

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**A FORMAÇÃO GRADUADA EM PSICOLOGIA NO BRASIL: REFLEXÃO
SOBRE OS PRINCIPAIS DILEMAS EM UM CONTEXTO PÓS-DCN**

Pablo de Sousa Seixas

Natal

2014

Pablo de Sousa Seixas

**A FORMAÇÃO GRADUADA EM PSICOLOGIA NO BRASIL: REFLEXÃO
SOBRE OS PRINCIPAIS DILEMAS EM UM CONTEXTO PÓS-DCN**

Tese elaborada sob a orientação do Prof. Dr. Oswaldo Hajime Yamamoto e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Natal

2014

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Caio César Delfino Cunha
CRB-15 712

S462f Seixas, Pablo de Sousa

A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN / Pablo de Sousa Seixas. – Natal, 2014.
269 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.
Orientador: Oswaldo Hajime Yamamoto.

1. Psicologia – Ensino. 2. Psicólogo – Formação profissional. 3. Psicologia – Bacharelado. 4. História do ensino superior – Psicologia. I. Título. II. Yamamoto, Oswaldo Hajime.

CDU 159.9:378

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Humanas Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A Tese “A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN”, elaborada por Pablo de Sousa Seixas, foi considerada aprovada por todos os membros da Banca Examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de DOUTOR EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, 31 de janeiro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Oswaldo Hajime Yamamoto _____
(Presidente)

Prof^a. Dra. Ângela Guimarães Feitosa _____

Prof^a. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo _____

Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão _____

Prof^a. Dra. Isabel Ma. Fernandes de Oliveira _____

Natal /RN
2014

O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, muito menos, ‘sente’. (...) O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o ‘saber’.

Não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação

GRAMSCI

Agradecimentos

Ao prof. Oswaldo Yamamoto, um orientador de quase toda minha vida acadêmica. Obrigado por me acompanhar até aqui durante todo esse percurso.

Às amigas Isabel Fernandes e Ilana Paiva, companheiras de estudo e de lutas. Vocês são meus exemplos de professoras verdadeiramente engajadas!

A todo o Grupo Marxismo & Educação, por esse espaço livre e aberto, que permite que nos impliquemos sempre.

Obrigado especial ao grupo de formação, por topar tantas ideias, tantos debates e, sobretudo, tantas reuniões! Agradecimento especial a Fellipe Coelho-Lima, Andressa Maia, Joyce Costa e Ana Ludmila. Valeu por me aturar por tanto tempo. Eu certamente não teria conseguido sem vocês. Um muitíssimo obrigado às bolsistas que trabalharam nesse projeto, em especial Sarah Fernandes, que me acompanhou (literalmente) até o último minuto da tese.

A todos que compõem o PPGPsi da UFRN. Tem sido ótimo estar com vocês todos esses anos. Agradeço especialmente os professores Jorge Falcão, José Pinheiro e Pedro Bendassolli pelos debates sobre Psicologia, são inquietações como essas que valem a pena o ambiente acadêmico. Muito obrigado Cilene por ajudar nos perrengues e prazos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudos e pela concessão da bolsa Sandwich.

Ao prof. José Luis Álvaro Estramiana, por me receber na Espanha. E um obrigado a todos que compõem o Departamento de Psicologia Social da UCM, sou muito grato pela acolhida.

Aos meus eternos amigos de curso, Francisco Pereira, Danielle Cristine e Normanda Araujo, com os quais sei que sempre posso contar. E pensar que tudo começou de várias de nossas inquietações em sala de aula. Valeu Dany pelo apoio e revisão. Netinho, um abraço na comadre e um beijo no Dindão.

A todos meus amigos, novos e antigos, cujos encontros me dão força pra quase tudo na vida. A presença de vocês foi essencial pra me manter são.

À minha família, tios, tias, primos, afilhada, avós, por todo o carinho e apoio. Obrigado por sempre acreditar em mim.

A todos os cursos de Psicologia que toparam participar dessa pesquisa. É sempre bom acreditar que podemos fazer uma formação melhor para nossos alunos.

Aos meus sogros, Edson e Fátima, por todo o apoio e atenção. Muito obrigado por fazerem parte da minha vida.

Aos meus pais, Evaristo e Ilma, por tudo. Por sempre estarem comigo, independentemente de minhas escolhas. Seu amor incondicional me acompanha. Vocês me iluminam!

À minha companheira, esposa, amiga, confidente, colega de profissão, Pollyanna Gê por embarcar em todas minhas loucuras. Seu amor me dá forças a cada dia. Essa tese nunca seria possível sem sua ajuda, nem de longe. Obrigado, meu anjo, por inspirar o melhor em mim.

Ao meu filho Ian. Milagre da existência. Você é o melhor presente que a vida me deu. Obrigado pela paciência meu amor. Painho finalmente acabou o trabalho, podemos ir pra praia agora.

Sumário

Lista de Tabelas	x
Lista de Figuras	xii
Lista de Quadros	xiii
Lista de Siglas	xiv
Resumo	xvii
Resumen	xviii
Abstract	xix
Apresentação	20
Introdução	23
PARTE I – Pressupostos e Fundamentação Teórica	33
1. As Políticas para Ensino Superior e seu impacto para a Formação Graduada em Psicologia no Brasil	34
1.1. Introdução	34
1.2. (Breve) História do Ensino Superior	35
1.2.1. Ensino Superior no Brasil – Das Origens à Reforma universitária de 1968	35
1.2.2. Reforma Universitária de 1968	42
1.3. Políticas de Ensino Superior brasileira nos dias atuais	49
1.3.1. O governo Cardoso e a “reforma universitária”	49
1.3.2. Políticas de Ensino Superior no Governo Atual – De Lula da Silva a Dilma Rousseff	57
1.4. O Brasil e o Cenário Atual da Educação Superior	61
1.4.1. Reformas do Ensino Superior no mundo globalizado	61
1.4.2. Reformas do Ensino Superior no Brasil	65
1.4.3. O Brasil e a Internacionalização do Ensino Superior	68
2. A Formação Graduada em Psicologia no Brasil	75
2.1. A História da formação graduada em Psicologia no Brasil	75
2.1.1. Origens do Ensino de Psicologia no Brasil: a formação em Psicologia pré-regulamentação	77
2.1.1.1. O Ensino de Psicologia antes da década de 1930: era normalista e a criação dos primeiros laboratórios de Psicologia Científica	77
2.1.1.2. O Ensino de Psicologia no nível Superior: a presença nos cursos superiores brasileiros e o fortalecimento das instituições de Psicologia aplicada	81
2.1.2. A regulamentação da Profissão e da Formação em Psicologia e a Autocracia Burguesa	86

2.1.2.1. A Regulamentação da Profissão e da Formação em Psicologia: a lei 4.119/62	87
2.1.2.2. A Formação em Psicologia no país e a Autocracia Burguesa: a conformação da profissão nas suas primeiras décadas	90
2.1.3. Críticas à Formação de Psicólogos no Brasil: mobilizações e questionamentos	96
2.1.3.1. Estudos sobre a Psicologia no país e seu impacto para a formação	97
2.1.3.2. Mobilizações e questionamentos à formação do psicólogo no país: eventos e entidades relevantes	103
2.1.4. Formação em Psicologia nos dias atuais: as Diretrizes Curriculares Nacionais	108
2.1.4.1. Diretrizes para Psicologia – um pouco de história	110
2.1.4.2. Do que tratam as DCNs para a Psicologia: funcionamento e organização dos currículos atuais	113
2.2. O cenário atual da formação graduada em Psicologia no país	120
PARTE II – A Pesquisa	130
3. Problema e Objetivos	131
3.1. Problema	131
3.2. Objetivos Geral e Específicos	133
4. Método	134
4.1. Estratégias de Ação	136
4.2.1. Participantes do Estudo e Procedimentos de Coleta de Dados	136
4.2. Os PPCs e os dilemas da formação em Psicologia	139
4.2.1. Projeto Pedagógico de Curso: concepções e determinantes	139
4.2.2. Pesquisa em PPC – dificuldades e possibilidades	142
4.2.2.1. Estudos acerca das possibilidades de uso dos Projetos Pedagógicos de Curso no Ensino Superior como fonte de dados	142
4.2.2.2. O PPC e suas (Im)possibilidades de análise	145
4.3. Elaboração e funcionamento da estratégia de análise dos PPC em Psicologia	149
4.3.1. Concepção e elaboração da estratégia	149
4.3.2. Descrição do PPC e seus Procedimentos de Análise	150
4.3.2.1. Bloco I - Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos	150
4.3.2.2. Bloco II - Ênfases curriculares e disciplinas	152
4.3.2.3. Bloco III - Práticas profissionais	157
4.3.2.4. Concatenação das Informações	158
PARTE III – Resultados e Discussão	162
5. PPCs em Psicologia e os Dilemas da Formação	163
5.1. Caracterização geral	163

5.2. Fundamentos Teóricos, Filosóficos e Pedagógicos	165
5.2.1. Justificativas para criação do curso	165
5.2.2. Perfil do egresso	169
5.2.3. Processo formativo	174
5.2.4. Competências	179
5.2.5. Ênfases curriculares	180
5.2.6. Práticas Profissionais	188
5.3. Análise das disciplinas e Eixos Estruturantes	192
5.3.1. Classificação por Eixos Estruturantes	192
5.3.2. Classificação por características transversais	196
5.4. Análises dos elementos internos aos eixos estruturantes	205
5.4.1. Fundamentos históricos e epistemológicos – Eixo A	205
5.4.2. Fundamentos teórico-metodológicos da ciência e prática psicológica – Eixo B	208
5.4.3. Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional – Eixo C	211
5.4.4. Fenômenos e Processos Psicológicos – Eixo D	213
5.4.5. Interfaces com campos afins do conhecimento psicológico – Eixo E	216
5.4.6. Práticas Profissionais do psicólogo – Eixo F	219
6. Retomando os dilemas da formação do psicólogo no Brasil	225
Referências Bibliográficas	241
Apêndice	268

Lista de Tabelas

Tabela	Título	Página
1	Distribuição geográfica dos cursos de Psicologia no país	119
2	Distribuição geográfica dos cursos de Psicologia dentro das UFs	121
3	Distribuição da Natureza Jurídica dos cursos de Psicologia no país por Organização Acadêmica	122
4	Distribuição dos participantes da pesquisa por organização acadêmica, a natureza jurídica e a região política	136
5	Justificativas para criação do curso (por quantidade de trechos sobre a justificativa citada)	164
6	Lista das características que devem estar presentes no perfil do egresso (por quantidade de trechos sobre a característica)	168
7	Lista das características que devem estar presentes no processo formativo (por quantidade de trechos sobre a característica)	173
8	Quantidade de ênfases escolhida pelos cursos	179
9	Distribuição dos cursos com relação ao modelo de ênfase “padrão” (escolha forçada de apenas uma ênfase por parte do aluno)	180
10	Cursos cujo modelo de ênfase se difere do “padrão” (quais são os demais modelos?)	181
11	Tipo de ênfase curricular oferecidas nos cursos (ênfase por área da Psicologia ou ênfase por foco)	182
12	Justificativas para criação das ênfases curriculares (por quantidade de trechos sobre a justificativa citada)	185
13	Lista das características que devem estar presentes no perfil do egresso da ênfase (por quantidade de trechos sobre a característica)	186
14	Distribuição das disciplinas pelos eixos	192
15	Distribuição das disciplinas por área da Psicologia	195
16	Quantidade de disciplina que aborda temáticas exclusivas ao campo acadêmico e científico	197
17	Distribuição de disciplinas por curso que trazem discussões a respeito de ética	199

18	Distribuição de disciplinas por curso que trazem algum tema relacionado à realidade brasileira	200
19	Temas abordados nas disciplinas que trazem discussões sobre realidade brasileira	203
20	Dimensão da história da Psicologia que é abordada nas disciplinas do Eixo A	204
21	Quantidade de disciplinas do Eixo A que levantam discussões sobre aspectos contemporâneos no ensino da história da Psicologia	205
22	Quantidade de disciplinas do Eixo A que apresentam conteúdos expressamente epistemológicos e distribuição de disciplinas que tratam esses conteúdos	206
23	Quantidade de disciplinas que apresentam uma única abordagem teórica e quantidade de disciplinas que apresentam múltiplas abordagens (Eixo B)	207
24	Abrangência das disciplinas que fundamentam a formação em Psicologia (Eixo B)	208
25	Fundamentação ou teorias abordadas pelas disciplinas do eixo B	209
26	Distribuição dos aspectos técnicos (instrumentos e procedimentos) nas disciplinas classificadas no Eixo C	210
27	Natureza dos procedimentos técnicos abordados nas disciplinas classificadas no Eixo C	211
28	Distribuição da quantidade de fenômenos abordados nas disciplinas classificadas no Eixo D	212
29	Distribuição das disciplinas por áreas de saber	215
30	Distribuição do conteúdo das ementas do eixo E por disciplina científica	216
31	Distribuição das disciplinas do Eixo F que fazem parte dos estágios obrigatórios presentes nos cursos	218
32	Distribuição das modalidades de atividades propostas pelas disciplinas do Eixo F	219
33	Distribuição dos espaços de atuação profissional propostas pelas disciplinas do Eixo F	221

Lista de Figuras

Figura	Título	Página
1	Distribuição do Ano de Início dos cursos de Psicologia no país	124
2	Turno de Funcionamento dos cursos de Psicologia no país	125
3	Quantidade de vagas ofertadas pelos cursos de Psicologia no país	126
4	Divisão proposta dos PPCs de Psicologia	149
5	Blocos de discussões e categorias analíticas levantadas	158
6	Fluxograma simplificado da estratégia de análise	159

Lista de Quadros

Quadro	Título	Página
1	Síntese das características gerais dos cursos de psicologia no país	127
2	Informações que são analisadas no PPC e a literatura correspondente	142
3	Descrição dos eixos estruturantes e das subcategorias analíticas	154
4	Principais características das instituições e cursos analisados	162
5	Ênfases curriculares associadas a áreas da Psicologia (quantidade de IES que apresenta a ênfase)	183
6	Espaço de inserção profissional citado pelos cursos de Psicologia	189
7	Síntese da descrição dos eixos estruturantes presentes nas DCNs	192

Lista de Siglas

- ABC – Academia Brasileira de Ciência
- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ABEP - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
- ABP – Associação Brasileira de Psicólogos
- ABP - Associação Brasileira de Psicotécnica
- ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social
- ABRUC – Associação Brasileira de Reitores das Universidades Comunitárias
- ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
- ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
- BDTD/IBICT – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CFP - Conselho Federal de Psicologia
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Técnico
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- CONEP – Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia
- CRP – Conselho Regional de Psicologia
- CRP-SP – Conselho Regional de Psicologia do estado de São Paulo
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- CUT – Central Única de Trabalhadores
- DAU/MEC - Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- EAD – Educação a Distância
- ECTS – Sistema Europeu de Transferência de Créditos
- EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FENAPSI – Federação Nacional dos Psicólogos
FENP – Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia
FENPB – Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
FFCL - Faculdades de Filosofia Ciências e Letras
FORGRAD – Fórum de Pró-reitores de Graduação
GERES – Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GPM&E – Grupo de Pesquisa em Marxismo & Educação
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISOP - Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEC/USAID – Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency for International Development*
MIT – *Massachusetts Institute of Technology*
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
PNG – Plano Nacional de Graduação
PPCs - Projetos Pedagógicos de Curso
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC - Pontifícia Universidade Católica
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBP - Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SIP - Sociedade Interamericana de Psicologia

SPSP – Sociedade de Psicologia de São Paulo

UB – Universidade do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UF - Unidade Federativa

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNIP – Universidade Paulista

USP - Universidade de São Paulo

Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 270 páginas.

Resumo

As críticas feitas ao processo formativo graduado do psicólogo no Brasil fizeram surgir debates conhecidos por “dilemas da formação”. Nos últimos anos o modelo formativo clássico, baseado no Currículo Mínimo passou por uma série de transformações após as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), modificando o contexto dos cursos. Assim, esse trabalho objetiva investigar, em um contexto pós-DCN, como os cursos de graduação em Psicologia no Brasil tem lidado com os dilemas da formação. Para tanto, optou-se por analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Psicologia no país. Foram coletados 40 PPCs, selecionados por região, organização acadêmica e natureza jurídica. As informações coletadas foram agrupadas em três blocos de discussões: fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos; ênfases curriculares e disciplinas e; práticas profissionais. Os resultados foram agrupados em quatro conjuntos de dilemas: a) éticos e políticos; b) teórico-epistemológico; c) prática profissional do psicólogo e d) acadêmico-científicos. Os cursos reivindicam uma formação compromissada socialmente, generalista, pluralista, foco em pesquisa, defesa da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, formação interdisciplinar e defesa de uma visão de homem e de Psicologia crítica e reflexiva e não-individualizante. Os currículos mantêm o ensino quase que exclusivo das áreas clássicas, dos campos tradicionais da Psicologia aplicada. A formação é conteudista. A clínica é hegemônica, tanto na teoria como nos campos de aplicação. O debate histórico é escasso e são ausentes os temas ligados à realidade brasileira, apesar das políticas sociais estarem presentes nos currículos. Atualmente, as DCNs têm um impacto muito maior nos cursos devido à influência das agências de controle, frutos da política educacional atual, e o resultado disso é sentido na homogeneização dos discursos dos currículos.

Palavras-chave: Psicologia; formação do psicólogo; Projeto Pedagógico de Curso; Políticas de Ensino Superior.

Seixas, P. S. (2014). *Formación de grado en Psicología en Brasil: la reflexión sobre los principales dilemas en un contexto post-DCN*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 270 páginas.

Resumen

Las críticas al proceso de formación del egresado en Psicología en Brasil hicieron que surgieran debates conocidos como “dilemas de la formación”. Durante los últimos años el modelo de formación clásica, basado en el Currículo Mínimo pasó por una serie de cambios después de las *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)*, modificando el contexto de los cursos. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo investigar, en un contexto posterior a las *DCN*, de qué modo las carreras de grado en Psicología en Brasil están lidiando con los dilemas de la formación. Para esa finalidad, se ha elegido analizar los Planes de Estudios intitulados *Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs)* de Psicología del país. Fueron colectados 40 *PPCs*, seleccionados por región, organización académica y naturaleza jurídica. Las informaciones colectadas fueron agrupadas en tres bloques de discusiones: fundamentos teóricos, filosóficos y pedagógicos; énfasis curriculares y asignaturas y; prácticas profesionales. Los resultados fueron divididos en cuatro conjuntos de dilemas: a) éticos y políticos; b) teórico-epistemológico; c) práctica profesional del psicólogo y d) académico-científico. Los cursos reivindican una formación con compromiso social, generalista, pluralista, enfoque en la investigación, defensa de la indisociabilidad entre la enseñanza-investigación-extensión, formación interdisciplinar y defensa de una visión de hombre y de Psicología crítica y reflexiva y no individualizante. Los currículos mantienen la enseñanza casi exclusivamente en las áreas clásicas, de los campos tradicionales de la Psicología aplicada. La formación es a través de contenidos. La clínica es hegemónica, tanto en la teoría como en los campos de aplicación. El debate histórico es escaso y son ausentes los temas relacionados a la realidad brasileña, a pesar de que las políticas sociales estén presentes en los currículos. Actualmente, las *DCNs* tienen un impacto mucho más grande en los cursos debido a la influencia de las agencias de control, creados por la política educacional actual, y su resultado es sentido en la homogeneización de los discursos de los currículos.

Palabras clave: Psicología; formación del psicólogo; Plan de Estudios de Curso; Políticas de Enseñanza Superior.

Seixas, P. S. (2014). *Undergraduate training in Psychology in Brazil: reflection on the main dilemmas in a context post-DCN*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 270 páginas.

Abstract

Criticism done to the undergraduate training process of the psychologist in Brazil raised debates known as "dilemmas of training". In recent years the classic training model, based on the Minimum Curriculum has undergone a series of changes after the National Curriculum Guidelines (DCN), modifying the context of courses. Thus, this paper aimed to investigate, in a post- DCN context how undergraduate courses in Psychology in Brazil have been dealing with the dilemmas of training. So, we decided to analyze the Course Pedagogical Projects (CPPs) of Psychology in the country. Forty CPPs, selected by region, academic organization and legal status were collected. The data was grouped into three blocks of discussions: theoretical, philosophical and pedagogical foundations; curriculum emphases and disciplines; and professional practices. The results were grouped into four sets of dilemmas: a) ethical and political; b) theoretical-epistemological; c) professional practice of the psychologist and d) academic-scientific. Courses claim a socially committed, generalist, pluralistic training, focusing on research, non-dissociation of teaching-research-extension, interdisciplinary training and defending a vision of man and of critical and reflective and non-individualistic psychology. The curriculum keeps the almost exclusive teaching of the classical areas of traditional fields of applied Psychology. Training is content based. The clinic is hegemonic, both in theory and in application fields. The historical debate is scarce and themes linked to the Brazilian reality are missing, despite having social policies present in the curricula. Currently, DCNs have a much greater impact on courses due to the influence of the control agencies, fruit of current educational policy, and the result is felt in the homogenization of curriculum discourses.

Keywords: Psychology; training of psychologists; Course Pedagogical Project, Higher Education Policies.

Apresentação

Minha vinculação com o tema formação de psicólogos remete-se à experiência pessoal enquanto docente em Psicologia desde o ano de 2004. Durante esses oito anos, fui submetido às mais diferentes políticas de ensino superior: senti o impacto no ensino do “provão” em uma IES privada; a experiência de professor substituto em uma Universidade pública, de condição precária, num cenário não muito animador na época do governo Cardoso; e pude fazer parte da equipe de reestruturação e reforma curricular de uma IES do estado do RN. Além disso, sempre tive o campo educacional como referência teórica e de intervenção, devido aos meus vários anos dedicados ao tema, variando de políticas educacionais, a diferentes formas de intervenção da Psicologia escolar em contextos educativos. Paralelo a essa experiência, voltei parte de meu interesse acadêmico à história da Psicologia e à profissão de psicólogo, temas ligados ao meu vínculo desde a época de bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisas Marxismo & Educação.

Após período de inserção no campo da docência e da Psicologia Escolar, resolvi voltar a estudar a profissão de psicólogo, realizando um estudo relacionando a conformação da profissão de psicólogo no estado do Rio Grande do Norte com as políticas sociais. As políticas sociais se mostraram um setor em expansão no Brasil e a inserção dos psicólogos nesse campo mostrou-se um excelente indicador das mudanças ocorridas na profissão e seu mercado de trabalho, desde sua regulamentação, em 1962. A principal conclusão do meu estudo foi de que quase a metade dos profissionais do estado (42%) estava inserida no campo das políticas sociais, fazendo com que esta área, outrora considerada acessória, passe a se tornar *mainstream* nos dias atuais. A minha experiência docente, aliada ao tempo dedicado aos estudos no campo educacional, e a conclusão do meu estudo de mestrado, fizeram com que um tema (e um problema)

surgisse para investigação. Resolvo então realizar meu processo de doutoramento investigando **qual o espaço que as políticas sociais ocupam na formação do psicólogo**, partindo da constatação de que uma parte substancial dos profissionais do campo admitia não ter controle nem conhecimento de sua atuação nas políticas sociais.

É importante ressaltar que o primeiro entrave para realização da pesquisa de doutorado é a inexistência de um levantamento nacional acerca da formação do psicólogo, sendo a maior parte do fenômeno induzida pela experiência de alguns docentes, relato de coordenadores na Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP – e o relatório de desempenho do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE – vinculada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Descrever o campo no país seria, portanto, uma primeira tarefa da pesquisa. A partir do levantamento da documentação acerca das políticas de ensino superior no país e da familiaridade com os órgãos reguladores dessas políticas, descobrimos que poderiam existir dois conjuntos de dados que abarcariam uma série de questões acerca do funcionamento dos cursos de Psicologia no país: o Censo do Ensino Superior e os dados coletados em função da avaliação do SINAES.

