso cotidiano, o sistema educacional atua como garantia de reprodução do modo de produção capitalista.

No que respeita ao trabalho da psicóloga em particular, é preciso considerar duas características que o tornam estratégico num complexo processo de reprodução da formação social. Em primeiro lugar, destacamos que o modo de produção capitalista impõe que o trabalhador venda sua força de trabalho para sobreviver, devendo ele, portanto, dispor não apenas de qualificação profissional, garantida pelo sistema educacional, como também de condições de saúde necessárias para o seu exercício ocupacional. Nesse sentido, a psicóloga assume relevância significativa, posto que sua atuação é marcada pelo objetivo precípua de conservação da força de trabalho, mantendo-a saudável física e mentalmente (HORST; SOBOLL; CICMANEC, 2013). Para mais, apontamos, apoiados em Rose (1998), que a atuação da psicóloga pode configurar um mecanismo de controle ideológico e produtor de modos de subjetivação hegemônicos, atrelados à manutenção da ordem social. Consequentemente, sob essa perspectiva, a formação e atuação da psicóloga, que são afinal um contínuo do mesmo processo, não devem ser tomadas como fenômenos neutros ou desinteressados, mas como elementos da formação social que garantem a reprodução do modo de produção capitalista.

A adoção dessa perspectiva analítica foge ao senso comum de que o estudo do processo formativo se reduziria à consideração de aspectos tais quais titulação do corpo docente, matriz curricular ou conteúdos do curso, por exemplo. Diversamente, a análise do fenômeno deve considerar a complexa interação entre: 1) as políticas e regulamentações do Estado; 2) o processo de ensino-aprendizagem, subdividido em seus aspectos formais e práticos; 3) as relações de ensino-aprendizagem. Neste modelo, o processo de ensino-aprendizagem diz respeito ao conjunto de etapas sucessivas mediante as quais a estudante se transforma em psicóloga, a partir do desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem, da utilização de meios de ensino-aprendizagem e da existência de um objeto de ensino-aprendizagem, sendo ele a própria estudante. Já as relações de ensino-aprendizagem representam os vínculos estabelecidos entre os agentes que fazem parte do processo formativo, especialmente docentes e discentes (GARCÍA, 1972). E conformando, por assim dizer, a superestrutura da formação, estão as políticas de Estado que orientam o planejamento e execução de legislação, programas e ações educacionais. Todos esses elementos, ao fim e ao cabo, estão condicionados pelas finalidades da formação, que, por sua vez, representam o componente ideológico que norteia a prática educativa, configurando um aspecto central deste modelo.

5. As políticas de educação superior e o fortalecimento da mercantilização educacional: obstáculos para a formação crítica da psicóloga?

No caso brasileiro, tendo sido as práticas psicológicas fundamentais ao movimento desenvolvimentista de um Estado burguês iniciado na década de 1930 (MIRA Y LOPEZ, 1955), e também direcionadas à produção de subjetividades hegemônicas que sustentaram a repressão política durante a ditadura militar e a uma psicologização do cotidiano que promoveu o esvaziamento da dimensão coletiva dos eventos sociais (COIMBRA, 1995), identificamos uma forte vinculação entre as finalidades da formação e a reprodução da estrutura social. Embora a constituição das DCN/Psi tenha buscado incidir justamente em tais finalidades, tentando deslocá-las de uma lógica reprodutória e alienante para uma perspectiva crítica do *status quo* e emancipatória, reconhecendo a pluralidade de modos de subjetivação, entendemos que não houve efetividade nesse processo, na medida em que ele não foi acompanhado de mudanças significativas nas políticas de educação superior como um todo.

Assim, destacamos que algumas políticas educacionais dos últimos 20 anos podem, na realidade, ter contribuído para o fortalecimento dessa lógica deletéria, ao capitalizarem o movimento de mercantilização educacional, especialmente no que diz respeito a) ao massivo financiamento do setor privado a partir de recursos públicos e b) à complacência regulatória que põe em xeque a integridade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Conforme Martins (2013), a partir de 1964, a maioria das instituições de ensino superior implantadas adotou um viés comercial, gerando então um novo padrão para o sistema, que subverteu a concepção de educação ancorada na articulação entre ensino e pesquisa e no compromisso com o interesse público, convertendo estudantes em consumidores. Nos anos 2000, à escalada do setor privado opôs-se um massivo financiamento do setor público federal, que permitiu sua expansão, tendo como resultado o crescimento do número das universidades e institutos federais, *campi*, cursos, matrículas, com o intuito de garantir democratização ao processo de expansão. Entretanto, esse movimento não ofereceu frente ao avanço do setor privado, que, por outro lado, observou um crescimento mais acelerado, sob os auspícios do governo federal (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020). Nesse processo, se consolidou uma característica que hoje marca o sistema de ensino superior brasileiro: a formação de grandes oligopólios educacionais, decorrentes da compra e venda de instituições por grupos financeiros que operam no mercado de ações, e cuja valorização está assegurada por investimentos públicos. Entre 2003 e 2017, os recursos destinados à expansão da educação superior privada, por meio do FIES e do PROUNI²², cresceram 1.316,2%, enquanto o aumento de investimento em todas as universidades federais ficou em 155,6%, o que evidencia uma clara opção do Estado por expandir o sistema a partir da rede privada com o massivo financiamento público (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020).

O outro conjunto de medidas controversas apontado diz respeito à execução da política regulatória na educação superior. A LDB, embora ressalte a preservação do interesse social das práticas educativas, abre a possibilidade de que o ensino esteja a cargo de instituições com fins lucrativos. Desse modo, o Estado assume para si a função de regulação, estabelecendo regras e normas que assegurem qualidade na oferta educacional, em vinculação às avaliações preconizadas pelo SINAES. Como expõem Barreyro e Rothen (2006), sendo híbrida sua finalidade, o sistema incorpora modelos avaliativos de

²² Principal programa de financiamento e bolsas estudantis no Brasil.

caráter emancipatório/formativo e de controle/regulação, com o duplo objetivo de contribuir para a tomada de decisão quanto à abertura de cursos e instituições de ensino superior (IES) e de garantir a qualidade do ensino, mensurada tanto por indicadores e exames em larga escala de caráter quantitativo quanto pelo aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES.

Portanto, sem entrar no detalhamento da complexa política avaliativa em curso no país, cumpre destacar que ao Estado cabe a prerrogativa de autorizar ou não a implantação ou o aumento de vagas, devendo observar a demanda educacional, potencial formativo das IES e impacto social no território de implantação e para a sociedade como um todo. Entretanto, alguns números relativos à formação da psicóloga parecem evidenciar uma execução diversa da política de regulação. Em 2018, havia 349.317 estudantes de Psicologia matriculados, número quase equivalente ao de psicólogos registrados no Sistema de Conselhos de Psicologia: 375.963. Entre 2001 e 2017, o crescimento do número de instituições de ensino superior (IES) que ofertam cursos de psicologia foi maior que o aumento do número matrículas: 314% contra 221%. Ademais, a ampliação das matrículas em Psicologia foi superior ao crescimento total das matrículas em cursos superiores: 221% contra 173% (SILVA; RUDÁ, 2019).

Essa flexibilização da política regulatória entra em descompasso com o crescimento de postos de trabalho no âmbito das políticas públicas, em vista da retração da contratação de psicólogas para efetivá-las, conforme anteriormente apontado. Assim, na medida em que o Estado tem autorizado a expressiva expansão dos cursos e vagas em cursos de Psicologia diante desse cenário de retração das políticas públicas, existe uma tendência de que os futuros egressos sejam absorvidos pelo setor privado, ou passem a trabalhar como profissionais liberais, ou mesmo atuem fora da sua área de formação.

Além disso, é possível pensar que o Estado não apenas tem autorizado cursos em descompasso com seu próprio ritmo de investimento e contratação de pessoal como pode estar atuando em prol dos interesses de lucro do mercado educacional, agindo em detrimento da real demanda por formação, na medida em que a Psicologia configura um curso relativamente com baixo ônus de implantação e alta atratividade de estudantes, o que garante uma margem de lucro considerável para as IES (MACEDO et al., 2018). Assim, na prática, parece haver um distanciamento entre a função da política regulatória, que é garantir a qualidade do sistema, e a sua execução, visto que essa abertura indiscriminada de cursos indica processos regulatórios reduzidos à checagem de pré-

requisitos previamente definidos por um instrumento avaliativo, sem a devida consideração do impacto social da implantação, especialmente quando marcada pela lógica mercantilista de educação que predomina entre as IES privadas.

Cumprido destacar que é evidente o predomínio do setor educacional privado na formação da psicologia, que, em 2018, concentrava 91,2% das matrículas. Esses cursos, para mais de terem sido autorizados no âmbito desta complacência regulatória indicada, sustentam-se com receitas também oriundas de recursos públicos: do universo de estudantes matriculados em 2018, 18,0% tinha FIES, 5,4% tinha PROUNI integral e 2,1% possuía PROUNI parcial. Diversos estudos têm sinalizado preocupação quanto aos impactos negativos desse predomínio, especialmente com relação ao recente movimento de financeirização e oligopolização do ensino superior, entendido como diretamente oposto à ideia de educação como direito e processo emancipatório. Além disso, apontam para a precarização das relações de trabalho e, conseqüentemente, das relações pedagógicas, que parecem impactar nos resultados de ensino-aprendizagem (MACEDO et al., 2018; CHAVES; SANTOS; KATO, 2020; RUDÁ; SILVA, 2020).

O regime de trabalho docente, por exemplo, é um dos fatores que mostram a precarização do trabalho nas IES privadas. Para permitir a dedicação às atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de participação em órgãos colegiados e outras atividades administrativas, é preciso que exista uma efetiva vinculação do docente por meio de regime de tempo integral. De acordo com dados usados para o cálculo do Conceito Preliminar de Curso do ano de 2018, em média, a proporção de docentes com regime de tempo parcial ou integral nos cursos de psicologia foi de 100% para as IES públicas federais, 96,6% para as públicas estaduais, 86,0% para as privadas com fins lucrativos e 80,3% para as privadas sem fins lucrativos. A proporção de docentes com titulação de doutorado também foi mais alta nos cursos de IES públicas federais (80,0%), seguidas pelas IES públicas estaduais (69,0%), privadas sem fins lucrativos (43,1%) e privadas com fins lucrativos (41,2%).

Ao observarmos os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), constatamos que, em 2006, escores mais elevados, superiores a cinco (em escala de zero a dez), foram alcançados por mais de dois terços dos e das estudantes de IES públicas, mas por apenas 27% dos e das estudantes de IES privadas (BASTOS et al., 2011). A diferença entre desempenhos de cursos por categoria administrativa se manteve no Enade 2015: dentre os 23 cursos que tiveram o conceito máximo (5), 21 eram públicos.

Já em 2018, dos 36 cursos avaliados com conceito 5, 35 eram oferecidos em IES públicas, e apenas um, em IES privada.

Tais números acendem o sinal amarelo quanto ao cenário da formação, visto que o setor privado tem sido responsável pela maior parte das psicólogas graduadas no país. Sob nosso modelo analítico, não apenas causa apreensão os indicadores educacionais medianos a ruins, mas sobretudo o fato de que, em função de sua prerrogativa de lucratividade, as práticas educacionais no contexto privado parecem se encontrar mais vulneráveis às determinações da necessidade de reprodução da estrutura social. Desse modo, torna-se mais provável que esses egressos venham a atuar no contexto das políticas públicas sem o preparo necessário para lidar com situações desafiadoras como a garantia de direitos a sujeitos historicamente submetidos a práticas de exclusão e cerceamento de direitos, ao encararem com menos estranhamento o *status quo*.

6. Considerações Finais

Após quase seis décadas de regulamentação da profissão, as psicólogas têm atuado em diversos contextos profissionais, com base numa ampla gama de referenciais teórico-metodológicos, que distam bastante da perspectiva de “solução de problemas de ajustamento”, expressa na Lei nº 4.119/62 e que orientou a maioria das práticas desenvolvidas entre os anos 1960 e 1970. Hoje, é possível afirmar que a Psicologia busca se consolidar como campo de práticas que visam à garantia dos direitos humanos e sociais e à promoção da saúde e do bem-estar social. Resultado de um longo processo de amadurecimento, é possível identificar diversas abordagens críticas que buscam questionar o *status quo*, facilitar processos de transformação social e questionar as práticas de exclusão de minorias e cerceamento de direitos.

A despeito do importante êxito na busca de alinhamento com uma visão crítica de atuação em políticas públicas, parece haver ainda um longo caminho a ser trilhado para promover o compromisso social necessário face aos problemas que persistem no cenário social brasileiro. Com base no modelo de García (1972) e da análise das políticas educacionais brasileiras, apoiada por dados quantitativos levantados, é possível inferir que revisões curriculares realizadas apenas por mudanças no marco normativo não foram suficientes para proporcionar o desenvolvimento de uma perspectiva crítica de atuação consoante às especificidades dos serviços vinculados a políticas públicas, uma vez que as finalidades da formação da psicóloga permanecem orientadas à reprodução do modo de

produção capitalista, por sua vez, estruturado pela divisão de classes, na divisão social-técnica do trabalho e na exploração do trabalhador (ALTHUSSER, 1980). A esse respeito, destacamos o fato de que a atuação da psicóloga, num sentido conjuntural, funciona como mecanismo de reprodução do *status quo*, a partir da potencialidade de incidir ideologicamente sobre os modos de subjetivação, garantindo o respeito à dominação de classe existente, e da possibilidade de servir como instrumento de conservação da força de trabalho.

Importante sinalizar o entendimento de que tais finalidades não são resultado da construção deliberada de atores envolvidos no processo de formação, no ato de trabalho da psicóloga ou na produção de políticas públicas, mas antes o resultado do complexo modo de produção capitalista, que precisa garantir as suas condições de produção e reprodução. Isto equivale a dizer que, mesmo com toda a ação coletiva em busca de um viés crítico para a profissão, continuam existindo estruturas sociais dominantes que buscam neutralizar quaisquer esforços que visem à sua desconstrução.

O presente trabalho buscou desvelar essa complexa engrenagem de reprodução não num sentido de conformidade, mas para que seja possível estabelecer linhas de ação pragmáticas de contraponto a esta estrutura social. Logo, acreditamos ser necessário, antes de mais nada, levar esta abordagem analítica a uma análise empírica, de modo que seja possível aprofundar a compreensão dos nexos entre os elementos que compõem o modelo de formação apresentado. Surgem, portanto, como possibilidades de investigação: o impacto do regime e condições de trabalho docente na qualidade da formação; a eficácia e/ou limites de revisões curriculares orientadas para o fortalecimento da discussão sobre políticas públicas; a correlação entre categoria administrativa e organização acadêmica e desempenho estudantil; entre vários outros temas que podem ajudar a consolidar ou refutar este modelo analítico de formação.

Por fim, acreditamos ser de relevância que a análise empírica proposta seja acompanhada do exame de duas questões em particular com que encerramos este trabalho. Estaria a Psicologia necessariamente condicionada ao capital? Em caso afirmativo, como promover a emancipação do sujeito em relação à violenta ideologia capitalista, estruturante de modos de subjetivação homogeneizados? Talvez sejam estas indagações não o nosso desfecho, mas nosso ponto de partida para continuar pensando a formação da psicóloga.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ANGELINI, A. L. Aspectos atuais da profissão de psicólogo no Brasil. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 26, n. 69, p. 31-40, 1975.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, 27, n. 96, p. 955-977, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; SOUZA, J. J.; SOUZA, M. P. Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 3, p. 313-347, 2011.

BEATO, M. S. F.; FERREIRA NETO, J. L. Formação em Psicologia em uma universidade pública e suas repercussões nas competências do trabalho em políticas públicas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 516-536, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v22n2/v22n2a16.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOTOMÉ, S. A quem, nós, psicólogos, servimos de fato? **Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 1-15, 1979.

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/70063/40309>. Acesso em 01 ago. 2020.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. **Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do "Milagre"**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Saúde do trabalhador no âmbito da saúde pública: referências para atuação do psicólogo**. Brasília: CFP, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação do psicólogo em Varas de Família**. Brasília: CFP, 2010.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) no Sistema Prisional**. Brasília: CFP, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para a Prática de Psicólogas (os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS**. Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) em serviços hospitalares do SUS**. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Muito a comemorar, muito mais a fazer. **Jornal do Federal**, Brasília, n. 104, jan/ago, p. 4-15, 2012.

COSTA, J. P. et al. A Produção Científica sobre a Formação de Psicólogos no Brasil. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 130-138, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v6n2/v6n2a06.pdf>. Acesso em 31 jul. 2020.

FERREIRA NETO, J. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2004.

GARCÍA, J. **La educación médica en América Latina**. Washington DC: Organización Panamericana de la Salud, 1972.

GÓIS, C. W. L. Proposta de um caminho para a psicologia junto à classe oprimida: por uma psicologia popular. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 87-122, 1984.

GONÇALVES, M.; PORTUGAL, F. T. Alguns apontamentos sobre a trajetória da Psicologia social comunitária no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 138-153, 2012.

GUZZO, R. S. L. Pesquisa e mudança social: desafios e dificuldades para a formação em Psicologia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 143-156, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-143.pdf>. Acesso em 31 jul. 2020.

HORST, A. C.; SOBOLL, L. A. P; CICMANEC, E. Prática de gestão e controle da subjetividade dos trabalhadores: a ideologia de encantamento em uma empresa de varejo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 9-23, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77736/81727>. Acesso em 31 jul. 2020.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**, São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

MACEDO, J. P. et al . Formação em Psicologia e oligopolização do ensino superior no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 23, n. 1, p. 46-56, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n1/a06v23n1.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MARTINS, C. B. Reconfiguring higher education in Brazil: the participation of private institutions. **Análise Social**, Lisboa, n. 208, 2013, p. 622-658. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aso/n208/n208a06.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

MELLO, S. A formação profissional dos psicólogos: Apontamentos para um estudo. **Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 15-20, 1975.

MIRA Y LOPEZ, E. Aplicações da Psicologia no campo das atividades estatais. **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, v. 7, n. 2, p. 115-126, 1955.

RODRIGUES, D.; ZANIANI, E. J. M. A formação acadêmica do psicólogo e a construção do modo de Atenção Psicossocial. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 12, n. 1, p. 224-239, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n1/16.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

ROSE, N. **Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RUDÁ, C.; COUTINHO; ALMEIDA FILHO, N. Formação em Psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 29, p. 59-85, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6471>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RUDÁ, C.; PATIÑO, R. A. La constitución de la Psicología en Brasil: desde la Compañía de Jesus hasta la regulación de la profesión. **Perspectivas en Psicología**, Mar del Plata, v. 14, n. 2, p. 7-17, 2017. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396001.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2020.

RUDÁ, C.; SILVA, G. A. Formação do psicólogo no Bahia: uma análise a partir do ENADE 2015. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34755/pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SPINK, P. Los psicólogos y las políticas públicas en América Latina. **Psicoperspectivas**, v. 8, n. 2, p. 12-34, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3151887>. Acesso em 9 abr. 2020.

SILVA, G.; RUDÁ, C. Formación del psicólogo en Brasil: ¿Qué cuentan los números?. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA*, 11., 2019, Buenos Aires. **Anais eletrônicos...** Buenos Aires: Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, 2019. p. 8-11.

VAN KOLCK, O. L. A formação e as funções do psicólogo clínico no Brasil. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 26, n. 69, p. 51-58, 1975.

Algo que oculta a todos los investigadores la verdadera situación de la psicología es el carácter empírico de sus estructuras. Es necesario desprender de estas estructuras ese carácter empírico, como una película, como la cáscara de una fruta, para verlas tal y como son en realidad. Porque, generalmente, se cree a pie juntillas en el empirismo, y partiendo de él se renuncia a cualquier análisis ulterior, interpretando así la enorme diversidad de la psicología como una unidad científica establecida por decreto y sobre una base común, y tomando todas las divergencias como algo secundario dentro de esa unidad. Pero es esta una idea falsa, una ilusión.

Lev Vygotski (1991, p. 654)

3. ESTUDO II

O papel dos fundamentos epistemológicos e históricos para a formação do psicólogo atuante em políticas sociais²³

The role of epistemological and historical foundations of psychology for the training of psychologists enrolled in social policy jobs

Resumo

Nos últimos 40 anos, a atuação do psicólogo vem sendo orientada pela aproximação a diversas políticas públicas. Apesar dos avanços empreendidos quanto à capacitação das profissionais para o trabalho com beneficiários de tais políticas, os cursos de graduação ainda parecem carecer de um foco maior no estudo de tais políticas e de uma consolidação de referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos de atuação psicológica. O presente ensaio busca discutir criticamente o papel dos fundamentos históricos e epistemológicos da psicologia na formação para a atuação em políticas sociais, compreendendo um estudo teórico, de base bibliográfica e documental, acerca das discussões histórico-epistemológicas no campo psicológico. Destaca-se que tais discussões tanto oferecem a base para o desenvolvimento do senso crítico acerca da psicologia enquanto área dispersa e fragmentada, como também possibilitam o desvelamento da condição escamoteada da psicologia enquanto saber auxiliar ao controle subjetivo e ideológico dos indivíduos pelo Estado.

Palavras-chave: Formação do psicólogo; História da psicologia moderna; Políticas Públicas.

Abstract

For the last 40 years, psychologists have been approaching public policies workplaces. Despite advances in terms of professional training and education, in order to capacitate students to work with beneficiaries of such policies, psychology programs still seem to lack the necessary emphasis on the study of such policies and on the construction of theoretical and methodological references for psychological practice on these new settings. This essay critically discusses the role of epistemology and history of psychology on professional training and education, through a theoretical, bibliographical, and documental study. It is noteworthy that both epistemology and history set the basis for the development of critical thinking, help students to cope with psychology as a dispersed and fragmented area of knowledge, as well as enable them to unveil the condition of psychology as a tool to help state to control, subjective and ideologically, individuals.

Keywords: Psychologist Education; History of modern psychology; Public Policies.

O conhecimento acerca das bases históricas e epistemológicas de uma determinada disciplina é fundamental para uma postura crítica e ética dentro do respectivo campo de conhecimento. Especialmente no campo da psicologia, em que os saberes e

²³ Artigo submetido ao periódico *Memorandum*, estando em fase de avaliação.

práticas são marcados pela pluralidade de perspectivas epistemológicas e teórico-metodológicas, bem como uma multiplicidade de áreas de atuação e práticas de intervenção, o conhecimento sobre os fundamentos histórico-epistemológico se torna ainda mais necessário (Baker, 2002; Henderson, 2009; Raphelson, 1982).

Na medida em que diversos autores (Ferreira, 2002; Figueiredo, 2008; Penna, 1997) apontam para o quadro de fragmentação e dispersão como marcas características da psicologia, é razoável pensar que ao exercer a profissão, está implícita uma escolha conduzida pela afiliação intelectual a uma de suas múltiplas abordagens. Por conseguinte, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (DCN/Psi), homologadas pelo Conselho Nacional de Educação com a Resolução n. 5 (2011, 15 de março), documento orientador para elaboração de currículos de psicologia em todo o país, dos sete princípios elencados como norteadores da formação, três fazem menção explícita a este quadro de multiplicidade, havendo ainda um quarto princípio que decorre diretamente desta qualidade e atua exatamente como epítome e orientação prática, a saber, a necessidade de compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão.

Resultado da mudança paradigmática da categoria profissional nos últimos 40 anos, a atuação do psicólogo em diversas políticas públicas, pautada nessa compreensão crítica, tem se configurado como um necessário, porém complexo fenômeno (Brigagão, Nascimento, & Spink, 2011). Apesar dos avanços empreendidos quanto à capacitação das profissionais para o trabalho com público-alvo de tais políticas, os cursos de graduação ainda parecem carecer de um foco maior no estudo de tais políticas e de uma consolidação de referenciais teórico-metodológicos e epistemológicos de atuação psicológica (Rudá, Silva & Patiño, 2020).

No âmbito deste trabalho, buscamos desenvolver a ideia de que a carência e pouca expressividade das discussões históricas e epistemológicas nos currículos de graduação em psicologia no país podem levar ao desenvolvimento de dois modos de atuação igualmente insatisfatórios: um primeiro, de orientação tecnicista, marcado pela desconsideração do caráter histórico e social dos fenômenos humanos tratados pela psicologia e a adoção de referenciais insuficientes para a adequada intervenção nos contextos específicos das políticas sociais²⁴ (cf. Conselho Federal de Psicologia [CFP],

²⁴ Políticas sociais são políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos sociais assegurados pela Constituição Federal (1988), sendo eles: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer,

2008, 2013, 2019); e um segundo que parece buscar a negação absoluta dos referenciais considerados ultrapassados sem a consolidação de novas perspectivas de ação adequadas às especificidades dos grupos minoritários em questão, operando sob um viés pseudocrítico (cf. Yamamoto, 1987). Ambos os modos, ao fim e ao cabo, parecem não atender às necessidades das populações em questão e configuram atitude antagônica ao que é preconizado em relação ao trabalho no âmbito dessas políticas.

