

PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: PERSPECTIVAS, AFIRMAÇÕES E RUPTURAS

Adelma Pimentel¹

Vice-Diretora da Faculdade de Psicologia da UFPA

André Barretto²

Diretor da Faculdade de Psicologia da UFPA

PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA

Japiassu (1982) ponderou sobre a pluralidade dos discursos científicos, teoria do sujeito da ciência e objeto antropológico. Ao tratar da epistemologia da Psicologia, referiu-se à preocupação em

Saber como se formam, como se desenvolvem, como se articulam ou funcionam os conhecimentos: a) tais como eles são elaborados pelos “especialistas” (psicólogos), enquanto estes são ao mesmo tempo sujeitos e objetos do conhecimento, inseridos num determinado contexto sócio-cultural; b) e na medida e que a Psicologia deve distinguir-se das ciências naturais por um modo próprio de atingir a objetividade científica (p. 10).

A asserção de Japiassu distingue aspectos do desenvolvimento da Psicologia como enquanto saber diferenciado da Filosofia e evidência direções tomadas pelos estudiosos a partir do século XIX em prol da definição dos critérios e do estatuto de cientificidade.

Para regulamentar as bases da ciência e a configuração de uma epistemologia positiva da Psicologia, o autor apontou uma

Preocupação sempre constante de uma referência empírica na base de toda a elaboração do conhecimento; o esforço intelectual para extrair as formas ordenadoras do conhecimento e de constituição dos objetos do pensamento; a busca de modelos explicativos, operatórios e preditivos e o uso do cálculo e da quantificação (JAPIASSU, 1982, p. 19).

A “era da positividade” permitiu o rompimento com atitudes místicas e metafísicas, contudo, também contribuiu para a limitação do estudo psicológico apenas de temáticas afeitas aos critérios matemáticos, o que provocou o surgimento de uma segunda onda epistemológica alavancada pelas pesquisas de Dilthey,

O homem não criou a natureza, mas o mundo social. As ciências humanas não formam um todo constituído segundo a lógica, um todo cuja estrutura seria análoga à de nosso conhecimento da natureza; seu conjunto se desenvolve de modo inteiramente diferente, e devemos considerá-lo tal como se desenvolveu historicamente. Em outros termos, há uma originalidade nas ciências humanas; elas são irredutíveis às ciências naturais (JAPIASSU, 1982, p. 30).

Ramos, escolas, sistemas, matrizes são alguns dos vários significantes que carregam e disseminam os conceitos, valores e os significados contidos nas diversas teorias, métodos, técnicas e aplicações da ciência psicológica moderna e pós-moderna.

O saber produzido pelas pesquisadoras e pesquisadores adjetiva dois signos: pluralidade e multiplicidade:

Somos levados a crer que a Psicologia parece situar-se no imenso domínio das ciências exatas, biológicas, naturais e humanas. Esta diversidade, ao que tudo indica, deve-se à variação das práticas psicológicas, muito embora, por vezes, elas venham a entrelaçar-se (JAPIASSU, 1979, p. 40).

O argumento do entrelaçamento da Psicologia não é uma apreciação universal. Marx e Hillix (1973, p. 67) afirmam que “não existe uma forma de definir o objeto de estudo da Psicologia de uma maneira que agrade a todos os Psicólogos”. Nesta perspectiva, não está no horizonte educacional a busca do consenso. O que as educadoras e os educadores procuram por meio do ensino, da extensão e da pesquisa é aperfeiçoar as teorias, as metodologias, realizar uma revisão permanente dos construtos e incorporar a eles os princípios pós-modernos da interdisciplinaridade e da complexidade.

Harvey (1992) ajuizou que o pós-modernismo instalou-se no início do século XX na Europa, por volta dos anos 1960, nos campos das ciências, artes, arquitetura, geografia, vida cotidiana etc.