Especulamos que os conhecimentos contidos nesses dados nacionais poderiam retratar o campo com um pouco mais de profundidade e, dependendo dos resultados apresentados, modificar os rumos da pesquisa. Passamos um tempo razoável na tentativa de busca e aquisição desse material e, apesar de não ter esgotado as possibilidades, não obtivemos êxito, precisando, assim, rever o desenho geral do estudo. Em função do insucesso na aquisição dos dados nacionais oriundos dos órgãos reguladores das políticas de ensino superior no Brasil, optamos por modificar nossa abordagem ao fenômeno, porém nos mantendo coerentes aos objetivos propostos. O projeto contemplaria um conjunto de dados que seriam apresentados junto com a

discussão contemporânea do assunto, todos tendo como mote transversal as políticas sociais na formação do psicólogo no Brasil. Na tentativa de solucionar a questão da fonte de informação que daria sequência ao estudo chegou-se aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Os PPCs representavam a possibilidade de acessar informações nacionais acerca do curso com uma riqueza de detalhes considerável e uma fonte inédita de dados, sobretudo se coletados numa ampla escala. Em função da quantidade de informações contida nos PPCs e das possibilidades de análise, optou-se por fazer um levantamento geral de um número de PPCs que contemplasse a conformação de cursos no país. Tinha-se passado quase dois anos desde o início do doutorado.

No seminário de Tese realizado no ano de 2011 (segundo ano de doutorado) foi sugerido pela banca que devido à quantidade de dados coletados, aliado às possibilidades de análises mais gerais, e visando contribuir com o campo, fosse trocado de tema, de Formação em Psicologia no Brasil e Políticas Sociais, para a discussão mais ampla da Formação em Psicologia no Brasil.

Considerando que uma análise prévia do campo de formação de psicólogos no Brasil precisava ser realizada e a quantidade e escopo de dados obtidos, **resolveu-se acatar a indicação do seminário e adotar a mudança do tema proposto.** Essa mudança revelou-se bem mais trabalhosa do que o esperado, devido à amplitude do tema estudado. Mas se mostrou uma decisão acertada e empolgante, devido às potencialidades de análise, riqueza do material e possibilidades de contribuição com o campo. É nesse contexto que se situa o presente estudo.

Introdução

A formação em nível superior é um tema central no capitalismo contemporâneo. Após a 3ª. Revolução industrial (também chamada de revolução informacional) a produção de conhecimento e a capacitação dos trabalhadores para lidar com as novas formas produtivas fez com que os países se ocupassem cada vez mais com a formação e capacitação da população, sobretudo dos jovens. Essas mudanças no processo produtivo e o conseqüente avanço tecnológico e dos campos de ciência aplicada, geram uma aceleração do acirramento entre as empresas. Difundiu-se, então, a ideia de que a educação e o conhecimento, no capitalismo globalizado, são centrais nos processos de transformação produtiva e desenvolvimento do capital (Dourado & Oliveira, 1999). Nesse cenário, a educação superior passa a ocupar papel central, a partir das funções principais que as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem, historicamente, no mundo contemporâneo: produção de conhecimento e formação profissional (Chauí, 2000). Reconhecendo tal importância, os organismos financeiros internacionais passam a construir agendas de interferência no globo, com ênfase nos países emergentes, com vistas a direcionar e submeter seu processo de desenvolvimento econômico, através da ingerência nas políticas educacionais (Dale, 2004). Assim, os países emergentes, como o Brasil, promovem reformas educacionais na direção de objetivos econômicos e político-ideológicos da burguesia mundial, orientando-se pelos ideais de “flexibilidade” e “qualidade”. As indicações dadas pelos organismos multilaterais para conquista de padrões internacionais de competição nos mercados eram de que esses países precisavam expandir o ensino de graduação e fortalecer centros de excelência de inovação tecnológica (Melo, 2006). Esse conjunto de indicativos balizou as reformas

educacionais brasileiras, modificando o cenário de formação tanto no delineamento de objetivos mais amplos, quanto na operacionalização desse processo.

Seguindo as determinações dos organismos internacionais, após o *Conselho de Washington* no final da década de 1980, as reformas educacionais brasileiras respondem ao processo de inserção subalterna do Brasil na economia mundial, promovendo mudanças nas políticas internas do país (Sguissardi, 2006). Foi no governo Cardoso (1995-2002) que a maior parte dessas imposições de demandas internacionais, bem como as respostas a elas – no formato da reforma educacional – ocorreram. Esse processo, ainda em curso, passa por um conjunto de ações, leis, programas e projetos, que não só alçam as políticas de ensino superior a um papel central nas reformas do estado brasileiro, como recolocam a discussão da educação superior nas agendas das mais diversas entidades da sociedade civil, dos partidos políticos e dos intelectuais ligados às estruturas do capital (Chauí, 2000; Neves, 2004).

O estudo e a compreensão dos mais diversos processos formativos no âmbito do ensino superior estão associados organicamente a esses processos em curso. Nessa linha, várias áreas do conhecimento tiveram a sua formação graduada problematizada e modificada no Brasil, como é o caso da Psicologia. É inegável que as políticas de ensino superior e o cenário global apresentado “...inflexte diretamente na formação acadêmica, com rebatimentos na prática profissional do psicólogo. (...) promovendo reformulações profundas nos cursos de formação” (Yamamoto, 2000, p.2). Logo, as transformações na formação de psicólogos no país respondem a um duplo movimento da realidade, ainda que indissociável: às **reformas educacionais para o ensino superior** e às **críticas e questionamentos internos que a Psicologia vem produzindo ao longo dos anos**.

Nesse sentido, a Psicologia tem se preocupado com sua formação desde sua regulamentação, em 1962. Os estudos pioneiros sobre a profissão de psicólogo já

apontavam reflexões importantes acerca do processo formativo, na direção de pensar e questionar a atuação como rebatimento da mesma (Mello, 1975). Nos anos que se seguiram à regulamentação, uma série de estudos sobre a profissão foi realizada, aludindo, em sua maioria, a uma deficiência na formação profissional, com impacto negativo nas práticas dos psicólogos (Mello, 1975; Botomé, 1979, Campos, 1983).

Embora nesse primeiro momento o foco ainda fosse a discussão da profissão, os questionamentos acerca da formação do psicólogo se faziam presentes, sobretudo em relação ao perfil do egresso, de caráter liberal privatista, pouco preparado para lidar com os “verdadeiros” problemas da sociedade brasileira (Botomé, 1979; Campos, 1983). Além disso, em pesquisa nacional na década de 1980, aproximadamente metade dos psicólogos avaliava negativamente os conhecimentos adquiridos na graduação, em todos os campos, sendo considerados incapazes de pensar ou intervir em cenários de cunho social (Gomide, 1988). Segundo Rocha Jr. (1999), os questionamentos feitos à formação no início da década de 1980 não impulsionaram a categoria numa discussão orientada e homogênea, sendo um período de relativa apatia política. Ainda segundo o autor, é somente no final da década de 1980, início da década de 1990, que há uma maior movimentação dos profissionais e dos acadêmicos, não apenas com críticas à formação, mas também buscando transformá-la, alterando as diretrizes dos profissionais que queriam formar nos cursos. Tanto que, em 1992, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) convoca as IES que possuíam cursos de graduação em Psicologia ao “I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos”. Esse encontro, que ficou conhecido como Encontro de Serra Negra, originou um documento com orientações para rever o processo de formação do psicólogo, a “Carta de Serra Negra”.

Durante a década de 1990, após o Encontro de Serra Negra, um conjunto de ações, discussões e eventos em âmbito nacional foram feitos visando repensar o

processo de formação profissional. Como exemplo, pode-se citar a criação, em 1999, da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), cujo objetivo era o de concentrar os esforços em pensar e organizar a formação em Psicologia no Brasil. Nesse período, as principais preocupações referiam-se a uma formação com pouco rigor científico, ao olhar técnico predominante, ao modelo liberal de profissão ensinado, a restrição do olhar sobre os objetos psicológicos, vistos de forma simplista e naturalizados e a um perfil acrítico de egresso (Bock, 2002).

Concomitante a esse processo, a própria formação promovida pelo Ensino Superior brasileiro também passa a ser alvo de reflexões. Os debates instaurados nesse período resultaram, dentre outras coisas, na modificação da legislação que rege a educação superior no Brasil. A orientação para a mudança na organização do Ensino Superior estava situada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regularizou o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1988. Por meio da LDB foi instituído que os cursos deveriam reorganizar seu processo formativo sob outra lógica. Para tanto, as áreas do conhecimento deveriam formar comissões, que seriam responsáveis por construir novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação (Yamamoto, 2000).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), na tentativa de construir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) nas diferentes áreas, indicou a composição de várias comissões de especialistas, que redigiriam as novas diretrizes com o apoio de diversas entidades do campo, acadêmicas e profissionais. Em 1998, a comissão de especialistas responsável pelas DCNs da Psicologia envia uma proposta de texto a diversas entidades, dando início a uma sequência de longos debates até a aprovação do documento final, em 2004 (Barbosa, 2007).

A obrigatoriedade da construção de novas diretrizes curriculares para a Psicologia, aliada a uma enorme expansão dos cursos, fez aquecer o debate em torno do tema formação, fazendo surgir o que Witter e Ferreira (2005) chamaram de “... um amplo campo de batalha de ideias, de propostas, de paixões, de estrelismo” (p.18). Essa nova DCN passa não só a responder às demandas das políticas educacionais, bem como aos anseios de mudança exigidos pelas entidades envolvidas com o debate da formação em Psicologia, forçando uma série de reformas curriculares nos cursos. As demandas são tanto oriundas da academia, de estudos que problematizam essa formação, como dos problemas cotidianos dos cursos, de questões históricas da área, das políticas para o ensino superior no país (que por sua vez respondem às demandas para ensino superior no mundo, e às políticas econômicas do capitalismo contemporâneo) e acabam por representar os principais debates no campo. Em suma, as DCNs para a Psicologia congregam tanto as demandas externas colocadas pelas políticas, quanto as internas à categoria, que muitas vezes coincidem entre si e são fruto de debates realizados ao longo dos anos.

Entretanto, mesmo com um aumento constante de ações visando refletir e reformular o processo de formação em Psicologia, os estudos acerca desse tema não atingiram a profundidade requerida. Como comentado, a formação foi constante alvo das mais variadas pesquisas, que incluíram, enquanto tema de análise, a expansão desenfreada dos cursos, com seu caráter acrítico e conservador, além dos mais variados ângulos de análise, escopo e abrangência. Tal produção é verificada tanto em grandes áreas, como em sub-áreas da Psicologia, a exemplo do CFP (1992a e 1994), Witter et al. (1992); Boarini (1996); Dimenstein (1998, 1999), Bomfim (1996), Ferreira Neto (2004), Gonçalves e Bock (1996), Mello (1975), Noronha (2003), Yamamoto (2000),

Yamamoto, Maia e Carvalho (1997), Yamamoto, Oliveira e Campos (2002), entre vários outros.

Apesar da aparente grande quantidade de pesquisas e das diferentes abordagens, avalia-se que os trabalhos sobre formação ainda carecem de dados mais acurados. A pesquisadora Carla Witter (1999) coordenou um grupo de pesquisadores voltados para o tema formação de psicólogo, que concluíram que havia uma escassez de dados sobre o assunto no país. Eles também perceberam que os trabalhos mantêm abordagens muito específicas (seja por subtemas, seja por abrangência), o que impede reflexões mais abrangentes e robustas. Além disso, G. Witter e Ferreira (2005) avaliam que a grande parte dos estudos sobre formação não estão respaldados em dados científicos, mas compõem-se de textos de opinião, visando defender posições políticas, sobretudo os textos feitos após a publicação da minuta das diretrizes, em 1999. Em estudo recente (Costa et. al. 2012), confirmou que a produção na área de formação em Psicologia apresenta um campo de pesquisa disperso, com publicações majoritariamente opinativas, em detrimento de discussão de dados empíricos.

De fato, além de sua maioria ser composta por textos de opinião, nestes trabalhos sobre formação de psicólogos percebe-se que é quase inexistente a reflexão sobre a relação do processo formativo com as políticas de ensino superior (Silva, 2010). Some-se a isso o fato de que são pouquíssimos os pesquisadores que possuem linhas de pesquisa em formação de psicólogos, fazendo com que os autores tenham em sua maior parte, assim como nos textos sobre profissão, escritos pontuais sobre o assunto (Yamamoto, Costa, Seixas & Amorim, 2010).

Passados quase cinquenta anos da estruturação dos cursos de Psicologia no país, a formação de psicólogos passou por uma série de transformações, tanto nos objetivos mais amplos do processo, quanto na forma de organização dos cursos, pelas DCNs. Tais

transformações, oriundas de mudanças nas políticas de educação superior, impõem à formação de psicólogos um conjunto de demandas até então secundárias no processo formativo, como a profissionalização e a flexibilização dos cursos. Além disso, as próprias DCNs corporificam um conjunto de demandas colocadas ao campo, chamados de “dilemas da formação”, em função da quantidade de debates acerca do tema e do fato de que esses debates normalmente se constituem em polos opostos de perfil desejado. Essa expressão se consolidou com o estudo produzido em 1994 pelo pesquisador Álvaro Duran, sob encomenda do CFP, acerca da conformação desses “dilemas” na formação e algumas sugestões para superá-los. A partir de então, a expressão passou a ser utilizada para denominar os principais debates no campo e veio a balizar as discussões pelos anos que se seguiram. Importante ressaltar que o próprio Duran (1994) admite que alguns desses debates não se constituem enquanto opostos, como a necessidade de uma formação ética. E ao longo de sua pesquisa também reflete acerca da falsidade de organizar esses dilemas em díades, argumentando que isto geraria uma visão segmentada e maniqueísta da realidade. Concorda-se com a reflexão posta, e ressalta-se que a expressão “dilema” é usada nessa tese para fazer alusão ao debate proposto pela categoria. Os dilemas que surgem na formação são vários e de diferentes ordens: epistemológicos, políticos ou técnicos. Lisboa e Barbosa (2009) apresentam alguns desses dilemas expostos na literatura ao longo do tempo, como embates entre “...formação técnica *versus* crítico-reflexiva, científica *versus* profissional, generalista *versus* especialista, predominantemente clínica *versus* pluralista, unidisciplinar *versus* multi/interdisciplinar, histórica *versus* contemporânea, elitista *versus* socialmente comprometida e voltada para indivíduos *versus* voltada para a coletividade” (p. 724). Assim, os “dilemas da formação” acabam por representar os principais debates no

campo, tanto pelo reconhecimento de sua importância pela categoria quanto pela sua permanência enquanto objeto ao longo da história da formação.

Diante do exposto, parte-se das seguintes premissas para se justificar o presente estudo: o tema formação para o ensino superior é essencial na organização do capitalismo contemporâneo; existem poucos trabalhos que articulam essas dimensões externa e interna; existem poucos estudos que traçam uma análise nacional, com dados abrangentes; e, principalmente, a inexistência de uma análise que reflita os dilemas na formação após as reformas curriculares promovidas pelas DCNs. Diante disso, questiona-se: **como os dilemas da formação se apresentam nos cursos de Psicologia no Brasil no contexto pós DCNs?** Para responder a essa questão e refletir acerca do tema formação em Psicologia no Brasil atualmente, é que se organiza o presente projeto.

Na tentativa de responder à pergunta de partida apresentada, optou-se por realizar o levantamento e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Psicologia no país. Assim, o objetivo da presente tese é investigar, em um contexto pós-DCN, como os cursos de graduação em Psicologia no Brasil tem lidado com os dilemas da formação.

Para consecução do trabalho, resolveu-se dividir a presente tese em três partes. Na primeira parte apresentar-se-á a fundamentação teórica da tese, contendo a discussão das políticas para educação superior, com sua influência na formação do psicólogo, para em seguida apresentar a conformação da formação graduada em Psicologia no Brasil e sua história. A segunda parte será a apresentação da pesquisa, situando o problema e os objetivos, desenho da pesquisa e as estratégias de ação, incluindo a construção de uma estratégia de análise original. Na terceira parte serão apresentados os resultados coletados e suas respectivas análises.

A primeira parte contém dois capítulos. O primeiro capítulo trata das políticas para educação superior no país e seu rebatimento ao tema formação de psicólogo. Ele inicia com uma breve história do tema, e as principais características dessas políticas no mundo contemporâneo. Também foi feita uma apreciação das influências das políticas educacionais no país, sobretudo em sua relação com as políticas internacionais para o ensino superior e sua ligação com as demandas do grande capital (políticas macroeconômicas). O segundo capítulo versa sobre a formação graduada em Psicologia no país. Foi empreendido um resgate histórico da formação graduada em Psicologia no Brasil, intencionando apresentar a presença, e permanência, dos “dilemas da formação” ao longo da história no campo, dividido em quatro períodos. O resgate histórico tem início com as origens do ensino em Psicologia no Brasil, contemplando o período pré-regulamentação da profissão. O segundo período trata do período da regulamentação durante as duas primeiras décadas, notadamente em sua relação com o governo autocrático-burguês. O terceiro período vai discutir a formação em Psicologia na época da abertura política, os grandes estudos sobre o tema e o estabelecimento de uma crítica ao campo. O último período vai apresentar as mudanças na legislação e a conformação contemporânea do campo, encerrando então os debates estabelecidos ao longo de aproximadamente cinquenta anos. Por fim, será apresentada brevemente a conformação atual do campo, com os dados atuais referentes à formação graduada do psicólogo brasileiro.

A segunda parte da tese tratará da pesquisa realizada. Apresenta-se o problema de pesquisa, seguido dos objetivos. Depois uma apresentação do desenho escolhido para o estudo, contendo escolha de participantes e métodos de coleta. Para esse estudo foi construída uma estratégia de análise original. São apresentados os pressupostos de construção dessa estratégia, além de uma descrição detalhada de seus procedimentos.

Na última parte da tese, são apresentados os dados coletados ao longo do estudo. Como comentado, os resultados serão oriundos das análises dos PPCs, trazendo suas características básicas, seguido dos dados organizados em torno dos principais “dilemas da formação”. A tese encerra retomando os dilemas da formação de psicólogo no Brasil e apresenta uma reflexão geral acerca do tema formação em Psicologia nos dias de hoje.

PARTE I

Pressupostos e Fundamentação Teórica

Capítulo 1

As Políticas para Ensino Superior e seu impacto para a Formação Graduada em Psicologia no Brasil

1.1. Introdução

Como toda instituição social, as universidades expressam a estrutura e modo de funcionamento da sociedade como um todo¹. Isso quer dizer que dentro dela encontra-se a mesma divisão, conflitos e contradições expostos na sociedade. Além do mais, sua condição social faz com que a educação superior se relacione, “...on the one hand, the differentiated, stratified, multi-scalar global capitalism and, on the other, the governance of higher education (that is, the way public policy is formulated, funded, delivered and assessed). Higher education is a subordinated power in relation to both economic and political powers.” (Gomes, Robertson & Dale, 2012, p. 9). Portanto, a compreensão das políticas de educação superior passa pela análise de seu papel social ao longo da história. Ademais, a formação em Psicologia só pode ser entendida na relação com essas políticas, que de uma forma ou de outra, respondem às demandas do capital internacional. Assim, por ser um fenômeno histórico relacionado com o contexto do desenvolvimento do capitalismo mundial, a compreensão das políticas de ensino superior terá como ponto de partida um breve resgate histórico, seguido da sua conjuntura atual na sociedade contemporânea. Parte-se do pressuposto de que para compreender a formação em Psicologia no país, é necessário empreender um resgate da conformação da política de ensino superior no Brasil.

¹ A despeito de entender que a Educação Superior contempla mais que instituições universitárias, parte-se do pressuposto, a partir das ideias de Mendonça (2000) de que as instituições não-universitárias podem ser estudadas tendo como referência a universidade, tendo em vista a centralidade que essa ocupa na análise do ensino superior. Então, por vezes, ao longo do texto, far-se-ão análises das instituições universitárias enquanto representantes das políticas de ensino superior.

1.2. (Breve) História do Ensino Superior

1.2.1. *Ensino Superior no Brasil – Das Origens à Reforma universitária de 1968*

A concepção de universidade, como se conhece hoje, é uma produção da civilização ocidental nascida no século XII, mas alçada a instituição essencial ao desenvolvimento do mundo moderno a partir do século XIX (Charles & Verger, 1996). Antes da Idade Moderna, as funções que conhecemos atualmente como concernentes à universidade - ensino e pesquisa - eram realizadas por outras instituições. Durante esse período ela foi essencial para unificar a cultura medieval e representar, institucionalmente, um *locus* potencial de agregação, difusão e, posteriormente, produção de conhecimento. Ou seja, mesmo sendo uma instituição medieval e importante no fim da idade média para as revoluções culturais no ocidente, seu papel central, mais próximo da realidade moderna, só se dará entre os séculos XIX e XX. Assim, até se tornar uma instituição central para as sociedades capitalistas, a universidade era um local mais exclusivo da Europa Medieval.

Com o desenvolvimento da era moderna, vários países centrais europeus, sobretudo os principais responsáveis pela dominação e colonização de diversas partes do globo, passam a construir e difundir universidades fora do eixo da Europa Ocidental. O intuito, porém, não era atender às necessidades da realidade local, mas propiciar às elites econômicas e intelectuais uma alternativa de formação qualificada fora do eixo hegemônico central (Fávero, 2006; Charles & Verger, 1996). O que não implicava, necessariamente, que todos os países colonizadores tivessem a mesma conduta quanto à disseminação de universidades mundo afora. Especificamente no caso da América

Latina, Espanha e Portugal - os principais países colonizadores - tiveram posturas diferentes quanto à construção de instituições universitárias em suas colônias.

Mendonça (2000) lembra, a partir da leitura de diversos autores, que o Brasil possui um desenvolvimento tardio das instituições universitárias, sobretudo quando comparado aos outros países da América de colonização espanhola. Enquanto a corte espanhola teve interesse em espalhar algumas instituições dessa natureza nos seus países colonizados, havia uma resistência da corte portuguesa em fazer o mesmo no Brasil. Esse seria um dos fatores que explicaria parcialmente o desenvolvimento tardio da educação superior em terras tupiniquins. Em termos históricos, há uma concordância de que nos períodos coloniais não houve implantação de universidades no Brasil, diferentemente de outros países da América.

No Brasil, durante o período colonial, o mais próximo desse tipo de instituição que havia eram as iniciativas dos Colégios Jesuítas. No entanto, Fávero (2006) adverte que os Colégios Jesuítas não eram o equivalente institucional das universidades. O governo de Portugal tinha a intenção de manter a formação em nível superior dentro do seu país. Assim os cursos existentes no Brasil, em sua maioria iniciativa dos jesuítas, não eram reconhecidos pelo governo português. De fato, nessa época, durante muito tempo os únicos cursos validados pela corte eram os das universidades de Coimbra e Évora, em Portugal. A principal razão para isso era o receio de que os estudos universitários pudessem atuar em favor dos movimentos independentistas, inspirados pelo Iluminismo e já em voga em várias partes da América (Cunha, 2000).

Mesmo assim, o colégio dos Jesuítas ainda era uma importante instituição que representava uma educação “pública” no país, e teve um papel importante no desenvolvimento do nosso ensino². Tanto que, no século XVIII, quando da Reforma

² Só nos primeiros anos, os jesuítas criaram uma série de colégios que não eram voltados para o sacerdote, mas serviam a uma parte da população (como filhos de funcionários públicos, de senhores de

Pombalina, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas e, fechando seus Colégios, acaba desestruturando a única “rede” de instituições de ensino que ainda atendiam a população. E isso acaba por atrasar o desenvolvimento da educação no Brasil, que precisou de alguns anos para substituir e implementar outra à altura (Mendonça, 2000; Texeira, 1999; Cunha, 1980).

Antes da proclamação da república no Brasil, as iniciativas de construção de instituições de ensino superior eram poucas. De fato, somente no início do século XIX que começam algumas das iniciativas mais importantes. Esse fato coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil, em 1808, o que reforça a ideia do poder e influência de Portugal. Essas primeiras iniciativas eram cursos e academias superiores voltados para formação profissionalizante avançada, para trabalhar para o Estado e para produção de bens simbólicos (Cunha, 1980). Grande parte dessa formação profissionalizante “avançada” dizia respeito à preocupação do rei com a defesa militar da colônia. Dessa época nascem várias academias militares, cursos de medicina voltados para formar cirurgiões militares, além de outros cursos voltados para o suporte da corte na colônia, como de economia, química e agricultura. Esses cursos foram criados em várias partes do país, mas somente em lugares que possuíssem valor estratégico econômico para o governo, como Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Enfim, o cenário existente no século XIX era de algumas instituições de ensino superior não-universitárias, em várias partes do país, nas mais diferentes áreas, mas todas desconectadas entre si (Cunha, 1980).