Nesse sentido, o presente trabalho busca discutir compreensiva e criticamente o papel dos fundamentos históricos e epistemológicos da psicologia na formação em nível de graduação para a atuação em políticas sociais, compreendendo um estudo teórico, de base bibliográfica e documental, acerca das discussões histórico-epistemológicas no campo psicológico e da sua relevância para a formação em psicologia. Para tanto, o texto estruturar-se-á de modo a: 1) apresentar a constituição da psicologia em função das condições intelectuais e sociais da modernidade; 2) analisar o desenvolvimento dos saberes e práticas psicológicos, em âmbito nacional; 3) compreender a inserção da psicologia no campo das políticas sociais e os impasses decorrentes dessa entrada à luz da análise histórica do desenvolvimento das práticas formativas dos psicólogos.

O surgimento das práticas e saberes psicológicos: tensões, contradições e busca pelo controle

No contexto nacional, conquanto seja possível localizar o desenvolvimento de uma cultura psicológica produtora de processos de subjetivação pautados no controle indireto dos desejos, sentimentos, decisões e ações dos sujeitos a partir nas últimas décadas do século XX, é imprescindível destacar, numa análise mais ampliada, que o ideal de controle e governo das populações é ele mesmo um fator determinante na assunção das distintas práticas psicológicas associadas à conformação da psicologia enquanto ciência ainda no século XIX. Esta perspectiva historiográfica crítica, que se afasta de narrativas ingênuas que naturalizam e neutralizam os atravessamentos políticos do surgimento dos saberes psicológicos, encontra lastro nos trabalhos de autores como

segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados. Conquanto o termo políticas públicas esteja já consolidado no jargão da categoria de psicólogos, nas comunicações oficiais das entidades de classe, nas principais publicações científicas e até mesmo cristalizada na existência do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), adotamos, neste trabalho, a terminologia políticas sociais, conformidade com Yamamoto & Oliveira (2010), por acreditarmos que a maior parte da vinculação do psicólogo ao campo das políticas públicas ocorra no espaço específico das políticas de saúde, educação, assistência social, e, portanto, das políticas sociais.

Danziger (1984, 2006), Rose (1999, 2011), Figueiredo (2004, 2007, 2008) e Ferreira (2002, 2011, 2013), compreendendo a demarcação da psicologia enquanto campo de conhecimento científico como o resultado tanto das condições intelectuais e suas vicissitudes quanto das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas dos variados espaços geográficos temporalmente delimitados nos quais ela se desenvolveu.

Nesse sentido, para Ferreira (2002), a compreensão da dispersão psicológica adquire um sentido mais amplo, em que a pluralidade de teorias e sistemas psicológicos é não apenas resultado dos distintos posicionamentos epistemológicos que se sucedem antagonicamente na conformação das principais teorias e sistemas psicológicos em fins do século XIX e início do século XX, mas também produto das distintas conformações sociais, num determinado tempo e espaço, que decorrem de um processo mais amplo de embate e contradições da própria modernidade. Sua perspectiva supõe, assim,

o funcionamento das psicologias à moda de uma máquina (assim chamada por possuir um mecanismo, uma lógica) de múltiplas capturas (tomadas de modelos científicos e de muitos modos de subjetivação). Tal máquina operaria em três fases que se retroalimentam, retroagem sobre si. Assim, num primeiro momento, toma-se uma imagem científica (seja da física, da biologia, ou da informática) em consonância com um conjunto de práticas sociais. Em um segundo momento, tal imagem, ungida pelo poder de sua inspiração científica, decalca-se sobre os sujeitos, reordenando num terceiro instante o conjunto de suas práticas, de onde ela mesma surgiu (Ferreira, 2002, p. 107)

Tal máquina operaria, para Ferreira (2002), com base em diversas clivagens produzidas no interior das polarizações engendradas na modernidade: adultos vs crianças, razão vs loucura, afirmação vs crítica do eu, público vs privado, homem vs natureza, indivíduo autônomo vs controlado. Embora todas estas cisões sejam determinantes para o desenvolvimento dos distintos projetos de psicologia, convém destacar a centralidade da clivagem entre o sujeito autônomo e soberano, erigido em contraposição ao indivíduo preso às amarras do discurso religioso que predominou durante o período medieval, e o sujeito sob controle disciplinar, reposicionado pelas tecnologias de controle dos indivíduos pelo Estado (Figueiredo, 2007). Em outras palavras, trata-se da ambiguidade de um sujeito como fonte de poder e como alvo dos poderes do Estado como condição fundante para a existência do indivíduo como objeto de conhecimento e intervenção psicológicos (Ferreira, 2013, 2011; Rose, 1999, 2011).

A existência de subjetividades governáveis, para utilizar uma expressão de Rose (1999), configura, portanto, o terreno fértil para o desenvolvimento da psicologia

enquanto campo científico e de práticas sociais. Para Figueiredo (2007), a modernidade constituiu, pelas suas contradições, o período de gestação da psicologia tal como a conhecemos hoje, na medida em que é nesse momento histórico que a experiência da interioridade privatizada se desenvolve e entra em crise, a partir das contradições e polarizações próprias da evolução do pensamento moderno, lançando as condições para o conhecimento científico em torno do psicológico. Assim, objetando a narrativa convencional em torno do pioneirismo de Wilhelm Wundt, em seu laboratório de psicologia na Universität Leipzig, como resultado natural de décadas de ensaios experimentais realizados por seus antecessores – Gustav Fechner, Ernst Weber e Hermann von Helmholtz – destacamos a necessária compreensão acerca dos modos de subjetivação engendrados nas contradições modernas consolidadas durante o século XIX enquanto produtores, e não apenas produto, da psicologia em seus moldes científicos.

Tal perspectiva historiográfica crítica da psicologia, surgida no final da década de 1970, apresenta discordâncias fundamentais quanto à visão histórica hegemônica, caracterizada pela compreensão internalista e celebratória que sobrevalorizava o papel de personagens históricos em detrimento dos determinantes de ordem social e política na conformação do campo psicológico. Em consonância com as transformações paradigmáticas na história das ciências que indicavam a superação da noção de desenvolvimento científico como progresso exclusivo no plano intelectual (cf. Fierro, 2015), a história crítica da psicologia não só passa a questionar esta visão internalista, como permite-nos também empreender a ideia do múltiplo surgimento de teorias e técnicas psicológicas em distintos países e em diferentes contextos socioculturais e econômicos. Logo, essa mirada policêntrica permite a compreensão do controverso processo de recepção, contestação e adaptação de objetos e práticas psicológicas em contextos periféricos – processo denominado indigenização. Defendida por autores como Brock (2014) e Danziger (2006), configura, portanto, importante lente de análise da evolução dos saberes e práticas da psicologia em solo brasileiro.

De acordo com Rose (1999), conforme já indicado, o saber psicológico vem exercendo um papel central na construção de sujeitos governáveis nas sociedades contemporâneas. Assim, a dimensão psíquica da experiência humana, que passa a ser escrutinada pela ciência da psicologia, não pode ser tomada apenas como espaço de interioridade e individualidade intrínsecos ao sujeito, mas como terreno de práticas e intervenções sobre as quais são construídas as formas contemporâneas de poder político,

com base em princípios liberais e democráticos. Como bem destaca Arthur Ferreira, os saberes psicológicos não planam num mundo teórico,

eles possuem ressonância enquanto práticas, com todo um conjunto de modos de subjetivação já existentes na sociedade. Ou seja, as práticas discursivas da Psicologia surgem dentre as várias “tecnologias de subjetivação” próprias de nossa sociedade, para se porem, em um segundo momento, como ajuizadoras, por seu poder de verdade, das demais práticas (Ferreira, 2002, p. 106).

Por conseguinte, estando geográfica e socialmente condicionados os modos pelos quais os saberes psicológicos se desenvolvem, ou seja, as maneiras pelas quais são indigenizados, cumpre necessária a apreciação histórica das características intelectuais, políticas e sociais que moldaram o terreno das práticas psicológicas no Brasil, com especial atenção para o período de intensificação da industrialização inaugurada com o Estado Novo, em 1930, a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1962, e o período subsequente de profissionalização sob um contexto político-social marcado pelo autoritarismo do regime militar.

Ascensão do Estado burguês e as práticas de governo da subjetividade no contexto brasileiro

Mesmo periférico em relação ao desenvolvimento institucional da psicologia e das práticas psicológicas, o Brasil não tardou a ensaiar seus primeiros passos dentro da nascente disciplina, apresentando um conjunto de experiências que datam do período de transição do século XIX para o século XX. De acordo com Lourenço-Filho (1971a), entre 1836 e 1900, no âmbito das faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, identificam-se mais de 60 teses de doutorado que versavam sobre temas próprios da psicologia. É, portanto, sob os auspícios da medicina que o conhecimento psicológico se institucionalizou no país, abrindo terreno para a sua posterior incorporação também à área educacional e ao campo do trabalho.

Entre 1890 e 1930, nos âmbitos hospitalares e educacionais, bem como nos espaços voltados para a seleção e orientação profissional foram implantados em distintos estados da República diversos laboratórios e serviços de psicologia aplicada, alguns deles vindo a se tornar importantes centros de produção científica e intelectual ou incorporados às universidades que começavam a se estruturar (Lourenço-Filho, 1971a). Para Antunes (2006), conforme esses laboratórios e serviços se desenvolviam vinculados aos três

grandes campos da medicina, da educação e da administração, a psicologia paradoxalmente ia conquistando sua autonomização em relação a tais áreas, constituindo comunidades científica e profissional próprias, as quais foram de fundamental importância para a sua posterior consolidação enquanto saberes e práticas imbricados com as estratégias de desenvolvimento econômico do país empreendidas a partir do Estado Novo.

Para Lourenço-Filho (1971b, p. 143-144), não obstante a inexistência de uma comunidade científica robusta qual em países centrais, como os Estados Unidos, a aplicação da psicologiaurgia, no Brasil, em função das “necessidades reais da vida social, [...] na educação, na defesa da saúde mental, na organização do trabalho, e em outros campos [...] dadas as crescentes mudanças da vida econômica, administrativa, política e social, em várias regiões do país”. À medida que se diversificavam as ocupações, ampliava-se a necessidade do diagnóstico e classificação das diferenças individuais, buscando adequar os sujeitos aos postos de trabalhos mais afins às suas capacidades, tendo em vista a produtividade e a satisfação pessoal do trabalhador. Igualmente, buscavam-se estratégias de racionalização no contexto educacional, com o objetivo de preparar uma mão-de-obra qualificada para o mercado, para a burocracia estatal e para as profissões liberais. E por fim, mas não menos importante, os problemas de desenvolvimento, conduta e natureza psicopatológica foram se tornando alvo franco de intervenção psicológica, com base nos pressupostos da higiene mental. Não à toa, Beebe-Center e McFarland (1941), em levantamento realizado, identificaram aproximadamente duas dezenas de laboratórios de Psicologia no Brasil, em sua grande maioria diretamente ligadas a instituições de aplicação, o que aponta para uma característica frequentemente reconhecida da psicologia na América Latina, que foi o seu viés aplicado²⁵.

De acordo com Antunes,

Houve, nessa época, um rápido desenvolvimento da Psicologia, relacionado, sobretudo, às demandas oriundas de uma sociedade que se transformava na direção da industrialização e cujas contradições exigiam ações que poderiam ter na ciência psicológica um poderoso substrato de natureza científica e técnica (representada especialmente

²⁵ O exame dessa característica, longe de conformar objetivo de nosso trabalho, e configurando um complexo fenômeno que requereria uma análise histórica pormenorizada, merece uma breve apreciação. Destacamos que a filosofia positivista influente nos meios acadêmico-científicos e políticos do país, em sendo contrária à psicologia como ciência independente, conforme apontado por Cunha (2007), pode ter lançado algumas condições intelectuais para desencorajar a iniciativa experimental pura em psicologia, valorizando, ao contrário, a aplicação dos conhecimentos e técnicas psicológicos na intervenção médica, educacional e no âmbito do trabalho. Condicionada pela mesma filosofia positivista, a inexistência de universidades enquanto instituições fundamentais de produção do conhecimento, sem o imperativo de aplicabilidade prática, também pode ser apontada como fator importante desta condição.

pelos instrumentos de medidas psicológicas). Assim, a Psicologia se desenvolve, se fortalece e se consolida, como ciência e profissão, na medida de sua capacidade de responder às necessidades geradas por um projeto político, econômico e social dirigido pela nova classe dominante, a emergente burguesia industrial, que tem na modernização a base para suas realizações no campo das ideias e da gestão de seus negócios e da sociedade (Antunes, 2012, p. 58).

Bastante emblemático dessa articulação entre a psicologia e Estado é um dos artigos publicados por Emilio Mira y Lopez, pela sua objetividade em alçar a psicologia aplicada à condição de corpo de conhecimentos e técnicas fundamentais aos propósitos da administração pública do Estado burguês que à época se consolidava. De acordo com o autor:

[...] o Estado é um aparelho dentro do corpo nacional, que cada dia mais se vê na obrigação de intervir nas vidas dos indivíduos que constituem a nação, em aspectos os mais diversos: para a defesa da sua saúde, para a formação de seu espírito, para permitir-lhes uma organização racional da produção, para orientá-los na defesa do patrimônio nacional contra estranhos, para dar-lhes, enfim, uma orientação social. Tudo isso faz com que um Estado, hoje, constitua uma organização complicadíssima e que necessita, dentro de si, de um organismo que oriente, auxilie e ajude os dirigentes na sua complexíssima missão de governar este Estado que, por sua vez, se não está bem governado, ao invés de ser um auxílio para a relação entre o indivíduo e a sociedade nacional, será um embaraço, uma complicação, de maneira que virá constituir, de fato, um empecilho na vida nacional (Mira y Lopez, 1955, p. 115-117).

Mira y Lopez foi um psicólogo espanhol radicado no Brasil, que atuou, entre outras frentes de trabalho, como primeiro presidente do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e redator-chefe dos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, principal meio de divulgação científica da psicologia à época, vinculado à Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP). Tanto o ISOP quanto a ABP tiveram acentuada atuação no processo de regulamentação da profissão e formação do psicólogo (Baptista, 2010), marcando o próprio processo de profissionalização decorrido a partir dos anos 1940. Sendo a formação um terreno desregulamentado até 1962 e dada a inexistência de cursos de graduação até 1953, o ISOP e a ABP preencheram uma lacuna formativa através de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização em técnicas de aplicação psicológica, funcionando como um importante centro de treinamento técnico (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Além disso, destacamos não apenas o protagonismo exercido pelo lobby junto à tramitação do projeto de lei que buscava regulamentar o exercício da psicologia como

também a própria escrita do anteprojeto de lei apresentado ao Ministério da Educação, em 1953 (Associação Brasileira de Psicotécnica, 1954). Constavam no documento, a previsão de duas habilitações distintas: o bacharelado, destinado à formação de auxiliares de psicologia; e a licenciatura, com a especialização em três áreas: clínica, educação e trabalho, constituindo a habilitação profissional plena. A proposta, que veio a ser suplantada posteriormente, apresentava um acentuado caráter pragmático e tecnicista, decorrência natural da orientação essencialmente prática de ambas as instituições.

É digno de nota o fato de haver, à época, uma franca oposição entre ISOP/ABP e o Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil (IP/UB), atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), personalizada, respectivamente, nas figuras de Mira y Lopez e Nilton Campos. Ambos disputavam a prerrogativa de ditar as regras para a formação em psicologia, com suas distintas orientações: uma mais técnica, no caso ISOP/ABP, e outra de cunho mais filosófico representada pelo IP/UB. Em última análise, havia franca disputa de cunho político e epistemológico. De um lado a defesa de uma abordagem mais pragmática, que enxergava o potencial de aplicação imediata dos saberes psicológicos e outra orientação mais intelectualizada que enfatizava a importância do amadurecimento teórico das práticas psicológicas (Martins, 2014; Ferreira, 2019).

ISOP e ABP sagraram-se vencedores nesta disputa, relegando para segundo plano a universidade brasileira, que ainda engatinhava e não fora capaz de assumir a liderança nesse processo de consolidação e profissionalização da psicologia em território nacional, fosse por insuficiência de quadro docente politicamente ativo na vida pública ou por desinteresse e recusa em protagonizá-lo. Sob influência e delineamento da dupla ISOP/ABP, que desenvolveram uma cultura de atuação psicológica bastante pragmática, com um largo distanciamento das discussões históricas, filosóficas e epistemológicas, consolidam-se, então, as três áreas clássicas de atuação do psicólogo no país, voltadas para intervenção nos problemas de ordem da personalidade, da vida escolar e da vida do trabalho²⁶.

²⁶ As disputas em torno da regulamentação da profissão não estiveram apenas polarizadas entre a dupla ISOP/ABP e o IP/UB. Participaram neste processo, a Sociedade Brasileira de Psicologia, também localizada na capital federal, a Associação de Brasileira de Psicólogos, a Associação Paulista de Psicologia, situadas no estado de São Paulo, e a Associação Mineira de Psicologia. Não obstante ter sido a lei de regulamentação uma amálgama dos distintos posicionamentos acerca da matéria, a influência da orientação pragmática da dupla ISOP/ABP fez-se sentir não apenas no papel, mas no cotidiano da prática psicológica pós-regulamentação, que em muito se aproximava da perspectiva psicotécnica desenvolvida ao longo dos anos 1940 e 1950.

A Lei n. 4.119 (1962, 27 de agosto) que regulamentou a profissão e dispôs sobre os cursos de formação em psicologia, funcionou também como normativa balizadora da atuação, delimitando uma função-meio, a de diagnóstico psicológico, e três funções-fim: orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento. É desse modo que a referida lei objetivou três décadas de conformação, entre 1930 e 1962, de práticas psicológicas sob a premissa da governabilidade das subjetividades em três distintos âmbitos: o educacional, o do trabalho e o da clínica.

Das três funções-fim, o caso da psicologia aplicada ao trabalho é bastante emblemático e representativo deste processo, menos pelas suas características próprias, aliás algo semelhantes às demais áreas de aplicação do conhecimento psicológico a outros campos (Castro, Facchinetti & Portugal, 2018), e mais pelos seus desdobramentos concretos na prática profissional regulamentada. Destacamos os fatos de que a cultura profissional que se desenvolveu após 1962 tenha centralizado a discussão a respeito da prática psicotécnica, pautada na aplicação de instrumentos e técnicas psicológicas de diagnóstico – perspectiva em grande medida cara ao campo da psicologia aplicada ao trabalho (Hur, 2012); e de que o processo de institucionalização da profissão tenha sido sobremaneira conduzido por atores imersos no campo da psicotécnica²⁷.

No que tange às práticas alinhadas à psicotécnica do trabalho, ajustamento e produtividade do trabalhador configuravam as principais metas da aplicação de teorias e instrumentos psicológicos (Gomes & Miranda, 2021). Em estudo sociobibliométrico das publicações dos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica entre os anos de 1949 e 1968, os autores identificaram que a grande maioria dos textos girava em torno da análise profissiográfica, isto é, o mapeamento de cargo ou profissão com explanação acerca das atividades a serem desenvolvidas e conhecimentos necessários à sua execução, e seleção de pessoal. Resultados similares foram encontrados em outro estudo sociobibliométrico, também no âmbito dos Arquivos conduzido por Ferreira, Santos, Monteiro e Fonseca (2019), no qual foi identificada a predominância de textos escritos sob a premissa psicológica da adequação do trabalhador ao seu posto de trabalho, no período de 1949 a 1965. Ao sinalizarem para a existência de uma lógica disciplinar de ajuste do trabalhador ao processo de trabalho, subjacente às práticas psicotécnicas, ambos os artigos

²⁷ No período em questão, a psicotécnica apresentava duas acepções principais: uma sinônima de psicologia aplicada a qualquer área de intervenção, e outra que restringia seu uso às técnicas psicológicas aplicadas ao trabalho. No âmbito do ISOP, muito embora houvesse certa filiação à acepção mais ampla, atividade psicotécnica esteve muito mais alinhada com o uso restrito ao contexto do trabalho, por conta dos objetivos institucionais, e, por conseguinte, esteve marcada pela aplicação de testes para a seleção profissional.

evidenciam a utilização do conhecimento psicológico como ferramenta de racionalização do trabalho e consequente aumento de produtividade e lucratividade, agindo em conformidade ao que Rose (1999) entende como uma tecnologia social de governo das populações.

No caso nacional, ao longo do século XX, essas diferentes tecnologias sociais aplicadas à racionalização do trabalho desenvolveram-se ao sabor das condições políticas e sociais de um determinado tempo-espaço, bem como dos seus próprios desenvolvimentos teórico-técnicos. Num primeiro momento agindo sob uma lógica disciplinar voltada para os princípios da administração científica (Miller & Rose, 1990; Ferreira, 2019), o conhecimento psicológico posteriormente passou a promover e legitimar, como resultado de transformações pelas quais passava o capitalismo e suas estratégias gerenciais, a assunção da subjetividade do trabalhador como objeto passível de governabilidade – isto é, tomado como “um complexo território a ser explorado, compreendido e regulado”, para adotar as palavras de Rose (1999, p. 57, tradução nossa). No bojo dessa reforma administrativo-gerencial, figuraria como meta a ser implementada a integração dos aspectos subjetivos do empregado, sua satisfação no trabalho, seus desejos e necessidades pessoais, ao processo avassalador e antagônico de máxima exploração da sua força de trabalho. Buscava-se, assim, garantir a produtividade e lucratividade tendo como base, e não obstante, a humanização do trabalho.

Deste modo, o conhecimento psicológico passaria de condição de técnica do controle, isto é, uma psicotécnica, e assumiria também a qualidade de uma teoria da subjetividade. De um ponto de vista prático, o gerenciamento do processo produtivo perderia sua ênfase na intervenção a priori, desempenhada com a seleção das pessoas certas para determinados postos de trabalho, de modo a evitar prejuízos decorrentes da má-adaptação. Alternativamente, o gerenciamento produtivo aconteceria a posteriori, a partir do controle das condições de satisfação pessoal do trabalhador, plenamente integrado ao processo produtivo racionalizado e “humanizado” (Miller & Rose, 1990, 2012).

Coadunamos a afirmação de Ferreira e outros (2019) de que não é possível pensar uma passagem inequívoca e objetiva de uma fase psicotécnica a uma fase posterior. Ao contrário, acreditamos haver sobreposições entre diferentes abordagens psicológicas da questão do trabalho em distintos momentos do século XX. Entre as décadas de 1940 e 1960, por exemplo, a despeito do quantitativo amplamente superior de publicações sob a lógica disciplinar e de ajustamento, encontram-se também publicações

que evidenciam certa preocupação com o bem-estar, aspectos ergonômicos e subjetivos do trabalhador (Gomes & Miranda, 2021; Ferreira, 2019). Além disso, havia também na retórica oficial do ISOP e da ABP, que reuniam os principais operadores da psicotécnica e principais teóricos da subjetividade, a tentativa de dotar a atividade psicotécnica de uma legítima preocupação com o fator humano. Como destaca Carlos Plaza, em seu discurso de abertura do I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica,

Os psicólogos têm nesta solene hora da História uma posição de protagonismo: orientando, selecionando, adaptando, reajustando, criando condiciones ótimas para o trabalho, favorecendo o desenvolvimento máximo da personalidade. Estão eles convocados a reestabelecerem o equilíbrio entre o eu e a máquina, entre o número e a pessoa, entre a prosperidade material e a felicidade individual, entre a agitação de nosso século e o equilíbrio da mente, entre o dar e o receber, entre as exigências de una humanidade que cresce convulsionada e as aspirações legítimas de todo ser humano a viver sua própria vida pessoal, profunda e socialmente fecunda (Plaza, 1955, p. 16, tradução nossa).

Ao fim e ao cabo, o que este arrazoado nos mostra é que, ao longo de consolidação e profissionalização da psicologia no Brasil, ocorridas entre as décadas de 1930 e 1960, o estudo e controle das características pessoais do trabalhador estiveram na base da psicologia aplicada ao trabalho, tendo a subjetividade como elemento central de governabilidade. Como destaca Rose (1999, p. 4, tradução nossa), as técnicas psicológicas atuam mais do que como mero suporte para relações de poder; ao contrário, elas “forjam novos alinhamentos entre as finalidades e as técnicas de poder e os valores e ética das sociedades democráticas”. Esta condição, quando não desvelada, legitima aquilo que o autor caracteriza como a ironia de sentirmo-nos livres numa sociedade liberal cujo governo opera a distância por via da introjeção das normas de controle em nossa mais profunda interioridade (Rose, 2011; Miller & Rose, 2012).

Decorre daí que a atuação psicológica, no geral, tenha se desenvolvido pelo viés psicotécnico, tomado em sua acepção mais ampla, no país. Conforme expõe Benkö (1970), no ato de pedido de registro profissional em função da recente regulamentação, havia uma postura declarada por muitos psicólogos de assumir apenas o trabalho psicodiagnóstico sem qualquer compromisso psicoterapêutico clínico propriamente, reduzindo a figura profissional à mera aplicação de testes psicológicos. A função-meio de diagnóstico psicológico, portanto, funcionou como o amálgama de uma profissão recém-regulamentada, ainda imatura quanto aos seus limites e possibilidades, na medida em que orientação psicotécnica que caracterizou as práticas de racionalização do trabalho

manteve-se presente na atuação clínica e no âmbito educacional (Mello, 1975). Não à toa, até o início da década de 1990, as críticas em relação ao caráter tecnicista da psicologia dominaram o cenário das discussões sobre a formação (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015).