O pós-modernismo assinala a morte das “metanarrativas” cuja função terrorista secreta era fundamentar e legitimar a ilusão de uma história humana universal. Estamos agora no processo de despertar do pesadelo da modernidade, com sua razão manipuladora e seu fetiche de totalidade, para o pluralismo. A ciência e a filosofia devem abandonar suas grandiosas reivindicações metafísicas e ver a si mesmas, mais modestamente, como apenas outro conjunto de narrativas (p. 19-20).

Os estudos de Fazenda (1994) acerca da interdisciplinaridade abrangem as problemáticas da definição, do método e da teoria aplicados ao campo da educação. Fornecem uma referência interessante acerca dos embates entre saberes e poder expressos no aspecto formal do currículo dos cursos de Psicologia.

Pensar e praticar a interdisciplinaridade foi uma tarefa proposta dentro das Universidades europeias nos anos 1970. A categoria totalidade foi proposta para enfrentamento do modelo educativo que evidenciava a dicotomia e a fragmentação do conhecimento produzido e transmitido.

Para Fazenda,

A interdisciplinaridade não seria apenas uma panacéia para assegurar a evolução das universidades, mas, um ponto de vista capaz de exercer uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo a consolidação da autocrítica, o desenvolvimento da pesquisa e da inovação (p. 22).

Atualmente, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Psicologia da UFPA, em elaboração, o debate da interdisciplinaridade ecoa em várias dimensões: a) na legislação contida na Lei de Diretrizes e Bases da educação e nas Diretrizes Curriculares para a Psicologia organizadas pelo Conselho Nacional de Educação e por um grupo de especialistas em Psicologia; b) no investimento dialógico das professoras e professores qualificados que constituem o corpo docente e técnico atuante no ensino, pesquisa e extensão.

O PPP delinea premissas e um desenho curricular planejados para realizar uma ação modular de atividades cujo exercício rompe as fronteiras da disciplina, agregando novos caminhos para o ensino e a aprendizagem, dentre os quais, o estágio básico desde o início do curso, e o profissional, além de seminários, atividades extensivas como a participação política discente em grêmios acadêmicos ou diretório de estudantes, visitas orientadas, elaboração de artigos etc.

Os aspectos descritos corroboram os pressupostos contidos na obra de Japiassu (1979; apud Fazenda, 1994, p. 25) para a prática de uma metodologia interdisciplinar:

indicações detalhadas sobre os cuidados a serem tomados na constituição de uma equipe interdisciplinar, necessidade do estabelecimento de conceitos-chave para facilitar a comunicação entre os membros da equipe; delimitar o problema ou a questão a ser desenvolvida, repartição de tarefas, comunicação de resultados.

A autora considera que interdisciplinaridade “é processo e não produto que exige uma forma própria de capacitação, uma nova consciência, uma nova pedagogia” (p. 26).

Um PPP pós-moderno pressupõe que a formação discente e docente integra além da interdisciplinaridade, como vetor que contribui para o enfrentamento dos obstáculos culturais, epistemológicos, comunicativos, a noção de complexidade, teoria proposta por Morin (2005) para aplicar aos campos da ética, educação e vida humana:

A compreensão complexa do ser humano não aceita reduzir o outro a um único aspecto e o considera na sua multidimensionalidade (p. 114). Os contextos culturais devem ser reconhecidos para compreender os pensamentos e os atos dos indivíduos oriundos de diferentes culturas (p. 115). A compreensão exige, no conflito de idéias, argumentar, refutar, em lugar de excomungar e de lançar anátemas (p. 123).

No Brasil, Freire (1994, 2002) por meio da concepção de educação como prática da liberdade e da pedagogia da autonomia, corrobora as teses desenvolvidas por Morin. Ele afirma que

O sectário não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão (p. 59). "Quero aprender a ler e a escrever," disse uma analfabeta do Recife, "para deixar de ser sombra dos outros" (p. 121).