Somente após a proclamação da república, ao final do século XIX, início do século XX, que passa a surgir no Brasil, a Universidade como instituição moderna. A partir da República há um aumento da pressão das elites para formação e capacitação de

engenho, de artesãos, de pecuaristas, etc.). Além de vários cursos “superiores” de Artes, Teologia, Filosofia e Matemática (Cunha, 2000).

seus filhos, além da necessidade do início de modernização do país, alinhando o Brasil com o cenário mundial. O próprio Imperador, no final do Império, passa a propor a criação de duas universidades, que nunca foram criadas, no norte e sul do país, para serem altos centros de formação científica e literária e, sobretudo, para unificar o cenário de ensino superior no Brasil.

Com a República, o ensino superior é relacionado ao poder central e assume uma orientação moderna (positivista) a partir da reforma de Benjamin Constant em 1891. Está aberto o espaço para desenvolvimento das universidades modernas brasileiras nos anos seguintes, surgindo nesse contexto as Universidades em Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) como instituições livres (Fávero, 2006). Em seguida, já nas primeiras décadas do século XX, começam outras propostas de universidade, em sua maioria provenientes de aglomerações de outras instituições, como faculdades isoladas, escolas politécnicas, escolas normais superiores, etc. (Texeira, 1989).

Associada com a centralização do poder no Estado, entendida como foco no governo federal em oposição à distribuição de poder entre os governadores, cria-se a necessidade de dar um rumo às formações mais qualificadas no país, materializadas pelo ensino superior. Nasce aí a primeira universidade moderna brasileira criada legalmente pelo governo federal, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Está aberto o espaço para criação e difusão de novas universidades, já nos moldes modernos, com várias atuações políticas a favor da iniciativa, como a da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC).

O aparecimento oficial da Universidade do Rio de Janeiro suscitou o debate em torno das universidades brasileiras, discutindo temas como: concepção, função, autonomia e modelo a ser adotado no Brasil. No entanto, não havia consenso entre quais

deveriam ser os objetivos centrais das universidades. Essa divergência estava entre conceber as universidades como servindo prioritariamente para a) produção intelectual e científica desinteressada ou; b) formação docente secundária e superior. Acabou prevalecendo a segunda interpretação, a despeito do debate e da defesa da produção científica marcar sua presença em eventos nacionais, como na 1ª. Conferência Nacional de Educação – 1927 (Fávero, 2006; Mendonça, 2000). Havia então, desde aquela época, uma denúncia de que as Instituições de ensino superior não deveriam ser apenas voltadas a formação profissional. Assim, está colocado no país o debate do famoso papel tríplice da universidade - produção de conhecimento, formação profissional e divulgação de ideias.

A partir da década de 1930 ocorre o período de organização e necessidade de padronização das universidades. A chegada do governo Vargas, em 1930, dá início a um contínuo de políticas educacionais de cunho mais centralizador e autoritário. Dessa iniciativa o governo apresenta sua proposta de projeto universitário, promulgada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras e pelo Conselho Nacional de Educação, ambos em 1931. A partir daí o governo desenvolve uma série de propostas de criação de universidades, em diferentes partes do país, que serviram como modelo do cenário político posto. Importantes universidades surgem nessa época, como a Universidade de São Paulo, em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (na época, no Rio de Janeiro), criada por Anísio Teixeira em 1935. Mas em 1937 o governo propõe um modelo de universidade, voltado a uma função de caráter nacional, que deveria servir como base para a criação das universidades daí em diante, a Universidade do Brasil (UB). Isto posto, apesar de subordinados a uma política de controle do governo, o cenário educativo em voga permitia dar início a um importante debate presente nos dias de hoje, o da autonomia como uma das características centrais das universidades.

A unificação da noção de universidade vai se materializar com a proposta da Universidade do Brasil em 1937. Esta submeterá ao Estado suas funções e prerrogativas, e irá estabelecer um padrão federal que todas daí pra frente deverão seguir.

De fato, há uma intenção explícita do governo federal, principalmente após 37, de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. A ideia comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa. Ao governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade. (Mendonça, 2000, p. 140).

A UB, contudo, não efetivou a proposta universitária de congregação de saberes e produção de conhecimento. As escolas passaram a funcionar em separado e havia uma urgência em abrir a maior quantidade de cursos possíveis para que a UB como um todo pudesse tornar-se padrão para as demais IES no país. Essa necessidade de ser “modelo” fez com que houvesse restrições didáticas, de pensamento e de currículo, na tentativa de homogeneizar e formar um padrão universitário brasileiro. A pesquisa então foi extremamente desestimulada. Esse cenário perdura até o final do período autocrático brasileiro de Vargas, chamado de Estado Novo, em 1945.

Após o fim do Estado Novo, o ritmo de desenvolvimento econômico do país aumenta a partir da década de 1950, sobretudo por conta do processo de industrialização acelerada e consequente crescimento econômico. Para o ensino superior esse é um período de expansão como um todo: quantidade de alunos, criação de entidades (tanto profissionais, quanto ligadas à ciência), criação de órgãos de fomento à pesquisa e

capacitação e construção de novo modelo de universidade. Destaca-se desse momento, a fundação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos em 1951, e a apresentação de uma nova proposta de universidade, a Universidade de Brasília (UnB), já no início da década de 1960. Empunhando a ideia de uma reforma global das universidades, os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, apresentam o projeto da UnB como um modelo de instituição desejada, antecipando o processo de modernização da universidade com um novo modelo de gestão. Relevante lembrar que nessa época houve um aumento dos movimentos estudantis que foram pivôs do desenvolvimento da ideia de reforma universitária, ajudando a colocar o debate na agenda nacional.

Do ponto de vista político, esse momento da história brasileira foi marcado por conflitos ideológicos entre os partidos de esquerda e as ideias da tradicional elite brasileira. Então, a dialética das forças conflitantes entre final da década de 1940 até década de 1960 (esquerda e direita) acabou ditando os termos da discussão do estabelecimento das universidades no país. Todas as ações descritas após o Estado Novo apresentam essa dicotomia. Nas palavras de Mendonça (2000): “A controvérsia entre essas duas tendências, que se prolongaria pela década de 1960, condicionava as políticas específicas praticadas por diferentes órgãos do governo, cada qual atuando sobre diferentes segmentos do ensino superior” (p. 143/13). As universidades criadas nessa época espelhavam cada uma seus posicionamentos políticos, e diferentes propostas foram sendo apresentadas e debatidas, acendendo a discussão da política de ensino superior no Brasil. A autonomia das universidades volta a pauta de debates, mas sem alcançar a penetração esperada. Por outro lado, a característica populista do governo e a expansão do ensino secundário fizeram com que o número de universidades aumentasse

em sete vezes e que passassem por um processo de federalização, sendo a maioria oriunda de cursos isolados ou particulares ou ainda municipais/estaduais (Ferreira, 2009). Vale salientar que essas universidades recém-criadas também tinham a formação profissional como foco, com pouca preocupação institucional com a pesquisa científica (Fávero, 2006).

Enfim, o cenário das políticas de ensino superior, composto por uma mescla de proposições conservadoras e progressistas, encontrará sua ruptura após o início do regime militar no Brasil, em 1964, que precisará adaptar as políticas educacionais vigentes ao contexto da sua ideologia de segurança nacional, marcadamente conservadora e repressiva. Do ponto de vista do ensino superior ocorrerá uma evidente orientação técnica e política em torno do qual se articula a função e o funcionamento da universidade. A nova proposta de universidade será realizada a partir de um conjunto de ações, órgãos, leis e projetos, conhecidos como Reforma Universitária de 1968, marco na modernização e expansão do ensino superior no Brasil, e da subsequente entrada e alinhamento às orientações do capital internacional, com destaque para as ideias liberais (Fávero, 2006; Ferreira, 2009; Martins, 2009).

1.2.2. Reforma Universitária de 1968

Como comentado anteriormente, a reforma universitária de 1968 foi extremamente importante na reorganização do Ensino Superior no país. Ela introduziu uma modernização e expansão das IES públicas, visando responder a uma demanda constante de ampliação do acesso a esse setor, e permitiu uma articulação maior do ensino com a pesquisa, institucionalização da carreira acadêmica, abolição das cátedras e impulsão das políticas de pós-graduação, além de uma profunda privatização do setor acadêmico. Não é objeto dessa tese deter-se em um dos assuntos cuja literatura abunda

no Brasil³. Tão somente foi realizado um levantamento de alguns pontos nodais sobre o tema, imprescindíveis para compreensão das atuais políticas de ensino superior.

Como já apresentado, o desenvolvimento do país na década de 1950, sobretudo a industrialização e o crescimento econômico, faz com que se pressione a modernização das universidades. A modernização era entendida como um conjunto de mudanças na estrutura e funcionamento das universidades nacionais, de forma que ela tentasse sincronizar a educação com as necessidades de desenvolvimento econômico e social, alcançando um papel mais importante na sociedade brasileira (Cunha, 2000). E como essa ideologia da modernização foi abarcada por vários setores da sociedade, passa a virar demanda mais ampla e alçar uma dimensão nacional. No entanto, não era um debate isolado apenas do campo da educação superior, era um debate que possuía raízes mais amplas, e fazia parte do contexto das discussões das políticas educacionais como um todo.

Essa demanda de mudança na estrutura universitária fazia parte do conjunto de discussões acerca da educação brasileira, impulsionadas pela possibilidade de modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) proposta por setores progressistas, desde o final do Estado Novo. Essa LDB, que tramitava desde as décadas anteriores, foi finalmente homologada em 1961 e trouxe consigo um conjunto de propostas que influenciaram diretamente as políticas de ensino superior (Rothen, 2008). Nesse sentido, o campo de debates do ensino superior também é reforçado pela criação da Universidade de Brasília, em 1961, que representava uma possibilidade de mudança real na forma de organizar e gerir uma instituição universitária, criando um modelo para modernização, tal qual foi o papel da USP e da UDF na década de 1930. Fávero (1995) ressalta que durante esse período a sociedade estava se dando conta da

³ Para conhecer mais a fundo a Reforma Universitária de 1968 pode-se consultar Cunha (1988); Germano (2005); Fernandes (1975); Fávero (2006); Alves (1989), entre tantos outros.

precariedade das universidades brasileiras, tanto pela sua forma de funcionamento, quanto pela deficiência de infraestrutura e limites de vagas. As críticas eram oriundas não só do meio acadêmico como do próprio movimento estudantil. A participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi importantíssima para o debate crítico do setor e para a divulgação do tema na sociedade. Assim, havia uma pressão estudantil e das IES, que logo em seguida sai do meio acadêmico e toma as ruas, transformando-se em apelo popular. O povo, no entanto, não tinha exatamente os mesmos pleitos que a comunidade acadêmica. Para além dos investimentos infraestruturais, o pleito principal da população era ampliar o acesso às universidades. Com o crescimento econômico brasileiro, e ascensão social da classe média, as universidades passaram a ser vistas como espaço potencializador das promoções sociais e, portanto, espaço de “desejo” de boa parte da população.

Essas são algumas das bases das demandas para uma reforma universitária, provenientes de vários setores, com diferentes pontos, nem todos consensuais. Do movimento estudantil e docente, destaca-se a defesa da autonomia universitária, maior participação da comunidade acadêmica na gestão institucional, melhoria de condições de trabalho docente e maior investimento financeiro nas universidades públicas; já a população reivindicava, como apresentado, principalmente o aumento do número de vagas para lidar com o excedente universitário.

O processo de politização crescente da sociedade brasileira (fruto da abertura democrática do fim do Estado Novo) e o aumento da importância das universidades no desenvolvimento nacional, fizeram com que sua reforma adquirisse relevância no contexto maior. Deixou de fazer parte do aspecto de política setorializada para ingressar nas “reformas de base”. A modernização do ensino superior adquirira caráter progressista, e começa-se a articular uma pauta convergente de demandas, tanto

profissionais quanto acadêmicas, tais como: quebra de barreiras entre faculdades, extinção da cátedra vitalícia, organização em regime departamental, maior investimento em pesquisa com criação de institutos, auxílio estudante (na forma de bolsas e benefícios indiretos), organização da carreira docente, além de incentivo a atividades ligadas a formação integral do homem, como artes e filosofia. Para além dos debates, o setor acadêmico pretendia materializar seus anseios. Parte da comunidade acadêmica, vinculada à Universidade do Brasil, chega a criar um documento apresentando algumas dessas demandas, chamado Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil, em 1963. Mas a reforma como tal tinha que esperar, uma vez que no ano seguinte o Brasil passaria por outro golpe militar, e instalaria um regime no qual uma grande parte dos pleitos conflitaria com a ideologia do governo recém-instaurado.

Além das demandas já apresentadas para o ensino superior, tanto da comunidade acadêmica quanto da população, o regime autocrático burguês de 1964 faz agregar as suas próprias. No entanto, o governo necessitava de um diagnóstico do ensino superior no país e de um encaminhamento prático para lidar com as demandas apresentadas, sem colocar em risco o seu projeto político, econômico e ideológico. Do ponto de vista econômico, o governo resolvia pôr em prática o modelo liberal, sem a presença de oposições democráticas, respondendo aos anseios “desenvolvimentistas” da burguesia brasileira, em consonância com os padrões capitalistas internacionais (Alves, 2005). Isso implicaria ter que lidar com o papel dos movimentos acadêmicos (Estudantil e Docente) no tocante a sua posição política na luta contra o regime, além de inserir os pontos necessários ao alinhamento das instituições universitárias às demandas do processo produtivo da época.

Nos primeiros anos do regime o processo de debates continua seguindo e o governo se vê na posição de apresentar uma resposta à situação. Resolve organizar os

dados e demandas postas e institui uma série de comissões e consultorias civil-militares, a fim de desenhar uma análise do cenário do ensino superior e apresentar uma proposta que dê conta dos diferentes problemas expostos (Alves, 2005).

Nesse sentido, em 1965, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) convida o consultor Rudolph Atcon para apresentar um plano de reforma ao ensino superior, cujos princípios eram o de rendimento e eficiência universitária. O Conselho Federal de Educação (recém-criado pela nova LDB de 1961) coordena parte dessas discussões e a partir delas monta-se um Grupo de Trabalho de Reforma Universitária. Aliado a isso, o MEC tinha como foco dar conta das questões ligadas a “modernização” das universidades, a partir de critérios e parâmetros de gestão advindos de novas tecnologias norte-americanas. Sobre esse assunto, vale lembrar que a intervenção dos EUA na América Latina, incluindo o Brasil, consubstanciou-se em “apoio” técnico, financeiro e militar. No campo educacional brasileiro, a representação dessa parceria era por via do acordo entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (MEC/USAID), que, dentre outras coisas, incluía sugestões para o Ensino Superior.

Para além das questões “técnicas” da modernização das universidades, o governo militar ainda havia que lidar com a questão política da “subversão estudantil”. Tal questão incentiva o governo a demandar um “outro” diagnóstico da situação, a partir da criação de uma comissão presidida pelo General Meira Mattos. O Relatório Meira Mattos, como ficou conhecido, apresenta sugestões para como lidar com a “subversão estudantil”, e docente, e várias de suas propostas foram aprovadas no parecer final da Reforma, como o fortalecimento do princípio de autoridade, ênfase nos aspectos técnicos da universidade em detrimento dos políticos, além da ampliação de vagas.

O regime autocrático burguês, de posse das análises, resolve agir de forma a continuar legitimando seu governo, assumindo uma posição de inovação e

modernização do Ensino Superior, dando a impressão de que sua administração representa um avanço desejado, mas mantendo o poder nas mãos da classe dominante. Para manter essa “aura” de legitimidade, a Reforma precisava responder, de alguma forma, às demandas mais prementes, sobretudo a da pressão popular da ampliação do acesso ao ensino superior (Fávero, 2006). Vale salientar que várias demandas do ponto de vista “técnico” da modernização universitária propostas pelos setores antes do golpe de 1964 convergem com a proposta apresentada em 1968.

Como fruto de todo esse processo de discussão, e da criação do GT para Reforma do Ensino Superior, a partir de 1968, ganha forma a legislação que conformará a Reforma para Ensino Superior no Brasil. Dentre suas medidas, do ponto de vista administrativo, destacam-se: a criação dos departamentos, em detrimento das cátedras, adoção de sistema de créditos, reformulação da carreira docente, investimento na pós-graduação e implantação da lógica gerencial empresarial na gestão dos recursos. No campo político, temos a dissolução do movimento estudantil, foco no aspecto técnico universitário para diluir seu caráter político (ou seja, tratar os problemas educacionais como meramente técnico-administrativo), impedimento de ações e manifestações públicas dentro das universidades, controle autocrático da gestão das universidades pelo governo militar objetivando afastar docentes, estudantes e funcionários “indesejados” para o sistema, além de conceder um poder ao governo de abrir e fechar cursos e unidades não alinhadas com a política de segurança nacional. E por último, para lidar com a demanda popular por vagas, a reforma propõe o vestibular unificado, criação de cursos e unidades, mas principalmente, o que ficou como uma marca dessa época e irá caracterizar o ensino superior brasileiro até os dias atuais, o incentivo ao ensino superior privado, com conseqüente criação de um sistema universitário de massas (Martins, 2009).

A consequência para o campo de ensino superior criado no país após a Reforma de 1968 foi a construção de um sistema dual, formado de um lado, por uma rede de universidades públicas, agora já consolidadas, com visível melhoria da qualificação docente e incentivo ao desenvolvimento científico; e de outro lado, uma rede privada, formada por um conjunto de instituições de natureza acadêmica as mais variadas, focadas no ensino e com clara desvantagem na qualidade da oferta de seus serviços frente ao sistema público (Vieira, 2010).

É sempre bom reforçar que essas características continuam presentes nos dias de hoje e tem significativo impacto no desenvolvimento da formação em Psicologia no Brasil. De forma direta ou indireta, os ecos da reforma de 1968 relacionam-se com os dilemas da formação, já que percorrem questões como a privatização do ensino superior, massificação do ensino, foco na profissionalização, desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, entre outros. Além do que, a restrição dos direitos democráticos na ditadura pode ser associada como um dos fatores que fez com que a Psicologia passasse a refletir sobre seu papel social, tentando agregar as demandas sociais na pauta da formação universitária, com relativa politização de parte da sua comunidade acadêmica e profissional. O que pode também ter provocado o aumento das discussões sobre a necessidade de mudanças teórico-epistemológicas da Psicologia, a fim de responder às demandas postas de compromisso social à formação do psicólogo (Yamamoto, 2000).

Este é o cenário que perdurará durante todo o regime militar, até o processo de abertura democrática brasileira, já na década de 1980. Com a redemocratização, tem-se uma maior liberdade ideopolítica no país, que se expressa no movimento docente e estudantil. Essas categorias começam a denunciar os problemas por que passam a universidade, recolocar antigos pontos de pauta e refletir sobre a necessidade de uma

“outra” reforma universitária para dar conta das demandas sociais postas no limiar do processo de redemocratização brasileira (p. 18/34 Fávero, 2006). Além disso, de uma forma geral, apesar de presente nas propostas, a Autonomia Universitária nunca foi concretizada nessa época, transformando-se em uma das principais bandeiras das mudanças que viriam a ocorrer nas décadas seguintes.

Após o processo de redemocratização há o crescimento do debate educacional no país, retomado pela comunidade universitária, notoriamente os docentes, organizados em várias entidades representativas⁴. Durante a década de 1980, com a crise econômica aguda que o Brasil passava (aumento das taxas de juro e crescimento do desemprego), aliado às crescentes críticas do mundo acadêmico e da sociedade civil à qualidade do ensino superior, passa-se a discutir o papel da universidade nesse novo cenário nacional. Daí em diante, o tema volta a ser pauta na agenda brasileira, e tem-se o desenvolver de novas mudanças nas políticas de ensino superior, como será visto na próxima seção.

1.3. Políticas de Ensino Superior brasileira nos dias atuais

1.3.1. O governo Cardoso e a “reforma universitária”

Nos primeiros governos pós-processo de redemocratização brasileira, a saber, Sarney (1985-1990) e Collor/Itamar (1990-1995), situavam-se os debates sobre ensino superior comentados no final da seção anterior. Mas, de fato, uma fraca iniciativa foi tomada nesse sentido e as poucas ações realizadas nesses primeiros anos tiveram quase nenhum efeito prático (Santos & Cerqueira, 2009). A única iniciativa que vale destacar dessa época foram as propostas de reformulação do ensino superior feitas por uma comissão governamental - GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação

⁴ Houve nessa época a criação de uma das principais entidades representativas da categoria de professores universitários, a ANDES (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior), em 1981, primeiro como associação e posteriormente transformada em sindicato. (Donatoni, 2008).

Superior) - que, apesar de não terem conseguido programar suas orientações, tiveram parte das ideias retomadas em governos seguintes. Foi apenas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, que se apresentaram algumas mudanças significativas no campo do ensino superior.

Do ponto de vista político-econômico, é bom lembrar que o governo Cardoso não deve ser considerado uma ruptura dos governos que o precederam (Souza, 2011). Do ponto de vista das políticas para ensino superior foi apenas um marco de mudanças substanciais de uma trajetória que segue desde anos anteriores e tem suas raízes na reforma universitária de 1968. Segundo Cunha (2003) “a continuidade das propostas apresentadas recorrentemente, desde então, deve ser entendida como produto, também, da permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, o que permite traçar um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, pelo menos no que se refere ao Ministério da Educação” (Cunha, 2003, p. 40). Portanto, o governo Cardoso deu continuidade ao processo de “modernização conservadora” (racionalidade administrativa e eficácia quantitativa) das universidades dos governos Collor e Itamar, ao passo que introduz uma série de mudanças que afetará o cenário do ensino superior brasileiro, sobretudo na produção de reformas estruturais e fiscais, de forma a alinhar o Brasil ao contexto do capitalismo internacional.

O governo Cardoso, mais claramente alinhado com a orientação neoliberal, assume uma política, em todos os setores, de reformas administrativas e financeiras. O que também se aplicou às políticas educacionais. As políticas para ensino superior seguiam uma orientação geral no governo Cardoso, comum às suas outras políticas públicas, de eficiência e racionalização na gestão de recursos. A política deveria promover uma reforma administrativa, enquadrando o modelo de gestão universitária ao

modelo de mercado empresarial. Sua meta era aumentar a eficácia das IES (número de alunos atendidos, ampliação de projetos, número de egressos) sem inserir novos recursos, ou seja, pela “administração racional dos recursos”, criando para isso a noção de autonomia de gestão. Essa “autonomia” ainda condicionava a captação de recursos, sobretudo federais, aos critérios de qualidade recém-implantados, advindos do universo empresarial.

Essas mudanças no setor universitário tiveram seu contorno legal moldado na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A LDB, promulgada no governo Cardoso, foi fruto de um período de seis anos de embate e operacionalizou os preceitos educacionais colocados na Constituição de 1988, definindo e regulando todo o sistema educacional brasileiro. Por apresentar uma normatização fragmentada, várias operacionalizações do funcionamento do ensino superior foram sendo aprovadas em paralelo à LDB e compõem importantes itens de funcionamento da política nessa época, a maioria ainda presente nos dias de hoje.

Vários dos preceitos presentes na constituição de 1988 podem ser considerados avanços frente às reivindicações relativas ao ensino superior, como autonomia universitária, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, educação pública garantida pelo estado e inserção docente por concurso público, além de contorno trabalhista por regime jurídico único (Cunha, 2000). Das demandas sobressalentes, estava a pressão por expansão de vagas nas instituições públicas, e condições orçamentárias para exercer a autonomia universitária.