Na compreensão dessa condição, inicialmente aludimos ao já referido processo histórico de constituição do campo científico e profissional da psicologia, em cuja determinação atuaram fortemente instituições de marcada orientação pragmática e psicotécnica. Por conseguinte, acreditamos que as precárias condições de formação profissional na primeira década pós-regulamentação, no que diz respeito à ausência de professores e instituições qualificados, bem como à inexistência de equipamentos adequados ao ensino (van Kolck, 1975; Mello, 1975), favoreceram a adoção e manutenção acrítica de referenciais tecnicistas que perpetuaram uma aplicação anacrônica e descontextualizada do conhecimento psicológico. Por fim, destacamos que, muito embora a atuação clínica tenha crescido consideravelmente, atraindo estudantes e conformando sua configuração liberal ao longo dos anos que se seguiram à sua regulamentação (Velloso, 1977), os saberes psicológicos mantiveram-se como teoria privilegiada da subjetividade e técnica de controle de governo, tornando o fenômeno humano passível de avaliação e intervenção.

Conforme apontado por Coimbra (1995), o crescimento da área clínica coincide com a emergência de uma cultura psicológica, especialmente entre as classes médias e altas, durante os anos mais duros do regime militar, num processo de psicologização do cotidiano e da vida social em que “[o] privado, o familiar, torna-se o refúgio contra os terrores da sociedade, nega-se o que acontece fora e volta-se para o que acontece dentro de si, de sua família” (p. 32) e em que “[as] categorias políticas são transformadas em categorias psicológicas” (p. 34). Para a autora,

Essa visão intimista da sociedade, na qual as pessoas se preocupam apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares, em que o mundo exterior parece nos decepcionar, parece vazio e sem atrativos, fortalece, deste modo, a privacidade familiar e a interiorização das pessoas [...] No capitalismo, o intimismo penetra obsessivamente nas relações humanas e torna-se natural sempre se estar perguntando o que uma pessoa ou um acontecimento significam. A intimização passa a ser uma preocupação constante, particularmente nos anos 70, nas classes médias urbanas brasileiras, criando uma ilusão de que uma vez que se tenha um sentimento ele precisa ser manifestado; afinal, o "interior" é percebido como uma realidade absoluta. (Coimbra, 1995, p. 33).

Para Coimbra (2004), este processo de excessiva psicologização da vida tomou lugar no seio das tentativas de controle ideológico da população por parte do Estado, tendo sido a psicologia um conveniente fato legitimador de uma estratégia indireta de biovigilância adotada pelo regime militar. O discurso psicologizante que caracterizou as camadas médias urbanas à época evidenciava a incorporação da dimensão privada ao cotidiano das pessoas, produzindo uma excessiva valorização do individual em detrimento da realidade social e do domínio coletivo, condição ideal para dissimular as profundas contradições sociais durante o governo militar. Assim, saberes e práticas psicológicas foram utilizados tanto para o fortalecimento do foro íntimo do cidadão comum, agindo como mecanismo de controle das condutas individuais, quanto para referendar leituras psicopatologizantes dos opositores do regime militar. Na prática, técnicas de psicodiagnóstico foram utilizadas para traçar perfis de militantes presos, demarcando sua periculosidade e degenerescência moral, e o discurso psicologizante foi utilizado largamente para alimentar e justificar o terror praticado pelo próprio Estado (Coimbra, 2001).

Assim, apoiados em Coimbra (1995, 2004), observamos que esta transição do paradigma psicotécnico para o paradigma clínico parece observar ao modo peculiar em que, no contexto nacional, o desenvolvimento do capitalismo ensejou e constitui-se pelo engendramento de uma expertise regulatória da vida subjetiva. Em grande medida apoiada nos saberes e práticas psicológicos, especialmente no âmbito da atuação clínica privada e liberal, tal expertise permitia operar uma psicologização do cotidiano, uma subjetivação das relações de poder e uma regulação indireta da vida social. Em nossa análise, este processo evidencia uma faceta do que pode ser compreendida como a expressão da governamentalidade²⁸ em solo brasileiro, assentada pelo domínio da subjetividade e pelo controle das normas de conduta e decisões individuais dos sujeitos. Como destaca Rose (1999), a expertise da subjetividade se tornou fundamental para os modos contemporâneos a partir dos quais somos governados e governamos a nós mesmos. Inseridos em democracias liberais, estamos em princípio engrenados em mecanismos de governo que nos constroem rumo à direção ativa e autônoma de nossas vidas, moldando nossas vidas a partir de escolhas no âmbito da família, do trabalho, do lazer, do estilo de vida que adotamos e como expressamos nossa personalidade.

²⁸ Para Foucault (citado por Miller & Rose, 2012), a governamentalidade seria o “conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem o exercício desta bastante específica, se bem que complexa, forma de poder”.

Em síntese, destacamos que práticas de governo da subjetividade no contexto brasileiro estruturaram a própria ascensão do Estado burguês, nas primeiras décadas do século XX, e ofereceram as condições de controle ideológico das camadas médias da população durante o regime militar, especialmente na fase de acirramento das contradições sociais enfrentadas sob o período do “milagre brasileiro”. A partir da aplicação dos saberes psicológicos aos contextos clínicos, educacionais e organizacionais, o governo pôde operar através de sujeitos, da regulação da conduta individual e do domínio da subjetividade.

Entre o tecnicismo, a ação política estrita e a dimensão política da ação profissional: incongruências na atuação do psicólogo no campo das políticas sociais

Nos anos que se seguiram à regulamentação, a psicologia observou um acentuado crescimento de cursos de graduação, matrículas e psicólogos registrados, com a prática da psicologia clínica encabeçando essa expansão. Em pouco tempo, tornou-se a principal área de atuação do psicólogo, absorvendo o maior número de profissionais (Mello, 1975).

Conforme a profissão se consolidava, começaram a surgir posicionamentos críticos frente ao cânone da ciência psicológica e à hegemonia da psicologia clínica, que passaram a ser antagonizados por um conjunto de perspectivas teórico-metodológicas alternativas engendradas num movimento de crítica epistemológica e politização da atuação profissional, ao longo da década de 1970. Tal movimento fazia reverberar, por um lado, as críticas inicialmente endereçadas à psicologia social norte-americana, de cunho experimentalista e cognitivista, considerada instrumento de manutenção do status quo e mecanismo de reprodução social. Paralelamente, expressava a constatação da insuficiência de conhecimentos psicológicos desenvolvidos em contextos estrangeiros para subsidiar leituras adequadas dos processos de subjetivação no âmbito nacional e o desenvolvimento de técnicas de intervenção afinadas com a realidade social da população brasileira (Gonçalves & Portugal, 2012).

Desse modo, apontando o caráter elitista e a ausência de reconhecimento da realidade de vida das classes subalternizadas, novos referenciais de atuação psicológica foram se desenhando, especialmente a partir de 1980, tendo surgido daí campos epistêmicos e referenciais teórico-metodológicos como a psicologia sócio-histórica, a psicologia social comunitária, a psicologia da libertação, entre outras (Gonçalves &

Portugal, 2016). Apesar das especificidades de cada um deles, o que todos apresentavam em comum era o objetivo de construir uma psicologia como um saber e uma técnica socialmente responsáveis. Consequentemente, à psicologia clínica, tomada na contramão deste processo, foram endereçadas parte significativa das críticas, devido à tendência liberal e individualista com que se revestiu e configurou-se, e, desse modo, o recurso à crítica da psicologia clínica tornou-se um lugar comum, um forte argumento para a consolidação das práticas no âmbito social (Rudá, Coutinho e Almeida-Filho, 2015).

Alinhados a este movimento crítico, diversos autores passaram a expor e denunciar o elitismo da formação e atuação em psicologia, propondo em seu lugar o desenvolvimento de uma orientação formativa e profissional atrelada à realidade social brasileira. São, portanto, apresentadas experiências de formação de caráter inovador com a pretensão de suplantar modelos de treinamento de enfoque liberal calcados no atendimento clínico individual e na solução de problemas de ajustamento, consolidando propostas com maior abertura ao trabalho social e comunitário (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015). Tais propostas foram ganhando corpo ao longo da década de 1980 em função da transição identitária da profissão, sendo aglutinadas sob o rótulo de práticas alternativas e/ou emergentes, as quais configuraram o embrião do projeto contemporâneo de desenvolvimento do compromisso social da profissão²⁹. Em meio a este processo, Yamamoto (1987) esboça uma reflexão crítica sobre o alcance e originalidade das práticas psicológicas (auto)consideradas alternativas, questionando especialmente se de fato representariam um avanço em direção à renovação do campo da psicologia ou se incorreriam nos mesmos equívocos e posturas declaradas defasadas de atuação. Numa análise séria da questão, o autor faz a denúncia de práticas comunitárias que se aproximam de ações de educação popular, conformando atividades assistencialistas ou que meramente transladam o instrumental teórico e técnico tradicional para o contexto de comunidades.

Apesar desse alerta, a década de 1990 foi marcada pela emergência e consolidação do projeto ético-político do compromisso social, que não configurou uma ideia totalmente inovadora, mas resgatou, atualizou e fez avançar as críticas que vinham

²⁹ A noção de compromisso social tem sido alvo de diversos trabalhos que buscam demarcá-lo historicamente e conceitualmente. Convém destacar que subjacente à heterogeneidade a seu respeito está também uma disputa de hegemonia no plano político das entidades e associações de classe, bem como no plano das diretrizes que concernem à formação (cf. Amorim, 2010; Bastos, Yamamoto & Rodrigues, 2013; Cordeiro, 2018; Santos, L., 2017).

sendo construídas desde a década de 1970 a respeito do elitismo do trabalho do psicólogo, sendo hoje objeto de inúmeros debates acerca de seu escopo. Diante da multiplicidade de visões a seu respeito, e encontrando-se no centro de disputas por hegemonia entre distintos grupos políticos (Yamamoto, 2007), interessa-nos, no espaço deste texto, não o esmerilhamento conceitual, nem o esgotamento das possibilidades de análise histórica do seu processo constitutivo. Assumimos, tão somente uma definição ad hoc para a presente pesquisa, a fim de consolidarmos a compreensão sobre os desafios da formação do psicólogo para atuação no campo das políticas sociais. Nesse sentido, com base em Bastos, Yamamoto e Rodrigues (2013), compreendemos o compromisso social como uma reação de inconformidade ante a incapacidade histórica da psicologia de dar conta da complexa, desigual e iníqua realidade social brasileira, sendo posposta por um senso de responsabilidade e uma vinculação afetiva à ação social e política conjugados à atuação profissional.

Capitaneada pela ideologia do compromisso social, aos poucos, a profissão foi adentrando contextos não tradicionais de atuação psicológica, fazendo concorrer com o modelo de atuação liberal o regime de assalariamento. Na prática, o trabalho no campo das políticas sociais, especialmente no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), passou a configurar como uma das principais saídas de emprego para os psicólogos, não demorando a expor contradições nesse processo de transição identitária e fortalecimento do compromisso social (Yamamoto & Oliveira, 2010). Aproximando-nos dos 60 anos de regulamentação da profissão, é possível até mesmo dizer que a história da profissão de psicólogo no Brasil é a história da crítica aos referenciais tradicionais de atuação psicológica – construídos em torno do controle da subjetividade –, à preponderância da formação clínica, e até mesmo à própria psicologia enquanto campo de saberes e práticas. Contudo, na prática, há um imenso descompasso entre o posicionamento crítico predominante em espaços de reflexão da categoria profissional (como instituições acadêmicas e as entidades e associações de classe) e a prática cotidiana efetiva dos milhares de psicólogos diretamente envolvidos com políticas sociais³⁰. Hoje, mais de 30 anos após a primeira mirada crítica sobre a crítica da psicologia, empreendida por Yamamoto (1987), o autor mantém exame

³⁰ Destacamos que não são apenas as práticas psicológicas conduzidas no campo das políticas sociais que estão imbuídas de compromisso social. No entanto, não é possível pensar o campo das políticas sociais sem o atravessamento do compromisso social. Por esta relação metonímica, tomamos a atuação psicológica no campo das políticas sociais como a principal expressão do compromisso social.

semelhante quanto à realidade das práticas psicológicas que se oferecem como alternativa às práticas tradicionais. Como sinaliza Yamamoto (2012, p. 10), “[não] há (exceto, eventualmente, de forma pontual), rigorosamente, novidades na prática efetiva do psicólogo ao mudar o seu foco de atenção para as chamadas parcelas mais amplas da população”.

Criado para promover a qualificação dos psicólogos inseridos em políticas públicas, o CREPOP parece não estar sendo capaz de garantir em ampla escala a promoção de uma atuação psicológica que se afaste da reprodução de leituras e práticas excludentes. A despeito de seu empenho em relação a essa meta, e não obstante os esforços da categoria para que a formação no nível de graduação seja orientada pela ideia do compromisso social, persiste uma série de limitações e desafios quanto à formação do psicólogo, identificados já nos primeiros diagnósticos sobre a atuação no campo das políticas sociais realizados entre finais dos anos 2000 e início da década passada, “especialmente no que tange às flagrantes incongruências entre atuação e o que é preconizado pelas políticas, a exemplo da execução de um trabalho clínico individual” (Rudá, Silva & Patiño, 2020, p. 322).

Acreditamos que tal descompasso, em que pese o risco de incorreremos numa concepção reducionista, assenta-se em graves deficiências formativas, sendo de fundamental importância a condução de estudos consistentes relacionados à formação do psicólogo. Por esta razão, esboçamos aqui algumas possibilidades de compreensão do fenômeno que partem da premissa de que, no cerne dos cursos de graduação Brasil afora, a formação orientada pelo tecnicismo e pelo modelo liberal de atuação, criticada à exaustão durante a segunda metade do século XX, tem dividido espaço com outra concepção igualmente deletéria que também parece perpetuar a incongruência teórico-metodológica dos psicólogos para atenção às especificidades dos grupos minoritários beneficiários de políticas sociais. Esta última compreensão estaria assentada, por seu turno, na anulação entre os limites (tênues, a bem da verdade) entre ação política em sentido estrito e a dimensão política da ação profissional, ensejando posturas messiânicas irrealistas quanto à transformação social e promovendo o afastamento da ação profissional técnica (cf. Bastos et al., 2013; Yamamoto, 2007, 2012).

Em face desse processo, atentamos para a possibilidade de estarmos vivenciando um movimento de substantivação da crítica ao elitismo da psicologia, desencadeando o apagamento do caráter reflexivo que efetivamente constituiu propostas de contestação epistemológica e teórico-metodológica da psicologia (Gonçalves & Portugal, 2016).

Torna-se importante frisar que, como vimos colocando ao longo do presente ensaio, não defendemos a neutralidade científica, tampouco uma compreensão ingênua da psicologia como um conjunto de teorias e técnicas que não são atravessadas por mecanismos de poder. Ao contrário, entendemos que há o entrelaçamento da psicologia e o modo de produção capitalista, sendo o controle da subjetividade uma condição de governo das populações nas sociedades contemporâneas (Rose, 1999). No entanto, é preciso saber destacar o que é ação política ela mesma da dimensão política da ação profissional, igualmente importantes e necessárias na execução de um projeto político de profissão, mas não redutíveis uma à outra. Evidentemente, posto está que à psicologia não cabe produzir nem reproduzir leituras teóricas que sustentem práticas de vulnerabilização e exclusão, porém nenhuma alternativa pode se construir sem a constante vigilância e autocrítica. Por esta razão, qualquer ação de cunho emancipatório frente à psicologia como saber técnico de controle, implicaria uma compreensão histórica e epistemológica, anterior a qualquer ação profissional, a respeito dos condicionantes sociais e políticos que nos alçaram à condição de controle sobre as populações. Do mesmo modo, o intrincado movimento de construção alternativa necessitaria embasar-se no exercício de uma consistente reflexão histórica e epistemológica, evitando a construção de narrativas românticas ou heroicas que o substantivam e reduzem sua complexidade.

Nesse sentido, acreditamos não ser possível advogarmos pela unidade conceitual em torno do compromisso social, nem esperarmos que as disputas hegemônicas dentro da profissão não ocorram. Acreditamos, inclusive, que tais disputas são salutares para o próprio processo de amadurecimento enquanto campo de saberes e práticas. Por isso mesmo, ao psicólogo, em seu processo formativo, não parece ser dado o direito de compreender a conjuntura da profissão de forma simplista e maniqueísta, como se houvesse uma única forma de empreender uma renovação das práticas psicológicas para atuação no campo das políticas sociais. Pensamos que ao psicólogo não cabe a compreensão da transição paradigmática e epistemológica da categoria como uma cruzada em defesa de qual ou tal projeto ético-político moralmente superior que busque se sobrepor a outros projetos. Se a dispersão psicológica é aceita como uma característica e um valor do campo da psicologia, os limites éticos da atuação profissional, ou mesmo a própria condição ontológica do campo, não devem estar circunscritos ao escopo de certa orientação teórico-metodológica. Tais problemáticas não podem desconsiderar a complexa relação indivíduo-sociedade, devendo ser equacionadas no âmbito dos estudos epistemológicos (Bastos, Yamamoto & Rodrigues, 2013; Gonçalves & Portugal, 2016).

Sobretudo não nos parece aceitável ao psicólogo conceber romanticamente este processo de transição apenas como resultado de uma crise de consciência quanto à responsabilidade política da categoria junto às camadas mais pobres da população, desconsiderando o fato de que a abertura a contextos emergentes de atuação configurou também uma resposta pragmática a um cenário de escassez do mercado de trabalho clínico e de crise econômica generalizada (Ferreira-Neto, 2004). Consequentemente, como exposto anteriormente, a década de 1990 observou, por um lado, uma série de ações que culminaram na mudança do referencial normativo para a profissão – do currículo mínimo às diretrizes curriculares (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015) –, e de iniciativas de reflexão sobre práticas alternativas e emergentes (cf. CFP, 1992, 1994). Em contrapartida, o conjunto de mobilizações, discussões, eventos e publicações que marcaram esse período histórico tiveram o protagonismo de atores políticos envolvidos com as principais entidades de classe da psicologia e por acadêmicos, conformando um movimento de cima para baixo que relegou para segundo plano a relevância dos profissionais envolvidos com o cotidiano das práticas psicológicas (Dantas, 2007; Amorim, 2010; Boechat, 2017).

Em nossa análise, uma adesão automática ao projeto ético-político do compromisso social não pode ser feita sem maturidade epistemológica e sem a compreensão histórica do desenvolvimento da psicologia como ciência e profissão, sob risco de reificação de uma crítica que é capital. Outrossim, compreendemos que o esvaziamento, no âmbito das matrizes curriculares de graduação, das discussões históricas e epistemológicas pode em alguma medida estar correlacionado às incongruências identificadas na atuação do psicólogo no campo das políticas sociais (cf. Seixas, 2014; Flores et al., 2020). Por esta razão, entendemos os fundamentos históricos e epistemológicos como uma espécie de bússola do engajamento dos profissionais na ação ética e socialmente compromissada, na medida em que permitiriam uma compreensão mais aprofundada da psicologia e o constante exercício do senso crítico, evitando a transformação da atitude de inconformidade para com as desigualdades sociais num mero lema ou grito de guerra, como reitera Yamamoto (2007, 2012).

Em que pese a necessidade de um exame histórico aprofundado acerca de nossos apontamentos, esboçamos algumas linhas argumentativas que podem explicar, ao menos parcialmente, o frequente desinteresse nos fundamentos históricos e epistemológicos nos percursos formativos do psicólogo. Assim, primeiramente destacamos, apoiados em Mello (1975), que as primeiras experiências formativas pós-regulamentação da profissão

não lograram integrar produção de conhecimento teórico e a aplicação das técnicas psicológicas em vigência. Na realidade, os primeiros cursos de psicologia no país conjugaram duas tradições formativas distintas: de um lado, o ensino eminentemente academicista, próprio das instituições de ensino superior brasileiras, que importavam e professoravam o conhecimento produzido nos centros de produção científica para a formação de profissionais liberais; por outro, o ensino pragmático e técnico que caracterizava os cursos breves de formação psicotécnica ofertados pelo ISOP (cf. Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015). Como resultado dessa conformação, a produção de conhecimento original e a discussão histórica e epistemológica acerca da psicologia em sua condição de campo de saberes e práticas diversificados e contraditórios parecem ter sido secundarizados em face de um modelo de formação de orientação psicotécnica voltado para a produção de profissionais. Nesse sentido, assinalamos que o referencial normativo da formação instituído por Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) – o currículo mínimo – não fazia menção explícita a matérias voltadas para o estudo histórico e epistemológico da psicologia (1962, 12 de dezembro). Na medida em que conformava um referencial rígido, que dava pouca margem para inovações curriculares, amplitude de conteúdos e sensibilização às questões sociais do país, é possível especular com alguma segurança que este quadro de distanciamento das discussões epistemológicas e históricas tenha sido compartilhado pela maioria das instituições de ensino superior até a sua substituição pelas DCN/Psi, que instituíram a obrigatoriedade de inclusão das discussões epistemológicas e históricas.

A segunda linha argumentativa, por sua vez, parte da contribuição de Rose (1999), ao caracterizar a dispersão psicológica como a grande responsável pela ampla gama de práticas e contextos de atuação. Como destaca o autor, longe de comprometer a validade como ciência, ela tem permitido uma diferenciação bastante produtiva das formas de intervenção, habilitando as práticas psicológicas a operarem numa diversidade de contextos e sob diferentes estratégias de governo da subjetividade, conformando diferentes modos de articular poder e controle da alma humana.

Assim, na medida em que a heterogeneidade e diversidade do campo psicológico são as chaves para a compreensão de sua ampla aplicabilidade social, e, portanto, centrais à extensão do controle da subjetividade a distintas dimensões da vida cotidiana, o domínio da trajetória histórica de constituição da psicologia, das querelas intelectuais entre distintos sistemas e teorias e do processo de indigenização das práticas e dos objetos psicológicos figura como importante ponto de partida para a crítica das possibilidades e

limites da atuação psicológica e para a reversão do paradigma clássico – tecnicista, alheio às questões sociais da sociedade brasileira. Em síntese, a análise histórica e epistemológica da psicologia configuraria uma das condições básicas para superação da aplicação de referenciais teórico-metodológicos excludentes, com vistas ao afastamento da lógica do controle da subjetividade.

Acreditamos, portanto, que a incapacidade da psicologia em produzir novos referenciais teóricos e técnicos de atuação psicológica no campo das políticas sociais pode estar relacionada à discreta presença de conteúdos histórico-epistemológicos ao longo de 42 anos de vigência do currículo mínimo, e mesmo hoje, sob a norma das DCN/Psi, na medida em que ainda se verifica uma presença incipiente desses assuntos nos currículos de graduação. Na prática, questionamos se a ausência de componentes curriculares voltados para o debate da história da psicologia, da natureza do objeto psicológico e das formas válidas conhecê-lo não estaria condicionando o surgimento de um novo tipo de tecnicismo, distinto daquele assentado do domínio das técnicas psicológicas, mas um tecnicismo político, em que a ênfase psicotécnica dá lugar a uma crítica substantivada, que se repete ad nauseam e sustenta “alternativas que não alternam” (Yamamoto, 1987, p. 69).

Considerações

As distintas políticas sociais em curso no Brasil apresentam características próprias, bem como diferentes estágios de desenvolvimento, e observam distintos graus de inserção da figura do psicólogo. Apesar dessas peculiaridades, em geral, o psicólogo ainda se mantém preso a leituras essencializadoras dos processos de subjetivação e tem adotado referenciais teórico-técnicos que não são condizentes com a realidade das populações beneficiárias dessas políticas.

Ao recuperarmos as críticas feitas à psicologia enquanto ciência e profissão, identificamos que muitas delas incidiam sobre o viés de atuação individual e estritamente técnico do psicólogo. Com o intuito de transformar radicalmente este cenário, empreenderam-se esforços de reformulação do referencial normativo para os cursos de graduação que parecem não ter sido capazes de modificar características centrais do modelo de formação, em especial sua insuficiência quanto às discussões histórico-epistemológicas. Destacamos, ainda, que tampouco a execução do projeto ético-político da profissão assentado na ideologia do compromisso social e na volumosa

produção acadêmica de crítica às práticas psicológicas tradicionais foi decisiva para a transformação substancial do trabalho do psicólogo. Em que pese a multiplicidade de fatores envolvidos nesse cenário, buscamos, no âmbito deste texto, lançar luz sobre o processo formativo do psicólogo.

Desse modo, lançamos luz, no âmbito dos estudos sobre a formação, sobre a relevância dos fundamentos históricos e epistemológicos, destacando-os não apenas como base para o desenvolvimento do senso crítico acerca psicologia enquanto área dispersa e fragmentada, mas como possibilidade de desvelamento da condição escamoteada da psicologia enquanto ferramenta que viabiliza o poder político por via do controle das aspirações, dos desejos e da vida subjetiva dos indivíduos. Em especial, enfatizamos sua importância para a construção de posturas críticas não substantivadas, com potencial efetivo de produção de novas ferramentas de leitura e intervenção psicológicas no campo das políticas sociais.