Pode-se ainda acrescentar que o desafio a ser enfrentado por todos aqueles que estão comprometidos com a educação vai ainda mais longe do que apenas superar a busca da dominação e o controle pela criação de parcerias, da universalidade e uniformidade da ciência pela aceitação e respeito à diversidade de métodos e saberes.

Entende-se que a formação de psicólogos não se limita a aquisição e transmissão de conhecimentos já sabidos. É preciso também construir um ambiente social e acadêmico que abra espaço para a conquista da autonomia, bem como da sua renovação permanente. A prática educativa não pode ser confundida com a submissão pura e simples a modelos preestabelecidos. Educar é construir a autonomia, não a autonomia ingênua que se confunde com o individualismo ou a onipotência; menos ainda a relativa a uma subjetividade abstrata e filosófica, mas sim a autonomia de um sujeito efetivamente engajado no mundo e com os outros.

O projeto de autonomia é social, e também pessoal. Não haveria sentido um plano de autonomia de uma comunidade (ou Faculdade) se, ao mesmo tempo, este não visasse a contribuir para a atualização dos indivíduos

autônomos. Entende-se a autonomia como a capacidade de o sujeito criar o seu próprio rumo, pensando e dialogando criticamente, produzindo leis, de modo integrado às instituições mais amplas da Universidade e da sociedade, e de modificá-las, sempre que julgarmos necessário, por meio de atividades coletivas, reflexivas e deliberativas.

À semelhança do que Castoriadis (1982) propõe: “A verdade própria do sujeito é sempre participação a uma verdade que o ultrapassa, que se enraíza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza sua autonomia” (p. 129).

PERSPECTIVAS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)

a) CRIAÇÃO DO CURSO

O primeiro currículo da Psicologia surgiu na década de 1960 e teve como cenário sociopolítico o regime militarista e, como influência orientadora, o modelo de ensino norte-americano, no que diz respeito aos fundamentos curriculares: racionalidade cognitiva, eficácia e individualismo, ideários presentes na preparação do profissional liberal que os EUA impuseram à pesquisa, deslocando o foco europeu do acadêmico para o pragmatismo.

O parecer n. 403 do Conselho Federal de Educação regulamentou a profissão de Psicólogo, e o campo educacional foi influenciado pelo aspecto pragmático da Psicologia norte-americana. Pessoti (1988, p. 28 apud Pimentel, 2003, p. 12) observou:

logo no início do curso de Psicologia, a USP contratou Fred S. Keller, cujo ensino teve conseqüências profundas na evolução da Psicologia em São Paulo, e mais tarde, em todo o país, por meio das disciplinas Análise Experimental do Comportamento e a Modificação do Comportamento. O desenvolvimento da formação do psicólogo foi praticamente simultâneo à revolução da análise do comportamento no País.

Em relação à Região Norte, inserida na Amazônia Legal, aproximadamente 60% do território brasileiro, caracterizada por um ecossistema multígeno, marcado por imensas distâncias intrarregionais, formada por grupos humanos que se diferenciam por uma complexidade cultural, histórica e étnica, houve a mesma sintonia entre a instalação do curso na UFPA e o paradigma que determinava a orientação nacional (PIMENTEL et al., 2006).

O curso de graduação em Psicologia foi criado na UFPA em 1973 por meio da Resolução 194/73 do CONSEP. Em 1985 foi organizado o Colegiado e, em 1979, este foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação. O Curso foi situado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), atual Instituto de Ciências Humanas (IFCH), um diferencial em relação à maioria dos cursos de

Psicologia no País. Os docentes, Samuel Amorim de Sá, Ivo Marques Freitas, Geraldo Rotta, Terezinha Damasceno Ferreira e Enid Fortes, integrantes do antigo departamento de Metodologia, Psicologia e Ciências Sócio-Políticas, participaram da elaboração do seu projeto de concepção. Eles indicaram, em exposição de motivos, uma preocupação com a criação de um curso que não retratasse uma base exclusivamente dínica e individualista, mas realizasse enfoque grupal e coletivo, e estudasse o sentido de adaptação do homem à região e os processos psíquicos do homem amazônico (PIMENTEL et al., 2006).