Saviani (2004) argumenta que não havia naquela época uma pressão externa por reforma universitária. Mas que, dentro do governo Cardoso, precisavam pensar em mecanismos para lidar com as conquistas educacionais recentes que conflitariam com a agenda neoliberal. Das conquistas postas, duas estavam inicialmente mais evidentes no

conflito de interesses, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a gratuidade do serviço público. Assim, a demanda por uma “reforma universitária” acabou sendo gestada dentro do aparelho governamental, fazendo com que a LDB, dentro da correlação de forças possíveis, mais do que organizasse os anseios postos na constituição, também desse livre curso à política educacional neoliberal implantada no governo Cardoso.

Do ponto de vista operacional do ensino superior, A LDB descreve o que são as universidades e qual seu papel. Elas são caracterizadas pelo que produzem, pela conformação do seu corpo docente, e apresentam a já citada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O elemento novo é o controle externo do estado, que se dá, basicamente, pelo sistema de avaliação e credenciamento construído. De forma resumida, Ristoff (2008) arrolou uma lista de dez pontos que poderia traduzir o impacto da LDB para o ensino superior: 1) *expansão* do ensino superior, fundamentalmente no setor privado, não podendo ser confundida com democratização; 2) *privatização* do setor, com 90% do total de IES, 65% dos cursos e 70% das matrículas no setor privado; 3) *diversificação* institucional, em função da perda da hegemonia das universidades como articuladoras de pesquisa, ensino e extensão, e sendo confundidas com outros tipos de IES, como as faculdades e centros universitários; 4) *centralização* com relação ao sistema regulatório do Estado para autorização, reconhecimento, credenciamento e avaliação das IES; 5) *desequilíbrio regional*, com a concentração de quase metade das IES da educação superior no Sudeste brasileiro; 6) *ampliação do acesso* para a classe média, sobretudo pela expansão do setor privado; 7) *desequilíbrio de oferta*, em função da concentração das vagas em poucos cursos, como administração, direito e pedagogia; 8) *ociosidade crescente de vagas*, tendo pela primeira vez o número de vagas ofertadas superado o número de concluintes do ensino médio, ainda em função das IES privadas;

9) *corrida por titulação*, principalmente nas universidades públicas; 10) *incremento na taxa de escolarização superior*, mas ainda insuficiente mediante a grande massa de jovens brasileiros que ainda não acessam as universidades.

Essas características da educação superior presentes na LDB permitiram que o governo Cardoso realizasse uma série de programas e ações fragmentadas, mas articuladas com a agenda político-econômica existente. Essas ações foram possíveis pelas normas operacionais, muitas vezes aprovadas em paralelo à LDB. Cunha (2003) apresenta importantes elementos do ensino superior a serem considerados no governo Cardoso: acesso aos cursos de graduação, poder docente na gestão universitária, papel do Conselho Nacional de Educação, avaliação nacional de cursos e formato institucional.

Quanto ao acesso ao ensino superior, o ponto principal foi a criação da opção de acesso às universidades, como alternativa aos vestibulares, processo existente desde 1911. Para tanto, criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que no início era facultativo, mas com pretensões de se tornar padrão nas formas de acesso. O ENEM foi aceito gradativamente como um dos processos, mas não chegou a substituir totalmente o vestibular no governo Cardoso. Quanto ao poder docente na gestão universitária, o governo Cardoso concedeu aos professores um número majoritário de poder de escolha dos seus reitores e diretores. Esse ponto é importante, pois demonstra o aumento de participação política dos docentes, restringidos na época do governo autocrático burguês. É um ponto importante para autonomia universitária, apesar de ainda gerar embates, sobretudo com os estudantes e técnico-administrativos, que apesar de terem sua representatividade aumentada, ainda reivindicavam o voto paritário. Já o setor privado poderia escolher seus reitores e diretores de acordo com seu regimento.

Outro grande ponto de mudança na organização do ensino superior foi a criação do CNE, desfazendo o Conselho Federal de Educação (CFE). Criado com o governo militar, na LDB de 1961, o CFE concentrava o poder deliberativo das políticas educacionais, e por isso, foi alvo de interesses de empresários e redes de ensino, que em determinado momento histórico, passaram a ocupar quase a totalidade dos seus assentos, legislando em causa própria. O CNE foi então criado para, entre outras coisas, retirar a composição privatista do CFE que deliberava em função dos interesses de mercado. Para tanto, o CNE não mais elaborava propostas e avaliava IES, mas apreciava resultados produzidos pelos técnicos do MEC, diluindo seu poder decisório, mas mantendo seu valor estratégico. No entanto, acabou respondendo a interesses privados, em função de apoio político e troca de favores e acabou tão desacreditado quanto seu antecessor.

Talvez um dos principais elementos criados no governo Cardoso, que ainda hoje é alvo de intensos debates e tornou-se elemento central das políticas de ensino superior, foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como “Provão”. O sistema de avaliação é vinculado à forma organizativa-funcional das políticas para o ensino superior no Brasil e foi inspirado por modelo proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de caráter claramente economicista. A proposta feita no governo Cardoso tenta recriar o sistema de ensino, ao propor uma nova forma de funcionamento, só possível pela presença do sistema de avaliação (Gomes, 2002). O fim do CFE e criação do CNE fazem com que esse perca poderes, se submeta mais ao ministério, e seu papel se centraliza na avaliação do ensino superior, podendo interromper o credenciamento dos cursos nas avaliações anuais. Em suma, o ENC é o sistema de suporte e controle das políticas de ensino superior depois da criação do CNE. O sistema de avaliação assume um papel central na orientação do

controle dos cursos, direção dos investimentos, credenciamento, ajustes e serve aos interesses do consumidor, livre para escolher sua formação superior de acordo com suas possibilidades na relação custo x benefício. O discurso tecnocrático liberal transformou os instrumentos de avaliação em algo técnico e objetivo, despido de qualquer subjetivismo de seus atores e orientação política (Sobrinho, 2010). Apesar de alardear um credenciamento ou recredenciamento dos cursos com base em seus resultados, efetivamente, nos oito anos de governo, não conseguiu fechar nenhuma IES privada com avaliações negativas recorrentes. Especula-se que o não cumprimento da proposta do ENC tenha ocorrido basicamente por pressões políticas/econômicas, tamanho o lobby das redes educacionais privadas no Brasil, e teve seu processo desacreditado frente à opinião pública. Por pressão dos setores (entidades estudantis e docentes), o governo incorpora outras formas de avaliação que não tenham o foco no aluno, mais amplas, mas essas não têm o mesmo peso nem centralidade que o provão tinha durante o governo Cardoso (Assis & Oliveira, 2013; Barreyro & Rothen, 2008; Sobrinho, 2010). No entanto, o poder advindo dos exames nacionais de curso, mais seu poder regulador das políticas educacionais, fez com que essa ideia fosse ampliada e fortalecida nos governos posteriores.

Um último ponto relativo às políticas de ensino superior a ser destacado no governo Cardoso foi o processo de diversificação institucional, no tocante a organização acadêmica. Nesse processo de “modernização” do sistema de ensino superior, e de forma a responder as demandas do setor privado, o governo Cardoso cria novas modalidades de organização acadêmica, além de retirar a centralidade do sistema das universidades. Mesmo sendo as instituições ideais para organizar o ensino superior, as universidades, como instituições autônomas, que respondem ao tripé (pesquisa-ensino-extensão), gozavam de privilégios que outras IES não possuíam. Como os requisitos de

infraestrutura, qualificação de pessoal e investimento em pesquisa exigem aporte financeiro considerável, o setor privado queria para suas IES o privilégio das universidades, mas sem precisar de todas as contrapartidas. Assim, no governo Cardoso, as IES poderiam adotar cinco formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores. Os três últimos formatos têm prerrogativas semelhantes. Segundo Cunha (2003) a novidade na política foi a criação dos centros universitários. Entendidos como instituições pluricurriculares, não precisam manter a infraestrutura das universidades, mas agregam mais cursos que as faculdades. Os centros universitários receberiam o privilégio da autonomia, ou seja, abrir/fechar cursos dentro de seu espaço interno, além de organizar, criar e excluir programas de ensino sem autorização prévia. Esse privilégio dava mais flexibilidade administrativa ao setor privado, respondendo de forma mais “ágil” às demandas de mercado, reforçando o caráter economicista de suas instituições. O governo justifica suas ações com base em um discurso reformista, explicando que essa é a “universidade de ensino”, em oposição às universidades de pesquisa (modelo defendido pelas entidades, que pressupõe a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão), essenciais a capacitação qualificada da população brasileira.

Em síntese, a partir daí o governo Cardoso deixa um legado de mudanças administrativas no ensino superior, caracterizado pela retração de recursos às IES públicas, expansão maciça do setor privado, implementação da cultura de avaliação e retirada da autonomia universitária. Parte desse legado será abraçado e parte será rechaçado pelos governos posteriores, mas sem nunca romper totalmente com o modelo implantado.

1.3.2. Políticas de Ensino Superior no Governo Atual – De Lula da Silva a Dilma Rousseff

A chegada do governo Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 2003, trouxe para o Brasil uma promessa nas novas formas de condução das políticas públicas, por apresentar-se como um governo popular democrático (Oliveira & Catani, 2012). No campo do ensino superior, houve várias iniciativas em debater a crise do setor, representadas, sobretudo, pelo sucateamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e pela intensa privatização, marcas político-administrativas do governo Cardoso. Cria-se, então, a ideia de que uma nova “Reforma Universitária” era necessária. De forma confusa, os diferentes setores vinculados ao ensino superior iniciam um debate sobre o campo, tendo como mote a iniciativa do governo federal em conduzir as discussões da “reforma”. Mas a condução do processo, e os pontos apresentados pareciam contraditórios. Segundo Santos & Cerqueira (2009) “...Naquela conjuntura, houve quem avaliasse que a iniciativa de criação do GT (da reforma universitária) e a forma como iniciaram as discussões sobre o ensino superior foi atabalhoada, conflituosa e incoerente com as relações históricas do presidente Lula com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais” (p. 8).

O setor privado passa a participar das proposições da reforma, inserindo sua pauta sempre que havia espaço. Isso é possível pois a chamada “reforma universitária” do governo Lula não foi um bloco organizado e coerente de propostas de mudanças, mas um conjunto de 14 projetos de lei, agregados a centenas de emendas, acerca da modificação nas políticas de ensino superior (Souza, 2011). Em princípio feitas por parlamentares de forma pouco transparente, sem muita conexão com entidades e comunidade acadêmico-científica, pareciam apenas refletir os interesses privados das empresas educacionais. Não houve uma sequência formal, nem uma grande macro-

proposta que congregasse todos os pontos, mas um conjunto de projetos estrategicamente separados, cada um lidando com aspectos específicos do funcionamento da política de ensino superior.

O argumento das “reformas” centravam-se na modernização e eficiência das universidades brasileiras, impondo uma mudança nas leis para assim promover uma flexibilização da legislação, sobretudo as relativas à autonomia universitária, financiamento institucional e produção de tecnologia. Essa flexibilização permitiria as IES privadas diminuir o controle do governo sobre seu processo de gestão, e a desobrigaria da contratação de professores mais qualificados e da produção contínua e efetiva de conhecimento.

As primeiras propostas, nesse sentido, foram encaminhadas pelo legislativo em 2004, e em 2006 surgem os projetos advindos do executivo no sentido de dar continuidade as demandas postas e agregar novos fatores “modernizantes” indispensáveis a uma reforma universitária de que o país “precisava”. A esses projetos somam-se mais alguns advindos de outras entidades, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), mas que apresentaram poucas divergências às discussões postas (Souza, 2011). Ademais, os debates seguiram o ritmo e a dinâmica das correlações de força entre o congresso e o governo, adequando a ordem de votação dos pontos de pauta às prioridades políticas do momento. Cabe lembrar, no entanto, que em vez de um processo formado por amplos debates, as “reformas” operadas no Brasil foram feitas por medidas do poder executivo, típicos de organização política de presidencialismo por coalizão, no qual é possível operar reformas por decretos e medidas provisórias, dando a impressão que o processo operado foi resultado de estrutura democrática amplamente discutida com todos os setores e poderes do governo.

É importante ressaltar que a despeito de certa sequência entre o governo Lula e o Cardoso, sobretudo no desenvolvimento da política econômica, houve um avanço social qualitativo considerável depois do governo petista, incluindo aí um maior investimento nas políticas educacionais. Na condução de políticas para o ensino superior, o que se viu foi um misto de continuidade e ruptura com o governo Cardoso (Neves, 2006). Essa “ruptura” do governo Lula com os anteriores ocorre, sobretudo, pelo aumento de recursos públicos destinados ao setor (com ênfase no período de 2004 a 2006). Pode-se destacar, desse aumento do investimento nas políticas de ensino superior: a contratação de funcionários nas IFES, expansão dos campi, aumento de vagas nas IES públicas e privadas, a melhoria na infraestrutura das universidades, incentivo à pesquisa, ampliação dos auxílios aos estudantes, incluindo aumento das bolsas de pesquisa, oferta de cursos de ensino superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), etc. Não obstante, a política de expansão do setor privado, aliado a uma política econômica alinhada claramente aos preceitos neoliberais, fazem do governo Lula uma “continuidade” da condução política de governos anteriores.

Algumas leis promulgadas nesse período ilustram bem esse processo: a) estabelecimento do SINAES, priorizando o papel controlador e avaliador do Estado, e dando continuidade a política iniciada no governo Cardoso com o Provão; b) Lei de Inovação Tecnológica, que aproxima as universidades do setor produtivo; c) Normas para parceria público-privada, ampliando o pólo privado do Estado e a utilização de recursos públicos pela iniciativa privada; d) criação dos centros de educação tecnológica, que culminou também nos IFs; e) o programa universidade para todos – Prouni – que ao passo que amplia o acesso a educação superior por parcelas da população historicamente excluída do processo, consolida o poder da iniciativa privada no controle da oferta das políticas educacionais; f) decreto que regulamentou as

fundações privadas dentro das IFES; g) normatização dos programas de Educação a Distância (EAD) que fomentam a abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro; e h) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni, que aumenta o financiamento das IFES em troca de investimento no aumento de cursos, turmas e vagas, propiciando inovações pedagógicas, e ampliando mobilidade estudantil. Essas últimas medidas propiciadas pelo Reuni, injetam recursos nas instituições públicas, tal qual reivindicado pela comunidade acadêmica, mas aproxima a gestão das IFES a um padrão internacional, respondendo aos anseios dos organismos financeiros multilaterais.

O governo Dilma inicia com uma continuidade na política de expansão da educação superior do governo Lula (Ferreira, 2012). E, apesar dos avanços no setor público feitos nos dois últimos governos brasileiros, apresenta-se hoje o mesmo sistema dual gestado na época da Reforma Universitária de 1968. No entanto, assim como no governo Lula, são inegáveis os avanços feitos na política de ensino superior. O governo Dilma reafirmou a proposta de ampliação do setor público, anunciando a construção de 4 novas IFES, 47 campi avançados e 208 IFs. Essa expansão está voltada para os municípios populosos com baixa receita per capita, e redefinindo as funções sociais dessas instituições ao reforçar seu caráter social ao se alinhar com as políticas voltadas a superação da miséria e redução das iniquidades sociais. Essa medida incentiva a interiorização da formação superior no Brasil, ao dar ênfase na criação de campi fora dos eixos das capitais. Para além da continuidade da política do ensino superior, o governo Dilma apresenta algumas mudanças no setor, como a criação de campi temáticos, incentivo às grandes universidades e um foco no processo de internacionalização. Desses aspectos, a internacionalização tem sido um dos fatores que mais impactou as políticas educacionais atuais.

Nesse processo de internacionalização, um programa que merece destaque é o “Ciência sem Fronteiras” (CsF), incentivando a mobilidade estudantil para outros países, além do contato e cooperação internacional com instituições e pesquisadores de nossas universidades. Uma das grandes bandeiras da política de ensino superior atual, o CsF é uma tentativa de articulação da política científica com a acadêmica, objetivando reduzir o déficit de mão de obra qualificada nas áreas tecnológicas, apoiar o desenvolvimento sustentável do país, fortalecer relações diplomáticas do Brasil com países estrangeiros, e, principalmente investir no desenvolvimento industrial e tecnológico, aumentando a produção de patentes. O investimento na internacionalização no governo Dilma tem se dado tanto em âmbito de graduação como em pós-graduação e é diretamente articulado com o Ministério das Relações Exteriores, gerando diversos programas e projetos de Cooperação Internacional (Wolff, 2012).

Contudo, ainda permanecem os incentivos à expansão do ensino superior privado e os parâmetros de organização e gestão imputados a política de ensino superior continuam a refletir as tendências globais no campo. Em suma, aspectos como defesa de parâmetros internacionais de qualidade, transnacionalização do setor, financiamento baseado na eficiência e incentivos aos conglomerados universitários, sejam eles privados ou públicos⁵, formação e atração de capital humano e incentivo a inovação e “empreendedorismo” continuam sendo expressamente a tônica da política atual (Ferreira, 2012).

1.4. O Brasil e o Cenário Atual da Educação Superior

1.4.1. Reformas do Ensino Superior no mundo globalizado

⁵ Dentre esses novos processos, tem-se um modelo de consórcio de IFES em uma instituição única, chamadas atualmente de superuniversidade, megauniversidade ou multiuniversidade (Ferreira, 2012).

O Brasil não está só quando se trata de reformas no ensino superior nos últimos anos. Uma nova organização geopolítica mundial, baseada em uma lógica transnacional de acumulação do capital flexível, emerge a partir da reestruturação produtiva do capitalismo (Harvey, 1992; Chesnais, 1996). Esse novo arranjo oportuniza uma crise do Estado-Nação, e reorganiza a relação com os chamados organismos multilaterais, responsáveis por capitanear as demandas do capital contemporâneo. Esses Organismos orientam os Estados a modificarem suas políticas públicas visando adequar seu funcionamento às novas demandas impostas, reformulando seu papel e sua forma de gestão. Esse cenário contemporâneo passa a dar efetivo valor à produção de conhecimento e formação profissional, papéis historicamente situados nas universidades. As políticas de ensino superior, por conseguinte, ocupam um espaço central, e por isso, passam a ser reformuladas para adequarem seu papel às demandas impostas.

De fato, as já citadas mudanças no sistema capitalista, que desembocam em transformações dos padrões produtivos, ajustes do papel dos Estados nas políticas públicas e maior influência dos organismos multilaterais nas ações do globo, impulsionaram as tais reformas. Mais ainda, o padrão produtivo atual, de acumulação flexível, recoloca o papel da ciência, tecnologia e da informação como motrizes das forças produtivas, tanto pelos parâmetros de inovação, quanto da transformação dos trabalhadores, seus saberes e seu papel na produção do lucro. O conhecimento, sua produção e difusão, passam a ser vistos como bens comerciais nodais, *commodities* e, portanto, deverão sujeitar-se ao controle do Estado. As nações precisam modificar seu campo do ensino superior se quiserem obter competitividade no acirrado mercado global. Logo, “O processo de reforma da educação superior deflagrado nas últimas décadas em várias partes do globo passou a ser justificado mediante a necessidade dos

países adequem-se à nova (des)ordem mundial competitiva e globalizada” (Ferreira, 2010, p.37).

Assim, as reformas educacionais passam a ocorrer em função desse ajuste à nova ordem do capital, e aos novos padrões de produção, fazendo com que as políticas de ensino superior passem a responder às demandas do mercado. Ou seja, as universidades passam de uma orientação do conhecimento social para o conhecimento de mercado (Chauí, 2003; Sobrinho, 2012; Neves, 2006; Dale, 2004). Essa “nova” universidade vem construir um conhecimento necessário à expansão do capital e à produção de um trabalhador “competitivo”, adequado à nova realidade posta, focado na inovação tecnológica que responde aos critérios de qualidade, produtividade e evolução industriais, e não a um saber autônomo, conforme modelo clássico adotado até então⁶ (Silva e Beraldo, 2008).

Assim, diferentes governos em todo o globo, passam a revisar e reestruturar seus sistemas de educação superior, rearticulando as relações entre universidade, Estado e Sociedade. Segundo Sobrinho (2012):

“El énfasis está siendo dado al desarrollo económico como imperativo de la dificultad de inserción de los países subdesarrollados o en vías de desarrollo en la economía global. Por lo tanto, son instadas a impulsar la producción y formar individuos competitivos. Una relación lineal se establece entre educación superior y estructura productiva; entre conocimientos —aplicables, frutos de la innovación tecnológica dirigida a la industria— y desarrollo económico; entre tecnología y competencia emprendedora, y entre formación —ahora entendida como capacitación profesional— y empleo. El valor

⁶ Modelo clássico refere-se ao Alemão Humboldtiano, da universidade voltada para pesquisa, como instituição autônoma, “porta-bandeira” das mudanças e contribuições humanitárias.

principal de los conocimientos está más y más vinculado a su capacidad de producir beneficios económicos en respuesta a demandas de empresas y en consonancia con políticas gubernamentales.” (p. 3)

A principal mudança no padrão de relação é dada em função de uma nova regulação institucional, de forma que a universidade passa a responder prioritariamente às demandas de mercado em detrimento de demandas da humanidade, invertendo assim seu papel.

O conhecimento produzido agora, numa sociedade mais centrada na informação, muda de status de algo mais “humanamente orientado”, também chamado classicamente de “ciência pura”, para algo mais aplicado, de cunho prático e eminentemente técnico. Assim, para produzir esse novo conhecimento necessário, a universidade precisa mudar, adequar sua forma de funcionamento para ser uma agente de produção da ciência aplicada, produzindo constantemente para apresentar inovação ao mercado e ao sistema produtivo.

Esse novo “olhar” sobre o sistema de ensino superior passa a ser imputado em todo o globo. Ao modificar sua função básica, tornando-se uma instituição central ao processo produtivo, as universidades precisam assimilar desse universo econômico novas formas de gestão e funcionamento. O sistema produtivo “empresta” sua lógica às universidades, e, através dos organismos multilaterais que o representam, inserem nas diversas nações programas e sistemas de acreditação e avaliação, para controle de qualidade, novas formas de regulação dos estados, prestação de contas (accountability) e diversificação de financiamentos. Passa a ocorrer uma “economização” do setor, com aumento do processo de privatização, resultando na já citada mudança do papel social do ensino superior no mundo, tanto administrativa quanto politicamente.

Como características desse processo, os sistemas de ensino superior são submetidos a uma realidade de expansão e diversificação das instituições que ofertam os serviços, a um controle do Estado através de sistemas nacionais (e internacionais) de avaliação, prestação de contas segundo modelo comercial, acompanhados de novas formas de gestão também saídas do setor privado. Adotam-se formas de gestão e regulação advindas do modelo de mercado, sobretudo na Europa, visando eficiência, concorrência e racionalização de custos. A “economização” resulta em aumento de matrículas, multiplicação de instituições pós-secundárias (deslocando o sentido da educação superior), redução do investimento público, expansão do setor privado e controle do Estado sobre o produto.

Nesse novo modelo prevalece uma maior supervisão pelo estado das políticas de ensino superior, com a participação de novos atores (em sua maioria organismos internacionais). Os organismos internacionais, junto aos países que detêm a hegemonia na produção do conhecimento, dentro do mercado científico, passam a produzir padrões de qualidade para além dos limites de suas nações, caracterizando uma era de internacionalização do ensino superior, que para além de um discurso ideológico, se traduz em orientações políticas, projetos, ações e modelos de funcionamento a serem seguidos nas distintas partes do globo. O modelo internacional instiga a competitividade entre as nações, transforma o ensino superior em bem comercial, e divulga padrões de eficiência e qualidade calcados nos parâmetros do mercado.