Recomendamos, portanto, que novos estudos procurem empreender um exame histórico mais aprofundado sobre o papel dos fundamentos históricos e epistemológicos das psicologias nos cursos de graduação durante a vigência do currículo mínimo. Além disso, consideramos indispensável que novos estudos também busquem demonstrar nexos entre o atual apagamento desses fundamentos nos currículos de graduação em psicologia e os limites para atuação do psicólogo no âmbito da garantia e promoção dos direitos sociais.

Referências

Amorim, K. M. (2010). *Compromisso social do psicólogo em artigos publicados em periódicos científicos no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Artes e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

Antunes, M. A. M. (2006). A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas. *Psicologia da Educação*, 22, 79-94. Recuperado em 24 de abril, 2021, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n22/v22a05.pdf>.

Antunes, M. A. M. (2012). *A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(n. esp.), 44-65.

Associação Brasileira de Psicotécnica (1954). O problema da regulamentação da profissão de psicologista: anteprojeto de lei apresentado ao Ministro da Educação pela Associação Brasileira de Psicotécnica. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 6(2), 45-50.

Recuperado em 24 de abril, 2021, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/13446/12348>.

Baker, D. (2002). Historical Understanding and Teaching in Professional Psychology. *History of Psychology*, 5(3), 219-223.

Baptista, M. T. D. S. (2010). A regulamentação da profissão: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(n. spe.), 170-191.

Bastos, A. V. B., Yamamoto, O. H., & Rodrigues, A. C. de O. (2013). Compromisso social e ético: desafios para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho. Em L. O. Borges & L. Mourão. *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia* (pp. 25-52). Porto Alegre: Artmed.

Beebe-Center, J. C. & McFarland, R. A. (1941). Psychology in South America. *Psychological Bulletin*, 38(8), 627-667.

Benkö, A. (1970). Como se tem feito e como deverá ser feito o treinamento do Psicólogo Clínico? *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 22(2), 21-35.

Boechat, F. M. (2017). A Psicologia Brasileira nos Ciclos Democrático-Nacional e Democrático-Popular. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(n.esp), 57-70.

Brigagão, J., Nascimento, V. L. V. & Spink, P. K. (2011). As interfaces entre psicologia e políticas públicas e a configuração de novos espaços de atuação. *Revista de Estudos Universitários - REU*, 37(1), 199-215. Recuperado em 4 de abril, 2021, de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/599>.

Brock, A. (2014). What is a polycentric history of psychology? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 646-659. Recuperado em 2 de outubro, 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844508015.pdf>.

Castro, A. C., Facchinetti, C. & Portugal, F. T. (2018). Técnicas, saberes e práticas psicológicas na primeira república (1889-1930). *Psicologia em Estudo*, 23, 1-10. Recuperado em 01 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23.e37446>.

Coimbra, C. M. R. (1995). *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi no Brasil do milagre*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

Coimbra, C. M. R. (2001). Tortura ontem e hoje: resgatando uma certa história. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 11-19. Recuperado em 01 de outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/pe/a/SHSXNwdpt6x5LsLMc9S7pgd/?lang=pt&format=pdf>.

Coimbra, C. M. R. (2004). Práticas “psi” no Brasil do “Milagre”: algumas de suas produções. *Mnemosine*, 0(0), 44-52. Recuperado em 11 de outubro, 2021, de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41337/28606>.

Conselho Federal de Psicologia (Org.). (1992). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas, SP: Átomo & Alínea.

Conselho Federal de Psicologia (Org.). (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Conselho Federal de Psicologia. (2008). *Saúde do trabalhador no âmbito da saúde pública: referências para atuação do psicólogo*. Brasília: Autor.

- Conselho Federal de Psicologia (2013). *Referências Técnicas para a Prática de Psicólogas (os) no Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS*. Brasília: Autor.
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) em serviços hospitalares do SUS*. Brasília: Autor.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro). Recuperado de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.
- Cordeiro, M. P. (2018b). Reflexões sobre o uso da noção de compromisso social da ciência: o caso da Psicologia brasileira. *Athenea Digital*, 18(3). Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2086>.
- Cunha, L. A. (2007). *A Universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. 3. ed. São Paulo: EDUNESP.
- Dantas, C. M. B. (2007). *Psicologia e pobreza no Brasil: limites e perspectivas da produção de conhecimento e atuação do psicólogo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Artes e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Danziger, K. (1984). Towards a conceptual framework for a critical History of Psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(1-2), 99-108.
- Danziger, K. (2006). Universalism and indigenization in the history of modern psychology. Em A. C. Brock (Org.). *Internationalizing the history of psychology* (pp. 208-225). New York: New York University Press.
- Ferreira, A. A. L. (2013). O múltiplo surgimento da Psicologia. Em A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. Portugal (Orgs.). *História da Psicologia: Rumos e Percursos* (pp. 19-52). 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau.
- Ferreira, A. A. L. (2011). La experiencia de subjetividad como condición y efecto de los saberes y prácticas psicológicas: producción de subjetividad y psicología. *Estudios de Psicología*, 32(1), 359-374. Recuperado em 4 de abril, 2021, de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093911797898529?journalCode=redp20>.
- Ferreira, A. A. L. (2002). As modernidades cindidas: um estudo sobre as condições de surgimento do campo psicológico multiplicidade. *Estudo e Pesquisas em Psicologia*, 2(1), 103-119. Recuperado em 19 de abril, 2021, de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7743>.
- Ferreira, A. A. L., Santos, M. V. A. G., Monteiro, G. G., & Fonseca, L. E. P. (2019). Governamentalidade e práticas psicológicas: modos de gestão nos artigos brasileiros de psicologia do trabalho (1949 a 1965). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(3), 64-87. Recuperado em 1 de outubro, 2021, de <https://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i3p.64-87.4>
- Ferreira-Neto, J. (2004). *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2004.

- Martins, H. V. (2014). Uma história da psicologia em revista: retomando Mira y López. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(3), 5-19, 2014. Recuperado em 26 de abril, 2021, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v66n3/02.pdf>.
- Mello, S. L. (1975). Psicologia: características da profissão. *Boletim de Psicologia*, 26(69), 41-49.
- Miller, P., & Rose, N. (1990). Governing economic life. *Economy and Society*, 19(1), 1–31. doi:10.1177/0038038588022002002.
- Miller, P., & Rose, N. (2012). Introdução: administração da vida econômica e social. Em P. Miller & N. Rose. *Governando o presente*. (pp. 9-38). São Paulo: Paullus.
- Mira y Lopez, E. (1955). Aplicações da psicologia no campo das atividades estatais. *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 7(2), 115-126.
- Penna, A. G. (1997). *Repensando a Psicologia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da Psicologia brasileira. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é psicólogo brasileiro?* (pp. 17-31). São Paulo: EDICON.
- Plaza, C. (1955). Discurso proferido pelo Padre Carlos Guillermo Plaza na sessão inaugural do I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica, *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, 7(4), 15-16.
- Raphelson, A. C. (1982). The history course as the capstone of the psychology curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 18(3), 279-285.
- Resolução CFE* (1962, 19 de dezembro). Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia. Brasília. Ministério da Educação. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdepsicologia.pdf>.
- Resolução CNE/CES n. 5* (2011, 15 de março). Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 4 de abril, 2021, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192.
- Robinson, D. (1979). The History of Psychology and the Ends of Instruction. *Teaching of Psychology*, 6(1), 4-6.
- Rose, N. (1998). *Governing the soul*. Londres: Free Association Books.
- Rose, N. (2011). Inventando nossos selfs: *Psicologia, poder e subjetividade* (Arthur Arruda Leal Ferreira, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1998).
- Rudá, C., Coutinho, D. & Almeida-Filho, N. (2015). Formação em Psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum*, 29, 59-85. Recuperado em 8 de abril, 2021, de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6471>.
- Rudá, C., Silva, G. A. & Patiño, R. A. (2020). Notas para uma análise da formação em Psicologia: reflexos da mercantilização na educação superior brasileira. Em A. Carneiro et al. (Orgs.). *Estado e sociedade sob olhares interdisciplinares: experiências participativas, disputas narrativas, território e democracia* (317-333). Salvador: EDUFBA.

Santos, L. N. (2017). *O compromisso social da psicologia: um estudo sobre o desenvolvimento de um projeto crítico*. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

van Kolck, O. L. (1975). A formação e as funções do psicólogo clínico no Brasil. *Boletim de Psicologia*, 26(69), 51-58.

Velloso, E. D. (1977). Psicologia clínica no Brasil na atualidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 29(3), 3-17.

Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: EDICON.

Yamamoto, O. H. Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100005>.

Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos De Profissão: Responsabilidade Social ou Projeto Ético-Político? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(n.esp), 6-17.

Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(n. spe), 9-24. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500002>.

Todo o mundo gosta de uma boa história. E a história da psicologia apresenta pessoas, eventos e ideias fascinantes [...] A história da psicologia, ela mesma, pode ser de grande interesse. É atrativa. O estudo da história, em última análise, não precisa de defesa.

Michael Wertheimer (2020, p. 10, tradução nossa)

4. ESTUDO III

A RELEVÂNCIA DOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E HISTÓRICOS PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: ANÁLISE DE MATRIZES CURRICULARES³¹

Resumo: As discussões histórico-epistemológicas da psicologia são consideradas essenciais para o desenvolvimento de um profissional ético e competente. O objetivo do presente trabalho é analisar a composição do eixo de fundamentos epistemológicos e históricos (FEH) em projetos pedagógicos de cursos (PPC) de psicologia brasileiros. Os resultados evidenciam que, no geral, as matrizes curriculares reservam pouco espaço para tais discussões, o que acaba por fragilizar o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao campo de conhecimento psicológico, sua fragmentação e multiplicidade de perspectivas de atuação.

Palavras-chave: Formação em Psicologia; Fundamentos Epistemológicos e Históricos; Currículo.

Após um longo e controverso processo de elaboração, foram finalmente homologadas, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia (DCN/Psi). Reeditadas em 2011, as atuais DCN/Psi representam o esforço de transformação paradigmática da formação em psicologia no país, severamente criticada ao longo de décadas tanto por razões científico-epistemológicas quanto por político-ideológicas (SENNE, 2012).

Buscando superar tais críticas, as DCN/Psi sustentam, entre outras características, a existência de eixos de formação, a saber: I) Fundamentos epistemológicos e históricos, II) Fundamentos teórico-metodológicos, III) Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, IV) Fenômenos e processos psicológicos, V) Interfaces com campos afins do conhecimento, VI) Práticas profissionais. Tais eixos permitem, pretensamente, a articulação das competências necessárias à atuação profissional, objetivando psicólogas(os) generalistas que se forma pela adesão à máxima do compromisso social, através da subvalorização da clínica e da hipervalorização do caráter científico, ao mesmo tempo em que atende aos interesses do capital e/ou corporativistas (SENNE, 2012).

³¹ Texto aprovado para publicação na coletânea “De valente esperança e rebeldia: Ensaios para um Brasil plural”, a ser lançado pela Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA).

Numa análise retrospectiva da inserção da categoria profissional de psicólogas(os) em áreas de atuação emergentes (RUDÁ; SILVA; PATIÑO, 2020), ressaltamos o peso dos acontecimentos de cunho econômico, que se somaram à crítica político-ideológica da falta de compromisso social da psicologia, para a concretização da mudança identitária sofrida pela categoria. Por esta razão, ampliamos inicialmente a compreensão proposta por Senne (2012) em torno das razões para a mudança paradigmática da formação, destacando, portanto, as DCN/Psi como o resultado da adequação do marco normativo formativo às características de um mercado de trabalho aliciado pela ideologia neoliberal, que tem na polivalência do(a) trabalhador(a) um dos carros-chefes do processo de reestruturação produtiva do capital.

Assumindo esta contradição, senão como estruturante, ao menos enquanto produto acidental, o eixo *Fundamentos epistemológicos e históricos* (FEH) previsto pelas DCN/Psi parece resguardar um potencial contra-hegemônico e de orientação crítica diante, não apenas da dispersão do conhecimento psicológico, mas frente à própria determinação do modo de produção capitalista nos processos educativos e formativos (RUDÁ; SILVA; PATIÑO, 2020). Em outras palavras, o eixo FEH desponta tanto como um espaço possível de apresentação das contradições internas da própria psicologia e suas relações com a sociedade capitalista, como também de crítica aos modos ideais e modos dominantes de produzir conhecimento científico no âmbito da modernidade e da pós-modernidade, ensejando tanto a apreciação de dilemas e problemas do campo científico e profissional, quanto alternativas de resolução.

À vista disso, o objetivo do presente trabalho é analisar a composição do eixo FEH em projetos pedagógicos de cursos (PPC) de psicologia brasileiros, em face de sua importância enquanto documentos orientadores das políticas de ensino no âmbito da formação profissional.

Algumas considerações (não tão) iniciais acerca dos fundamentos epistemológicos e históricos da formação da(o) psicóloga(o)

A constatação de que discussão epistemológica e histórica é ponto fundamental da formação da(o) psicóloga(o) apresenta amplo respaldo na literatura (WATSON, 1960; RAPHELSON, 1979; HILGARD; LEARY; MCGUIRE, 1991; BAKER, 2002; SMITH, 2007; CAMPOS; JACÓ-VILELA; MASSIMI, 2010; FIERRO, 2015).

Inicialmente, destacamos a compreensão bastante frequente de que o conhecimento histórico-epistemológico atua como uma espécie de bússola em relação às boas práticas, sejam elas de pesquisa ou profissionais. Autores como Kantor (1964), Esper (1964) e Helson (1972), indicam que a consideração das questões históricas funciona como importante ferramenta de garantia da familiaridade com equívocos cometidos no passado, reduzindo a probabilidade de repeti-los na atualidade. Outras formulações consideram a importância do estudo histórico na medida em que ora suscita certo prazer intelectual *per se*, ora desenvolve certa dose de humildade intelectual (WERTHEIMER, 1998), integrando a importante dimensão atitudinal da prática profissional. Além disso, algumas formulações apontam para a tradição de estruturação curricular que normalmente reserva algum espaço para as questões histórico-epistemológicas, vide o fato de que CCs voltados para a história da psicologia incorporam currículos de graduação e pós-graduação desde o final do século XIX nos Estados Unidos (FUCHS; VINEY, 2002).

Já um grupo considerável de argumentos se constrói em torno da relevância intrínseca da atitude histórica para o desenvolvimento de uma série de competências profissionais e investigativas, as quais constituem elementos indispensáveis para a atuação em psicologia. Estando a diversidade da psicologia expressa no âmbito ontológico-epistemológico (que a situa ora entre as ciências humanas, ora entre as ciências naturais), no âmbito teórico-metodológico (expressa nos distintos sistemas psicológicos), e na polarização entre atuação profissional e de pesquisa (YUREVICH, 2008), o conhecimento acerca dos fundamentos histórico-epistemológicos torna-se responsável por permitir a integração dos distintos pontos de fragmentação, lançando luz sobre questões e dilemas essenciais. Assim, diversos autores exaltam essa função integrativa da história e da epistemologia diante das distintas dimensões de fragmentação e diversidade, bem como da dicotomia ciência-profissão (BENJAMIN; BAKER, 2009; LARSON, 2002; BUCHANAN, 2002; HENDERSON, 1995).

Não obstante o papel primordial no que tange à formação, cabe ressaltar que toda a discussão histórico-epistemológica parece ter sido jogada para segundo plano dos currículos de graduação em psicologia no Brasil (SEIXAS, 2014). Na qualidade de docentes de psicologia, percebemos que normalmente pouco espaço é reservado a tais discussões aprofundadas no âmbito das matrizes curriculares, sendo comum a premissa de que se tratam de questões facilmente abordadas, geralmente em CCs propedêuticos,

por professores(as) não familiarizados(as) com a historiografia da psicologia, epistemologia ou filosofia da ciência. Desse modo, é possível especular que a adoção de referenciais epistemológicos para atuação psicológica pode acontecer ao sabor de circunstâncias acidentais, como a identificação afetiva com um(a) docente, não decorrendo de uma tomada de decisão mais bem fundamentada. Haveria, portanto, direcionamento de estudantes às linhas de pensamento adotadas por docentes de referência, o que contrastaria com a premissa de que de que as controvérsias epistemológicas são extremamente salutares para o desenvolvimento de uma postura crítica em relação às práticas psicológicas e suas limitações.

Para Ferrarini e colaboradores (2016), como resultado de discussões histórico-epistemológicas insuficientes, o(a) estudante acabaria por recorrer a experiências tácitas, não-formais de aprendizagem, como o próprio processo terapêutico, e até mesmo ao bom-senso, mais do que os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, para dar conta de dilemas profissionais, em face de inseguranças quanto à sua atuação. Embora consideremos fundamentais o desenvolvimento de uma perspectiva ecológica de saberes (SANTOS, 2009) e o respeito ao caráter subjetivo da formação, é preciso bastante cuidado com a valorização exarcebada de tais vivências informais e pessoais, na medida em que podem levar a uma prática antiética da psicologia. Na mesma direção, Silva (2010) faz apreciação similar da questão, afirmando a dificuldade de compreensão da fragmentação do campo psicológico e apontando como desfecho a possibilidade de acirramento, nada profícuo, entre distintos posicionamentos epistemológicos, áreas de atuação ou abordagens teórico-técnicas.

Estratégia metodológica

Faz-se necessário, portanto, uma análise mais pormenorizada acerca desse cenário de tímida discussão das bases históricas e epistemológicas da Psicologia nos currículos de graduação, numa perspectiva descritivo-exploratória, ainda que utilize recursos de estatística inferencial para subsidiar as análises, possibilitando eventuais estratégias de superação dessas deficiências para a formação do psicólogo.

Para analisar a composição do eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos (FEH) nos PPC de graduação em Psicologia brasileiros, adotamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as formas de oferta do eixo FEH quanto à natureza dos

componentes curriculares (CCs) - obrigatórios, obrigatório-alternativos ou optativos; b) quantificar as proporções de número de componentes curriculares e de carga horária dos cursos de psicologia que são destinadas ao eixo FEH em relação à carga horária total de curso; c) comparar cursos de instituições de ensino superior públicas e privadas quanto à proporção de número, carga horária e natureza de CCs do eixo FEH em relação à totalidade do curso; d) comparar cursos das cinco macrorregiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul) quanto à proporção de número, carga horária e natureza de CCs do eixo FEH em relação à totalidade do curso; e) comparar cursos de instituições de ensino superior públicas e privadas quanto a indicadores do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e Conceito Padrão de Curso (CPC).

Tratando-se de pesquisa documental, o estudo dispensou aprovação em Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Foi utilizada metodologia híbrida, na perspectiva da integração metodológica (ALMEIDA FILHO, 2003). Embora as ementas e bibliografias sejam textos não estruturados, as observações foram codificadas em forma de dados estruturados.

A determinação da base amostral partiu de um levantamento das instituições de ensino superior (IES) que ofertam cursos de Psicologia em todo o território nacional, com base nas informações dispostas no Sistema e-MEC, que permite a tramitação eletrônica e transparência dos processos de regulação do ensino superior. Foram elegíveis todos os cursos de Bacharelado em Psicologia em situação ativa e já iniciados na data da busca. Esse levantamento, realizado no dia 01/04/2019, retornou 782 cursos. O delineamento amostral foi inicialmente criado com base na distribuição de cursos por categoria administrativa nas macrorregiões do Brasil e procurando atender aos pressupostos do teste estatístico de Análise de Variância Multivariada (MANOVA) (HAIR Jr. et al., 2009), definindo-se o tamanho ideal de 20 observações por grupo, totalizando 200 observações. A partir da lista gerada pelo Sistema e-MEC, foi realizada busca nos portais das IES que ofertam os cursos de Psicologia, procurando-se localizar o PPC. Quando não encontrado, eram realizadas até duas tentativas, por e-mail, de obter o documento junto à IES, caso este não estivesse disponível, usando outro endereço eletrônico. Esgotadas as tentativas de contato previstas, o PPC foi considerado não localizado e o curso, excluído da amostra. Também foi considerado critério de exclusão, em etapa posterior, as inconsistências das informações no PPC relativas às cargas horárias dos CCs na matriz curricular. Seguindo esse método, foram obtidos apenas 61 PPCs, o que nos levou a

abandonar a estratégia de amostragem inicialmente planejada e adotar uma amostra de conveniência formada por todos os PPCs localizados.

A coleta de dados buscou identificar os componentes curriculares (CCs) que abordam centralmente conteúdos do eixo FEH, registrando o número e carga horária de CCs de tal eixo, bem como o número de CCs e carga horária total dos cursos. Esses dados foram usados para o cálculo de proporções de CCs e cargas horárias relativas ao eixo FEH no curso: 1. Proporção de CCs do eixo FEH: razão entre número de CCs do eixo FEH no PPC e número total de CCs no PPC; 2. Proporção de carga horária do eixo FEH: razão entre carga horária de CCs do eixo FEH no PPC e carga horária total de CCs no PPC. Adicionalmente, manteve-se registro de número e carga horária de CCs do eixo FEH nas modalidades: obrigatório, obrigatório-alternativo e optativo, conforme sistema de classificação proposto por Rudá, Coutinho e Almeida Filho (2019).

O critério operacional para considerar que um CC era do eixo FEH foi a centralidade, no domínio da ementa, de uma ou mais temáticas previamente elencadas que englobassem as discussões sobre o desenvolvimento da psicologia como ciência e profissão, tendo em consideração as distintas matrizes epistemológicas que estruturam e diversificam o campo, bem como os distintos contextos socioculturais de consolidação local/regional³². Para acessar o desempenho de estudantes dos cursos, esta análise usou os seguintes indicadores do Enade: nota bruta do Enade no componente de Formação Geral (FG); nota bruta do Enade no Componente Específico (CE); conceito Enade contínuo; Conceito Padrão de Curso (CPC), os quais foram extraídos da base de dados do governo federal, referente ao ano de 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2019).

³² Apresentamos o conjunto de tópicos considerados pertinentes ao eixo FEH: 1) panorama histórico de desenvolvimento da Psicologia como ciência e/ou profissão no mundo e/ou localidades específicas, como por exemplo Argentina, Brasil, Estados Unidos e Europa; 2) as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas da Europa moderna que possibilitaram a disciplinarização e institucionalização do conhecimento psicológico; 3) as relações da Psicologia com os saberes filosóficos; 4) a utilização de métodos das ciências físicas, fisiológicas e biológicas para o estudo de fenômenos psicológicos; 5) o trabalho de filósofos, cientistas e acadêmicos pioneiros do século XIX no contexto do *Zeitgeist* alemão; 6) abordar o pioneirismo wundtiano na institucionalização da Psicologia como ciência, bem como o desenvolvimento de seu sistema psicológico; 7) o desenvolvimento de sistemas e teorias psicológicas clássicas, a saber: estruturalismo, funcionalismo, associacionismo, psicanálise, behaviorismo e Psicologia da Gestalt; 8) a construção de objetos e métodos de pesquisa em Psicologia no âmbito das primeiras escolas de pensamento; 9) a consolidação da Psicologia como ciência e o processo de subdisciplinarização ao longo do século XX; 10) o desenvolvimento das práticas profissionais, atreladas ao desenvolvimento social, cultural, político e econômico nos diversos contextos regionais em que a Psicologia se consolida; 11) as contraposições entre distintas orientações epistemológicas e seus pressupostos acerca da validade do conhecimento.

Usando o software IBM SPSS 20.0, foram calculadas estatísticas descritivas e, posteriormente, análises inferenciais, por meio do teste de MANOVA, que parte de um conjunto de variáveis métricas preditas, com o objetivo de encontrar grupos de observações que exibam diferenças nesse conjunto (HAIR Jr. et al., 2009). Na presente pesquisa, as variáveis preditoras foram: macrorregião, com cinco categorias: norte, nordeste, centro-oeste, sudeste, sul; e categoria administrativa, com dois grupos: pública ou privada.

Essas análises foram planejadas a fim de se comparar subgrupos por categoria administrativa e macrorregião, visto que a literatura mostrou que os dados referentes a desempenho dos estudantes não são homogêneos (BASTOS et al., 2011), o que pode ter ou não relação com diferenças na estrutura curricular dos cursos. A disponibilidade de PPCs também foi diferente entre macrorregiões brasileiras, conforme estudo progresso realizado por Silva e colaboradores (2020).

Resultados

A busca pelos PPCs nas páginas institucionais da IES e a tentativa de contato por email encerraram com uma reduzida taxa de recuperação de PPCs – apenas 10% do total de cursos ativos. Além da baixa taxa de recuperação documental, outro problema associado à coleta de dados foram as inconsistências encontradas nos PPCs referentes às cargas horárias, sendo frequentes informações desencontradas em seções distintas dos documentos, ou mesmo somas equivocadas, o que inviabilizou a consideração de carga horária total, em alguns casos, levando à exclusão de 19 documentos. Desse modo, a amostra final foi composta por 61 PPCs. A distribuição geográfica dos cursos foi: 9 na macrorregião Norte, 10 no Centro-Oeste, 11 no Sul, 17 no Nordeste e 15 no Sudeste. Quanto à categoria administrativa, foram analisados 31 cursos públicos (26 federais, 3 estaduais e 2 municipais) e 30 cursos privados (11 com fins lucrativos e 19 sem fins lucrativos). Quanto à organização acadêmica, foram analisados 35 cursos ofertados por universidades, 16 por centros universitários e 10 por faculdades.