Para programar formações em Psicologia Experimental, Clínica, Social, do Trabalho, Organizacional e Escolar, e cumprir as exigências do Conselho Federal de Educação, de ofertar estágio, foram criados o Laboratório de Psicologia Experimental, a Clínica de Psicologia e o Núcleo de Assessoria Psicológica (NAP). Hoje, o Curso atém-se à Formação em Psicologia, mantendo estes laboratórios e abrindo novos em espaços institucionais, como os hospitais universitários Barros Barreto e Bettina Ferro de Souza (PIMENTEL et al., 2006).

Japiassu (1979) discorre sobre a constituição moderna da Psicologia como ciência evidenciando os problemas originais da fundação referentes ao objeto de investigação e ao método. Segundo o autor, ou os métodos seriam objetivos, reflexivos, especulativo, ou o Psicólogo faria uso da introspecção como auto-observação, ou da introspecção observada, hipotetizada, controlada e verificada experimentalmente em laboratório.

Hoje esse cenário segue presente, entretanto, em menor intensidade. Durante a instalação do curso de Psicologia na UFPA, nos anos 1970, a ênfase dada ao projeto pedagógico foi a lógica das ciências exatas e naturais, na medida em que a formação básica dos primeiros docentes era ancorada na Psicologia Experimental (PIMENTEL, 2003). A renovação do quadro de recursos humanos por meio de contratações e da qualificação *strictu sensu* permitiu que a partir dos anos 1980, após a realização de dois cursos de especialização, a orientação psicanalítica integrasse o currículo de graduação ao mesmo tempo em que aperfeiçoava a contribuição de docentes/pesquisadores nesta área de saber psicológico. Desta forma, nas últimas décadas, os enfoques teórico-metodológicos de base behaviorista e psicanalítica tornaram-se marcantes na formação de psicólogos na Instituição.

Naquela época as concepções pedagógicas eram tradicionais, desestimulavam a participação coletiva na construção de novos projetos políticos pedagógicos. Dentre outras justificativas para a ausência limitada da feição emancipatória estava a concepção de que a formação profissional e acadêmica deveria limitar-se aos contornos técnicos, separando-se da dimensão política. Assim, o currículo repercutia apenas a aceção clássica de grade de conhecimentos, isto é, de uma organização disciplinar do saber de um modo que supostamente deveria ser neutro, apolítico e fundamentalmente técnico.

b) PPP ATUAL

A identidade da Psicologia no mundo é marcada pela diversidade epistemológica, teórica e metodológica. Na UFPA não é diferente. Em 2006 houve uma ampla reforma administrativa, regimental e filosófica de modo que a

formação da Psicóloga e do Psicólogo passou a ser realizada por meio da Faculdade criada neste ano. A reforma estrutural do modelo de gestão da UFPA criou, ainda, outras subunidades acadêmicas, o que resultou no deslocamento dos pesquisadores docentes que integravam na Faculdade de Psicologia (FAPSI), a matriz experimental. Considerando que esta matriz continua integrando o desenho curricular do curso de Psicologia por meio do laboratório de Psicologia experimental, a participação docente dos membros da subunidade Núcleo de Pesquisa em Teoria do Comportamento se faz presente no PPP, bem como de membros de outras subunidades relacionadas com saberes afins à Psicologia, indispensáveis a compreensão holística, social, crítica e reflexiva.