1.4.2. Reformas do Ensino Superior no Brasil

Como resultado direto desse processo, tem-se hoje uma hegemonia do setor privado no setor universitário no país. A expansão do ensino superior privado deveu-se, principalmente, ao espaço deixado pelo não preenchimento das demandas de acesso a

esse nível de ensino no setor público, além do cenário complexo de momentos sociais e políticos, desenvolvimento financeiro e ações constantes de alinhamentos políticos do ensino superior com as demandas do capital no Brasil. O resultado dessa expansão do setor privado, sem preocupação com a qualidade do ensino ofertado, tem sido a hierarquização dos níveis de ensino. Esse legado dos processos estabelecidos desde a Reforma Universitária de 1968 gerou níveis de ensino hierárquicos, representados atualmente por dois modelos: o de uma universidade pública comprometida, alinhada com uma perspectiva neo-humboldtiana, ou seja, com o conhecimento, pesquisa e desenvolvimento social; e outro modelo, formado por universidades privadas, com perspectivas neo-napoleônicas, pragmáticas, voltadas para o ensino e profissionalização. Essa expansão maciça, que poderia representar um processo de democratização do acesso ao ensino (mesmo em seu aspecto quantitativo), na verdade ainda deixa o Brasil em uma posição vergonhosa. Apenas 12% de nossa população entre 18-24 anos tem acesso às IES, ainda distante dos números preconizados pelo nosso último PNE, e “anos-luz” dos 60% de diversos outros países europeus (Dourado, 2011). Acrescenta-se a isso o problema da inserção desqualificada com grande parte dessas IES, sobretudo privadas, de péssima qualidade, impondo uma lógica de mercado, representando um cenário brasileiro ainda desolador e reforçando o caráter hierárquico já comentado nesse escrito.

Assim, temos uma educação superior no país funcionando hoje, tanto política quanto administrativamente, com base nas reformas no setor produzidas na última década do século XX. Como já apresentado, essas reformas foram feitas em um cenário onde as transformações do capitalismo implicariam numa mudança nas formas de condução das políticas públicas mundiais. São fatores econômicos, políticos, sociais e culturais que condicionam uma mudança nas políticas educacionais brasileiras, em

todos os níveis, e, no tocante ao ensino superior, uma mudança no papel social das universidades.

Nessas reformas efetivadas, as políticas educacionais são modificadas para responder às demandas dos diferentes setores, mas sem perder de vista os interesses das classes dominantes. Para Sobrinho (2012), as reformas educacionais nos últimos anos surgiram para responder a determinados problemas postos, mas sem deixar de produzir resultados coerentes com os interesses do *establishment* governamental e dos organismos internacionais. No caso do Brasil, as demandas educacionais diziam respeito à chamada “crise da educação pública”, proeminente nas últimas décadas do século XX. O desafio, que se fez presente de forma mais ostensiva desde o governo Cardoso, a partir da comissão da reforma para o ensino superior, seria apresentar uma proposta de resposta à crise, articulando com as novas formas de regulação do Estado e as novas orientações impostas pela agenda político-ideológica do neoliberalismo. A nova forma de regulação precisava garantir um direcionamento da gestão e dos gastos da política pública, mas realocando o papel do Estado, sobretudo, enquanto responsável direto pelas mesmas. O que se apresentou enquanto saída política foi a diluição de sua responsabilidade, partilhando com outras instâncias, como o setor privado, e, sobretudo, com entidades e atores da sociedade civil (Montaño, 2011; Gomes et al, 2012; Oliveira & Catani, 2012). Esse papel regulador, só faz sentido num contexto de mudança nos padrões do processo produtivo e da derrocada do Estado de Bem Estar Social, reforçando no campo educativo o que se convencionou chamar de modelo neoliberal de educação (Harvey, 1992; Lapyda, 2011; Knight, 2008).

Nesse novo cenário posto, a educação passa a ocupar um papel central no discurso dos governos e dos organismos multilaterais, sobretudo pelo seu papel “potencializador” de desenvolvimento humano e social. Daí aumenta a necessidade de

acompanhamento do produto educacional dos países, de seus *outputs*, como termômetros de desenvolvimento social. Esses pressupostos fazem com que as políticas educacionais coloquem o Estado no papel de avaliador, controlando o sistema a partir do estabelecimento de critérios de avaliação, em sua maioria das vezes, importado de países com mais “sucesso” nessas políticas. O “Estado avaliador” deve produzir resultados que superem a crise educacional imposta, na medida em que responde às metas colocadas internacionalmente pelo setor produtivo. Ao priorizar os resultados a partir do processo de avaliação, reconduz o papel do ensino superior, que passa a responder não mais às demandas sociais da humanidade, mas às demandas de produção do capital, impulsionados pela competitividade entre os mercados. Num cenário onde o conhecimento e a informação são fundamentais, o ensino superior transforma-se em um dos principais bastiões das nações que querem triunfar num capitalismo altamente globalizado, sem barreiras espaciais nem temporais de produção (Neves & Pronko, 2008).

1.4.3. O Brasil e a Internacionalização do Ensino Superior

A internacionalização da educação superior é um fenômeno marcante da história da educação, e acompanha o desenvolvimento do capitalismo durante o século XX. Já na 2ª. Guerra Mundial, o ocidente precisou criar acordos entre os países do globo para incentivar a mobilidade estudantil e docente a fim de impulsionar a capacitação dos trabalhadores para reconstrução das nações arrasadas pelo conflito (Barbalho & Castro, 2010). No Brasil, e na América Latina, em função da condição subalterna de produção de conhecimento fruto do lugar ocupado na produção capitalista, os modelos de formação para nível superior foram importados de propostas internacionais, ora norte-americanas, ora europeias. Esses modelos internacionais serviam, pois, para integração

dos países nos modelos capitalistas vigentes, e sua influência era sentida na formulação de diretrizes para produção e disseminação do conhecimento científico (Mello & Dias, 2011).

Com a centralização progressiva do saber acadêmico na sociedade, e a ênfase na construção e disseminação de uma “sociedade do conhecimento”, o capitalismo passa a dar mais atenção às políticas para o ensino superior, que assumem uma posição cada vez mais estratégica no desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, a iniciativa mais intensa, e bem sucedida, de criar um modelo contemporâneo internacional de ensino superior foi a da Comunidade Europeia (Seixas, 2010).

No final do século XX, a Europa se via em uma condição atrasada frente aos outros países do globo na questão de investimento em formação superior e produção de conhecimento científico. Seu modelo de gestão universitária era considerado pouco eficiente, não conseguindo aplicar seu conhecimento produzido no processo produtivo das empresas de seus países. Tanto as instituições de produção e disseminação de conhecimento dos Estados Unidos, quanto de alguns países asiáticos, como a China e a Coreia do Sul, estavam atraindo tanto mais investimentos financeiros quanto alunos e pesquisadores interessados em desenvolver suas pesquisas. A fim de retomar sua posição central e estratégica de produtora e difusora dos conhecimentos acadêmicos, como o fizera desde o surgimento da universidade moderna, a Europa resolve revitalizar seu ensino superior criando um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Idealizado em 1998, com a Declaração de Sorbonne, contando inicialmente com a França, Alemanha, Itália e Reino Unido, foi expandido e apresentado para outros importantes países europeus, que em 1999 deram seguimento à ideia original com a assinatura da Declaração de Bolonha (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

O Processo de Bolonha é então criado para gerar e consolidar o EEES, que tem como objetivos principais criar um: a) sistema único que permita comparar os sistemas formativos europeus, apresentando o modelo 3+2+4 anos (graduação, mestrado e doutorado); b) facilitar mobilidade de alunos e professores, estabelecendo um sistema de créditos homogêneos em diversos cursos; c) estimular a formação contínua do estudante por toda sua vida e; d) promover a dimensão europeia no ensino superior e organizar e estimular a cooperação europeia no domínio da garantia de qualidade (Mello & Dias, 2011).

Para além da concepção de uma “dimensão europeia” no ensino superior, o Processo de Bolonha visa criar um modelo internacional, retomando o lugar estratégico da Europa nesse campo. Tanto que, dos atuais 47 países signatários, 22 estão fora da União Europeia. Ao mesmo tempo em que atualiza e reforça o ensino superior europeu, criando um espaço comum, produz um modelo pasteurizado a ser importado, cujas diretrizes são aplicadas às mais diversas políticas para ensino superior no mundo.

Do Processo de Bolonha, várias características importantes na condução das políticas podem ser deduzidas, como as ênfases nos processos de flexibilização e eficiência na formação para o ensino superior. Além do mais, o Bolonha tem como mote a aproximação do modelo universitário ao modelo empresarial, com foco na produção de lucros e dividendos, enxugamento de pessoal, ampliação de público atendido, variação da captação de recursos para além do setor público, o que incentiva o empresariamento e privatização das Instituições de Ensino Superior (Saenz-Rico, 2012; Lima, Azevedo & Catani, 2008).

Já no aspecto pedagógico, a novidade está na adoção do modelo de competências, em detrimento de um modelo centrado em conteúdos. Usadas como lista de procedimentos e atitudes passíveis de serem replicadas, as competências apresentam

como fim a homogeneização dos diferentes processos formativos em função das exigências da atividade do trabalho. Por isso responderia à dimensão mercantil, sendo dela excluída as questões ligadas à cidadania e ao humanismo, vinculando assim a universidade ao mundo empresarial. A Europa então insere a questão das competências, associando a educação ao fator produtivo, instrumentalizando-a (Mello & Dias, 2011).

Embora o Processo do Bolonha tivesse como prazo de implementação integral o ano de 2010, durante todo o século XXI, seus princípios tem orientado as mais diversas políticas educacionais, e sua influência parece ser a mais preponderante nos dias atuais, apresentando uma indicação clara do fenômeno da formação em nível superior para os anos que se seguem. A pesquisadora Ana Seixas (2010) aponta que “O processo de europeização das políticas educativas adquiriu uma maior dimensão a partir dos finais da década de 1990, traduzindo um novo regime de elaboração das políticas educativas, caracterizado pelo crescente peso da regulação supranacional” (p.74).

Uma série de estudiosos brasileiros tem assentido essa clara influência do Bolonha nas políticas brasileiras (Barbalho & Castro, 2010; Feitosa, 2007; Mello & Dias, 2011; Lima, Azevedo & Catani, 2008). As tendências homogeneizadoras do ENEM como critério seletivo para o Ensino Superior, a regulação da qualidade da educação por critérios externos a instituição, o estabelecimento do *ranqueamento* das IES pelo SINAES e as políticas de reestruturação das universidades brasileiras de forma a enfrentar a competitividade dos mercados internacionais demonstram ações e princípios visivelmente alinhados aos apresentados no Processo de Bolonha.

Nesse sentido, pode-se também perceber o mesmo alinhamento entre as mudanças operadas no ensino superior brasileiro pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais e as propostas do Bolonha (Feitosa, 2007). Desde a reforma do ensino superior catalisada pela LDB ao final do século XX, os cursos de graduação no

Brasil precisaram rever seu processo formativo. Para tanto, dois grandes princípios orientaram esse processo, a flexibilização e a qualidade da formação (aqui entendida como a mesma eficiência empresarial), ou seja, maximização de resultados com minimização de recursos. Além do mais, a grande mudança pedagógica do modelo de “Currículo Mínimo” proposto nos anos anteriores para os das novas diretrizes curriculares dizem respeito a mudança do foco formativo dos conteúdos acadêmicos para as competências e habilidades, tal qual está presente na Reforma do ensino superior europeu orientada pelo Processo do Bolonha. Pode-se fazer então, um paralelo entre as reformas educacionais para ensino superior europeia e a brasileira (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

É exatamente no sentido de responder a essas demandas internacionais que o processo de formação em nível superior brasileiro precisa adotar como modelo formativo um processo que já responda de maneira eficaz às necessidades do capital. E para o cenário contemporâneo, o modelo internacional adotado foi o efetuado pelo Processo do Bolonha. A medida do processo de qualidade adotada na avaliação do sistema de ensino superior brasileiro traduz bem esse processo. Mesmo depois de aprovada a maior parte das diretrizes, o governo demonstra preocupação e interesse com padrões de qualidade dos cursos no sentido de internacionalização e mobilidade, ou seja, circulação ampla de produtos e serviços. Feitosa (2007) lembra que já em um parecer de 2003, o Ministério da Educação compara a necessidade de padronização da educação superior com a Europa, e seu processo de Bolonha. A EEES explicita, num documento em 2007, e em sucessivas visitas ao nosso país, a vontade de apresentar o modelo de ensino superior europeu (Bolonha) como algo a ser seguido pelo Brasil. No entanto, a despeito de representar o melhor exemplo de sistema global de ensino superior, o Processo de Bolonha deve ser entendido como um processo mais amplo de

internacionalização da educação, que inclui outros sistemas de ensino, como os da IES americanas, representadas por um modelo “moderno” de gestão, como o MIT (*Massachusetts Institute of Technology*), e as IES asiáticas (Robertson, 2012). De tal modo, a Europa passa a entrar no esquema dos padrões internacionais de qualidade, envolvendo uma pasteurização do saber, que responde mais a um modelo mundial produtivo, do que a um modelo de excelência proposto pela EEES (Mello & Dias, 2011; Robertson, 2012).

Assim, tanto o Brasil quanto a Europa seguem algumas tendências internacionais para educação superior. Dentre elas, destacam-se: a substituição do modelo de currículo focado no *input* (conteúdos curriculares), para o focado no *output* (focado nas competências esperadas), ou seja, nos meios ou fins; adoção de um sistema de créditos universal para garantir mobilidade (ECTS - Sistema Europeu de Transferência de Créditos - para Europa e Horas para Brasil); encurtamento do bacharelado e perda de seu papel profissionalizante, passando essa função para pós-graduação. E a questão da mobilidade, a partir da Europa, desencadeia algumas medidas voltadas para viabilização da mesma, gerando salvaguardas institucionais de controle (padrões de qualidade) e cláusulas de barreira (diferenças entre mobilidade acadêmica e profissional) (Gomes, Robertson & Dale, 2012).

Começa a ser construída a ideia de uma educação superior de padrão internacional, politicamente isenta, fruto de experiências de aprendizagem ao longo do planeta, com qualidade inquestionável, servindo como uma educação de excelência que deveria ser almejada para todos os cidadãos (Robertson, 2012). Esse padrão de qualidade internacional é aferido hoje pelo processo de *ranqueamento* mundial, construindo critérios da universidade como uma imagem pública, ilibada, tornando o processo estéril e “objetivo”, a fim de atrair recursos e investidores, além de estudantes

e pesquisadores ao longo do globo. Segundo Robertson (2012), os rankings internacionais aparentam ter falhas de credibilidade, além de falta de transparência em seus processos decisórios, visando interesses escusos de dominação econômica e ideológica. As grandes IES responsáveis pelos rankings não tem interesse em questionar esses aspectos, contestando que os problemas possíveis podem ser solucionados com aprimoramento de instrumental técnico, ou novas formas de comparação de dados. Não há um questionamento do conteúdo da avaliação, e nem do porquê de sua existência, nem de quem incentiva, nem a quem beneficia⁷. Os organismos multilaterais (BM – Banco Mundial - e OCDE) orientam os países a usar os mesmos critérios de mensuração da qualidade do ensino, como forma de iniciar uma comparação de dados internacionais, guiando a condução das políticas educacionais em países emergentes, com base em critérios de qualidade construídos em cima de um modelo ocidental burguês de educação superior. O Brasil, visando uma melhor inserção comercial, fruto de uma política externa agressiva, desde o governo Lula da Silva, acata esses parâmetros internacionais como metas quase inquestionáveis. O que, em tese, poderia significar uma globalização da produção científica brasileira, também a aliena de suas demandas e especificidades internas.

Todo o cenário apresentado torna-se condição para o adequado enquadramento das mudanças curriculares da Psicologia. A discussão sobre as políticas de ensino superior, relacionadas ao contexto socioeconômico atual, permite entender melhor o fenômeno da formação graduada do psicólogo no Brasil, objeto do próximo capítulo.

⁷ A primeira proposta de ranking mundial veio da universidade de Shanghai Jiao Tong em 2003. Na ocasião, as universidades europeias saíram em péssimas colocações, perdendo terreno para as IES americanas e de outras economias emergentes. O que fez com que a união europeia acelerasse seu processo de modernização das universidades. Em paralelo, surge o interesse de grandes editoras em se associar com universidades para produzir novos rankings, por vezes conclamando a participação do mercado produtivo.

Capítulo 2

A Formação graduada em Psicologia no Brasil

A compreensão da formação graduada em Psicologia perpassa, nesse escrito, dois momentos. Primeiramente será feito um resgate histórico dessa formação graduada, visando refletir acerca dos principais debates no campo e seu impacto nas discussões contemporâneas. Em seguida, serão apresentados alguns dados acerca dos cursos de Psicologia no país, a fim de contextualizar a organização do campo.

2.1. História da formação graduada em Psicologia no Brasil

A história da formação em Psicologia no Brasil está associada com o desenvolvimento dos conhecimentos psicológicos científicos e a capacitação de profissionais responsáveis em aplicar esses conhecimentos⁸. É preciso levar em consideração que esses processos - desenvolvimento da ciência psicológica e sua transmissão - só passam a ocupar espaço relevante após o desenvolvimento das universidades modernas no Brasil. O processo de instauração das universidades inicia de forma mais detida no final do século XIX, mas atinge seu ápice somente após a década de 1930 (Massimi, 2004). Apesar de fazer parte de um contexto cronológico relativamente curto, a história da formação em Psicologia atravessa um conjunto qualitativo considerável de mudanças e permanências desde a década de 1930 até os dias de hoje.

⁸ Optou-se, em função de um maior didatismo, não apresentar informações detalhadas dos psicólogos e pesquisadores pioneiros na Psicologia brasileira, concentrados em sua maioria, no período pré-regulamentação (1962). Para maiores informações sugere-se acessar o Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil, em constante revisão e ampliação, disponível na íntegra no site: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/cgi-bin/wxis1660.exe/iah/dicionario/?IsisScript=iah/iah.xis&lang=P&base=dicionario>.

No entanto, é importante ressaltar que a maior parte dos estudos históricos realizados no país não tinha como foco a formação do psicólogo, mas sim, a profissão ou a ciência psicológica. No intuito de compreender esse processo de formação em Psicologia no Brasil, com ênfase no processo de graduação, resolve-se resgatar parte dessa história, registrada parcialmente em trabalhos anteriores (Mancebo, 1999; Esch & Jacó-Vilela, 2001; Cruces, 2006; Antunes, 2004; Bernardes, 2004). Para a presente tese, será adotada uma divisão histórica particular, inspirada no estudo empreendido por Bernardes (2004)⁹ e sustentada por autores que empreenderam uma revisão histórica da Psicologia no Brasil (Lourenço Filho, 1955/2004; Cabral, 1950/2004; Antunes, 2004; Pessotti, 1988; Mancebo, 1999; Pereira & Pereira Neto, 2003). Assim, a divisão proposta compreende os seguintes interregnos: 1) Origens do ensino de Psicologia no Brasil: a formação em Psicologia pré-regulamentação; 2) A regulamentação da profissão e da formação em Psicologia e a Autocracia Burguesa; 3) Críticas à formação de psicólogos no Brasil: mobilizações e questionamentos; 4) Formação em Psicologia nos dias atuais: DCN e conformação contemporânea. Os eventos ocorridos nesses períodos e os momentos históricos a serem relatados podem fazer parte de mais de um interregno proposto, uma vez que os limites dessa divisão não são rígidos, residindo seu valor na compreensão didática do fenômeno. Além do mais, a importância do processo de historiar a formação do psicólogo no país, para a presente tese, encontra-se também em localizar e compreender os termos dos debates sobre o assunto, os já citados “dilemas da formação”.

⁹ Embora o próprio autor admita que sua proposta de divisão da formação em Psicologia não objetive retratar o desenvolvimento histórico da Psicologia, servindo apenas para melhor visualização temporal da análise de seus objetos de estudo – os documentos públicos que tratam da formação em Psicologia – percebem-se que os marcos escolhidos servem para retratar períodos importantes do desenrolar do percurso de formação graduada em Psicologia no Brasil.

2.1.1. Origens do Ensino de Psicologia no Brasil: A Formação em Psicologia pré-regulamentação

O primeiro curso de graduação em Psicologia do Brasil foi criado no estado do Rio de Janeiro, na Pontifícia Universidade Católica (PUC) no ano de 1953. Claramente, o curso foi criado anos antes da regulamentação da profissão, em 1962, e fazia parte de um processo relativamente recente na história brasileira, a formação em nível superior. A história da formação em Psicologia no país tem suas raízes mais diretas nas transformações operadas no Brasil no início do século XX, com ênfase nas reformas estatais da década de 1930. No entanto, mesmo com a presença do ensino do saber psicológico nas primeiras décadas do século passado, a formação em Psicologia iria se desenvolver “...efetivamente, somente após a regulamentação da profissão” (Mancebo, 1999, p.93). No entanto, vários debates e questões postas à formação graduada pós-regulamentação originam-se na conformação do campo nas décadas anteriores e, por isso, valem a pena ser revisitadas. Assim, nesta seção serão registrados a emergência dos elementos vinculados à organização do ensino formal de Psicologia e o surgimento de alguns importantes debates no campo, que permaneceram ao longo do tempo.

2.1.1.1. O Ensino de Psicologia antes da década de 1930: era normalista e a criação dos primeiros laboratórios de Psicologia Científica

A transmissão do saber científico psicológico se deu das mais diversas formas no Brasil. Apesar de existirem alguns livros e materiais de Psicologia desde o final do século XIX, as formas de aprendizagem e difusão desses conteúdos eram meramente fortuitas. A ilustre pesquisadora Anita Cabral relata, em seu texto de 1950, que a descoberta desses conhecimentos psicológicos pelos intelectuais brasileiros aconteceu por acaso como

...quando o pedagogo Roldão L. Barros, por acaso, mediante empréstimo de um amigo chegado da França, conhece, por volta de 1910, a versão francesa do *Brief Course* de William James, iniciando a tradição Jamesiana em São Paulo; quando mais tarde, Lourenço Filho, lecionando numa escola mantida por uma fundação norte-americana em São Paulo, descobre na biblioteca dessa instituição livros americanos de Psicologia Educacional. (Cabral, 1950/2004, p.48).

Esses “descobridores” da Psicologia tornaram-se autodidatas e seu percurso com o saber psicológico dependia do contato eventual e fortuito com obras e ideias. No entanto, dessa primeira forma de transmissão do saber psicológico científico, os autodidatas passaram a transferir essas novas ideias para outros espaços, iniciando uma era de ensino institucional de Psicologia.

O ensino institucional se dá inicialmente nas escolas secundárias, com destaque para as escolas normais, a chamada era normalista (Antunes, 2004; Carvalho, Seixas & Yamamoto, 2002; Cabral, 1950/2004; Pessotti, 1988). As reformas educacionais promovidas no Brasil desde o final do século XIX permitiram a entrada de um saber pedagógico aplicado, que tinha como fundamento uma ciência psicológica recém-difundida na Europa. As mais diferentes instituições secundaristas incluíam a Psicologia em diversas áreas do saber, como filosofia, direito, medicina, pedagogia e teologia (Massimi, 2006, p.165). Os conteúdos lecionados e os embasamentos usados variavam de acordo com o percurso de cada professor e vocação de cada instituição. As escolas normais, por exemplo, assumiam a disciplina de Psicologia e Lógica, em função da preparação para a admissão no ensino superior, função presente nas referidas

instituições. Os advogados e teólogos (padres e seminaristas em sua maioria) eram os principais representantes docentes das escolas normalistas, seguidos pelos médicos que, em função de sua base neurológica e biológica, acabam produzindo novas referências para a ciência psicológica no país. Sem dúvida, a vocação de formação de professores e o fato de existir em quase todas as unidades federativas, fizeram da escola normal a principal instituição para difusão de uma ciência psicológica, sobretudo em seu caráter aplicado. As escolas normais gozavam de um alto prestígio nos meios políticos, culturais e intelectuais brasileiros, trazendo inclusive vários expoentes da Psicologia mundial, como Simon (da escala Binet-Simon), Claparède e Kohler, para formação e aperfeiçoamento dos seus docentes. A presença da Psicologia foi ganhando mais espaço nos cursos normalistas, chegando a compor (de forma direta e indireta) mais de um ano da formação dos professores. Com o passar dos anos, as escolas normais vão perder sua importância no ensino de Psicologia, no momento em que a Psicologia ingressa no nível universitário (Pessotti, 1988; Antunes, 2004). A inserção no ensino superior confere maior importância e credibilidade ao saber psicológico científico, constituindo então em mais um passo na criação dos cursos específicos de Psicologia.