Ao cruzar as variáveis categoria administrativa e organização acadêmica, observou-se que dentre as universidades, 31 eram públicas, 2 eram privadas sem fins lucrativos e outras 2, privadas com fins lucrativos. Todos os cursos pertencentes a faculdades ou centros universitários eram privados, sendo 11 com fins lucrativos e 15 sem fins lucrativos. Assim, considerando a amostra reduzida e a observação de que

categoria administrativa e organização acadêmica são em grande medida coincidentes, optou-se por utilizar apenas a categoria administrativa nas análises inferenciais, com dois grupos: cursos de IES privadas e cursos de IES públicas.

Os cursos analisados tiveram carga horária total entre 4.000 e 5.136 horas, com média de 4.315,32 horas e desvio padrão de 348,98 horas. Em média, 251,77 horas estão vinculadas a CCs obrigatórios ligados ao eixo FEH; 3,27 horas estão vinculadas a CCs obrigatório-alternativos; 16,04 horas, aos CCs optativos. No total, 268,93 horas estão vinculadas ao eixo FEH, em média. A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas relativas à proporção de carga horária e de número de CCs do Eixo FEH em relação ao total de carga horária e CCs do PPC, respectivamente.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas relativas à proporção de carga horária e de número de CCs do Eixo FEH em relação ao total de carga horária e CCs do PPC

Proporção de Eixo FEH em relação ao total do curso	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Número total de CCs	1,4%	20,0%	7,4%	3,6%
Carga horária total	1,4%	13,4%	6,2%	3,0%
Número de CCs obrigatórios	1,4%	1,6%	8,0%	3,9%
Carga horária de CCs obrigatórios	1,7%	16,7%	7,8%	4,0%

Pela considerável redução do tamanho amostral, optou-se por realizar testes de MANOVA separados para cada variável preditora, embora com o prejuízo de não detectarmos possíveis interações entre elas. Todas as análises foram precedidas de testes de homoscedasticidade (M de Box) e homogeneidade (Levene), de forma a verificar possíveis violações de pressupostos da MANOVA. Por limitações de espaço, os resultados dessas análises não serão detalhadas neste capítulo. Em todos os testes, o pressuposto de homogeneidade foi mantido (testes de Levene tiveram $p > 0,05$). O pressuposto de homoscedasticidade, porém, foi mantido apenas para o teste que teve como variável preditora a categoria administrativa e como variáveis preditas, os resultados do desempenho dos cursos no Enade (M de Box = 16,359, $p = 0,132$). Nos demais testes, o p-valor referente ao M de Box foi menor que 0,05. De todo modo,

considerando a robustez de testes F às possíveis violações de suas suposições (HAIR Jr. et al., 2009), prosseguimos com as análises.

A MANOVA considerando a macrorregião como fator fixo e tendo como variáveis preditas as cargas horárias do eixo FEH se mostrou não significativa (Lambda de Wilks = 0,713, $F_{16, 162,555} = 1,188$, $p = 0,282$), indicando não haver efeito da macrorregião sobre a proporção do eixo FEH nos PPCs. O mesmo se deu considerando macrorregião como fator fixo e o conjunto de variáveis referentes ao desempenho no Enade como variáveis preditas (Lambda de Wilks = 0,674, $F_{16, 144,225} = 1,242$, $p = 0,243$). Ainda que com limitações metodológicas, podemos afirmar que as macrorregiões foram provavelmente semelhantes quanto à proporção do eixo FEH nos PPCs e quanto ao desempenho dos estudantes dos cursos no Enade.

Considerando-se categoria administrativa como variável preditora, os resultados apontaram diferenças significativas entre cursos de IES públicas e privadas (Lambda de Wilks = 0,678, $F_{4, 56} = 6,656$, $p < 0,001$, poder observado = 0,988). As Análises de Variância Univariada (ANOVA) subsequentes mostraram que cada uma das variáveis preditas apresentou diferenças significativas entre grupos: proporção de número total de CCs do eixo FEH ($F_1 = 13,108$, $p = 0,001$, poder observado = 0,945), proporção de carga horária total do eixo FEH ($F_1 = 8,363$, $p = 0,005$, poder observado = 0,812), proporção do número de CCs obrigatórios do eixo FEH ($F_1 = 12,818$, $p = 0,001$, poder observado = 0,941), proporção de carga horária total do eixo FEH ($F_1 = 13,397$, $p = 0,001$, poder observado = 0,950). Conforme mostram as estatísticas descritivas, os cursos públicos, em média, tiveram maiores proporções do eixo FEH que os cursos privados, tanto em número quanto em carga horária.

Tabela 2 - Estatísticas descritivas das variáveis dependentes: Proporção de CCs do eixo FEH, Proporção de carga horária do eixo FEH, Proporção de CCs obrigatórios do eixo FEH, Proporção de carga horária obrigatória do eixo FEH em relação à variável independente Categoria administrativa (cursos públicos = 31, cursos privados = 30)

Variável	Tipo de IES	Média	Desvio padrão
Proporção do número total de CCs do eixo FEH	Cursos públicos	8,75%	3,07%
	Cursos privados	5,63%	3,62%

Proporção de carga horária total do eixo FEH	Cursos públicos	7,09%	2,71%
	Cursos privados	4,99%	2,96%
Proporção do número de CCs obrigatórios do eixo FEH	Cursos públicos	9,50%	3,51%
	Cursos privados	6,14%	3,81%
Proporção de carga horária obrigatória do eixo FEH	Cursos públicos	9,28%	3,24%
	Cursos privados	5,89%	3,97%

A MANOVA considerando a categoria administrativa (com dois grupos: curso de IES pública, curso de IES privada) e as variáveis preditas relativas ao desempenho de estudantes do curso no Enade mostrou diferenças significativas entre os grupos (Lambda de Wilks = 0,385, $F_{4, 50} = 19,930$, $p < 0,001$, poder observado = 1,000), que ocorreram em todas as variáveis preditas: nota bruta da FG ($F_1 = 55,554$, $p < 0,001$, poder observado = 1,000), nota bruta do CE ($F_1 = 43,096$, $p < 0,001$, poder observado = 1,000) Conceito Enade contínuo ($F_1 = 65,570$, $p < 0,001$, poder observado = 1,000) e CPC contínuo ($F_1 = 11,657$, $p < 0,001$, poder observado = 1,000). Os indicadores do Enade de cursos de IES públicas, em média, foram maiores que os dos cursos de IES privadas, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas das variáveis preditas: Nota bruta da Formação Geral (FG), Nota bruta da Formação Geral (CE), Conceito Enade contínuo e Conceito Padrão de Curso (CPC) em relação à variável preditora categoria administrativa (cursos públicos = 29, cursos privados = 26³³)

Variável	Tipo de IES	Média	Desvio padrão
Nota bruta da Formação Geral (FG)	Cursos públicos	61,44	8,06
	Cursos privados	45,56	7,70

³³ O número de cursos nesta análise foi reduzido, pois há cursos novos que ainda não foram avaliados pelo Enade.

Nota bruta da Formação Geral (CE)	Cursos públicos	56,62	6,88
	Cursos privados	44,08	7,28
Conceito Enade contínuo	Cursos públicos	3,77	0,90
	Cursos privados	2,00	0,70
Conceito Padrão de Curso (CPC)	Cursos públicos	3,18	0,52
	Cursos privados	2,72	0,47

Discussão

Sendo preconizada pela Lei nº 9.394 – a LDB, a obrigatoriedade da publicização de documentos e informações pedagógicas relevantes de curso em suas páginas na Internet, constitui um resultado relativamente inusitado a reduzida taxa de recuperação de PPCs. Esta condição aponta, em primeiro plano, para o flagrante descumprimento da LDB. Ademais, indica a ausência da cultura de transparência no ensino superior, visto que não apenas os documentos pedagógicos não se encontravam publicizados nas páginas, como quase nenhuma IES ofereceu resposta à demanda de solicitação do PPC. Como discutido por Silva e colaboradores (2020), esse tipo de descaso pode acabar comprometendo os processos de afiliação institucional e ensino-aprendizagem dos(as) estudantes. Muito embora a indisponibilidade de informações afete também as IES públicas, não é possível distanciá-la do processo de mercantilização do ensino superior, cujo resultado é o apagamento da reflexão pedagógica idiossincrática em face da adoção da uniformização de práticas de ensino ou gestão pedagógica.

De um ponto de vista institucional, é possível observar, de saída, essa cultura pouco saudável para a formação. Ao empreendermos uma análise no âmbito dos cursos, infelizmente constatamos algumas características também pouco condizentes com uma proposta de educação de qualidade. Especialmente, consideramos que o espaço curricular dedicado às temáticas vinculadas ao eixo FEH é bastante reduzido em relação aos demais eixos previstos pelas DCNs. Este achado corrobora estudos anteriores que apontam ser o eixo FEH o que apresenta menos destaque no âmbito da matriz curricular, condição expressa pelo reduzido número de componentes curriculares destinados ao domínio

destas temáticas (FERNANDES, 2016; CAMPOS, 2014; SEIXAS, 2014). Além disso, o tímido debate epistemológico e histórico pode estar relacionado com o baixo rendimento associado ao eixo FEH nos resultados do ENADE 2006 (SOUZA; BASTOS; BARBOSA, 2011).

O fato de CCs do eixo FEH serem mais frequentes e terem carga horária maior nos cursos de IES públicas revela que essa discussão aparece justamente nas instituições que podem funcionar mais ao largo da lógica privatista que domina a educação superior brasileira. São justamente essas as IES que apresentam melhor desempenho no Enade. Não consideramos que isso seja mera coincidência. Ainda que não tenhamos empregado um método estatístico que possibilite verificar uma relação de causa e efeito entre a proporção do eixo FEH no curso e o desempenho dos estudantes, é possível, usando raciocínio indutivo, inferir que há uma relação entre o ensino do eixo FEH e a qualidade do curso. Em primeiro plano, pressupomos haver uma relação entre o estudo dos fundamentos históricos e epistemológicos e o desenvolvimento de competências relacionados ao raciocínio crítico, integração de dados psicológicos, resolução de problemas e sensibilidade ético-política.

Enquanto limitação da metodologia, destacamos o fato de que o próprio exercício de categorização de CCs em eixos revelou-se de certo modo artificializado, na medida em que foi percebido que os diversos tópicos considerados dentro de uma unidade curricular transitavam entre os distintos eixos, não sendo possível uma identificação inequívoca. Entretanto, considerando a existência de tais eixos como referenciais importantes e de CCs enquanto menores unidades de estrutura curricular, buscamos nos pautar na premissa de que cada CC apresentava uma identificação maior com um dos eixos definidos pelas DCN/Psi. Além disso, a matriz curricular configura apenas uma projeção inicial, estando o efetivo ministério das unidades curriculares sujeito a diversos fatores circunstanciais, como perfil docente, métodos de ensino, disponibilidade de recursos pedagógicos, condições e relações intersubjetivas. Desse modo, em conformidade ao modelo analítico proposto por Rudá, Silva e Patiño (2020, p. 324), a análise da formação deve sempre levar em consideração a interação entre “1) as políticas e regulamentações do Estado; 2) o processo de ensino-aprendizagem, subdividido em seus aspectos formais e práticos; 3) as relações de ensino-aprendizagem”.

Considerações finais

O presente estudo buscou quantificar a natureza e carga horária de CCs vinculados ao eixo FEH no âmbito dos cursos de graduação em psicologia no país, apresentando-a em termos de proporções entre carga horária de CCs obrigatórios e carga horária total de curso. Ademais, indicadores de desempenho no Enade também foram analisados. Apesar da importância das discussões históricas e epistemológicas para a formação da psicóloga, os resultados apontam para uma baixa representatividade de tal eixo nas matrizes curriculares, podendo explicar, em parte, os resultados negativos nas últimas edições do Enade (INEP, 2019, 2016). Nesse sentido, questionamos se o domínio dos fundamentos histórico-epistemológicos da psicologia estaria diretamente relacionado à qualidade de formação da(o) psicóloga(o), o que conforma um relevante problema de pesquisa futuro.

Parece-nos bastante importante a ideia de que a discussão dos fundamentos históricos e epistemológicos deve extrapolar a consideração da multiplicidade de sistemas e teorias psicológicos, bem como de suas contradições. Alternativamente, defendemos a compreensão dessa característica de fragmentação não de modo reificado, como se fosse meramente uma qualidade do campo psicológico, mas como resultado dinâmico do jogo de apropriação dos saberes psicológicos para o desenvolvimento de práticas sociais em conformidade às necessidades de cada sociedade em cada época e espaço determinados. Outrossim, mais do que desvelar uma qualidade do campo de conhecimento psicológico, os fundamentos histórico-epistemológicos poderiam operar como viés de apreciação crítica, por exemplo, dos impasses enfrentados pelas(os) psicólogas(os) para atuação competente em políticas públicas, compreendendo a atuação profissional como um campo de disputa entre práticas inovadoras e práticas hegemônicas, em conformidade aos mecanismos de reprodução do modo de produção capitalista (RUDÁ; SILVA; PATIÑO, 2020).

Nesse sentido, os fundamentos histórico-epistemológicos da psicologia poderiam ser considerados como nicho privilegiado para o desenvolvimento de uma postura ético-política responsável, socialmente comprometida e verdadeiramente competente para a atuação no âmbito da defesa, proteção e garantia dos direitos humanos, em dispositivos vinculados a políticas públicas destinadas a populações vulnerabilizadas.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. M. Integração metodológica na pesquisa em saúde: nota crítica sobre a dicotomia quantitativo-qualitativo. GOLDENBERG, P., MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M.H. A. (Orgs.) **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, p. 143-156. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/d5t55/pdf/goldenberg-9788575412510-10.pdf>. Acesso em 9 abr. 2019.

BASTOS, A. V. B. et al. Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, p. 313-347, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 jun. 2021.

BENJAMIN, L. T.; BAKER, D. B. Recapturing a context for psychology: The role of history. **Perspectives on Psychological Science**, S/I, v. 4, n. 1, p. 97-98, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1745-6924.2009.01097>. Acesso em 16 jun. 2021.

BUCHANAN, T. Historically grounding the practice of psychology: Implications for professional training. **History of Psychology**, S/I, v. 5, n. 3, p. 240-248, 2002.

CAMPOS, M. **Políticas de Formação em Psicologia em Goiás: Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos**, 2014, 283f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3831>. Acesso em 16 jun. 2021.

CAMPOS, R. E. F.; JACÓ-VILELA, A. M.; MASSIMI, M. Historiography of Psychology in Brazil: pioneer works, recent developments. **History of Psychology**, S/I, v. 13, n. 3, p. 250-276, 2010. Disponível em: <http://www.cliopsyche.uerj.br/wp-content/uploads/Historiography-of-Psychology-in-Brazil-Pioneer-Works-Recent-Developments.pdf>. Acesso em 16 jun. 2021.

ESPER, E. **A history of psychology**. Philadelphia: Saunders, 1964.

FERRARINI, N. et al. Formação do psicólogo brasileiro: impasses e desafios. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, n. 1, 271-280, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/188607684.pdf>. Acesso em 16 jun. 2021.

FERNANDES, S. R. F. **Psicologia e formação generalista: do currículo mínimo às diretrizes curriculares**, 2016, 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22362/1/SarahRuthFerreiraFernan>. Acesso em 16 jun. 2021.

FIERRO, C. El rol de la enseñanza de la historia de la psicología en la formación del psicólogo: Relevamiento y análisis de algunos argumentos sobre su valor curricular.

Perspectivas en Psicología, Mar del Plata, v. 12, n. 1, p. 18-28. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483557806003.pdf>. Acesso em 16 jun. 2021.

FUCHS; A. H.; VINEY, W. The course in the history of psychology: present status and future concerns. **History of psychology**, S/I, v. 5, n. 1, p. 3-15, 2002.

HAIR Jr, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6.ed. Porto Alegre, Bookman, 2009. 688p.

HELSON, H. What can we learn from the history of psychology. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, S/I, v. 8, n. 1, p. 115-119, 1972.

HENDERSON, B. B. Critical-Thinking Exercises for the History of Psychology Course. **Teaching of Psychology**, S/I, v. 22, n. 1, p. 60-63, 1995.

HILGARD, E. R.; LEARY, D. E.; MCGUIRE, G. R. The History of Psychology: A Survey and Critical Assessment. **Annual Review of Psychology**, S/I, v. 42, p. 79-107, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 08 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTIUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Síntese de Área – Psicologia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/ENADE/relatorio_sintese/2015/psicologia.pdf. Acesso em 11 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTIUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Síntese de Área – Psicologia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Psicologia.pdf. Acesso em 11 jul. 2021.

KANTOR, J. R. History of psychology: what benefits?. **The Psychological Record**, v. 14, n. 4, p. 433-443, 1964.

LARSON, P. C. Teaching history and systems from a clinical perspective. **History of Psychology**, S/I, v. 5, n. 3, p. 249-263, 2002.

RAPHELSON, A. C. The unique role of the history of psychology in undergraduate education. **Teaching of Psychology**, S/I, v. 6, n. 1, p. 12-14, 1979.

RUDÁ, C.; COUTINHO, D.; ALMEIDA FILHO, N. Formação em Psicologia: uma análise curricular de cursos de graduação no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 419-440. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/38570>. Acesso em 11 jul. 2021.

RUDÁ, C.; SILVA, G.; PATIÑO, R. Notas para uma análise da formação em Psicologia: reflexos da mercantilização na educação superior brasileira. In: CARNEIRO, A. et al. (Orgs.). **Estado e sociedade sob olhares interdisciplinares: experiências participativas, disputas narrativas, território e democracia**, Salvador: EDUFBA, 2020. p. 317-333.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B. S.; ALMEIDA-FILHO, N. A **Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2009.

SEIXAS, P. S. **A formação graduada em Psicologia no Brasil**: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN. 2014, 271f. Tese (Doutorado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17401>. Acesso em 16 jun. 2021.

SENNE, W. A. Reforma Universitária e Diretrizes Curriculares: a formação reativa da graduação em Psicologia. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 178-193, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41579>. Acesso em 18 jun. 2021.

SILVA, G. A. et al. Informações pedagógicas de cursos de psicologia em sites de instituições de ensino superior. **Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 162-173, 2020. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/2816>. Acesso em 11 jul. 2021.

SILVA, J. C. B. **As políticas educacionais e a formação profissional da Psicologia: suas implicações para a atuação profissional**, 2010, 424f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2010. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2218.pdf. Acesso em 18 jun. 2021.

SMITH, R. Why history matters. **Revista de Historia de la Psicología**, S/I, v. 28, n. 1, p. 125-146, 2007. Disponível em: <http://www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/5841893611/6+SMITH.pdf?t=1362993346>. Acesso em 16 jun. 2021.

SOUZA, M. P. R.; BASTOS, A. V.; BARBOSA, D. R. Formação básica e profissional do psicólogo: análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, p. 295-312, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 jun. 2021.

WATSON, R. I. The history of psychology: a neglected area. **American Psychologist**, S/I, v. 15, n. 4, p. 251-255, 1960.

WERTHEIMER, M. Pesquisa histórica - por quê? In: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (Orgs.) **Historiografia da psicologia moderna** - versão brasileira, (pp. 21-41).

YUREVICH, A.V. Cognitive Frames in Psychology: Demarcations and Ruptures. **Integrative Psychological and Behavioral Science**, S/I, v. 43, n. 2, p. 89-103, 2008.

Traduzir-se

*Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.*

*Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.*

*Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.*

*Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.*

*Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.*

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

*Traduzir uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?*

5. ESTUDO IV

Notas autoetnográficas sobre a (minha) formação de psicólogo³⁴

Existem tantas histórias a serem contadas sobre o desenvolvimento da autoetnografia como método científico, quanto as diversas formas para defini-la e diferentes formas de fazê-la. Duas características, no entanto, parecem ser comuns a qualquer pesquisador que busca empreender um trabalho dessa natureza: primeiramente, a insatisfação com as formas tradicionais de produção científica; em segundo lugar, a sensação de que inseguranças e vulnerabilidades estão sempre “batendo à porta” (DOUGLAS; CARLESS, 2013, p. 97, tradução nossa).

Comigo não poderia ser diferente, razão pela qual o primeiro passo da escrita do presente texto foi buscar a elaboração de uma justificativa robusta o suficiente para convencer o leitor, ou ao menos os avaliadores, de que esse seria um trabalho relevante no âmbito dos estudos sobre a formação do psicólogo. Coloquei-me, portanto, a procurar o maior número possível de referências que pudessem atestar a validade do método e sua pertinência científica. Após selecionar e proceder à leitura de vários textos, os dedos já em posição de ataque ao teclado, fazendo da escrita uma alegórica guerra argumentativa, ocorreu-me que talvez fosse mais apropriado perguntar-me por que não fazer uma autoetnografia do meu processo de formação, em face do sentimento de inevitabilidade que parecia ganhar terreno frente à hesitação em expor e analisar minha própria vida como objeto científico.

Eis um questionamento que se fazia mais retórico à medida que eu recuperava e encontrava nexos nas várias experiências, erros e errâncias, de pouco mais de 10 anos como alguém que buscava compreender o fenômeno da formação em psicologia. Ao longo desse tempo, assinei publicações em periódicos e coletâneas e participei de eventos na condição de palestrante. Além disso, atuei como coordenador de curso e de núcleo docente estruturante (NDE)³⁵. Enfim, foram experiências que me conduziram a epifanias

³⁴ Texto aprovado para publicação em: Lima, M., Patiño, R., & Coutinho, D. M. B. (no prelo). Psicologia e (Inter)subjetividade: diálogos transdisciplinares. Salvador: EDUFBA.

³⁵ O NDE constitui-se como um grupo de docentes com atribuições acadêmicas no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico de curso, a saber: consolidação do perfil profissional do egresso, integração interdisciplinar entre diferentes atividades de ensino, incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, e zelo pelo cumprimento das diretrizes curriculares

sobre fenômenos educacionais a partir da reflexão sobre meu papel, e sobretudo meus limites, dentro de tais processos, o que, para Jones, Adams e Ellis (2013), expressaria uma legítima experiência autoetnográfica.

Nesse sentido, o presente texto, mais do que recorrer a fiadores acadêmicos que me garantam o espaço de interlocução, buscará expor meu próprio itinerário como conjunto de eventos significativos para justificar a adoção biográfica como método de pesquisa. Simultaneamente a essa tentativa de justificação, e como objetivo principal, tentará explorar da temática da formação em psicologia, a partir da vivência de um psicólogo que há 10 anos busca sua identidade.

Autoetnografia: esclarecendo um conceito, um método e uma ética (em uso no meu trabalho)

Muitos são os termos usados para descrever abordagens autoetnográficas (ELLIS; BOCHNER, 2000), cada um deles desenvolvidos no âmbito de diferentes disciplinas acadêmicas, com distintos problemas epistemológicos, conceituais e práticos a serem endereçados. Porém, em comum, guardam a necessidade de resgatar um elemento ausente no processo científico: a experiência pessoal. Na medida em que tais experiências de resgate da subjetividade na ciência, especialmente dentro das humanidades, atravessam as fronteiras disciplinares, é razoável pensar que o processo de obliteração da experiência pessoal não foi mera casualidade, como destacam Douglas e Carless (2013), mas o resultado do imbricamento entre (neo)liberalismo, cientificismo e positivismo.

Ao longo do seu processo de constituição, a ciência moderna ofereceu-se como um empreendimento homogêneo, um tipo de conhecimento universal, sob efeito unívoco e inequívoco do raciocínio lógico-matemático, capaz de deslindar toda a realidade. Não à toa, o ideal de matematização e a busca incessante pelo rigor estatístico, próprios do paradigma positivista, orientaram a construção de teorias científicas e a própria concepção epistemológica de ciência como representação matemática dos fenômenos naturais (WALL, 2006).

A afirmação do paradigma positivista e sua predominância dentro dos círculos acadêmicos, ao longo dos séculos XIX e XX, tiveram como resultado a construção de uma visão homogênea de ciência necessariamente objetiva, natural, empírica,

nacionais do respectivo curso, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação na condição de normas que balizam a formação profissional (BRASIL, 2010).

instrumental e regida por princípios universais. Para Rodrigo (2007), em sua tentativa de emular a produção de conhecimento no âmbito das ciências naturais e na busca pelo status de cientificidade, as humanidades expressaram uma rejeição indevida à subjetividade, na medida em que era tomada como atributo indesejado, capaz de nublar a capacidade analítica e conduzir a vieses que desviariam o pesquisador da sua trajetória retilínea e uniforme rumo à verdade do fenômeno estudado. Tal empreendimento impactou até mesmo a constituição de uma epistemologia própria às ciências humanas, que, ao assumirem a lógica matemática, acabaram por excluir o homem do centro da atividade científica (GONZÁLEZ-REY; MARTÍNEZ, 2016), o que levou, no plano ontológico, à negação radical da subjetividade.