O PPP aponta as condições estruturais e humanas imprescindíveis para que, ao término do curso, as profissionais e os profissionais realizem reflexões críticas sobre os conhecimentos adquiridos, a base teórica e epistemológica dos sistemas explicativos e a fundamentação científica das técnicas; sejam capacitados a atuar em diferentes contextos e tomar decisões sobre quais métodos e instrumentos são apropriados a cada situação. Estes suportes visam a atender as demandas da sociedade no que se refere ao engajamento institucional de profissionais e de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a ética que embasa o exercício da profissão e as relações interpessoais e de produção de conhecimentos.

Filosoficamente, o PPP fundamenta-se em um conjunto de princípios elaborados para orientar as atividades acadêmicas: formação cientificamente fundamentada; a diversidade teórico-metodológica; exame crítico dos diferentes sistemas explicativos; proporcionar a formação em ética no conjunto das atividades do curso; formação generalista e interdisciplinar; qualificação para a reflexão e a intervenção críticas nos diversos contextos de inserção profissional.

Embora o curso de Psicologia tenha 36 anos, somente em 2009 foi concluída a elaboração do primeiro PPP que articula preocupações políticas, científicas, educacionais, éticas, sociais, teóricas e técnicas, traduzindo uma racionalidade de natureza emancipatória, interdisciplinar, complexa e marcada pela busca da equidade entre poder e saberes.

No novo PPP as orientações experimentais, psicanalíticas, fenomenológicas e sistêmicas são eixos gerais que se desdobram em um desenho curricular de princípios, diretrizes e ênfases voltados para cinco áreas: clínica, saúde, educação, investigação e organização. O conhecimento é produzido e transmitido considerando a reforma do papel do educador e das conexões entre formação teórica e formação político-pedagógica, resultando a ruptura da ideologia da hegemonia e a compreensão das implicações que o endausuramento do conhecimento em uma perspectiva única acarreta (GIROUX, 1986).

O PPP atual aponta um desenho curricular que se vale do conceito de matrizes³ científicas (FIGUEIREDO, 1991). Esta característica se realizará por meio da oferta, às discentes e aos discentes, de conhecimentos em quatro grandes matrizes: a) estudos experimentais, cognitivos, comportamentais, ecotologia e sistêmico; b) estudos fenomenológicos existenciais, humanistas e hermenêuticos; c) estudos histórico-críticos dos processos de subjetivação e

institucionais; d) estudos psicanalíticos do inconsciente. A efetivação plena das atividades requerem novas contratações para ampliar o quadro humano instalado. Deste modo, o PPP prevê a contratação de docentes a curto e médio prazo.

Trata-se, enfim, de um investimento coletivo num novo processo de formação acadêmica em Psicologia, aberto às avaliações sistemáticas, frequentes, que apontem para seu constante aperfeiçoamento, contextualização e desenvolvimento científico-tecnológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFIRMAÇÕES E RUPTURAS PROJETADAS NO PPP EM ELABORAÇÃO

Quanto mais um PPP revelar uma caracterização baseada nas lógicas da interdisciplinaridade e da complexidade, menor será o risco de se elaborar um desenho curricular repleto de verdades cristalizadas, meramente reproduzidor das ideologias científicas e do mercado, comprometendo-se os atores com,

As perspectivas da avaliação emancipatória, participativa e qualitativa (BORBA, 1997, p. 168). Avaliar é um julgamento, uma análise através da qual exprimimo-nos, pronunciamos sobre uma situação, uma realidade dada, ou em movimento, em processo. Articulamos certa idéia do que deveria e poderia ser e um conjunto de informações, objetivas e subjetivas concernentes a essa realidade (p. 170). A avaliação pode ser de indivíduos, trabalho de universidades, escolas, grupo, sistema educativo, projetos (p. 175).

A importância de superar os procedimentos disciplinares inaugurados pela Psicologia científica moderna, que separou em unidades incompatíveis os pares corpo/mente, pensar/sentir, teoria/prática, conduz ao trabalho interdisciplinar como atitude (PIMENTEL, 2003).