Além de embasar e dar suporte à passagem do saber psicológico ao ensino superior, nas escolas normais também se encontravam as raízes de uma sistematização do ensino e pesquisa em psicologia, incluindo um conjunto de iniciativas que resultaram, dentre outros fatores, no impulso para construção de diversos laboratórios de Psicologia no Brasil, também responsáveis pelo ensino do saber psicológico. Nessa época, portanto, terá início um dilema, presente nas primeiras propostas de regulamentação da profissão e na defesa de um modelo de formação, que é um perfil de psicólogo mais voltado para a aplicação da técnica em detrimento de um perfil voltado para a construção de conhecimentos científicos (Massimi, 1990; Jacó-Vilela, 1999).

Os laboratórios de Psicologia no Brasil vão servir além de locais de intervenções baseadas nos saberes de Psicologia aplicada, como importantes centros de capacitação e ensino de Psicologia. Considerado o 1º. Laboratório de Psicologia experimental do Brasil, o *Pedagogium* surge no final do século XIX no Rio de Janeiro, em 1890, como um centro produtor de saberes e técnicas. Concebido no início como um Museu Pedagógico, somente em 1906, sob o comando de Manoel Bomfim e idealizado por Binet, assume seu caráter de produtor e interventor de Psicologia aplicada. Assim como o *Pedagogium*, diversos outros laboratórios vão sendo criados no país desde o final do século XIX, seguindo modelos de práticas psicológicas existentes no cenário internacional (Massimi, 2005, p.167). Dessa época destacam-se, ainda no Rio de Janeiro, os laboratórios construídos ligados à Clínica Psiquiátrica do Hospício Nacional, à Faculdade de Medicina e ao Hospital do Engenho de Dentro, além do laboratório de Fisiologia. Em São Paulo temos o laboratório ligado ao Hospital de Juqueri, o Instituto Psycho-Physiologico, o Instituto de Higiene e o Laboratório de Psicologia Experimental (vinculado à escola normal). Destacam-se também algumas propostas ligadas à Faculdade de Medicina da Bahia e a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional em Pernambuco, por Ulisses Pernambucano (Antunes, 2004; Massimi, 2005, Pessotti, 1988). Esses primeiros laboratórios são responsáveis pela passagem de uma saber psicológico de cunho mais filosófico para um mais aplicado, experimental, nos âmbitos da educação e da medicina.

Até a década de 1930 a Psicologia é vista como um saber “interdisciplinar”, e esses campos - Educação e Medicina - tornam-se os espaços privilegiados para tornar relevante a Psicologia, que gradativamente vai transformar-se de uma ciência “acessória” para um saber autônomo. Os laboratórios assumiram uma importância na história da formação dos psicólogos no Brasil, e tentavam imprimir um modelo

tecnicista de formação. Esse modelo será contraposto com a formação realizada nas Instituições de Ensino Superior, após a década de 1930, gerando um conflito entre os acadêmicos *vs* psicotécnicos, discussão que persistirá ao longo dos anos, representando o dilema de uma formação preferencialmente teórica *vs* prática (Rosas, 1995).

2.1.1.2. O Ensino de Psicologia no nível Superior: a presença nos cursos superiores brasileiros e o fortalecimento das instituições de Psicologia aplicada

O movimento de modernização da década de 1930 reflete no país um processo de urbanização e desenvolvimento industrial, uma avidez por novas tecnologias e a necessidade de escolarização e capacitação da população. Jacó-Vilela e Rodrigues (2004) apontam que, nos anos 1930, em função dessa urbanização acelerada, industrialização e modernização de hábitos e costumes, há a produção de especialistas e o aumento da variedade das profissões. As reformas educacionais empreendidas nessa época fazem com que a Psicologia melhore seu *status* enquanto saber e prática autônoma, com uma série de mudanças no ensino brasileiro sendo empreendidas por entusiastas educadores/psicólogos, como Lourenço Filho, Isaías Alves¹⁰ e por seu conterrâneo da Bahia, o sociólogo Anísio Teixeira. É nessa época que tem início o processo de consolidação das universidades brasileiras e dos campos disciplinares, dando espaço para os “psicologistas”, especialização dos médicos, educadores, filósofos, entre outros. Com o desenvolvimento concomitante do saber psicológico científico e da organização e difusão do ensino superior a partir do recente processo de modernização brasileira, a Psicologia passa a ser ensinada em cursos superiores de diferentes áreas.

¹⁰ Já em 1909, Isaías Alves defendia a estruturação acadêmica no Brasil com a forte presença da Psicologia, sendo um pioneiro entusiasta do campo (Pessotti, 1988). Lourenço Filho obteve tanto prestígio na época enquanto educador e psicólogo que fora chamado para dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Inserido como disciplina formal em várias universidades, foi na Universidade de São Paulo (USP) no início da década de 1930 que a Psicologia passou a se estruturar academicamente como disciplina autônoma (Pessotti, 1988; Lourenço Filho, 1955/2004; Antunes, 2004). Em 1934 a USP passa a colocar a Psicologia como disciplina obrigatória nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, além de todos os cursos de Licenciatura (Pessotti, 1988). Lourenço Filho foi chamado para ser o pioneiro professor e fez desenvolver o campo psicológico a partir dos cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), com destaque para Filosofia e Pedagogia, que tinham em seus currículos três anos de estudos em Psicologia. Os estudos de Psicologia no curso de Filosofia tinham um caráter mais abstrato, ligando os dois saberes, e no curso de Pedagogia os estudos eram mais práticos e objetivos, a despeito de haver um interesse em tornar o ensino de Psicologia em algo mais científico (Lourenço Filho, 1955/2004). A importância da Psicologia era tanta, que já se fazia presente nos cursos de Jornalismo, Administração, Educação Física, Sociologia e Política, no Direito e na Medicina. O desenvolvimento da Psicologia se encaminhava a uma consolidação tanto como campo do conhecimento quanto como área de aplicação. As cátedras criadas em diversos cursos tinham um foco de aplicabilidade, sendo em sua maioria de Psicologia Experimental, Educacional ou mesmo Médica. Evidente que esse movimento acompanhava as mudanças da própria Psicologia Europeia e Norte-americana. Estar situado no cenário universitário permitia ao desenvolvimento da profissão uma visibilidade social maior. Ao passo que o mundo acadêmico da Psicologia ia se desenvolvendo e se expandindo, assim também ocorria aos laboratórios e demais centros de formação e aplicação complementares de Psicologia, como Institutos e Clínicas (Antunes, 2004; Pereira & Pereira Neto, 2003, Pessotti, 1988).

De fato, as décadas de 1930 e 1940 foram extremamente profícuas em relação ao desenvolvimento dessas instituições voltadas para uma Psicologia aplicada. Destacam-se dessa época, os aparecimentos: do Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto Pedagógico da Diretoria de Ensino de São Paulo, sob a responsabilidade de Noemi Silveira, da fundação da sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, por Helena Antipoff, da “Escola para Anormais” no Sanatório de Recife, em 1936, por Ulisses Pernambucano, da fundação do INEP, no qual foram implantadas seções de seleção e orientação profissional e Psicologia aplicada, da instalação da Clínica de Orientação infantil/Seção de Higiene Mental da Diretoria de Saúde Escolar da Secretaria de Educação de São Paulo, por Durval Marcondes, da Clínica de Orientação Infantil do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade de Arthur Ramos, ambas em 1938, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), com Roberto Mange em 1930, além de alguns outros (Antunes, 2004).

Apesar da Psicologia já estar presente enquanto disciplina nos cursos superiores, os laboratórios e as demais entidades citadas tinham um papel fundamental na formação em Psicologia no país. Com o desenvolvimento da Psicologia aplicada, e o saber psicológico ficando cada vez mais autônomo, as diversas instituições ofereciam cursos de capacitação, especializações, estágios, oficinas e conferências, sendo identificadas pela comunidade como verdadeiras agências formadoras. Tanto que na década de 1940, o decreto lei nº 9092/46 oficializa as práticas psicotécnicas e cria a formação em Psicologia, na categoria de especialista.

O caráter nacional-desenvolvimentista da economia brasileira investia em um setor da produção de conhecimento, psicotécnico, capaz de efetivar seus projetos políticos. A Psicologia aplicada se desenvolve graças a esse papel que ocupava na

consecução dos projetos do capital, tanto que a maior parte dos financiamentos situava-se a favor de saberes para aplicação e não para compreensão dos fenômenos.

Os profissionais frutos dessas “agências formadoras”, os psicotécnicos, tinham um papel essencial na divulgação da psicologia científica e um especial interesse em uma formação em Psicologia graduada, sólida, de caráter técnico pragmático. Dentre as diversas instituições citadas, duas obtiveram destaque (junto com seus representantes), por propor os primeiros cursos de Psicologia no país e influenciar o formato da formação graduada alguns anos depois: o Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro e seu representante Waclaw Radecki; e o Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas, com Emílio Mira y Lopez (Esch & Jacó-Vilela, 2001).

O Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro teve especial relevância na divulgação de conhecimentos psicológicos aplicados. Seus registros mostram, já na década de 1920, práticas de testagem e psicoterapia, atividades que acabaram sendo consolidadas como notoriamente psicológicas. Em 1932 o Laboratório de Psicologia é transformado em Instituto de Psicologia da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, que incluía, dentre outras funções, a de Escola Superior de Psicologia. Essa, chegou a implementar um projeto de formação em Psicologia com duração de quatro anos. A proposta consistia em dividir a formação de psicólogo em três etapas, uma primeira de “fundamentos” (com conteúdos de disciplinas afins), outra com teorias e temas psicológicos e uma última voltada para práticas psicológicas. Mas, por uma série de problemas, o curso foi fechado em menos de um ano. Posteriormente, o Instituto é reaberto e incorporado à Universidade do Brasil em 1937 (Centofanti, 1982). Segundo Esch & Jacó-Vilela

(2001) a proposta formativa de Radecki mostrava-se vanguardista, em função da semelhança com a proposta de Currículo Mínimo regulamentada em 1962.

O processo de desenvolvimento da prática psicológica ganha impulso com a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional - ISOP, em 1947, pelo professor Emilio Mira y Lopez. Junto com diversos nomes ligados à Psicologia brasileira, como Lourenço Filho, Mira y Lopez funda em 1949 a Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP). A influência do ISOP e de seu idealizador, Mira y Lopez, é sentida em diversos setores de produção psicológica. O ISOP é responsável, dentre outras coisas, por defender a figura de um profissional voltado para aplicação de Psicologia (o psicotécnico), investindo na oficialização de sua prática e de seu processo formativo (Esch & Jacó-Vilela, 2001). Seu posicionamento quanto à Psicologia faz gerar, inclusive, uma divisão velada entre os profissionais que trabalhavam com Psicologia e os que a ensinavam, numa dicotomia acadêmicos *versus* psicotécnicos (Rosas, 1995). Tamanha sua importância, que do ISOP acabam saindo as influências para a criação do primeiro curso de Psicologia no país e as primeiras propostas de regulamentação da profissão.

Assim, percebe-se que antes a Psicologia tinha uma inserção mais “interdisciplinar” (na sua interface com outros saberes) e durante o processo de autonomização, passa a especializar-se, voltando seu foco cada vez mais para o indivíduo, desvinculando-o do seu contexto social. Segundo Jacó-Vilela & Rodrigues (2004), durante esse período, a Psicologia vai “psicologizando-se”, o que desembocará anos depois no dilema de uma formação com foco no indivíduo em detrimento de uma voltada para coletividade.

A expansão da Psicologia nas universidades gradativamente a desvincula de outros campos de conhecimento e lhe confere uma autonomia até então nunca

alcançada. Neste mesmo intercurso, ampliam-se os campos de aplicabilidade da Psicologia, aumentando mais seu espectro de ação, continuando a tendência de décadas anteriores, mas agora também seguida pela intervenção no campo do trabalho e na clínica. A partir de então há um processo de especialização da Psicologia e concomitantemente uma mudança de paradigma. A Psicologia, outrora restrita basicamente aos campos da Educação e Medicina, amplia seu espectro de relevância enquanto prática social, tornando cada vez mais difícil rastrear suas influências e manifestações.

A inserção da Psicologia nos campos ligados à educação, saúde e trabalho vão criando novos cargos e ampliando a (re)produção do conhecimento científico, além de gerar novas ocupações. Esses conhecimentos se expandiram e passaram a ser aplicados a diversas situações e locais. Nessa época, a Psicologia possuía três ocupações, consideradas especializações pela categoria: os psicólogos do trabalho, os psicólogos clínicos e os orientadores educacionais. Essas ocupações conformam o modelo da Psicologia Aplicada, e a formação em Psicologia terá essas práticas como referência, influenciando os cursos até os dias atuais (Bernardes, 2004; Yamamoto, 1987). Essa expansão citada forçou uma série de acadêmicos e profissionais a pressionar pela regulamentação da profissão e, conseqüentemente, pela organização e homogeneização da formação no país, tendo como próximo passo demandar uma formação autônoma.

2.1.1. A regulamentação da Profissão e da Formação em Psicologia e a Autocracia Burguesa

2.1.1.1 A Regulamentação da Profissão e da Formação em Psicologia: a lei 4.119/62

Ao final da década de 1940, como comentado nas seções anteriores, o saber e a prática psicológica já eram bastante difundidos no Brasil. De fato, aliado aos inúmeros laboratórios, institutos e clínicas, a Psicologia já vinha também se articulando coletivamente na criação de eventos de grande porte e entidades representativas. Além de seus próprios eventos, a Psicologia nacional já passa a ser reconhecida por importantes entidades científicas como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP) e o CNPq, que concedeu a primeira bolsa de pesquisa em Psicologia em 1952. Além da presença nas entidades científicas, é nessa época que também vão surgir os periódicos específicos do campo, como os pioneiros Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (atual Arquivos Brasileiros de Psicologia), e Boletim de Psicologia, ambas em 1949 (Antunes, 2004; Costa & Yamamoto, 2008).

Em meio a essa expansão do campo é criado, em 1953, o primeiro curso de Psicologia do país, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). As faculdades de Filosofia passam a inaugurar cursos de Psicologia, em sua maioria com quatro anos de duração. Na USP é criado o segundo curso do país, em 1958, e logo em seguida alguns outros cursos surgem em outras localidades. Com esse crescimento da Psicologia e sua presença, de forma difusa, cada vez mais marcante nos mais diferentes espaços, desenvolve-se uma preocupação com uma homogeneização da formação, em virtude de atestar um padrão de qualidade, garantindo crédito e prestígio perante a sociedade (Esch & Jacó-Vilela, 2001).

Havia, nos mais diferentes espaços *psi*, uma demanda por regulamentação e padronização na formação, fazendo avançar o processo de profissionalização e controle

sobre a categoria (Mello, 1975; Antunes, 2004). Essa demanda é atendida pelo CNE que solicita às diferentes entidades, laboratórios e institutos, sugestões ao processo de formação e regulamentação da Psicologia. (Esch & Jacó-Vilela, 2001; Lourenço Filho, 1969/2004).

A partir da solicitação do CNE, as mais diversas entidades e seus representantes, começam a se articular em torno de uma proposta para a formação de psicólogos. Na época, o debate instaurado relacionava-se ao caráter generalista da profissão *versus* um psicólogo especialista, como se fazia nos cursos de Medicina. A força da defesa do modelo formativo em torno da Psicologia Aplicada era tanta que algumas entidades propunham um curso que tivesse foco nas “especializações” da Psicologia, representadas pelas áreas clínicas, educacionais e do trabalho. O que estava em jogo na época era a defesa de um “perfil” profissional, que significa orientar uma tendência ao desenvolvimento do campo psicológico no Brasil. No meio do debate surge uma proposta concreta, de um grupo expressivo de psicólogos/psicologistas aliados a uma vertente mais tecnicista, proveniente do ISOP e da Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP), tendo como porta-voz Mira y López. A proposta consistia em um período de três anos de curso de formação teórica e dois anos de formação prática tecnicista, nos moldes das instituições existentes (laboratórios e institutos). Nos últimos anos de formação o aluno escolhia uma das três áreas clássicas, reforçando o modelo técnico, defendido pelo grupo que na época, como já comentado, rivalizava com os acadêmicos, sobretudo das universidades do Rio de Janeiro. Além da defesa de uma certa visão “especialista”, a proposta sustenta um modelo de Psicologia que dicotomiza a ciência básica e a aplicada, sugerindo, inclusive, que a formação teórica fosse feita nas faculdades de filosofia e as práticas, nas instituições responsáveis pela aplicação da “psicotécnica”.

Após período de análise, a proposta da ABP e do ISOP é vetada. Apesar de todas essas questões, o ponto responsável pelo veto da proposta foi a atribuição da atividade clínica (diagnóstica e psicoterápica) ao psicólogo. O governo recebeu várias pressões do segmento médico que, por não querer perder a supremacia no campo da clínica, via na prática clínica do psicólogo uma ameaça para perda de espaço no mercado. A Comissão de Ensino Superior do CNE elaborou uma proposta substitutiva, em 1957, pressionando para que o lugar do psicólogo fosse o de assistente técnico, subordinado ao profissional da medicina. Essa proposta substitutiva também é vetada, pela Comissão de Educação e Cultura, e acaba-se optando por outra proposta, agora da Associação Brasileira de Psicólogos junto com a Sociedade de Psicologia de São Paulo.

O substitutivo proposto pelas entidades paulistas recolocava o psicólogo como profissional autônomo na prática clínica, mas substituía o termo “exercício da prática psicoterápica” por “solução de problemas de ajustamento”. Com a retirada do termo “psicoterapia”, os médicos achavam que estavam garantindo reserva de mercado, mantendo essa prática como exclusiva. Essa mudança de termo, no entanto, não impediu que os psicólogos fossem identificados por essa atividade. A proposta consistia em seis anos de formação, ainda dividindo formação teórica e prática, colocando ao final do curso a escolha para trabalho nos três campos clássicos de atuação, a clínica, a escolar e industrial. Esse caráter técnico da Psicologia da época permitiu destacar-se como uma profissão independente, por exigir um conjunto de procedimentos que, além de possuir uma utilidade para o mercado, possuía um corpo de conhecimento suficiente para se sustentar como campo autônomo.

Após essas idas e vindas, com algumas poucas modificações da proposta apresentada pelas entidades paulistas, é aprovada em 27 de agosto de 1962 a Lei 4.119, que regulamenta a profissão de psicólogo no país e, no mesmo ano, o parecer 403 do

Conselho Federal de Educação, que estabelece a estruturação da formação de psicólogos. No parecer é estabelecido o Currículo Mínimo, a duração dos cursos e a regulação da habilitação para exercício da profissão no Brasil. Com exceção dos profissionais que já exerciam a profissão antes de 1962, a condição para o exercício era a formação em nível superior, já devidamente padronizado pelo Currículo Mínimo, estabelecendo o controle necessário pelo Estado sobre o perfil dos psicólogos pelas próximas décadas.

2.1.2.2. A Formação em Psicologia no país e a Autocracia Burguesa: a conformação da profissão nas suas primeiras décadas

A partir da lei 4.119/62, e do parecer 403, a formação em Psicologia seria feita a partir de três habilitações: bacharelado, licenciado e psicólogo. Os cursos teriam a duração de quatro anos para Bacharelado e Licenciatura e cinco anos para Formação do Psicólogo, sendo obrigatório o estágio supervisionado. Além disso, todo curso precisa do credenciamento federal para funcionar e deve conter um Serviço Escola que ofereça atividades clínicas (psicodiagnóstico e psicoterapia) além de possibilidades de intervenção em contextos educacionais e do trabalho, voltadas para atendimento da comunidade. O Currículo Mínimo também é fixado por lei e estabelece como disciplinas obrigatórias: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Além dessas, outras cinco disciplinas precisam ser escolhidas, dentre: Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional; e outras três dentre as seguintes: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e

Psicologia da Indústria. Toda essa regulamentação é considerada pioneira no mundo, e ajuda a sedimentar a inserção da Psicologia na sociedade e no mercado, fazendo-a se desenvolver extraordinariamente nos anos que se seguem (Angelini & Maria, 1965; Pessotti, 1988).

Com o Currículo Mínimo fixado, o modelo apresentado de Psicologia era claramente positivista, com a “técnica” sendo vista enquanto aplicação da “teoria” (as duas situadas em âmbitos distintos), indutivista, apresentando um modelo de ser humano fragmentado, estruturado e, sobretudo, desconectado de seu contexto. Os psicólogos formados no país, agora totalmente legitimados pelo Estado, vão apresentar esse modelo de sociedade e de ser humano subjacente a sua prática profissional e vão ensinar defesas de ideais políticos e padrões de intervenção alinhados à perspectiva político-ideológica pela qual o país estava passando no seu momento histórico.

A lei 4.119/62 é aprovada próxima a um momento de intensa modificação política brasileira, o período do regime militar. Com um clima de efervescência política, o espectro da guerra fria e o aumento do movimento da esquerda brasileira, o Brasil sofre um golpe militar no ano de 1964. Foi uma reação dura da direita, que força a entrada do país em um regime autocrático-burguês, cuja duração foi até a década de 1980, com o processo de abertura política. No aspecto econômico-social havia uma redistribuição restrita dos ganhos de produtividade e nenhum pacto social-democrata. Ao contrário, o governo autocrático-burguês se caracterizava por uma intensa retração dos direitos civis e restrição democrática e dos movimentos sociais. Houve uma expansão da cobertura político-social, apenas com o intuito de dar mais legitimidade ao

governo, atrair as massas, mas de forma tecnocrática, conservadora e clientelista¹¹ (Alves, 2005; Vianna, 1993).

A despeito do momento político por que o Brasil passava, de restrições democráticas e maior controle do Estado sobre seus processos sociais, os anos iniciais pós-regulamentação foram excelentes para o desenvolvimento da Psicologia. De fato, apenas nos cinco primeiros anos após a 4.119, o Brasil já havia expandido sua quantidade de cursos de quatro para trinta. Nos primeiros anos de existência dos cursos de Psicologia no Brasil a formação era realizada basicamente em instituições públicas ou confessionais, com a presença de pesquisa e uma quantidade baixa de egressos por ano letivo (Antunes, 2004; Pessotti, 1988). Esse incentivo à expansão de cursos não era privilégio somente da Psicologia, mas fazia parte das mudanças técnico-políticas que o governo militar estava efetuando no país e que, no caso do ensino superior, foi representado pela Reforma Universitária de 1968.

A reforma universitária de 1968, com seu caráter burocrático-ideológico, propiciou, entre outras coisas, o crescimento maciço da educação universitária privada no país, o que impactou sobremaneira a formação de psicólogos pelo aumento exponencial da quantidade de cursos (Romanelli, 2003; Gauer & Gomes, 2002; Fávero, 2006; Martins, 2000). Os cursos de Psicologia “pós-expansão universitária de 1968” serão marcados pela diminuição de investimento em pesquisa, docentes desqualificados recém-saídos dos bancos universitários, em cursos assumidamente biologicistas, pautados em um modelo de homem a-histórico, cujas principais práticas eram voltadas para resolver problemas de ajustamento. (Rosas, Rosas & Xavier, 1988; Cambaúva, Silva & Ferreira, 1998; Ferreira Neto, 2004). Assim, a expansão dos cursos de

¹¹ Existem inúmeros trabalhos, com várias angulações de análise diferentes no Brasil acerca do período do regime militar. Não é intuito desse escrito explicar ou apresentar sua gênese e desenvolvimento, mas algumas informações poderão ser resgatadas para melhor compreensão dos temas tratados nessa tese.

Psicologia no Brasil passou a gerar consequências tanto na disseminação e crescimento profissional, como no direcionamento de sua configuração (Yamamoto, 1996).

Esse conjunto expressivo de propostas de abertura de curso que chegava aos gabinetes das agências de regulação em Brasília acompanhava uma demanda cada vez maior dos serviços dos psicólogos. A atividade responsável pela popularização da Psicologia, e o consequente aumento da demanda por abertura de cursos, pareceu ser as práticas clínicas.