Em oposição a essa realidade, distintos paradigmas investigativos qualitativos mais recentes, especialmente a partir dos anos 1980, têm buscado reconhecer, validar e fomentar alternativas à produção científica convencional, conformando comunidades de práticas e compreensões compartilhadas, com pressupostos próprios acerca da realidade, da natureza do conhecimento, dos problemas de pesquisa, da relação entre sujeito e objeto e da abordagem comunicativa (DENZIN; LINCOLN, 2018)³⁶. Sem querer reduzir a complexa questão da diversidade dos modos de produzir ciência, convém apontar que a autoetnografia figura como uma solução oportuna para os problemas epistemológicos, ontológicos e metodológicos dentro da pesquisa qualitativa, devido à ênfase concedida à subjetividade como elemento possível e central (DOUGLAS; CARLESS, 2013).

Mas afinal, como seria possível definir a autoetnografia? Antes de mais nada, destaco que ela se afasta de uma compreensão rígida sobre a utilidade e relevância da ciência, como asseguram Ellis, Adams e Bochner (2011). Consequentemente, não apenas reconhece e cede lugar à subjetividade, como também às emoções e à franca influência do investigador na investigação, em vez de esconder sua interferência, dando-a como inexistente. Para Wall (2006), a autoetnografia figura menos como método em si, isto é, um conjunto ordenado de técnicas de coleta de dados, e mais como uma filosofia ou paradigma, “focado em restaurar e reconhecer a presença do pesquisador/autor na pesquisa, a validade do conhecimento pessoal, e o valor científico e social do endereçamento de questões pessoais” (p. 152, tradução nossa).

³⁶ Como evidenciam Denzin e Lincoln (2018), o campo das pesquisas qualitativas sempre foi marcado por disputas, rupturas e renovações. Nesse capítulo, referindo-se majoritariamente ao contexto estadunidense, os autores resgatam os distintos momentos de estruturação do campo, com seus impasses e avanços, abrangendo as questões epistemológicas, ontológicas, metodológicas e éticas do empreendimento científico ao longo do século XX e XXI, e visando à composição de um panorama contemporâneo.

Para Poulos (2021), a autoetnografia é um modo de posicionar a subjetividade, a experiência, o conhecimento, a reflexividade e o pesquisador no centro do trabalho de compreensão cultural acerca do mundo. Como asseveram Ellis e Adams (2014), qualquer pesquisa que busque conectar o pessoal com o social, o cultural e o político pode ser considerado uma autoetnografia. Simultaneamente produto e processo (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011), ela é um meio para compreender a dimensão social, cultural e política da existência humana através da dimensão experiencial (DOUGLAS; CARLESS, 2013).

De acordo com Wall (2006), a despeito de sua aparente simplicidade, a autoetnografia é complexa, e não pode ser conduzida de acordo com uma receita única. Há tipos mais tradicionais que preservam o rigor metodológico, aproximando-se de uma atitude positivista, buscando a triangulação de dados a partir de várias técnicas – observação participante, entrevistas, registros em diários, análise documental; existem também estudos menos rigorosos do ponto de vista metodológico, porém com intensa interlocução teórica com a literatura; e por fim, existem trabalhos altamente subjetivistas e literários. Consequentemente, o trabalho autoetnográfico pode assumir diversas formas, além do formato acadêmico: contos, romances, poesia, memórias, diários, músicas, performance, dentre outras possibilidades que estão em conformidade aos fundamentos epistemológicos e objetivos do autor (POULOS, 2021).

Independentemente do caminho adotado, não há pretensão de fazer generalizações ou asserções objetivas sobre a realidade, tampouco preocupações em fazer previsões, controlar variáveis ou chegar a algum tipo de conhecimento axiomático (POULOS, 2021). A autoetnografia repousa sobre a experiência reflexiva, a partir da qual “o pesquisador pausa por um momento para pensar acerca de como sua presença, ponto de vista ou predicados podem ter influenciado os resultados do processo de investigação” (WALL, 2006, p. 148, tradução nossa). Ou seja, repousa sobre um processo de contínuo diálogo interno (BERGER, 2013), autopercepção, autocrítica e assunção da sua posição epistemológica, teórica, metodológica e ética, destacando-se como forma não de evitar vieses, mas reconhecê-los.

Em vista disso, no que tange ao meu processo autoetnográfico aqui exposto, reconheço de saída todos os vieses e suas implicações. Primeiramente, há um espaçamento temporal entre o momento de reflexão sistemática que constitui o cerne do estudo e a vivência das situações em análise. No entanto, em vez de pensar numa deturpação do sentido, ou mesmo perda de dados relevantes, tomo essa condição como vantajosa, constituindo um forte indicativo de que as experiências aqui narradas

resguardam uma característica analítica e não representam exclusivamente um relato biográfico que poderia ter o objetivo meramente catártico – embora seja essa uma função comumente reconhecida na autoetnografia, conforme Ellis, Adams e Bochner (2011) e Muncey (2005).

Outro ponto relevante é o fato de essa autoetnografia discorrer sobre um *self* imerso numa pequena universidade *multicampi* a que me encontro duplamente vinculado, como doutorando e docente efetivo, o que levanta importantes reflexões éticas, a exemplo da preservação de identidades de eventuais personagens da narrativa. Afinal, como evitar a exposição de estudantes e colegas de trabalho com quem mantenho contato profissional numa base cotidiana e indefinidamente prolongada? Sendo um método controverso e diversificado, que levanta distintos posicionamentos e leva a distintos procedimentos de confidencialidade, a busca por resguardar todos os sujeitos envolvidos na escrita autoetnográfica revela-se instigante e heterodoxa, como a seguir será explorado.

Para além de desafiar a questão do anonimato e da confidencialidade das informações de terceiros, pilares da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, esse tipo de trabalho provoca o pesquisador a bem mensurar a profundidade da exposição a que ele se submete, o que Tolich (2010) chama de *confidencialidade interna*, em oposição à confidencialidade externa, normalmente preservada por dispositivos como o consentimento livre e esclarecido que é assinado por participantes de uma pesquisa mais ortodoxa. Constituindo talvez o único participante da pesquisa, em certo sentido, tento manter-me vigilante quanto às informações que são passíveis de compartilhamento e configuram verdadeiras elaborações analíticas, em vez de meramente catárticas, revanchistas ou estritamente pessoais e evocativas.

Acrescentaria também como agravante a difícil condição da universidade como objeto de estudo: não apenas complexa pela multitude de fenômenos em jogo (políticos, sociais, pedagógicos, relacionais etc.), mas inescrutável por ser normalmente um ambiente conservador, refratário à autocrítica e permeado por jogos de poder e disputas de egos (VALENTIM, 2022). Há, pois, a dificuldade de operar num campo minado em que há um acordo tácito de silêncio em torno de questões sensíveis, tendo em vista o medo de detonar uma bomba que vá afetar o capital simbólico dos sujeitos, isto é, o prestígio (CELEDÔNIO, 2017). Desse modo, assumir ou apontar eventuais falhas, más práticas, dissimulações, demagogias ou quaisquer facetas pouco elogiosas da vida acadêmica, ou mesmo exercer a crítica coletiva em nome de uma categoria, normalmente pode levar a represálias, alterações e até situações de assédio.

Assumindo as três dimensões da ética em pesquisa elaboradas por Ellis (2007)³⁷, no que concerne a uma ética procedimental, propus um delineamento metodológico que me considerasse o único sujeito da pesquisa, logo dispensando a submissão a comitê de ética, na medida em que não existem outras pessoas envolvidas como participantes na investigação. Contribui para esse entendimento o fato de o estudo explorar uma narrativa retrospectivamente, com base apenas em minhas próprias memórias, comunicações pessoais, documentos e escritos, isto é, sem uma interação sincrônica com pessoas e eventos, afinal escrevo sobre minhas vivências, que, não obstante serem resultado da inextricável relação com outras pessoas, conformam a única voz autoral nesse trabalho.

Na linha do que sugere Ellis (2007), destaco a ausência de uma ética situacional, por um impeditivo lógico, haja vista a condição retrospectiva do estudo. E por fim, no âmbito de uma ética relacional, mais do que assumir o que deveria e o que não deveria, como se o exercício ético fosse um mero exercício de subserviência prescritiva, adotei condutas compatíveis com a evitação dos possíveis problemas endereçados pelas normas prescritas pela ética procedimental, objetivando o cuidado com as pessoas porventura envolvidas no processo. Assim, busco minimizar ao máximo o risco de identificação de sujeitos com quem interagi, e que, embora não constituam exatamente participantes de um projeto de pesquisa, aparecem em minha narrativa autorreflexiva.

Para tanto, em primeiro lugar, evito localizar a história num tempo preciso. Também, não procedo à apresentação detalhada de espaços físicos, situações, eventos ou interações. Consequentemente, tenho o cuidado de não relatar episódios, apresentando, em seu lugar, meditações já finalizadas. Por fim, como último recurso usado para garantir a integridade ética do trabalho, destaco ênfase na elaboração pessoal, mais do que cultural ou metodológica. Embora a existência da autoetnografia como método aponta para a inextricabilidade entre a dimensão pessoal e a dimensão externa da vida social, é comum que os trabalhos autoetnográficos acabem enfatizando ora o *auto*, ora o *ethno* e mesmo o *graphein*, isto é, o depuramento do método. No meu caso, busco adotar uma postura focada em mim mesmo (REED-DANAHAY, 1997).

³⁷ Para Ellis (2007), são três as dimensões da ética em pesquisa: a dimensão procedimental, que está associada ao controle exercido pelos comitês de ética e respectiva legislação concernente, estrita ou principalmente preocupados com os procedimentos adequados para a proteção dos sujeitos de pesquisa contra os riscos inerentes à investigação; a dimensão situacional, que diz respeito a situações imprevistas que irrompem durante o percurso investigativo e que levam o pesquisador a reagir diante de uma fala ofensiva ou um pedido concreto de ajuda de um participante; e a dimensão relacional, que foca no reconhecimento e valorização do respeito mútuo, da dignidade e da conexão interpessoal entre pesquisador e participantes ou comunidade estudada.

No que tange ao procedimento metodológico, o trabalho levou em consideração o indicativo de Poulos (2021) de que autoetnógrafos usam a escrita como principal técnica de produção de dados, um meio de clarificar e produzir sentido para a experiência humana. Conforme o autor,

O processo de escrita é uma busca por significado e produção de sentido; é o movimento de partida dos dados crus das observações, conversas, artefatos e memórias em direção à construção de um texto-história coerente. [...] A escrita ela mesma é parte integral do processo de investigação e descoberta, e não o último passo ou ato de finalização. Portanto, autoetnógrafos não fazem uso da escrita como uma etapa final da pesquisa, com uma atitude de pôr no papel os resultados logo após a investigação é conduzida. Ao contrário, a escrita é central ao processo de pesquisa durante o seu desenrolar (POULOS, 2021, p. 32, tradução nossa).

Assim, sentado no escritório de meu apartamento antigo, daqueles construídos com tijolo de adobe e fora do esquadro, a pesquisa transcorreu dentro de alguns poucos meses. As paredes algo tortas, algumas infiltradas por conta do exterior corroído pelo tempo, denunciando tanto as técnicas de construção talvez rudimentares, sem o esmero que traria conforto ao olhar de quem obsessivamente busca perceber as simetrias e harmonias nas formas cotidiana, quanto a falta manutenção do edifício. Capricho e cuidado que, ao contrário da realidade de minha casa, busquei empreender no meu laborioso processo de grafia: “escrever, reescrever, editar, escrever um pouco mais, editar mais um pouco e reescrever ainda mais”, como recomenda Poulos (2021, p. 53, tradução nossa).

Ao longo das várias semanas, sobre o assoalho de madeira, perambulei recorrentemente entre os cômodos, buscando inspiração ou tomando decisões de escrita. Entre pausas para me alimentar ou para regar e adubar as inúmeras plantas espalhadas por toda a casa, sentado numa cadeira giratória com o pistão inoperante, escrevia ora de modo fluido ora aos trancos, recuperando as experiências de aulas, reuniões e corredores. Sob a máxima do intuicionismo ético proposto por Andrew (2017), ao fundo e ao cabo, confortei-me quanto às implicações do meu trabalho com a noção de que eu saberia até onde poderia avançar na narrativa ou o que não precisaria ser compartilhado para a produção de sentido, tendo em mente uma responsabilidade para com as pessoas envolvidas e para com a produção de conhecimento.

Minha formação em psicologia como um percurso reflexivo trilhado na pesquisa

Este trabalho, embora inscrito e escrito em momentos recentes, é fruto de muito amadurecimento, resultado de todo o meu itinerário formativo, como profissional e cidadão. Logo, preciso retroceder no tempo para avançar no sentido. Eis a cadeia de eventos que me trouxe até ele.

Nasci no dia 25 de março de 1989, numa pequena cidade baiana, Riachão do Jacuípe, a aproximadamente 180km da capital. Pertencente a ramos familiares numerosos, ambos com origens e vinculação ao campo, vivi até os 19 anos no interior, indo morar na capital para estudar psicologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Sempre me foi esperado o acesso ao ensino superior e por volta dos 15 anos comecei a conformar a ideia de estudar psicologia. Os 5 anos e meio de graduação foram de constante crise com a escolha profissional, o que me levou a uma aproximação à área das artes, e mais especificamente da literatura. Apesar da crise, formei-me psicólogo, optando por seguir carreira acadêmica, fugindo também do viés artístico, sendo essa escolha a ressignificação de minha vocação. Numa complexa equação, a opção pela docência e pela pesquisa vieram como solução, como forma de fazer as pazes com a psicologia, tendo-a como objeto de estudo mais do que como espaço de pertencimento. Aproximei-me ao campo da educação, e durante o mestrado estudei a formação do psicólogo no Brasil. Nesse ínterim, fiz meu primeiro contato formal com a docência, primeiro como tirocinante, no âmbito do próprio programa de pós-graduação onde estudava, e posteriormente como professor substituto noutra unidade acadêmica da própria UFBA, tendo lecionado por 1 ano para os cursos de psicologia, serviço social, fonoaudiologia e enfermagem.

Após tal experiência, entrei numa espécie de hiato da vida acadêmica, resultado da tomada de consciência de que a carreira acadêmica não poderia ser feita apenas nos bancos da universidade. Durante 1 ano, atuei como psicólogo-residente num hospital geral, onde desenvolvi provavelmente pela primeira vez a identidade de psicólogo. Após uma difícil incursão na psicologia hospitalar, passei a trabalhar num ambulatório de saúde mental, aliando essa experiência à atuação como coordenador de curso e de núcleo docente estruturante numa faculdade particular. Após mais um ano, fui nomeado e tomei posse como professor efetivo na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), onde hoje atuo, assumindo ato contínuo a coordenação de curso de psicologia – uma intensa experiência de implementação de curso, numa universidade em implantação. Deparei-me com diversos desafios, em meio a uma série de entraves institucionais, impasses legais e político-relacionais.

Após 9 meses no cargo, solicitei exoneração. Recém-saído da gestão acadêmica fui aprovado no doutorado com um projeto de pesquisa sobre a importância do eixo de fundamentos históricos e epistemológicos da psicologia para a formação do psicólogo, também na UFSB. Em acordo com meus orientadores, adotei o modelo escandinavo da escrita de tese, que consiste em textos relativamente autônomos, em vez do tradicional trabalho monográfico, o que me gerou a expectativa de finalização da tese em no máximo 3 anos. Por conseguinte, cerca de 75% do trabalho foi produzido em 2,5 anos, tempo que levei para concluir três textos em separado, levando-os ao exame de qualificação, no qual fui aprovado, mas não sem críticas contundentes que me intimidaram.

Após essa etapa, veio a crise, e com ela o atraso no desenvolvimento do trabalho. Não bastasse a dificuldade para lidar com os apontamentos feitos pela banca de qualificação, encontrando-me acometido por um problema de saúde, e tendo muita dificuldade de elaborar o adocimento, num arroubo encaminhei e-mail para meus orientadores comunicando, em caráter irrevogável, meu desligamento do doutorado. Felizmente, eles tiveram a serenidade de reconhecer a fragilidade emocional decorrente da enfermidade e me trouxeram de volta às atribuições do doutoramento. Passada a fase mais aguda dessa crise, aos poucos fui buscando lidar com os desafios colocados pela banca, para os quais não me via plenamente preparado para resolver. Desapontamento, frustração, desilusão, decepção com a vida acadêmica – um misto de emoções que me apartavam do trabalho. À medida que mergulhava na pesquisa, na leitura e na tentativa de superação de obstáculos teóricos e metodológicos apontados, mais eu me afastava, emocionalmente, do objeto de pesquisa que outrora me fora bastante motivador.

Buscando responder à pergunta sobre qual seria a importância do domínio dos fundamentos histórico-epistemológicos da psicologia para a atuação do psicólogo, e tendo lançado mão do referencial teórico do marxismo estruturalista, para compreender o modo como o capitalismo e os mecanismos de reprodução social moldam o processo formativo (RUDÁ; SILVA; PATIÑO, 2020), via-me desafiado a superar três grandes obstáculos de caráter teórico-metodológico e epistemológico.

Em primeiro lugar, precisava escrutinar o próprio marco teórico do trabalho e avançar na elucidação do modelo de formação, o que por si só já poderia ser o próprio trabalho de doutorado, na medida em que a única obra disponível para sustentar o modelo proposto (GARCÍA, 1972) era pouco clara em expor sua filiação epistemológica e teórica ao estruturalismo, estando mais atenta ao aspecto empírico e à produção de dados – localizados na década de 1960 e circunscritos no contexto da educação médica. Assim,

conseguir atualizar o modelo para a realidade do século XXI, focando na discussão específica da formação em psicologia, configurava-se um esforço relevante, por demandar um aprofundamento na própria abordagem marxista estruturalista com vistas à compreensão adequada das categorias propostas pelo autor original, adaptando-as.

Como segundo problema, ocorre que a própria abordagem estruturalista, embora útil para a compreensão do fenômeno da formação, impunha desafios decorrentes de sua ótica ceticista quanto às possibilidades de mudanças na sociedade. Assim, via-me entre o pessimismo de uma perspectiva teórica contundente e a inquietude frente a apenas resignar-me ao *status quo*, sem conseguir elaborar propostas de mudança social. E como terceiro problema, resalto a própria validade dos resultados preliminares, cuja robustez havia sido interrogada no que tange a responder à pergunta de pesquisa. Não sabia mais o que fazer com o trabalho e para onde ir.

Eram questões difíceis de serem resolvidas, ainda mais estando eu no exercício das funções docentes e assumindo a coordenação de NDE do curso de psicologia, e com ela a atribuição de conduzir um processo de reformulação curricular complexo, agravado por um contexto institucional adverso. Durante meses buscando uma solução para tais problemas, o que me passou despercebido é que embora eu buscasse estudar a formação, tentando compreender como esse fenômeno acontece de modo genérico, eu consolidava meu conhecimento dentro e acerca da psicologia: refinando algumas competências, apropriando-me mais densamente das teorias e sistemas, revisitando alguns dilemas epistemológicos, retrazendo narrativas históricas e reposicionando os desafios contemporâneos da atuação profissional. Enfim, tornava-me mais psicólogo.

Esse “tornar-me mais psicólogo” não foi um movimento retilíneo que se deu pela simples passagem do tempo, que faz acumularmos experiências e conhecimentos, mas decorrência do fato de que processo de pesquisa foi intensamente autorreflexivo, levando-me a confrontar limites cognitivos, técnicos, e mesmo emocionais, que me obrigaram a revisar conhecimentos e posicionamentos epistemológicos, teóricos e políticos. No início do doutorado, eu flertava com o paradigma do construcionismo social para a compreensão dos fenômenos sociais, atuava na clínica³⁸ com uma perspectiva

³⁸ Tendo já transitado pelos três níveis de atenção, atualmente minhas práticas interventivas estão concentradas no plantão psicológico e aconselhamento, com os quais trabalho na condição de orientador de estágio. Uso o termo *clínica* em sentido amplo, para referir-me à atuação como psicólogo no contexto da saúde, por compreender que a clínica não se restringe à atuação privativa e liberal ou ao desempenho de técnicas psicoterápicas clássicas em contextos emergentes de atuação. Extrapolando tal compreensão, reconheço a clínica como espaço de acolhimento, empatia, produção de sentido, desenvolvimento pessoal, sempre atravessado por determinantes políticos, sociais e culturais.

cognitivista e entusiasmava-me bastante com o movimento de fortalecimento do compromisso social da psicologia³⁹.

Ao longo do processo de tese, do ponto de vista da construção do conhecimento, aproximei-me do materialismo histórico e das discussões críticas, rejeitando o pressuposto de que a realidade só existe enquanto construção social mediada pela linguagem, e assumindo a existência de um plano real onde interagimos como seres humanos e construímos significado, histórica e materialmente determinado (NETTO, 2011). No que diz respeito à atuação clínica, aproximei-me do movimento humanista, em especial da abordagem centrada na pessoa (ROGERS, 1992), casando-a com meu referencial teórico de base cognitivista e ampliando minha visão teórica dos fenômenos psicológicos⁴⁰. E do ponto de vista político-pragmático, desenvolvi uma postura crítica acerca da crítica à psicologia como ciência e profissão, reconhecendo limitações, exarcebações, excessos e deturpações decorrentes de uma concepção restritiva de compromisso social, como relatam Bastos, Yamamoto e Rodrigues (2013).

Dentro desses três principais eixos reflexivos, diversas transformações em minha identidade como psicólogo se operaram ao longo da reta final do doutorado, à medida que ia me deparando com textos e problemas que me faziam reconsiderar pontos de vista, posicionamentos e atitudes diante de situações concretas da prática profissional. Recuperava experiências de atuação e formação, pensando sobre elas, ponderando-as. Identificava equívocos e falhas que havia cometido, ou deparava-me com ignorâncias que perduravam desde a graduação acerca de temas caros ao trabalho de psicólogo. E, com sorte, fazia reverberar um metafórico grito de *eureka* dentro de casa, quando avançava na compreensão de pontos até então obscuros, na conexão entre assuntos que necessitavam de amarração e na solução de problemas, ora teóricos ora práticos.

Foi refletindo sobre meu papel de pesquisador que ponderei sobre minha identidade de psicólogo: imperfeita, indecisa e inacabada. Foi ponderando que identifiquei certas inseguranças. E foi identificando tais inseguranças que me pus a aceitá-las e vigiá-las. E talvez a principal delas tenha sido a respeito de como me situar dentro

³⁹ Para Bastos, Yamamoto e Rodrigues (2013), embora configure hoje uma questão central nas discussões sobre a atuação profissional, o conceito de compromisso social não se encontra acabado. De forma sucinta, numa acepção restritiva, constrói-se com base em três critérios: *direção política*, estando o psicólogo voltado à supressão de desigualdades sociais; *renovação das práticas*, propondo o desenvolvimento de instrumentos novos; e *orientação teórica*, pautado no referencial sócio-histórico.

⁴⁰ Por sinal, à medida que avançava na leitura da teoria rogeriana, ia identificando paralelos com as abordagens cognitivistas. Não à toa, a literatura registra tentativas de aproximar ambas as posições teórico-epistemológicas (CASTAÑON, 2007; OLIVEIRA; CASTELO BRANCO, 2021).

da diversidade epistemológica e teórica que estrutura o campo da psicologia (PENNA, 1997), repleto de embates, problemáticas várias e soluções recortadas.

Destaco, assim, o papel da reflexividade em meu trabalho científico como ponto fundamental para a minha formação como psicólogo nos últimos anos. Tendo me angustiado com várias lacunas formativas que perduraram nos meus anos de diplomado, estudando a formação em psicologia eu enfim me consolidei como psicólogo, de direito e de fato, sentindo-me seguro, pela primeira vez, quanto a meu lugar no campo. Antes disso, buscava camuflar uma identidade um tanto insegura, dado que eu não havia trilhado uma trajetória técnica bastante contundente, talvez até modesta. A bem da verdade, eu havia passado mais tempo na docência e na pesquisa do que na atuação profissional em si, o que também contribuía para considerar que ainda havia muito por aprender. Ironicamente, aprendia com as dúvidas e dificuldades que a docência e a pesquisa me colocavam.

Ao assumir uma visão crítica da crítica, consolidei algumas ponderações sobre a natureza e os desafios contemporâneos do trabalho em psicologia, desenvolvendo a assertividade necessária para lidar com questões problemáticas, a exemplo dos inúmeros desafios de consolidação de referenciais teóricos, técnicos e éticos de atuação junto às políticas públicas, o que, por sua vez, constituía minha problemática original de pesquisa de doutorado, antes da virada rumo à autoetnografia.

Na busca por responder qual o papel dos fundamentos históricos e epistemológicos da psicologia na formação do psicólogo, eu me deparei com uma realidade muito mais complexa. Acabei reconhecendo que não são apenas as práticas psicológicas conduzidas no campo das políticas públicas e sociais que estão imbuídas de compromisso social, embora não seja possível pensar a atuação nesse campo sem a implicação com as transformações sociais. É possível atuar de maneira socialmente engajada noutros contextos, bem como é possível reproduzir atitudes descompromissadas no âmbito das políticas públicas, como evidencia uma ampla literatura (RUDÁ; SILVA; PATIÑO, 2020). Logo, a própria demarcação do objeto de pesquisa junto às políticas públicas e sociais parecia não resguardar muito sentido, na medida em que a rejeição de referenciais teórico-metodológicos anacrônicos e excludentes, a repulsão a posturas discriminatórias e a ostentação do compromisso com o enfrentamento às desigualdades sociais deveriam estar na pauta de toda e qualquer intervenção em psicologia.