A conjuntura política e econômica do Brasil impõe as teses neoliberais para o âmbito da educação de modo que as universidades estão pressionadas pelas regras do mercado. Em consequência as questões estruturais da Universidade são desvinculadas das questões macrossociais, transformando as questões políticas e sociais em questões técnicas de eficácia/ineficácia na gerência e na administração de recursos humanos e materiais; as questões educacionais em metodologia de ensino atrasado e ineficiente, em currículos inadequados e anacrônicos (SILVA, 1995).

Silva critica a restrita significação da educação enquanto competências técnica e conteudista. Sua admoestação assemelha-se à feita por Pucci (1994, p. 46), “na educação há a função educativa do refletir. Quando você reflete, você resgata uma dimensão que vai além do círculo da mercadoria, do repetitivo. A educação é antes de tudo esdarecimento” (p. 47).

No PPP em elaboração, algumas afirmações e rupturas estão sendo projetadas, por exemplo, trabalho docente integrado, módulos de ênfases, inclusão no desenho curricular de problemáticas da linguagem, gênero, raça, desigualdades sociais, modos de fazer ciência, diferentes pedagogias, racionalidades, culturas e ideologias.

É preciso ainda não esquecer que o novo projeto pedagógico não está comprometido apenas com uma educação para a apreensão da realidade concreta. Haverá espaço para se refletir sobre o papel da imaginação enquanto capacidade humana de criar e, por meio dela, agir sobre si e sobre os outros, a contribuição da arte e de outros saberes. Estas dimensões do conhecimento contribuirão para a elaboração do próprio projeto pedagógico.

Sabe-se que a aprendizagem formal (e informal) contribui para o desenvolvimento humano pleno, não apenas do seu cognitivo. Esta perspectiva pressupõe a possibilidade de instituir pedagogias que estimulem os aprendizes (alunos e docentes) a romperem com a mera repetição de saberes e atos para conquistarem continuamente sua autonomia.

Autonomia requer a manutenção ativa, viva e atuante da capacidade imaginativa, não apenas como mero adereço, algo supérfluo como ensina Augras (1995), mas sim como um atributo decisivo para ascensão do sujeito, objetivo maior da formação acadêmica e científica.

NOTAS

¹Pós-doutorado em Psicologia e Psicopatologia do desenvolvimento, Évora/PT; Dr.^a Psicologia Clínica, PUC/SP. Mestre em Educação: Políticas Públicas/UFPA.

²Dr. Psicologia, PUC/RJ.

³ 1. matrizes científicas: nomotéticas e quantificadora, atomista e mecanista, funcionalista e organicista; 2. matrizes científicas e ideologias científicas; 3. românticas e pós-românticas: vitalista e naturalista, compreensiva; 4. matrizes românticas, pós-românticas e ideologias parareligiosas; 5. perspectivas atuais: behaviorismos de Watson, Skinner, Psicanálise, a obra de Piaget, Psicologia da forma ou gestaltismo, campo da Psicologia Social; ecletismo.

REFERÊNCIAS

AUGRAS, Monique. *Psicologia e cultura: alteridade e dominação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1995.

BORBA, Sergio da Costa. *Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador:” da conformidade à complexidade*. Maceió: Gráfica PSE, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

FAZENDA, Ivany C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994.

FIGUEIREDO, Luis Claudio M. *Psicologia: uma introdução histórica da Psicologia como Ciência*. São Paulo: EDUC, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e Morte das Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *A Psicologia dos psicólogos*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

MARX, Melvin H.; HILLIX, William A. *Sistemas e teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

MORIN, Edgar. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PIMENTEL, Adelma. *Discurso docente estudo do currículo de Psicologia da UFPA*. Belém: UFPA, 2003.

PIMENTEL et al. *Notas coletivas para elaboração do projeto político-pedagógico do curso de Psicologia da UFPA*. Belém: UFPA, 2006.

PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, São Carlos: EDUFISCAR, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.