Após a lei 4.119, que autonomiza o psicólogo da medicina (e das demais profissões), a abertura de mercado para estabelecimento maciço de uma prática antes quase que exclusiva da medicina (a clínica) pelo psicólogo, faz com que a Psicologia se estabeleça como uma profissão urbana, de caráter liberal e privativo. A crescente abertura de mercado, aliada a uma prática privativa, cada vez mais demandada nos espaços urbanos, faz com que os psicólogos passem a cometer certos “abusos”, uma vez que a lei que regulamenta a profissão não cria elementos de fiscalização e acompanhamento. Há uma demanda, de outras categorias e do próprio estado, para regulamentação da lei 4.045, tramitando desde 1966, que cria e normatiza o sistema Conselho, e atribui a esse órgão todo papel de credenciamento dos profissionais, orientação e fiscalização das atividades dos psicólogos.

Cursos de caráter tecnicista, sistema político que primava pela restrição de direitos democráticos, e uma prática psicológica voltada majoritariamente para solução de problemas de ajustamento, faz circular no Brasil um discurso psicologizante, criando nos meios acadêmicos e leigos uma *cultura psi* (Coimbra, 1999; Bernardes, 2004). Coimbra (1999) defende que a *cultura psi* foi responsável por transformar o discurso de problemas sociais em problemas psicológicos, exacerbar o sujeito, transformando-o, sedimentando a cultura do consumo e do hedonismo e, principalmente, patologizando

comportamentos desviantes da norma, notoriamente naquela época, os ligados a militância e participação político-social. A *cultura psi* torna-se marca dos mais diferentes cursos de Psicologia nas décadas de 1960 e 1970 e sua difusão na sociedade é atribuída à força que essa cultura teve nas instituições formadoras. A Psicologia respondia aos ideais colocados pelo governo militar, servindo como instrumento para auxílio nas ações de restrições democráticas. O auxílio que a *cultura psi* oferecia aos ideais autocrático-burgueses era tanto que muitos cursos, considerados mais críticos e engajados politicamente, como História, Filosofia e Sociologia, vão gradativamente diminuindo sua quantidade de turmas e “sumindo” nas instituições, além de terem seus professores aposentados compulsoriamente. O que reforça o caráter reacionário dos cursos de Psicologia que, ao invés disso, aumentam exponencialmente a quantidade de turmas, chegando a se tornar um dos cursos mais procurados na década de 1970 (Rosas, Rosas & Xavier 1988).

Os cursos de Psicologia não são considerados ameaças ao regime, fato que não podia nem ser generalizado para outros países, incluindo os da América Latina. Bernardes (2004) argumenta que poucos, incluindo entidades e intelectuais, elaboravam críticas e reflexões mais pertinentes de forma aberta, considerando que “o silêncio das entidades em Psicologia, na discussão sobre a formação profissional é, paradoxalmente falando, *gritante*. Além do contexto da ditadura militar, associa-se, a isso, o período, nada fácil, de consolidação da própria profissão e, conseqüentemente, da formação.” (Bernardes, 2004, p. 103). Mesmo a categoria querendo assumir seu caráter politicamente “neutro”, no período do regime militar, o CFP chegou a agraciar com o diploma de psicólogo honorário os presidentes Médici e Geisel, representando claramente o alinhamento político escolhido (Hur, 2007).

As poucas oportunidades de discussão com relação ao modelo proposto no Currículo Mínimo e as críticas a esse modelo formativo eram desviadas para os fins e ideais do regime militar, por vezes, auxiliado pelo setor conservador da Psicologia. Tanto que as tentativas de reestruturação do currículo na década de 1970 giravam em torno de acréscimos e substituições de disciplinas consideradas inadequadas (Rocha Jr, 1999). Essas reformas curriculares, demandadas por diferentes setores do governo (Conselho Federal de Educação e Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura – DAU/MEC) não foram aceitas pela comunidade, e acabaram por demonstrar explicitamente o papel dos psicólogos enquanto agentes de controle e servidores da ideologia militar burguesa.

Em resumo, essas duas primeiras décadas (1960/1970), período de consolidação da profissão autônoma, foram marcadas por algumas características específicas. Não só pelo aumento exponencial do número de cursos de Psicologia no Brasil, mas por uma conformação de uma *cultura psi* e um alinhamento político das práticas profissionais aos ideários do governo. Os primeiros egressos, pouco antes da regulamentação e ainda pré-expansão, tinham experiência em pesquisa, acesso a discussões contemporâneas trazidas pelos docentes altamente qualificados, além de um caráter reflexivo-filosófico em sua formação. Já quando a profissão de psicólogo se consolida, após a expansão, seu modelo de formação se modifica. A realidade é marcada por profissionais formados por docentes desqualificados, com uma ênfase clínica tradicional, apresentando uma profissão claramente alinhada politicamente aos interesses autocráticos-burgueses. A partir de então, esse modelo acrítico e conservador torna-se hegemônico na profissão. No entanto, tal modelo de formação começa a dar sinais de esgotamento que, aliados ao conjunto de pensamento crítico que toma conta do cenário político brasileiro, fazem com que comece a surgir, a partir do final da década de 1970, um conjunto mais

sistemático de críticas à função que o psicólogo exerce em nossa sociedade e, por conseguinte, ao processo formativo que enseja essa função.

2.1.3. Críticas à Formação de Psicólogos no Brasil: mobilizações e questionamentos

A partir do resgate histórico realizado percebe-se o estabelecimento de um alinhamento conservador para a Psicologia, e, devido à necessidade de acompanhar a expansão da profissão, são realizados estudos de caracterização e avaliação desse processo no Brasil. Ou seja, nesses estudos feitos durante esse processo de expansão de cursos, a formação foi alvo de pesquisas, que incluíram enquanto tema de análise, inclusive, essa expansão desenfreada, com seu caráter acrítico e conservador, além dos mais variados ângulos de exame, escopo, abrangência, encontrando produções tanto em grandes áreas com em subáreas da Psicologia (Bernardes, 2004).

Os estudos eram um indício de que se precisava avaliar e repensar a Psicologia posta e foram seguidos de outras manifestações, como os encontros da categoria, documentos para posicionamento político e o próprio repensar do papel da principal entidade representativa do país, o CFP. Esse movimento de descrença com a Psicologia se faz em um período em que a própria participação popular, direitos sociais e a democracia no Brasil estavam sendo recolocadas em pauta. Há uma convergência entre a movimentação que a Psicologia faz para sua prática e sua formação, e o processo de abertura política em transição que ocorre durante toda a década de 1980.

As questões que permeavam a categoria tinham como ponto principal uma prática psicológica incapaz de lidar com as demandas sociais e problemas de uma parte expressiva da população. Nesse contexto, os principais questionamentos, tanto da

academia, quanto das entidades profissionais, giravam em torno do papel social da Psicologia, ou função social, ou identidade profissional, entre outras expressões que denotavam uma insatisfação com a realidade do domínio psicológico no Brasil (Jacó-Vilela, 1999; Bock, 2003; Campos, 1983). A Psicologia começa a se transformar junto com a tentativa de gestar novos projetos políticos para a categoria, e daí surge o dilema da formação de um profissional cuja prática seja compromissada socialmente.

2.1.3.1. Estudos sobre a Psicologia no país e seu impacto para a formação

Como comentado anteriormente, uma forma de reflexão e crítica da categoria ao *establishment* da Psicologia foi feita pelos estudos sobre a profissão e formação do psicólogo. Não só pode-se conhecer melhor a realidade do campo no país, mas inferir, a partir dos dados, a situação conservadora e tecer as apropriadas críticas na direção de uma mudança desejada¹².

Nesse sentido, o estudo pioneiro, que provavelmente marca o conjunto de reflexões citadas, foi o da prof^a Sylvia Leser de Mello (1975), que conduziu uma pesquisa sobre a profissão de psicólogo no Estado de São Paulo que se tornou um paradigma para os estudos posteriores, pelo modelo de análise e pelos resultados apresentados. Mello (1975) atestava o que parecia ser consenso entre os profissionais e entre a sociedade o fato de que a prática que caracteriza a Psicologia é a clínica, e que seu alcance é restrito às elites culturais e econômicas brasileiras, nomeando a prática psicológica como “atividade de luxo”. A autora traz então a crítica a esse modelo de intervenção e problematiza a formação do psicólogo, apontando que os cursos “...não tem oferecido modelos novos e estimulantes de atuação para o psicólogo, trazendo aos

¹² Nem todas as pesquisas produzidas na época serão apresentadas no decorrer desta seção. Foram escolhidas algumas reflexões que tiveram, de uma forma ou de outra, impacto na divulgação e ampliação do debate sobre formação do psicólogo.

alunos uma ideia inadequada de suas funções sociais” (Mello, 2010, p.159). O estudo de Mello tem um impacto na comunidade científica, que começa a pensar em outras pesquisas com caráter semelhante e a usar seus dados para refletir o campo. Tanto que, no final da década de 1970, Botomé (1979) utiliza os dados de Mello (1975) para tecer uma crítica importante ao elitismo da Psicologia brasileira, apresentando sua reflexão no Simpósio da VIII Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (atual Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP), marcando um importante posicionamento político para a categoria. Publicado como o texto “A quem nós, psicólogos, servimos de fato?”, Botomé (1979) relaciona os preços cobrados pelos serviços psicológicos com a parcela da população brasileira que tinha, ou podia ter, acesso a esses serviços, atestando que apenas entre 5 e 15 por cento eram contemplados. A ideia de que os psicólogos serviam de fato às elites, e que nossas práticas eram extremamente alienadas, demandavam o repensar das práticas e dos cursos que embasavam essas práticas. Assim como em Mello, o autor defende que as mudanças na cultura psicológica devem ser realizadas nos cursos, cada vez mais numerosos e cada vez mais influentes. Começa-se a estabelecer a defesa de uma formação diferenciada, mas sem muita clareza de como e por que meios ela se daria.

Ainda com um caráter regional, foi realizada em 1984 uma pesquisa sobre a situação profissional do psicólogo no estado de São Paulo, “O Perfil do Psicólogo no Estado de São Paulo”, levada a cabo pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), sob encomenda do Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e do Conselho Regional de Psicologia- 6ª Região. Apesar de um número maior de profissionais, essa pesquisa não trouxe nenhum novo dado relevante se comparado ao estudo de Mello (1975), mas serviu para problematizar a situação da profissão e da formação, e como molde para a maior pesquisa feita sobre a

categoria profissional alguns anos depois. Essa pesquisa, realizada em 1987 foi idealizada pelo CFP e publicada no ano seguinte na forma de livro, sob o título “Quem é o Psicólogo Brasileiro?” e mesmo hoje, ainda é considerada uma referência essencial aos estudos sobre a categoria no país.

O livro abordava uma variedade ampla de assuntos, desde motivos para escolha da profissão, passando por formação e atuação profissional, até avaliação do exercício profissional. De forma geral, os dados do CFP atestavam uma situação não muito otimista para a categoria: uma profissão elitista, voltada eminentemente para a clínica, com condições de trabalho adversas, retração no setor autônomo, composta de baixa remuneração e falta de prestígio entre os pares. Além disso, o estudo aponta um dado importante, o aparecimento, ainda que incipiente, mas digno de nota, do Estado como empregador do psicólogo. Com relação à formação, a pesquisa apresenta três reflexões sobre a formação do psicólogo: problemas da graduação (Gomide, 1988), a discussão da formação complementar (Langenbach & Negreiros, 1988) e a formação científica (Matos, 1988). O primeiro texto revelava o panorama da formação graduada, concluindo que o ensino de Psicologia era fraco e insatisfatório, não preparava os alunos para lidarem com problemas de cunho social, mas tinha boa formação tecnicista tradicional. A autora argumentava que essa formação técnica, caracterizava-se por replicar procedimentos, mas de forma descontextualizada e apontava algumas diferenças entre alunos de IES públicas e privadas quanto à formação em pesquisa. O segundo texto apresentava a importância que a formação complementar tinha para os profissionais, uma vez que a maioria optava por fazê-lo, na maior parte das vezes em instituições privadas. E o terceiro texto trazia a deficiência na formação em pesquisa, com uma falta de participação em atividades dessa natureza, assim como a ausência de contato com as pesquisas originais dos teóricos que embasam a maior parte das teorias

utilizadas em Psicologia. Os alunos tinham contato com as teorias, mas não com a forma que elas foram produzidas, dando relevância ao dilema da formação científico-acadêmica na formação de psicólogos. Essas críticas produzidas pelo estudo do CFP serão importantíssimas para a compreensão da formação no país, pois além de serem resgatadas em estudos posteriores, servirão para estabelecer o conjunto dos debates das deficiências no processo formativo.

A constatação de que a atuação profissional ainda era hegemonicamente tradicional-conservadora fez com que a formação continuasse sendo alvo de questionamentos no sentido de pensar uma mudança de postura dos novos profissionais. Depois do estudo de 1988, o próprio CFP encabeça, em parceria com diversos pesquisadores de renome ao longo do país, dois outros escritos que ampliaram a discussão sobre as mudanças pretendidas na formação do psicólogo. As duas grandes reflexões sobre a profissão que o CFP desenvolveu, ainda na década de 1990, foram: “Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços”, em 1992, e “Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para formação”, em 1994, ambas publicadas na forma de livro (CFP, 1992a; CFP, 1994), complementando o estudo sobre o perfil da profissão. Nesses livros alguns representantes importantes de diferentes áreas da Psicologia realizaram análises sobre a formação do psicólogo e sua relação com a evolução da profissão no Brasil (foco do texto do CFP, 1992a) e tentaram identificar se existem novas configurações para práticas tradicionais e as relações que ocorrem em seu entorno (foco do texto do CFP, 1994). A direção das discussões apontava para um movimento de mudança na tradição da profissão de psicólogo, sobretudo, na possibilidade da direção de um trabalho voltado para o “compromisso social”. O livro de 1992 fazia parte da iniciativa do CFP em ampliar a discussão sobre formação no país, articulando-se com ações políticas de agrupar a categoria em torno desse debate. O livro se divide

em duas partes, uma que discutiu a formação de Psicologia diretamente e de forma geral e outra que apresentou o percurso dos quatro grandes campos de intervenção psicológica (clínica, escolar, organizacional e social-comunitária)¹³. De maneira geral, o livro avança quanto aos estudos anteriores ao apresentar a ideia de que os cursos estavam se esforçando para pensar alternativas de formação (sobretudo em direção a uma prática mais “compromissada socialmente”), estabelecer a necessidade de estudo sobre o tema, resgatar a importância da pesquisa na graduação e apontar a necessidade de estruturar currículos que apresentassem uma visão ampla de Psicologia, de ser humano e de sociedade. No entanto, admitia que as críticas feitas à formação estabelecidas no texto de 1988 ainda permaneciam, que os cursos ainda eram predominantemente clínicos, com visão restrita de mundo e foco em estágios e inserções profissionais que remetiam às áreas clássicas. Já o livro de 1994 seguiu das reflexões oriundas do livro anterior e orientou a discussão para o campo da formação do psicólogo. Os dados sobre as áreas da Psicologia levantados em 1992, aqui foram problematizados sob a luz das implicações para a formação. O livro finalizou com o capítulo que sintetizou os problemas colocados pela formação nos anos anteriores, aqui denominados de “dilemas”. Nesse capítulo Duran (1994) realizou uma pesquisa, sob encomenda do CFP, na qual consultou dez docentes universitários, reconhecidos por produzirem conhecimento acerca da formação de psicólogos e/ou destacarem-se na gestão de cursos avaliados positivamente, acerca do posicionamento e recomendações sobre os principais “dilemas da formação”, recorrentes na literatura e na história da formação no país. As reflexões dos docentes consultados, sintetizadas por Duran (1994), acabaram se tornando balizadores das discussões no campo nos anos posteriores:

¹³ O livro de 1992 foi reeditado e ampliado em 2005 (CFP, 2005). A ordem dos capítulos foi alterada, e acrescentou-se um capítulo inicial atualizando os dados sobre formação de psicólogo no país.

- Bacharel, licenciado ou psicólogo: ideal é integrar mantendo a especificidade;
- Pressão do mercado: psicólogo caminha para assalariamento, e mercado deve ser levado em consideração, mas sem obediência cega;
- População-alvo como critério: compromisso ético de levar em consideração a maioria do povo brasileiro;
- Ênfase na competência genérica: ofertar principais possibilidades, entendendo a formação como tendo um percurso posterior obrigatório;
- Áreas presentes na formação: devem ser encaradas de forma abrangente, e não na defesa de sua especificidade (saberes *psi* aplicados a processos de saúde, educação e trabalho);
- Formação deve ser encarada como processo de problematizar e propor soluções de forma articulada;
- Articulação indissociável da teoria e da prática, ambas se retroalimentando. O mesmo vale para a dicotomia formação científica x profissional;
- Os docentes precisam substituir a forma soberana que conduzem seus trabalhos e articular diálogos numa prática mais coletiva. Não é para resolver diferenças, mas incorporá-las enquanto problemas abertos e presentes no universo da Psicologia;
- Ética deve estar presente como disciplina e simultaneamente atravessando todo o currículo;
- Presença obrigatória de outros campos do conhecimento na formação;

- Currículos não podem comprometer sua execução ofertando muita flexibilização aos alunos. Mudanças devem ser feitas primeiro nas disciplinas e depois (de forma mais espaçada) nos currículos;
- Fatores institucionais e pessoais devem ser levados em consideração na hora de avaliar a execução de um currículo ou uma formação.

A despeito de existirem alguns outros escritos na década de 1990 sobre formação de psicólogo, a maioria segue as críticas realizadas e sintetizadas nos livros do CFP. O conjunto de escritos só irá mudar seu foco de discussão com a mudança na legislação para a formação de psicólogo no Brasil, tema que será discutido nas seções posteriores. Mas antes, será apresentado um breve debate acerca dos eventos e entidades da Psicologia nesse período, que serão importantes na condução da discussão de formação de psicólogos no país. Torna-se importante, pois, resgatar as transformações operadas nos direcionamentos políticos das entidades de Psicologia, com especial atenção ao CFP, e os principais eventos de debate sobre a formação em Psicologia no Brasil, a fim de entender a conformação contemporânea do campo.

2.1.3.2. Mobilizações e questionamentos à formação do psicólogo no país: eventos e entidades relevantes

Concomitantes aos estudos apresentados, e muitas vezes diretamente relacionados, estavam os eventos e as mobilizações da categoria em torno de uma Psicologia e de uma formação mais críticas, com destaque para as mudanças nas concepções do CFP e para o encontro na cidade de Serra Negra.

Apesar das primeiras entidades de classe da Psicologia terem sido criadas nas décadas de 1940 e 1950 (a Sociedade de Psicologia de São Paulo – SPSP – e a

Associação Brasileira dos Psicólogos – ABP), e participado ativamente na organização da profissão, sua importância para o cenário político da categoria só acontecerá nas décadas seguintes (Bock, 1999; Hur, 2007). Apesar da atividade dessas entidades iniciais, nenhuma delas tinha poder de fiscalização da categoria e ampla representatividade. Logo após a regulamentação da profissão tem início a reivindicação para criação de um Conselho Profissional. Hur (2007) explica que na época da reivindicação da criação do sistema Conselhos para a Psicologia, em 1969, o então ministro do trabalho, orientou a categoria a criar um Sindicato antes, como prova de capacidade de organização. Assim, mais ou menos na mesma época, início da década de 1970, é criado o CFP e a SPSP torna-se o primeiro sindicato de psicólogos do país. Juntas, as entidades representativas (sindicatos e conselhos), comumente em atuação conjunta, achavam que podiam separar a prática profissional da posição política (Hur, 2007). No entanto, como comentado em seções anteriores, durante quase todo o período autocrático-burguês, as entidades da Psicologia, em especial o CFP, parecia estar alinhadas com o regime posto, assumindo uma postura política conservadora.

O processo de transição democrática do país durante a década de 1980 permitiu que muitas categorias, antes impedidas de participação democrática efetiva, e de assunção de posições políticas críticas, viessem a questionar abertamente suas bases e mobilizar-se para transformação das suas entidades representativas. Esse processo não foi diferente para a Psicologia. No início da década de 1980 um grupo de psicólogos resolve lançar uma chapa de oposição à direção do Sindicato de Psicólogos do Estado de São Paulo, com uma plataforma radicalmente oposta à seguida até então (Bock, 1999). Posteriormente, esse mesmo grupo, agora contando com maior apoio, assume o CRP do estado de São Paulo (o maior e mais influente no Brasil) e passa a imprimir um caráter político marcante à frente dessas entidades. A influência política desse grupo se

amplia, de modo que em 1984 assume o CFP e em 1985 cria a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), congregando todos os sindicatos de psicólogos na época. Segundo Bock (1999), a Psicologia passa a se interessar por assuntos de “fora” de sua seara¹⁴, e, conseqüentemente, busca transformar o perfil dos seus profissionais, fomentando os debates sobre a atuação dos psicólogos e a formação dos mesmos. Além das entidades de classe, algumas outras (com viés acadêmico) também passam a assumir uma orientação política preocupada com as questões sociais, como a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), por exemplo. Essa perspectiva política presente nas entidades citadas vai tornar-se hegemônica, e passam a encampar a discussão da defesa da necessidade de estabelecimento de um projeto político para a categoria. A importância dessas entidades a partir da década de 1980 é inegável, sobretudo do CFP, que no tocante às discussões de formação “...começa a ocupar o vazio deixado pelo Estado” (Bernardes, 2004, p.116).

Ainda com relação ao tema da formação, vários eventos são dignos de nota. Na década de 1980, tem-se, em 1982, a realização do I Seminário sobre Currículo dos Cursos de Psicologia, pelo CRP-SP, discutindo a fragmentação da formação e a especialização do psicólogo. O CFP, a partir do IV plenário (gestão 1983-85), inicia um processo de discussão mais abrangente dos problemas da profissão e da formação e a necessidade de articulação com as Universidades. Apesar de não ser responsável pela formação de psicólogos, o CFP percebe que sua proximidade com a categoria, e com as demais entidades de classe, permite que sua posição privilegiada articule profissão e formação de forma mais ampla. Nas plenárias das gestões seguintes, até o início da década de 1990, o CFP encabeça a articulação das discussões sobre profissão e

¹⁴ Nessa época, as entidades de classe dos psicólogos passam a apoiar a construção da Central Única de Trabalhadores (CUT), as greves dos metalúrgicos do ABC paulista e os debates dos direitos sociais no país (Bock, 1999).

formação do psicólogo, e o fruto desses trabalhos foram as publicações citadas na seção anterior (CFP, 1988, 1992a, 1994). Segundo Bernardes (2004), as mudanças no posicionamento do CFP podem ser caracterizadas pelos seguintes argumentos: “1) existe um *continuum* entre exercício profissional e formação profissional, ou seja, as fronteiras entre tais instâncias não são claras; 2) Conselho e agências formadoras devem estabelecer critérios conjuntos de ação; 3) as atribuições dos Conselhos (orientação, fiscalização e disciplina do exercício profissional) devem ser redimensionadas.” (p.117).

Em paralelo às publicações realizadas no início da década de 1990, e em decorrência das novas orientações adotadas, o CFP incentivou uma série de eventos para discussão da formação em Psicologia no país. Em 1992, ocorreu o “I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos”, na cidade de Serra Negra, São Paulo. Considerado um marco, o “Encontro de Serra Negra”, como ficou conhecido, conseguiu congrega representantes de 98 das 103 IES que ofereciam cursos em Psicologia no país, que ficaram responsáveis por debater e propor mudanças para a formação (Rocha Jr, 1999). Desse encontro, originou-se a “Carta de Serra Negra”, documento com princípios norteadores responsáveis para a formação do psicólogo, que foi usado como referência em todos os eventos promovidos a partir de então, que se destinavam a propor reformulações acadêmicas em Psicologia no país, que são:

“1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o *compromisso com a realidade social* e a qualidade de vida; 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, *fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação*, bem como viabilizando a produção técnico-científica; 3) desenvolver o compromisso da *ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos*, estimulando a reflexão permanente destes

fundamentos; 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a *interdisciplinaridade* e a *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*; 5) desenvolver a *formação básica pluralista*, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, *adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional*; 6) desenvolver uma *concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência*; 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para *avaliação permanente do processo de formação;*” (Carta de Serra Negra, Conselho Federal de Psicologia, 1992b, *grifos nossos*)

Além dos princípios apresentados, a Carta de Serra Negra também apresenta sugestões para sua operacionalização. Apesar de vagas, essas sugestões mostram-se um avanço no debate formativo, provavelmente impulsionado pela necessidade prática das IES. As propostas da Carta continuaram a ser debatidas no país, pelos Congressos Regionais e posteriormente pelo Congresso Nacional do Sistema Conselhos. Na sequência, a partir de 1995, começam a ser enviados pelas IES, a pedido do CFP e dos CRPs, propostas para mudança curricular nos cursos de Psicologia (Rocha Jr., 1999).