Também, finalmente compreendi que a adoção da abordagem sócio-histórica, as diversas psicologias sociais, a psicologia comunitária ou a psicologia política não

poderiam por si só garantir o compromisso social na atuação psicológica, ao contrário do que propõe a visão restritiva, anteriormente aludida. Tampouco poderiam conformar os únicos referenciais teóricos aceitáveis no âmbito das políticas públicas ou da atuação socialmente engajada, preocupada em reconhecer as determinações sociais no fenômeno psicológico. Após anos pessoalmente angustiado por não me reconhecer em tais abordagens, embora considerasse sua relevância em minha prática e até adotasse muitos dos seus pressupostos, felizmente hoje consigo manter-me tranquilo quanto a minha orientação, um tanto heterodoxa, cognitivo-humanista, calcada na proposta de clínica ampliada do sujeito (CAMPOS, 2003), isto é, estratégia de escuta atenta e empática, diálogo franco, fortalecimento de vínculos, sensibilidade e afetos, compromisso ético-político, senso crítico, reconhecimento das limitações profissionais e disposição para repensar condutas.

Sem dúvidas, essas elaborações decorreram do aprofundamento na história crítica da psicologia, perspectiva historiográfica que vem ganhando evidência nos últimos anos. Ao tomar a ciência como uma prática social, compreendendo a conformação da psicologia enquanto o resultado tanto das condições intelectuais quanto das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas dos variados espaços geográficos temporalmente delimitados nos quais ela se desenvolveu, autores como Danziger (1984), Rose (1998), e Ferreira (2013) se afastam de narrativas ingênuas que neutralizam a dimensão política do surgimento dos saberes psicológicos. Conseqüentemente, reivindicam a compreensão de que uma determinada conformação da psicologia é sempre transitória, devendo sempre ser colocada em perspectiva e levada a escrutínio constantemente, sob pena de conduzir a atitudes anacrônicas, tecnicamente falhas e antiéticas.

Evidentemente, alguns dilemas profissionais continuam insolúveis ou difíceis de lidar. Obviamente, eu continuo sujeito a erros e inseguranças e resta-me um longo caminho de aprendizado em minha profissão. Porém, consigo reconhecer meu lugar autêntico e legítimo no campo diverso da psicologia – uma posição modesta, mas ativa. Tudo isso só foi possível graças à postura de reflexividade assumida, entendida aqui como um movimento de introspecção, autoconhecimento e autocrítica capaz de me fazer dar conta dos meus valores e distintas posicionalidades – a epistemológica, a sociocultural, a profissional, a subjetiva, dentre outras (PARKER, 2017).

Ao ponderar sobre minha pesquisa como sujeito epistêmico, eu me deparei com os ruídos e hesitações de minha condição de sujeito de uma formação profissional em curso, mesmo após 10 anos de colação de grau. Ao refletir sobre essas questões, encontrei

uma saída para meu dilema de doutorado, mudando meu trabalho como um todo. E mais do que isso, encontrei-me finalmente em paz com minhas angústias e dificuldades de manejar os dilemas que a psicologia me ofereceu, desde as aulas de graduação, quanto à sua complexa e diversa história.

Considerações

Como sinaliza Burnier (2006, p. 412, tradução nossa), “para escrever uma autoetnografia você não pode se sentir totalmente à vontade em sua disciplina”. Foi justo esse angustiante sentimento de estar deslocado que me conduziu a esse meu primeiro trabalho autoetnográfico, que aparentemente também é o primeiro trabalho dessa natureza sobre a formação do psicólogo em língua portuguesa.

Evidentemente, todo trabalho apresenta limitações, sendo a primeira delas a falta de consenso sobre o próprio status científico de uma autoetnografia, o que fez predominar uma sensação de insegurança desde o momento de concepção até a finalização desse estudo. Espero, porém, que essa dúvida não tenha impactado minhas elaborações. Em segundo plano, destaco a ausência de uma narrativa e uma descrição densa de personagens, em conformidade às recomendações metodológicas postas por diversos autores. Certamente, tais recursos teriam contribuído para um entendimento mais apurado da problemática em tela e dos resultados da pesquisa. Por fim, devido a limitações práticas, que nos obrigou a fazer um texto enxuto, e ao resguardo ético, que me obrigou a não resgatar algumas situações, o relato aqui encontra-se mais sintético do que o que talvez fosse necessário para o seu conhecimento pleno.

Além disso, reconheço que a adoção de uma perspectiva mais pessoal, como já aludido, acaba por levar o presente trabalho para um dos lugares de crítica mais comuns dentro da autoetnografia, isto é, a sua suposta orientação autoindulgente que inviabilizaria a apreensão fidedigna do fenômeno estudado (WALL, 2006). A esse respeito, retoricamente questiono-me se falar de mim mesmo não seria o mais próximo de uma certa objetividade e neutralidade a que eu poderia chegar, haja vista o menor distanciamento entre minhas elaborações e minha própria experiência. Afinal, não seria mais narcísico assumir a suposta posição de neutralidade, objetividade, bem como pretensões de interpretar adequadamente a visão de realidade de terceiros, apontando soluções para problemas teóricos e/ou acadêmicos ou mesmo sociais? Como afirma Wall (2006), não há problema na eleição do *eu* como objeto de estudo, desde que seja um

estudo compromissado, rigoroso e bem conduzido. Acredito que em que pesem as polêmicas em torno do método autoetnográfico, o texto constitui uma ferramenta possível para a compreensão do processo de formação do psicólogo, bem como para a proposição de ações que levem ao seu aprimoramento.

Nesse caso, o presente texto autoetnográfico consolidou um percurso reflexivo de doutoramento ao longo do qual pude elaborar dilemas e problemas enfrentados da minha própria condição de psicólogo. Tal postura reflexiva me permitiu apropriar-me de modo mais preciso das distintas teorias e sistemas que conformam o campo psicológico, além de revisitar alguns dilemas epistemológicos e retratar narrativas históricas mais críticas, o que por sua vez me reposicionou diante dos inúmeros desafios contemporâneos da prática profissional.

A princípio, como ponto de partida da tese de doutorado, eu endereçava uma crítica ao conjunto de estudos sobre a formação em psicologia, pautado majoritariamente em relatos de experiência. Em contrapartida, propunha a utilização adaptada de uma teoria da formação que pudesse estabelecer-se como marco referencial para pesquisas na área (GARCÍA, 1972). Com o tempo e com o desgaste do meu próprio trabalho, identifiquei limitações não só minhas para a execução desse projeto, como do próprio referencial marxista-estrutural, que, ao priorizar uma análise macro de fenômeno formativo, acabava por relegar para segundo plano importantes elementos de análise, a saber, as interações entre agentes do processo⁴¹.

Hoje, reconhecendo a imprescindibilidade de estudos que adotem lentes analíticas macrossociológicas, considero igualmente pertinentes as investigações que se debruçam sobre fenômenos mais particulares, inclusive, os autobiográficos, autoetnográficos, narrativos e reflexivos. Nesse sentido, o trabalho autoetnográfico em questão foi importante por me permitir aprofundar meus conhecimentos em meu campo científico e em minha profissão, sanando algumas dúvidas e preocupações de caráter teórico-metodológico e epistemológico, a partir do exercício reflexivo.

⁴¹ Destaco que o modelo proposto por García (1972) não desconsidera os aspectos micro, contemplando como uma das dimensões analíticas justamente as relações de ensino-aprendizagem. Ocorre, no entanto, que, em última análise, é a determinação estrutural econômica que condiciona todos os fenômenos, sejam eles as políticas de Estado para regulamentação educacional ou as interações entre agentes do processo formativo. Sendo o materialismo histórico-dialético uma lente teórico-metodológica macrossociológica, em termos práticos, torna-se uma tarefa bastante complexa a análise de fenômenos de caráter microssociológico, cuja abordagem poderia se beneficiar pelo uso de referenciais como o interacionismo simbólico ou a etnometodologia, os quais costumam estabelecer as ações e interpretações de indivíduos e grupos como objetos analíticos.

Embora a reflexividade seja largamente apontada como elemento de suma importância na pesquisa qualitativa em psicologia e nas ciências sociais para o próprio refinamento metodológico e ético da investigação (BERGER, 2013; RODRIGUES, 1997) e como fonte de desenvolvimento de competências profissionais (GELLER; GREENBERG, 2012), o meu trabalho aponta para a sobreposição de uma dimensão na outra, isto é, o modo como a reflexividade científica provocou um desenvolvimento técnico no âmbito de uma profissão – a de psicólogo. Isso evidencia, a indissociabilidade entre pesquisa e profissão no campo psicológico, como é amplamente reconhecida pelo modelos formativos⁴² de Boulder (FRANK, 1984) e Latinoamericano – também conhecido como modelo Bogotá (GALLEGOS, 2011).

Por fim, destaco, como contribuição do presente trabalho, a importância da ampliação da concepção da formação em psicologia como um processo contínuo, de longo prazo, que não se encerra com a graduação, embora legalmente o profissional psicólogo esteja habilitado pela posse de diploma desse nível. Assim, enfatizo a importância de estudos autoetnográficos, bem como estudos que busquem analisar esse processo formativo ampliado.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Orgs.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2013. p. 84-106.
- ANDREW, S. **Searching for an Autoethnographic Ethic**. New York: Routledge, 2017.
- BASTOS, A. V. B.; YAMAMOTO, O. H.; RODRIGUES, A. C. O. Compromisso social e ético: desafios para a atuação em psicologia organizacional e do trabalho. In: BORGES, L. O; MOURÃO, L. (Orgs.). **O trabalho e as organizações**: atuações a partir da psicologia. Porto Alegre: Artmed, 2013, p. 25-52.
- BOCHNER, A. P.; ELLIS, C. **Evocative Autoethnography**: Writing Lives and Telling Stories. New York: Routledge, 2016.
- BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução nº 1, de 2010. Normatiza o NDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-

⁴² Os modelos formativos podem ser definidos como um conjunto de ideias e critérios filosóficos e operacionais, estabelecendo diretrizes para a execução curricular, para a formação e treinamento de futuros psicólogos.

[resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192](#)). Acesso em 20 jun. 2023.

BERGER, R. Now I see it, no I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. **Qualitative Research**, S/I, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2013.

BURNIER, D. Encounters with the self in social science research: A political scientist looks at autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, S/I, v. 35, n. 4, p. 410-418, 2006.

CAMPOS, G. W. A clínica do sujeito: por uma clínica reformulada e ampliada. In: CAMPOS, G.

W. (Org.). **Saúde Paideia**. São Paulo: Hucitec, 2003, p. 51-67.

CASTAÑÓN, G. A. O cognitivismo é um humanismo. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 25, n. 48, p. 51-64, 2007. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Psicologiaargumento/2007/vol25/no48/5.pdf>. Acesso em 12 jul. 2023.

CELEDÔNIO, D. Notas etnográficas sobre as culturas de sala de aula e de produção científica em programa de pós-graduação em Educação. In: BESERRA, B. L. R.; GUSSI, A. F.; SALES, Y. N. (Orgs.). **Experimentações etnográficas em antropologia da educação**. Porto Alegre: Fi, 2017, p. 23-53.

DANZIGER, K. Towards a conceptual framework for a critical History of Psychology. **Revista de Historia de la Psicología**, S/I, v. 5, n. 1-2, 99-108.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 5ª ed. Thousand Oaks: Sage, 2018, p. 516-529.

DOUGLAS, K.; CARLESS, D. A History of Autoethnography Inquiry. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Orgs.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2013, p. 17-47.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E. The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research, In: LEAVY, P. (Ed.). **The Oxford Handbook of Qualitative Research**. New York: Oxford University Press, 2014, p. 254-276

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. 2a. ed. Local: Sage, 2000, p. 733-768.

- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, v. 36, n. 4, p. 273-290, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>. Acesso em 20 jun. 2023.
- FERREIRA, A. A. L. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **História da Psicologia: Rumos e Percursos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013, p. 19-52.
- FRANK, G. The Boulder Model: History, rationale, and critique. **Professional Psychology: Research and Practice**, S/I, v. 15, n. 3, p. 417-435, 1984.
- GALLEGOS, M. La primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología (1974): el modelo Latinoamericano y su significación histórica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 4, p. 792-809, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/csbR6fmhm37RskNKcs85xvG/?lang=es#>. Acesso em 17 jul. 2023.
- GARCÍA, J. C. **La educación médica en América Latina**. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 1972.
- GELLER; S. M.; GREENBERG, L. S. Therapist mindfulness and psychotherapy outcome: An introduction to the special section. **Journal of Clinical Psychology**, v. 68, n.2, p. 139-145.
- GONZÁLEZ-REY, F. L.; MARTÍNEZ, A. M. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad**, Viña del Mar, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v15n1/art02.pdf>.
- MORAES, I. F.; AMARAL, C. M. dos S.; BASTOS, F. C. Teses de doutorado em gestão do esporte no Brasil: uma revisão integrativa metodológica, **Movimento**, S/I, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/103915>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- MUNCEY, T. Doing Autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, S/I, v. 4, n. 1, p. 69-86, 2005.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- OLIVEIRA, M. G.; CASTELO BRANCO, P. C. Diálogo entre as terapias centrada no cliente e do esquema. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 38, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/21437>. Acesso em: 12 jul. 2023.

- PARKER, I. **Critical Psychology: An Introduction**. 3a. ed. New York: Routledge, 2017.
- PENNA, A. G. **Repensando a Psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- POULOS, C. **Essentials of Autoethnography**. Washington: American Psychological Association, 2021.
- REED-DANAHAY, D. **Auto/ethnography: Rewriting the self and the social**. Oxford: Berg, 1997.
- RODRIGO, L. M. A questão de cientificidade das ciências humanas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 71-77, 2007. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/2402/52-dossie-rodrigolm.pdf>. Acesso em 20 jun. 2023.
- RODRIGUES, L. C. **Rituais na Universidade**. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.
- ROGERS, C. **Terapia centrada no cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RUDÁ, C.; SILVA, G. A.; PATIÑO, R. A. Notas para uma análise da formação em Psicologia: reflexos da mercantilização na educação superior brasileira. In: A. Carneiro, et al. (Orgs.). **Estado e sociedade sob olhares interdisciplinares: experiências participativas, disputas narrativas, território e democracia**. Salvador: EDUFBA, 2020, p. 317-333.
- WALL, S. An Autoethnography on Learning About Autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, S/I, v. 5, n. 2, p. 146-160, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/160940690600500205>.
- TOLICH, M. A Critique of Current Practices: Ten Foundational Guidelines for Autoethnographers. **Qualitative Health Research**, S/I, v. 20, n. 12, p. 1599-1610, 2010.
- VALENTIM, I. **Cafetinagem Acadêmica: assédio moral e autoetnografia**. Rio de Janeiro: ComPassos Coletivos, 2022.

*en la lucha de clases
todas las armas son buenas
pedras
noches
poemas*

Paulo Leminski (1983, p. 76)

6. CONSIDERAÇÕES

A jornada de doutorado não se limita à produção de conhecimento especializado numa área de estudo, mas também envolve transições significativas na identidade de um sujeito (Baker & Lattuca, 2010; Choi, Bouwma-Gearhart, & Ermis, 2021; Foot, Crowe, Tollafeld, & Allan, 2014; Green, 2005; Leshem, 2020; Sales, 2020; Sweitzer, 2016; Xu & Hjalmarson, 2022). Considerando que a “identidade acadêmica que se desenvolve durante a jornada doutoral representa uma configuração dinâmica de elementos que são simultaneamente internos, ou psicológicos, e externos, envolvendo o social e o disciplinar”, como destaca Jazvac-Martek (2009, p. 253), estudar meu próprio percurso formativo foi também compreender processos sociais e disciplinares que concernem à formação em psicologia, tanto como psicólogo como professor.

Sem que à época o soubesse, minha inquietação de formando em psicologia, que me levou ao mestrado e depois ao doutorado foi plenamente etnográfica. Ao questionar-me sobre meu percurso formativo de graduação, estava a me distanciar “das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca” (Mattos, 2011, p. 30). O estranhamento inicial acerca das legitimidade de minha formação cedeu lugar a uma inquietação sobre a condição geral, previamente definida, dos percursos formativos em psicologia, isto é, sua demarcação legal, sua determinação social e seu engendramento cultural. Noutras palavras, atormentava-me por que precisamente daquele modo nos formávamos todos psicólogos. Desconfiando de tal modo, não via familiaridade ou naturalidade algumas. Ali iniciou-se minha autoetnografia sobre o assunto.

Minha dissertação teve inspiração autobiográfica. Ao longo de sua confecção, no entanto, sucumbi à pérfida necessidade de objetivação, cedendo à escrita neutra, em terceira pessoa, que mascarava minha autoria, meus incômodos e meus desejos de conhecer. Ainda muito inseguro, um aprendiz no conturbado, concorrido e desleal campo científico que almejava entrar, buscava evidenciar a todo custo meu valor de pesquisador em formação. Não me recordo de quem fora o seguinte apontamento na banca de defesa, mas ouvira “que eu não deveria ter encoberto minha existência no texto”. Isso jamais me saiu da cabeça.

Sempre estive presente naquilo que pesquisei, naquilo que escrevi. Assim, como me alertara o imemorado membro de banca, seria mais honesto assumir o imbricamento entre motivação e autoria, tornando explícito meu lugar de pesquisador e autor. Não

obstante, ao iniciar o doutorado, incorri no mesmo desacerto que antes, e busquei acessar meu tema e meu objeto como se me fossem estranhos, como se eu fosse um observador não-participante de um processo distante com o qual não tivesse familiaridade alguma, senão aquela produzida pela observação e análise imparciais, objetivas, retas. Como se fosse um biólogo a estudar pássaros num ecossistema desconhecido. Oportunamente, a ilusão se desfez.

Sem que eu percebesse, meu trabalho de doutorado, assim como os demais que havia desenvolvido na linha dos estudos sobre a formação, sempre foi menos a respeito da busca por um conhecimento generalizável sobre a formação e mais a respeito de uma tentativa, ainda não reconhecida, de consolidar minha formação. Esta tese, mais do que produto, foi o processo de transformação profissional e pessoal. Através da autoetnografia recuperei minha autoria naquilo que escrevia e confirmei-me psicólogo, após 10 anos de formado e incursões variadas nos campos da educação superior, como docente, das políticas públicas e sociais, como profissional, e das ciências sociais, como leitor e pesquisador. Crucial nesse desenvolvimento foi a capacidade de refletir em processo, que se coloca como um dos pontos mais relevantes do trabalho.

Como exposto no Estudo IV, o exercício reflexivo permitiu-me qualificar minha atuação profissional em quatro grandes aspectos: o *refinamento das competências profissionais*; a *compreensão da diversidade epistemológica, teórica, técnica e política da psicologia*; a *reelaboração das narrativas históricas em psicologia*; e o *reposicionamento dos desafios contemporâneos do trabalho do psicólogo*.

Hoje, sinto-me um profissional mais seguro, por dispor de *competências* mais afinadas, ética e tecnicamente. Aprendi a formular perguntas e conceber teoricamente os problemas concretos da atuação profissional, demarcando objetivos e encontrando métodos adequados para a busca das respostas apropriadas e das soluções necessárias. Também, aprimorei a análise crítica das fontes de informação, reconhecendo suas limitações e falhas. Desse modo, consigo interpretar de maneira mais responsável as normas deontológicas e buscar soluções para os dilemas éticos que vivenciamos cotidianamente. Longe da prática psicológica direta, mas atuando como supervisor e/ou orientador de estágio, consigo transmitir aos estudantes, com maior convicção, os devidos encaminhamentos dos casos clínicos que costumamos atender nos CCs e projetos de atendimento ao público, normalmente em caráter de plantão psicológico, dos quais participo. Aprendi a optar pelo curso de ação mais apropriado diante da realidade da intervenção profissional em contextos complexos, que nos levam a vários imprevistos e

nos convocam a reinventar nossa atuação, que deve estar, do início ao fim, permeado por uma ética não só procedimental, disposta em resoluções e normas correlatas, mas também situacional e relacional, à luz do que pensa Ellis (2007).

Se outrora deparar-me com a *diversidade* dos modos de fazer ciência e intervir profissionalmente na realidade eram fonte de ansiedade e inquietação, porquanto me parecia necessária, embora insolúvel, a superação desse estado de multiplicidade, atualmente encontro certo conforto nas inúmeras possibilidades de compreensão e ação sobre um determinado fenômeno. Ao deparar-me, ao longo da escrita de tese, com um número incontável de autores igualmente distintos e qualificados que se alternavam em meu juízo, cada um como o mais coerente, passei a me incomodar menos com a necessidade de resolução dos conflitos e a reconhecer a possibilidade de acomodá-los num todo diverso, porém coerente, de abordagens científicas e profissionais. Afinal, já no final do século XIX, a chamada crise da psicologia, expressa pela dicotomia entre unidade e dispersão, tem sido objeto sistemático de análise de distintos teóricos, sem que tenhamos chegado a algum consenso (Silva, 2016), e sem que tais dissensos tenham sido impeditivos ao desenvolvimento da psicologia como ciência e saber profissional.

Ao longo da tese de doutorado, experienciei uma transição significativa na abordagem das *narrativas históricas da psicologia*. Inicialmente, partindo de uma compreensão historiográfica mais tradicional e não crítica da história da psicologia, caracterizada por uma visão linear e progressiva do campo, que enfatizava os avanços acumulativos e a evolução contínua das teorias e práticas psicológicas, vim a me aproximar de uma perspectiva mais crítica e múltipla da história da psicologia, a qual questiona e problematiza os pressupostos tradicionais que sustentam as narrativas históricas. Nesse sentido, a abordagem crítica implica uma análise mais profunda das influências políticas, sociais e culturais na constituição dos fenômenos e processos em curso no campo psicológico, de modo que é preciso reconhecer e considerar o contexto mais amplo em que as teorias e práticas psicológicas são produzidas, incluindo fatores como poder, ideologia e estruturas sociais. Essa reelaboração das narrativas históricas contribui para uma compreensão mais profunda e enriquecedora da psicologia e de seu papel na sociedade.

Como saldo do aprofundamento das questões históricas e epistemológicas, julgo ter maior capacidade de identificar as limitações dos conhecimentos científicos e a historicidade das análises psicodiagnósticas, que ensejam câmbio de perspectiva ou estratégia de trabalho assim que necessário. Logo, estando imerso no campo das políticas

públicas e sociais, como docente e supervisor de estágio, agora busco fomentar a compreensão social-estrutural dos principais problemas clínicos enfrentados, evidenciando que os transtornos depressivos e ansiosos apresentam uma atravessamento determinante de questões como fome, desemprego e subemprego, deterioração de vínculos familiares, insegurança habitacional, violência urbana e simbólica, expressa em distintas formas de preconceito e discriminação, como de raça, etnia, gênero, idade, orientação sexual, dentre outras.

O reconhecimento da pluralidade e diversidade de vozes historicamente marginalizadas e sub-representadas na psicologia me permitiu sustentar uma compreensão mais completa e rica do campo, levando-me ao *reposicionamento dos desafios contemporâneos do psicólogo*. Se durante um bom período de minha trajetória como psicólogo e como docente eu assumi uma ferrenha crítica a toda sorte de psicologia individual, tradicional ou clínica em seu sentido mais burguês, atualmente eu empreendo esse tipo de julgamento com bastante reserva, e direciono desconfiança e apreciação desfavorável às perspectivas e práticas ditas críticas em psicologia, mas que se fazem desprovidas da devida discussão histórica, epistemológica e política. Em minha prática profissional docente, por exemplo, não mais aceito como válidas as elaborações de caso que se limitem à pronta leitura macrossocial das estruturas de poder como determinantes do adoecimento psíquico e à rápida renúncia da intervenção psicológica sob a alegação de que “não é depressão, mas capitalismo”, como muito me aparecia e como razoavelmente eu mesmo defendia.

Alternativamente, o que proponho é que a análise macrossocial seja circunstanciada, confrontada e combinada com uma compreensão psicodiagnóstica possível, quase que num processo dialético de tese – antítese – síntese, de modo a tornar possível a ação técnica, política e ética num determinado caso. Isto é, com a devida compreensão ampliada da determinação social nos fenômenos subjetivos e do comportamento, resguardar ainda a especificidade do conhecimento psicológico, que incide sobre um sujeito – histórico, coletivo, social –, mas um sujeito, com suas idiosincrasias e necessidades singulares. Essa, parece-me, vem a ser a “alternativa que alterna”, que extrapola as leituras estritamente psicológicas ou sociológicas, que se faz dentro dos limites éticos e técnicos da profissão e que oferece algum potencial de efetividade para o enfrentamento das demandas individuais e coletivas dos sujeitos clínicos atendidos.

À guisa de conclusão, em que pesem todas essas elaborações iniciais, é válido destacar que as limitações em uma pesquisa são uma parte natural do processo e não diminuem a contribuição do trabalho. Elas simplesmente destacam áreas que podem ser exploradas em pesquisas futuras ou que devem ser consideradas ao interpretar os resultados. Assim, em primeiro lugar, destaco:

- a) *o foco na experiência pessoal*: a tese é fortemente centrada na minha experiência pessoal como pesquisador e psicólogo. Embora a abordagem autoetnográfica tenha suas vantagens, como a introspecção profunda acerca de um tema, isso também limita a generalização dos resultados e das conclusões para além do seu contexto específico;
- b) *a abordagem teórica específica*: a tese se apoia em uma abordagem teórica particular, especialmente no que diz respeito ao uso do marxismo estruturalista em seus primeiros momentos de desenvolvimento. Embora essa perspectiva teórica seja valiosa, ela pode limitar a compreensão de outras abordagens teóricas que poderiam enriquecer a análise;
- c) *a falta de diversidade de fontes de produção de dados*: a tese depende, em grande medida, de fontes acadêmicas e teóricas. A inclusão de uma gama mais ampla de fontes, mesmo numa autoetnografia, como entrevistas com outros profissionais da psicologia ou sujeitos em formação, poderia ter enriquecido ainda mais a pesquisa;
- d) *o foco na formação em psicologia no Brasil*: a tese está concentrada na formação em psicologia no contexto brasileiro. Embora isso seja apropriado, visto que há uma demarcação propositada, uma análise comparativa com outros contextos ou uma discussão sobre a relevância das descobertas para além do Brasil poderiam ser úteis;

Para finalizar, gostaria de registrar alguns apontamentos quanto àquilo que o trabalho poderá oferecer como ponto de partida para futuros e necessários estudos no âmbito da formação do psicólogo no Brasil. Destaco, portanto:

- a) *o estudo da própria formação como uma maneira privilegiada de consolidá-la*: devemos nos perguntar como a reflexividade é fomentada no âmbito dos cursos de graduação ou ao longo das experiências formativas, sejam elas

formais ou não, ao longo da vida. Devemos, logo, buscar fomentar espaços para o exercício reflexivo nos currículos de graduação, pós-graduação ou nos espaços informais de capacitação continuada;

- b) *a ampliação da perspectiva autoetnográfica*: sendo uma abordagem que oferece uma compreensão única e pessoal da formação em psicologia e que facilita o desenvolvimento da reflexividade, futuras pesquisas poderiam explorar essa abordagem em diferentes contextos ou com outros profissionais, a fim de comparar experiências e identificar temas comuns, contribuindo, conseqüentemente, com o próprio desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos;
- c) *a ampliação da noção de formação*: normalmente, predomina uma concepção reducionista de que a formação se dá apenas no intervalo entre a matrícula na graduação e a emissão do diploma. Ao contrário, o presente trabalho destaca a necessidade de compreender a qualificação contínua do profissional, sendo a formação um processo sem fim e não demarcado por experiências formais ou diretas;
- d) *a possibilidade de estimular a comparação internacional*: considerando que a tese se concentra na formação do psicólogo no Brasil, ela poderia servir de ponto de partida para a identificação de semelhanças e diferenças nas abordagens de formação, destacando melhores práticas, entre países distintos;
- e) *o reconhecimento do impacto das políticas públicas nos processos formativos*: dada a relevância que as políticas públicas têm assumido no direcionamento das propostas formativas em psicologia, investigar, de maneira crítica, o impacto de políticas governamentais específicas para determinadas populações beneficiárias como uma linha de pesquisa importante;
- f) *a análise das mudanças na formação ao longo do tempo*: a história da psicologia é dinâmica, e a formação do psicólogo evolui continuamente em consonância com o desenvolvimento das demandas sociais por capacitação profissional. Estudos que rastreiem as mudanças na formação ao longo das décadas poderiam ajudar a entender como a profissão se adaptou a novos desafios e demandas sociais.

- g) *o impacto das redes sociais e da tecnologia*: embora a tese não se debruce sobre tais questões de maneira direta, é indubitável que as redes sociais e a tecnologia têm interferido na formação do psicólogo, e que muitos dos dilemas aqui identificados e discutidos podem ter a sua existência ou ampliação em função dos modos como a evolução tecnológica tem interferido nos processos de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e subjetivas, nas relações epistêmicas e profissionais, e mesmo na conduta ética dos psicólogos.
- h) *a perspectiva dos estudantes de psicologia como fenômeno a ser investigado*: entender as experiências, desafios e expectativas dos estudantes de psicologia ao longo de sua formação é essencial. Assim, pesquisas que dão voz aos estudantes podem oferecer *insights* valiosos para a compreensão do complexo processo de formação profissional.
- i) *a consideração do processo de mercantilização da educação como uma tendência negativa*: a tendência em transformar a educação em um produto comercializável acaba por resultar na oferta de cursos e oportunidades de formação projetadas para atrair o maior número possível de estudantes, muitas vezes sacrificando a qualidade e a profundidade da formação em prol da lucratividade e sustentabilidade financeira das IES. A contratação de professores mal remunerados, a padronização dos currículos e o esvaziamento da função da educação superior, que é promover o pensamento crítico, a cidadania, além de produzir conhecimento, acabam por se tornar empecilhos à formação crítica, ética e de qualidade.
- j) *a necessidade de revisão constante de diretrizes de formação*: futuros estudos podem contribuir para o desenvolvimento de diretrizes e melhores práticas na formação do psicólogo, considerando os desafios já relatados e a necessidade de superação de tais impasses.

Em resumo, esse trabalho anseia por estabelecer uma base sólida para a pesquisa futura na área da formação do psicólogo no Brasil. Ao continuar explorando esses tópicos e questões, os pesquisadores podem contribuir para o aprimoramento da formação e da prática dos psicólogos, garantindo que eles estejam bem preparados para enfrentar os desafios em constante evolução da profissão. No espaço deste texto, todas as críticas devem ser relativizadas, tomadas como resultantes do próprio percurso e representativas

de meu ponto vista epistemológico, político e teórico-técnico. Não há tentativa de prestar denúncia de nenhuma situação relatada, mas tão somente a exposição de percepções individuais, limitadas, porém sugestivas de consideração e elaborações.

Referências

- Almeida-Filho, N. M. (2003). Integração metodológica na pesquisa em saúde: nota crítica sobre a dicotomia quantitativo-qualitativo. Em P. Goldenberg, R. M. G. Marsiglia, & M. H. A. Gomes (Eds.). *O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde* (pp. 143-156). Fiocruz.
- Almeida-Filho, N. M. (2007). *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Editoria Universidade de Brasília; EDUFBA.
- Almeida-Filho, N. M., Benincá, D., & Coutinho, D. M. B. (2017). Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. *EcoSS Revista Científica*, 42, 39-55. <https://doi.org/10.5585/eccos.n42.6681>.
- Alves, A., Lopez, F. N., Cerqueira, L. A. M., Ressurreição, S. B., & Sampaio, S. M. R. (2008). Precário, mas amoroso: uma breve discussão sobre a interdição temporária do Espaço Raul Seixas. In: S. N. R. Sampaio (Org.). *Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos* (pp. 115-132). EDUFBA.
- Angerami, V. A. (2017). *E a psicologia entrou no hospital*. Artesã.
- Baker, V. L., & Lattuca, L. R. (2010). Developmental networks and learning: toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in Higher Education*, 35(7), 807-827. <https://doi.org/10.1080/00221546.2009.11772128>.
- Bastos, A. V. B., & Gomes, W. (2012). Polaridades conceituais e tensões teóricas no campo da Psicologia: o falso paradoxo indivíduo/coletividade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 662-673. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000300011>.
- Boechat, F. M. (2017). A Psicologia Brasileira nos Ciclos Democrático-Nacional e Democrático-Popular. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(núm. esp.), 57-70. <https://doi.org/10.1590/1982-3703040002017>.
- Bourdieu, P. (2003). Participant Objectivation. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 281-294. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.00150>.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Londres: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2006). A ilusão biográfica. In: M. M. Ferreira, J. Amado, A. Portelli. (Orgs.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV (pp. 183-191).
- Borges, M. C., & Aquino, O. F. (2012). Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do REUNI: avanços e controvérsias. *Educação: Teoria e Prática*, 22(39), 117-138. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4584>.
- Botomé, S. (1979). A quem, nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5(1), 1-15, 1979.

- Cambaúva, L. G, Silva, L. C., & Ferreira, W. (1998). Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 207-227. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1998000200003>.
- Campos, R. H. F. (1983). A função social do psicólogo. *Educação & Sociedade*, 16, 74-84.
- Campos, T. C. P. (1995). *Psicologia hospitalar: A atuação do psicólogo em hospitais*. São Paulo: EPU.
- Cano, I. (2012). Nas trincheiras do método: o ensino da metodologia das ciências sociais no Brasil. *Sociologias*, 14(31), 94-119. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/soc/a/QC6rphm93gZgXmt6FSqWJys/abstract/?lang=pt>.
- Carneiro, A., Patiño, R., Gianella, V., Jesus, L. E. S., & Pereira, Y. C. (2020). *Estado e sociedade sob olhares interdisciplinares: experiências participativas, disputas narrativas, território e democracia*. Salvador: EDUFBA.
- Caroso, C. (2019). *Autoetnografia e memória: o demônio e alteridade na vida acadêmica*. Salvador: EDUFBA.
- Carvalho, A. M. A. (1982). A profissão em perspectiva. *Psicologia*, 8(2), 5-17.
- Castelo-Branco, P. C. (2019). Do acolhimento da queixa à compreensão da demanda na terapia centrada no cliente. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 21(3), 13-24. Recuperado em 27 de julho, 2023, de https://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=309.
- Choi, Y., Bouwma-Gearhart, J., & Ermis, G. (2021). Doctoral students' identity development as scholars in the education sciences: Literature review and implications. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 89-125. <https://doi.org/10.28945/4687>.
- Cintra, M. S., & Bernardo, M. H. (2017). Atuação do Psicólogo na Atenção Básica do SUS e a Psicologia Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(4), 883-896. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000832017>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2021). A psicologia brasileira apresentada em números. Recuperado de <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>.
- Cordeiro, M. P. (2018a). A psicologia no SUAS: uma revisão de literatura. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(3), 166-183. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300012&lng=pt&nrm=iso.
- Cordeiro, M. P. (2018b). Reflexões sobre o uso da noção de compromisso social da ciência: o caso da Psicologia brasileira. *Athenea Digital*, 18(3). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2086>.
- Costa, J. P. et al. (2012). A Produção Científica sobre a Formação de Psicólogos no Brasil. *Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 130-138. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v6n2/v6n2a06.pdf>.

- Costa, P. H. A., & Mendes, K. T. (2022). Psicologia, 60 anos, e a Crítica da Crítica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 42(núm. esp.), e262857. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262857>.
- Coutinho, D.; Almeida-Filho, N.; Castiel, L. D. (2011). Epistemologia da Epidemiologia. In: N. Almeida-Filho, & M. Barreto (Orgs.). *Epidemiologia & Saúde: Fundamentos, Métodos, Aplicações*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan (pp. 29-42).
- Creswell, J., & Clark, V. P. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2a. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Cunha, F. A., Cremasco, G. S., Gradvohl, S. M. O. (2016). O papel do psicólogo hospitalar segundo os pacientes hospitalizados. *Saúde & Transformação Social*, 7(2), 34-40. Recuperado em 28 de julho, 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/2653/265346077005.pdf>.
- Dimenstein, M. D. B. (1998). O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 53-81. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a04v03n1.pdf.
- Dimenstein, M. D. B. (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 57-63. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/pe/a/ssBKbycz5cW5RxXmNs5RcXv/?format=pdf&lang=pt>.
- Eco, U. (2008). *Como se faz uma tese*. 21ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- Engels, F. (2015). *Anti-Dühring*. São Paulo: Boitempo. (Trabalho original publicado em 1877).
- Ferla, A. A., Oliveira, P. T. R., & Lemos, F. C. S. (2011). Medicina e hospital. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(3), 487-500. Recuperado em 27 de julho, 2023, de <http://www.scielo.br/j/fractal/a/ryn3yLbMJwhVcnJTsTKNK8C/#>.
- Ferreira-Neto, J. (2004). *A formação do psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2004.
- Ferreira-Neto, J. L. (2010). A atuação do psicólogo no SUS: análise de alguns impasses. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(2), 390-403. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200013>.
- Fierro, C. (2016). *Enseñanza de la historia de la psicología y formación de psicólogos: desarrollos y debates actuales en Argentina y el mundo*. Arequipa: Sociedad Peruana de Historia de la Psicología/Adrú.
- Fisher, W. A. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/03637758409390180>.

Foot, R., Crowe, A. R., Tollafield, K. A., & Allan, C. E. (2014). Exploring Doctoral Student Identity Development Using a Self-Study Approach. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 2(1), 103–118. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.2.1.103>.

Fossi, L. B., & Guareschi, N. M. F. (2004). A psicologia hospitalar e as equipes multidisciplinares. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, 7(1), 29-43. Recuperado em 27 de julho, 2023, de <https://revistasbph.emnuvens.com.br/revista/article/view/4>.

García, J. C. (1972). *La educación médica en América Latina*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

García, J. C. (1983). Medicina e sociedade: as correntes de pensamento no campo da saúde. In E. D. Nunes (Org). *Medicina social: aspectos históricos e teóricos* (pp. 95-132). Global.

Góis, C. W. L. (1984). Proposta de um caminho para a psicologia junto à classe oprimida: por uma psicologia popular. *Revista de Psicologia*, 2(1), 87-122, 1984.

Gonçalves, M. A., & Portugal, F. T. (2016). Análise histórica da psicologia social comunitária no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 28(3), 562-571. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/psoc/a/qx3RY8zTvxCGDGwVwNCcznw/?format=pdf&lang=pt>

González-Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas*, 4(2), 225-243. Recuperado em 22 de outubro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002&lng=pt&tlng=es.

Gullar, F. (2009). *Toda poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Guzzo, R. S. L. (2018). Pesquisa e mudança social: desafios e dificuldades para a formação em Psicologia. *Educar em Revista*, 34(71), 143-156. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62651>.

Harnecker, M. (1983). *Os conceitos elementais do materialismo histórico* (2a. ed). São Paulo: Global.

Harrington, A. (2005). *Modern Social Theory: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Trentini, C. M., & Remor, E. (2019). Avaliação psicológica nos contextos de saúde hospitalar. Porto Alegre: Artmed.

Iamamoto, M. (2013). O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais. *SER social*, 15(33), 326-342. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/FaPa1Oy8kQ65voJ4T345.pdf>.

Ianni, O. (1989). A questão social. *Ciência & Trópico*, 17(2), 189-202. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/436/322>.

Ingold, T. (2007). Anthropology is Not Ethnography: Radcliffe-Brown Lecture in Social Anthropology. *Proceedings of the British Academy*, 154, 68-92. <https://doi.org/10.5871/bacad/9780197264355.003.0003>.

Ingold, T. (2017). Antropologia versus etnografia. *Cadernos de Campo*, 26(1), 222-228. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v26i1p222-228>.

Jazvac-Martek, M. (2009). Oscillating role identities: the academic experiences of education doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 253–264. doi:10.1080/14703290903068862

Kerr, C. (1963). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.

Kincheloe, J. L., McLaren, P., Steinberg, S. R., & Monzó, L. D. (2018). Critical Pedagogy and Qualitative Research: Advancing the Bricolage. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 5ª ed. Thousand Oaks: Sage (pp. 516–529).

Leminski, P. (1983). *Caprichos & relaxos*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense.

Leshem, S. (2020). Identity formations of doctoral students on the route to achieving their doctorate. *Issues in Educational Research*, 30(1), 169-186. Recuperado em 05 de setembro, 2023, de <http://www.iier.org.au/iier30/leshem.pdf>.

Lima, M.; Coutinho, D.; Andrade, J., & Lopez, F. N. (2018). Trajetórias acadêmicas de estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares e do curso de Psicologia: análise de históricos escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 395-423. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zbyjg6Y4npjX3GRrRKTzqjg/?format=pdf&lang=pt>.

Machado, B. B. (2011). *A palavra silenciada: poder e morte em hospital geral*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense). Recuperado de <https://app.uff.br/riuff/handle/1/8319>.

Marcos, C. M., & Biondi, I. W. (2015). Os protocolos de atendimento na psicologia hospitalar: uma perspectiva psicanalítica. *Cadernos de psicanálise*, 37(32), 117-133. Recuperado em 27 de julho, 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-62952015000100007&lng=pt&tlng=pt.

Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, 34(71), 223-239. Recuperado em 25 de julho, 2023, de <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/#>.

Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimer, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo.

- Mattos, C. L. G. & Castro, P. A. (2011). Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: *Etnografia e educação: usos e conceitos* (pp. 25-48). Campina Grande: EDUEPB. <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos--9788578791902.pdf>.
- May, T., & Perry, B. (2013). Reflexivity and the Practice of Qualitative Research. In: U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. Londres: SAGE (pp. 109-122).
- Merced, M., Stutman, Z. E., & Mann, S. T. (2018). *Teaching the History of Psychology: A Content Analysis of Course Syllabi from Doctor of Psychology Programs*. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 45–60. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.1177/1475725717729909>.
- Milar, K. S. (1987). History of Psychology: Cornerstone Instead of Capstone. *Teaching of Psychology*, 14(4), 236–238. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de https://doi.org/10.1207/s15328023top1404_14
- Moraes, I. F., Amaral, C. M. S., Bastos, F. C. (2021). Teses de doutorado em gestão do esporte no Brasil: uma revisão integrativa metodológica. *Movimento*, 27, e27012. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.103915>.
- Netto, J. P. (1989). *Notas para a discussão da sistematização da prática e teoria em Serviço Social*. Cadernos Abess, v. 3, n.1989, p. 141-153, 1989.
- Netto, J. P. (1994). *O que é marxismo?* (9a. ed.). São Paulo: Braziliense.
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Oliveira, I. F., Amorim, K. M. O., Paiva, R. A., Oliveira, K. S. A., Nascimento, M. N. C., & Araújo, R. L. (2017). The role of the psychologist in NASF: challenges and perspectives in primary health care. *Temas em Psicologia*, 25(1), 291-304. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v25n1/v25n1a17.pdf>.
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45(3), 241-251. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>.
- Patto, M. H. (1982). O papel social e a formação do psicólogo: contribuição para um debate necessário. *Boletim de Psicologia*, 34, 82-83.
- Pedersen, O. (1997). *First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peirano, M. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 377–391. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>
- Pires, A. (2008). Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière. R. Mayer,

A. Pires (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes (pp. 43-94).

Pires, A. C. T., & Braga, T. M. S. (2009). O psicólogo na saúde pública: formação e inserção profissional. *Temas em Psicologia*, 17(1), 151-162. Recuperado em 22 de outubro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100013&lng=pt&tlng=pt.

Raphelson, A. C. The history course as the capstone of the psychology curriculum. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 18(3), 279-285. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198207\)18:3%3C279::AID-JHBS2300180310%3E3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198207)18:3%3C279::AID-JHBS2300180310%3E3.0.CO;2-0).

Resolução CNE/CES n. 8(2004, 7 de maio). Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado em 19 de março, 2014, de portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7690&Itemid

Rodrigues, L. C. (1997). *Rituais na Universidade*. Campinas: CMU/Unicamp.

Rodriguez, M. I. F. (2014). Despedida silenciada: equipe médica, família, paciente – cúmplices da conspiração do silêncio. *Psicologia Revista*, 23(2), 261-272. Recuperado em 27 de julho, 2023, de <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/22771/16503>.

Rogers, C. (1997). *Tornar-se pessoa*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Manoel José do Carmo e Alvar Lamparelli, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1961).

Rolim, K. I., & Falcke, D. (2017). Violência Conjugal, Políticas Públicas e Rede de Atendimento: Percepção de Psicólogos(as). *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(4), 939-955. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.1590/1982-3703003332016>.

Rudá, C. (2015). *Formação em Psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. Recuperado de <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18384/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Final%2014dez.pdf>.

Sales, Y. N. (2020). *Autoetnografia de uma trajetória acadêmico-profissional no sistema de ensino superior brasileiro: da formação universitária voltada ao estudo à prática docente em IES não-universitárias privadas*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE. Recuperado de <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53119>.

Santos, B. S. (2004). *A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade* (3a. ed). São Paulo: Cortez.

Saramago, J. (2008). *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras.

Scarcelli, I. R., & Junqueira, V. O SUS como desafio para a formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 340-357. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200011>.

Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN* (Tese de doutorado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Recuperado de https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS_TESE.pdf.

Seixas, P. S., & Yamamoto, O. H. (2012). A inserção e a atuação profissional do psicólogo no campo das políticas sociais no Rio Grande do Norte. *Psicologia Argumento*, 30(70), 477-489. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20131>.

Seixas, P. S., Coelho-Lima, F., Fernandes, S. R. F., Andrade, L. R. M., & Yamamoto, O. H. (2016). As políticas sociais os fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 437-446. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/pee/a/xrxBFZ45CQC8Km83thZfBCj/?lang=pt&format=pdf>.

Senra, C. M. G., & Guzzo, R. S. L. (2012). Assistência social e psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 293-299. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200006&lng=en&nrm=iso.

Sguissardi, V., & Silva-Júnior, J. R. (2009). *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo econômico*. São Paulo: Xamã.

Silva, L. C. L. (2016). *O problema da unidade da psicologia: uma análise crítica da produção nacional*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal da Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. Recuperado de <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1612/1/lucascarneirodelimaesilva.pdf>.

Simonetti, A. (2008). *Manual de Psicologia Hospitalar*. 4a. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sueth, R., & Paula, M. F. C. (2018). Efeitos das políticas de avaliação sobre o trabalho acadêmico na pós-graduação stricto sensu. *Revista Argentina de Educación Superior*, 10(17), 12-26. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6807851>.

Sweitzer, V. (2009). Towards a Theory of Doctoral Student Professional Identity Development: A Developmental Networks Approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/00221546.2009.11772128>.

Tonetto, A. M., & Gomes, W. B.. (2007). A prática do psicólogo hospitalar em equipe multidisciplinar. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 24(1), 89–98. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000100010>

Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB. (2014). Plano orientador. Itabuna: o autor. Recuperado de <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>.

Vasconcelos, F. G., & Aléssio, R. L. S. (2019). Construções Identitárias de Psicólogos em NASF: Reflexões para a Prática Profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-15. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.1590/1982-3703003174637>.

Vieira, C. M., Costa, J. M., Caminha, M. F. C., Campello, P. B., Silva, M. G. V., & Sampaio, M. A. (2012). *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, 15(2), 46-64. Recuperado em 27 de julho, 2023, de <https://revistasbph.emnuvens.com.br/revista/article/view/389/376>.

Volles, C. C., Bussoletto, G. M., & Rodacoski, G. (2012). *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, 15(1), 212-231. Recuperado em 22 de julho, 2023, de <https://revista.sbph.org.br/revista/article/view/379/366>.

Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas – I. El significado histórico de la crisis de la Psicología. Una investigación metodológica*. Machado Libros: Madrid.

Waisberg, Ariane David, Veronez, Fulvia de Souza, Tavano, Lílian D’Aquino, & Pimentel, Maria Cecíli. (2008). A atuação do psicólogo na Unidade de Internação de um hospital de reabilitação. *Psicologia Hospitalar*, 6(1), 52-65. Recuperado em 27 de julho de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-74092008000100005&lng=pt&tlng=pt.

Walsh, R., Teo, T., & Baydala, A. (2014). *A Critical History and Philosophy of Psychology: Diversity of Context, Thought, and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wendling, M. M., Santos, F. B., Silva, T. B., & Moreira, A. S. (2019). Hospital e psicanálise: a atuação do psicólogo em um ambulatório de Pediatria. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, 22(núm. esp.), 186-204. Recuperado em 27 de julho, 2023, de <https://revistasbph.emnuvens.com.br/revista/article/view/163/136>.

Wertheimer, M. (1998). Pesquisa histórica - por quê? In: J. Brožek & M. Massimi (Orgs.) *Historiografia da psicologia moderna - versão brasileira* (pp. 21-41). São Paulo: Edições Loyola.

Wertheimer, M. (2020). *A brief history of psychology*. 6ª ed. Routledge.

Xavier, R. T., Limberger, J., Monteiro, J. K., & Andretta, I. (2018). Políticas públicas de atenção aos usuários de drogas no contexto brasileiro: revisão narrativa de literatura, *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(1), 1-12. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/2815/1838.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social": perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), 30-37. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100005>.

Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos De Profissão: Responsabilidade Social ou Projeto Ético-Político? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, (n.esp), 6-17. Recuperado em 22 de outubro, 2021, de <https://www.scielo.br/j/pcp/a/cBdQj3p5tNcRM8fSGh9mWtr/?lang=pt&format=pdf>.

Xu, X-Y., & Hjalmarson, M. A. (2022). Education doctoral students' self-study of their identity development: A thematic review. *International Journal of Doctoral Studies*, 17, 201-225. <https://doi.org/10.28945/4965>.