Além disso, o próprio CFP vai ampliando seu escopo de atuação, criando ou incentivando a criação de outras entidades responsáveis para pensar e discutir a profissão e formação do psicólogo. Destaca-se nesse período o evento promovido pelo Sistema Conselhos, em 1997, na cidade de Ribeirão Preto, o “Fórum Nacional de Formação”, onde o Fórum de Entidades Nacional da Psicologia (FENP) articula a criação, por sugestão do CFP, da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) (Bock, 2002). A ABEP foi criada no ano seguinte, em 1998, e vai se tornar uma das

principais entidades responsáveis por discutir a formação e articular os atores acadêmicos e profissionais envolvidos com o tema.

Concomitante a esse processo, as mudanças operadas na política educacional brasileira, em função da abertura democrática, fazem com que uma nova legislação surja e demande transformações na estruturação e organização dos currículos dos cursos superiores em todo o país. A convergência da exigência do Estado (de modificação da legislação) e do movimento de debates sobre a formação de psicólogos (que já vinham acontecendo dentro da categoria) promove mudanças no campo da formação, reforçando a importância político-acadêmica sobre o tema. A transformação da legislação que orienta a formação em Psicologia no país e a conformação do campo na atualidade será abordada na próxima seção.

2.1.4. Formação em Psicologia nos dias atuais: as Diretrizes Curriculares Nacionais

Como comentado nas seções anteriores, o parecer 403, complementar à Lei nº4.119/62, estabelecia que o exercício profissional dependeria da formação em nível superior, em instituições credenciadas pelo governo e que seguissem os moldes fixados no referido parecer. No entanto, após as mudanças operadas nas políticas educacionais brasileiras, o modelo formativo baseado no Currículo Mínimo dará lugar a uma nova proposta, cujas orientações advêm de uma nova legislação. Atualmente, a formação graduada em Psicologia é regida pelas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). As DCNs tratam de “...princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para planejamento, a implantação e a avaliação do curso” (Resolução CNE/CES nº8/2004, art. 2º).

Aprovada em 2004, as DCNs para Psicologia representam uma série de mudanças exigidas para a formação e orientam a construção dos mais diferentes currículos. Além disso, as DCNs também representam a cara mais atual das políticas para o ensino superior no país e os anseios dos diferentes organismos internacionais na defesa dos interesses econômicos do capital. No entanto, os ideários de flexibilidade apresentados nas DCNs podem permitir uma construção de currículos inovadores, agregando as demandas colocadas pela categoria ao longo de seu histórico de debates.

As Diretrizes Curriculares Nacionais podem ser consideradas reflexos das políticas para ensino superior instituídas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, de 1996 (Lei nº 9394/96)¹⁵. Após a instituição da LDB, o Ministério da Educação cancela a organização dos cursos por “Currículo Mínimo” e aprova a construção de novas diretrizes curriculares. Em 1997, um edital pede que as agências formadoras de todas as áreas enviem suas propostas de diretrizes dando início aos trabalhos realizados pelas Comissões de Especialistas para formular as DCNs. Além das orientações de cada área, Dourado, Catani & Oliveira (2001) argumentam que outros princípios, em sua maior parte demandas dos organismos internacionais, também estavam presentes na orientação da criação das diretrizes: “a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adequação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais” (p.9).

As Comissões de Especialistas passam a ser responsáveis por fazer a articulação entre as diferentes entidades representantes da categoria e as demandas do Ministério da Educação. Cabiam a eles formular o texto inicial que seria o ponto de debate, para

¹⁵ A caracterização das Diretrizes e sua associação com a LDB serão discutidas nos capítulos posteriores sobre as políticas para ensino superior no país. As informações apresentadas nessa seção sobre as DCNs são as necessárias à compreensão do processo histórico aplicado ao caso da Psicologia.

posterior submissão a SESu (Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação) e ao CNE, que avaliariam e, eventualmente, aprovariam as Diretrizes. Após a aprovação, as DCNs passariam a vigorar para todos os cursos daquela área no país, com um período especificado para a reforma de seus currículos visando adequação à legislação. Esse período de debate das Comissões de Especialistas com as diferentes entidades, seguida de submissão e aprovação da proposta, variou de acordo com cada campo, apesar de que, na maior parte das áreas, as respectivas diretrizes só foram aprovadas já no século XXI, algumas quase dez anos depois do edital inicial¹⁶. Apesar das orientações mais amplas que todas as áreas deveriam seguir, as DCNs de cada campo possuem organizações e estruturas bem diferentes, variando de amplitude e clareza nas orientações para os cursos, com maior ou menor rigidez, além de sua dimensão política mais ampla, e por isso devem ser analisadas em suas especificidades (Fronza, 2009).

2.1.4.1. Diretrizes para Psicologia – um pouco de história

As DCNs para Psicologia foram instituídas em 2004, pela Resolução nº 8 do CNE/CES¹⁷. Após a aprovação do parecer nº776/97 do Ministério da Educação, que orienta a construção das novas diretrizes, era preciso criar um processo de elaboração e operacionalização das mesmas. No ano seguinte, em 1998, o SESu e CNE (após consulta à categoria) indicam nomes para compor uma Comissão de Especialistas que

¹⁶A Pedagogia, um das áreas que mais se opuseram as DCNs, só tiveram suas diretrizes aprovadas em 2006 (Soares, 2011).

¹⁷Atualmente a Resolução de 2004 foi substituída pela Resolução nº5 de 2011, acrescentando apenas a regulamentação e funcionamento da licenciatura para Psicologia, mas mantendo o outro conjunto do texto inalterado.

iria apresentar uma proposta de reforma curricular para Psicologia¹⁸. Em função da articulação em torno do tema formação que já vinha acontecendo na Psicologia, comentada nas seções anteriores, a Comissão resolve consultar as entidades, acadêmicas e profissionais, envolvidas com o tema, além das instituições formadoras, iniciando o debate da proposta. Segundo Nico e Kovac (2003) o debate durou até 1999, momento em que a Comissão resolve divulgar a “Minuta das Diretrizes” (Feitosa et al., 1999) e debatê-la publicamente na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, que solicita na ocasião o parecer de 17 consultores docentes acadêmicos com destaque em várias áreas da Psicologia. Após a publicação da Minuta, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), representando o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), apontou certas inconsistências entre o proposto pela comissão de especialistas e alguns pontos colocados na Carta de Serra Negra, pelo Fórum Nacional de Formação e nas pesquisas feitas até então (Bock, 2002). A Comissão de especialista reformula sua proposta agregando as críticas apresentadas pela categoria e reapresenta para debate público.

Após a avaliação dos pareceres, e das críticas efetuada pelo CFP e pela FENPB, a Comissão reformula o texto e resolve divulgar uma versão oficial das DCNs, encaminhando-as ao CNE. Essa primeira proposta de diretrizes continha os seguintes princípios: a) compromisso com perspectiva científica; b) exercício da cidadania; c) postura ética; d) visão abrangente e integrada dos processos psicológicos; e) ampliação dos impactos sociais dos serviços prestados a sociedade; f) postura proativa no processo de capacitação e aprimoramento (Feitosa et al., 1999)¹⁹. Esse conjunto de princípios, a despeito de sintetizarem uma série de demandas acadêmicas e proposta de diversas

¹⁸ A primeira Comissão de Especialistas da Psicologia era presidida pela prof^a Maria Ângela Guimarães Feitosa, da UnB, e contava com a participação dos professores: Carolina Bori (USP), Olavo de Faria Galvão (UFPA), William Gomes (UFRGS) e Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBA).

¹⁹ Uma análise um pouco mais minuciosa dessa primeira proposta das DCNs encontra-se em Rocha Jr. (1999).

agências formadoras, são desdobramentos do processo de questionamentos e debates sobre a formação que a Psicologia vinha conduzindo ao longo dos anos (Barbosa, 2007).

Além desses princípios, a proposta das DCNs já apontava a divisão do currículo entre um *Núcleo Comum*, composto por seis eixos estruturantes, e um perfil de formação por *Ênfases* profissionais, formato que permaneceu na resolução final de 2004. Os debates presentes nessa época diziam respeito à questão da unidade *versus* diversidade na formação e a viabilidade de um percurso que levasse em consideração os desempenhos profissionais. O CNE, após receber a proposta da Comissão de Especialistas, encaminha a tarefa para uma subcomissão interna²⁰ responsável pelos assuntos ligados aos cursos de Psicologia no país, que elabora uma nova proposta no ano de 2001 e resolve debatê-la publicamente (Barbosa, 2007).

Em 2001, é realizada uma audiência pública para discutir a nova proposta das diretrizes. Estavam presentes na audiência representantes do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), da Associação Brasileira de Reitores das Universidades Comunitárias (ABRUC), do Fórum de Pró-reitores de Graduação (FORGRAD), da Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), do CFP, da ABEP, da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Segundo Bock (2002), a proposta apresentada gerou dúvida, e dividiu posições e opiniões das entidades em dois grandes grupos, os que a apoiavam e outros que a criticavam. As principais críticas diziam respeito à existência de três perfis de formação distintos (bacharelado, licenciatura e formação de psicólogos) e à proposta de ênfases profissionais, que poderia criar especializações prematuras nos cursos, além do risco de proposição de formação em um perfil específico de psicólogo (Bock, 2002).

²⁰ A comissão interna ao CNE era composta pelos professores Éfrem de Aguiar Maranhão (UFV), Yugo Okida (UNIP) e Silke Weber (UFPE).

Mesmo com as críticas, a proposta foi aprovada de imediato, o que gerou uma manifestação de desaprovação em frente ao Ministério da Educação, por considerar as DCNs, na forma como estavam um retrocesso às conquistas feitas pela categoria ao longo dos anos²¹. Em consequência da resistência das entidades, sobretudo em função da modificação e supressão de termos importantes discutidos nacionalmente, o Ministério da Educação não homologou o documento, fazendo-o retornar para reescrita mais duas vezes, resultando na alteração da comissão de homologação, que resolveu recolocar o documento em consulta e debate público.

As entidades estavam divididas em suas opiniões, representadas em um polo pelo CFP e FENPB, e em outro pela SBP, sobretudo no tocante à questão dos perfis profissionais gerados pela ênfase, que era o retorno do antigo debate de uma formação generalista *versus* especialista. Finalmente, visando resolver as diferenças e produzir um documento consensual, a Comissão de Especialistas sugeriu que representantes desses dois posicionamentos das entidades, em grupos paritários de 3 x 3, se reunissem e preparassem um documento final. As entidades acatam o acordo, e produzem, de forma consensual, uma proposta definitiva, que resultou na já citada Resolução nº 8 do CNE/CES de 2004. Importante lembrar que, a despeito do consenso, a proposta de ênfases curriculares permaneceu operacionalmente inalterada, indicando a continuação do discurso de um dos polos do debate (Barbosa, 2007; Bernardes, 2004; Nico & Kovac, 2003).

2.1.4.2. Do que tratam as DCNs para a Psicologia: funcionamento e organização dos currículos atuais

²¹A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), o Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia (CONEP), o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) reivindicaram a anulação das diretrizes em cartas endereçadas ao MEC.

As Diretrizes Curriculares orientam a organização e estruturação dos currículos de Psicologia no país, permitindo uma variabilidade e flexibilidade que levem em consideração a especificidade e a vocação de cada curso, além das características específicas da região onde se encontra. Mesmo com todo o debate em torno de sua construção e a presença de pontos ainda polêmicos (como as especializações prematuras já comentadas), são consideradas um avanço frente ao modelo anterior baseado no Currículo Mínimo (Marinho-Araújo, 2007; Yamamoto, 2000; Bock, 2002). A forma de orientação das DCNs permite garantir um padrão de formação, com competências e eixos pré-estabelecidos, mas não restringem as escolhas feitas pelos cursos quanto ao cabedal de teorias e técnicas à disposição da Psicologia, nem de projetos eventualmente ousados e inovadores, tanto teórico quanto instrumentalmente.

Por servir de orientação à construção dos currículos, as DCNs apresentam um texto dividido em conjunto de princípios norteadores, que irão embasar os cursos, e um indicação de operacionalização, ainda que vaga, de alguns desses princípios. As DCNs consideram a formação de maneira integral – egresso enquanto profissional, pesquisador e professor de Psicologia – baseados, resumidamente, nos seguintes princípios: I) construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; II) múltiplos saberes articulando os fenômenos psicológicos com os biológicos e sociais; III) olhar complexo e multideterminado do fenômeno psicológico; IV) compreensão crítica da realidade; V) atuação em diversos contextos; VI) ação ética; VII) capacitação contínua.

Apesar de os princípios serem gerais e inespecíficos, a inserção desses itens pode ser considerada um avanço frente às propostas originais do Currículo Mínimo, que tinha como norte de atuação as três áreas “clássicas”, com uma visão de mundo unidisciplinar, clínica e conservadora. A consideração das necessidades sociais como

princípio relaciona-se ao antigo dilema de responder às demandas sociais brasileiras, bandeira da categoria desde década de 1980. A preocupação com uma formação que permita atuar em diferentes contextos já denota a abertura do campo para áreas consideradas historicamente fora do *mainstream*, abrindo espaço para outras demandas.

Essa formação ampla, a partir desses princípios, tem a potencialidade de possibilitar a articulação de conhecimentos que permitam ao profissional exercer as habilidades e competências que se seguem: a) atenção à saúde; b) tomada de decisões; c) comunicação; d) liderança; e) administração e gerenciamento; f) educação permanente. A organização do currículo em habilidades e competências é um dos grandes diferenciais das DCNs, diferenciando-se do modelo de Currículo Mínimo que era centrado nos conteúdos das disciplinas.

Após essas determinações gerais, as DCNs orientam que os currículos devem articular conhecimentos, habilidades e competências em torno de seis eixos estruturantes. São eles:

“I - *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;

II - *Fundamentos teórico-metodológicos* que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;

III - *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e

estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

IV - *Fenômenos e processos psicológicos* que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;

V - *Interfaces com campos afins do conhecimento* para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

VI - *Práticas profissionais* voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.”

(Resolução CNE/CES nº5/2011, art. 5º).

Os eixos estruturantes orientam a construção de todas as disciplinas do currículo do curso. Elas indicam um tipo de orientação voltado para uma formação abrangente, em três aspectos importantes: a *pluralidade teórica*, o *saber interdisciplinar*, e a *diversidade de locais de trabalho* a serem inseridos. Os requisitos colocados pelos eixos estruturantes devem estar presentes em todas as disciplinas do currículo. Ou seja, toda disciplina deve, de uma forma ou de outra, estar relacionada com um ou mais eixos

estabelecidos. A proporção que cada eixo deve aparecer no curso, no entanto, não está estabelecida, o que pode gerar certas distorções na formação.

As propostas curriculares passam, então, a dividir a formação em duas partes: o *núcleo comum*, que deve apresentar um conjunto de conteúdos amplos da Psicologia e áreas afins visando desenvolver competências e habilidades comuns aos alunos, e as *ênfases curriculares*, voltadas para desenvolvimento de habilidades e competências particulares, e para estudos e intervenção em algum campo específico da Psicologia.

A despeito da divisão *núcleo comum x ênfase*, a proposta expressa das DCNs não é a separação da teoria e da prática, nem a especialização precoce, mas tão somente permitir maior variabilidade e flexibilização nos cursos. Para tanto, as diretrizes indicam que as ênfases não devem ser específicas demais para não se caracterizarem como especializações e devem servir para responder tanto uma vocação da instituição quanto as demandas postas pela sociedade (Bastos, 2002). No tocante às práticas profissionais, essas devem estar presentes ao longo de toda a formação e tem seus expoentes nas disciplinas de *estágio*. Os estágios se dividem em *básicos* e *específicos*. Os primeiros fazem parte do núcleo comum e devem preferencialmente estar distribuídos ao longo da formação, articulando campos de atuação com as demais disciplinas. Já os segundos, deve fazer parte das ênfases curriculares e estão voltados para desenvolvimento de habilidades e competências ligadas ao campo da intervenção profissional. Não há impedimentos, no entanto, para que outros arranjos sejam propostos, contanto que o conjunto total de estágios supervisionados (básico e específico) perfaça o mínimo de 15% da carga horária do curso, tal qual previsto na legislação (Resolução CNE/CES nº5/2011, art. 22).

As ênfases, e os estágios profissionais, devem ser amplos o suficiente para se articular aos princípios e eixos definidos nas DCNs, mas também responder às

demandas regionais e vocações do curso. As atividades práticas devem, portanto, estar inseridos em diferentes espaços na comunidade, privados ou públicos. Além do mais, a própria DCN traz como sugestões de ênfase práticas voltadas aos mais diferentes processos (saúde, educacional, de gestão, etc.) denotando uma não obrigatoriedade com um local específico, mas uma intervenção que tenha como foco uma dimensão social mais ampla, abrangendo o escopo de atuação e permitindo contemplar instituições diferentes das tradicionais à Psicologia.

As DCNs indicam que os conteúdos estejam apresentados de forma a explicitar seus procedimentos de avaliação, atividades acadêmicas previstas, programa e objetivo de ensino. Há o estímulo para que as atividades acadêmicas sejam diversificadas, com ênfases em projetos de pesquisa e extensão, além do estímulo às atividades extracurriculares. Por último, assim como na proposta de organização curricular original de 1962, todos os cursos de Psicologia devem ter um Serviço-Escola que articule as exigências previstas na formação com as demandas psicológicas da comunidade onde está inserido.

Além dos temas tratados, após debate e defesa da presença da Psicologia no Ensino Médio, o CFP, com o apoio e articulação da ABEP com o Ministério da Educação, consegue, em 2011, alterar a resolução das DCNs para incluir a discussão da formação de licenciatura nos cursos de Psicologia. Os trechos que tratam da formação de professores nas DCNs indicam eixos estruturantes para a formação, indicativo de habilidades e competências diferentes das contidas no resto do texto, além do estabelecimento de operacionalização da licenciatura nos cursos. Apesar de parte da interpretação do texto das DCNs ainda estar sendo analisada pela ABEP (ABEP, 2011, Carta de Salvador), a legislação estabelece que, embora seja facultativo ao aluno cursar a licenciatura, para a IES a oferta é obrigatória. E que essa formação deve ser

complementar à existente (ou seja, não pode existir enquanto curso independente) e compor 800 (oitocentas) horas adicionais mínimas, divididas em 500 horas de conteúdos específicos da área da educação e 300 horas de estágio curricular supervisionado. Após o cumprimento dessa carga horária, o aluno terá o título adicional de licenciado em seu diploma. Apesar de parte das IES privadas estarem contra a carga horária adicional em função do aumento de custo ao curso sem a proporcional contrapartida financeira, vários teóricos e entidades consideram esse acréscimo na resolução uma vitória para a categoria (Cirino, Knupp, Lemos & Domingues, 2007; ABEP, 2011).

Por fim, a despeito de todo esse conjunto de indicativos que avançam nas questões e dilemas importantes ao campo, é preciso ponderar que essas orientações amplas não garantem que os currículos sigam à risca o indicado nas diretrizes. A legislação atual avança no tocante à abertura de possibilidades, com um indicativo considerável de princípios gerais, conteúdos curriculares, habilidades e competências e novos locais de intervenção, propícios a incluir vários diferenciais nas propostas de formação graduada. No entanto, nenhum aspecto da legislação assegura que essa formação desejada aconteça; pelo contrário, seu caráter geral e por vezes ambíguo torna tal orientação pouco operacional, possibilitando aos cursos reproduzir o modelo antigo de formação, mas com a “nova roupagem” proposta (Bernardes, 2004).

Todas essas questões atestam a impossibilidade de simplificação do fenômeno, reforçando, sobremaneira, a importância de realização de pesquisas que levem em consideração a multiplicidade de questões no entorno do tema formação. O resgate histórico serve para entender não só o desenvolvimento do fenômeno, mas nele encontram-se as bases para discussão do presente projeto.

2.2. O cenário atual da formação graduada em Psicologia no país

Os dados sobre a conformação dos cursos em Psicologia no país revelam algumas características importantes para compreensão do fenômeno da formação do psicólogo. Além do mais, esses dados permitem elucidar a relação entre a formação do psicólogo e o cenário mais amplo das políticas para o ensino superior.

Para tanto, foram utilizados principalmente os dados de domínio público, disponibilizados pelo Ministério da Educação, com destaque para o cadastro de cursos de Psicologia no país, disponíveis no banco de dados do e-MEC²². Algumas outras informações foram complementadas pelos dados oriundos das avaliações dos cursos pelo SINAES e do último Censo do Ensino Superior. Acredita-se que com esses dados é possível caracterizar os cursos de Psicologia no país, criando um panorama geral que servirá para o propósito de contextualização da pesquisa.

Com relação à quantidade de cursos e sua distribuição geográfica, tem-se a seguinte disposição, como visto na Tabela 1:

Tabela 1

Distribuição geográfica dos cursos de Psicologia no país

Região	UF	Frequência	%
Norte	Acre	2	0,4
	Amazonas	8	1,7
	Amapá	3	0,7
	Pará	3	0,7
	Rondonia	9	2
	Roraima	3	0,7
	Tocantins	3	0,7
	<i>Total</i>	<i>31</i>	<i>6,9</i>
Nordeste	Alagoas	4	0,9

²² Segundo o site oficial (<http://emec.mec.gov.br>), o e-MEC é o sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos), regulamentados pelo Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006.

	Bahia	30	6,5
	Ceará	8	1,7
	Maranhão	3	0,7
	Paraíba	5	1,1
	Pernambuco	14	3
	Piauí	5	1,1
	Rio Grande do Norte	4	0,9
	Sergipe	4	0,9
	<i>Total</i>	<i>77</i>	<i>16,8</i>
Centro-Oeste	Distrito Federal	7	1,5
	Goiás	11	2,4
	Mato Grosso	8	1,7
	Mato Grosso do Sul	8	1,7
	<i>Total</i>	<i>34</i>	<i>7,3</i>
Sul	Paraná	32	7
	Rio Grande do Sul	40	8,7
	Santa Catarina	33	7,2
	<i>Total</i>	<i>105</i>	<i>22,9</i>
Sudeste	Espírito Santo	11	2,4
	Minas Gerais	55	12
	Rio de Janeiro	30	6,5
	São Paulo	117	25,4
	<i>Total</i>	<i>213</i>	<i>46,3</i>
Brasil		460	100

Segundo dados coletados em Março de 2012, existem 460 cursos de Psicologia no país. Os dados da Tabela 1 sugerem uma distribuição desigual desses nas regiões brasileiras. Observa-se que somente a região Sudeste concentra 46,3% dos cursos. Essa distribuição dos cursos segue o padrão já atestado por outros autores (Lisboa & Barbosa, 2009; Witter & Ferreira, 2005; Yamamoto, Souza, Silva & Zanelli, 2010). Yamamoto et al. (2010) ressalta que tal desigualdade reflete um padrão nacional presente também em cursos de outras áreas. Levando em consideração a distribuição por Unidade Federativa (UF), percebe-se ainda mais essa discrepância, com o estado de São Paulo sozinho congregando 25% dos cursos do Brasil (n=117).

Compreende-se, então, que a localização dos cursos corresponde às regiões mais industrializadas. Lisboa & Barbosa (2009) sugere que essa desigualdade pode ser um indicativo de que os cursos estão presentes nas regiões que tem maiores condições de pagar pelo ensino (devido ao caráter privatista dos cursos, a ser visto mais adiante) fazendo com que seja “... mantida, dessa forma, a lógica de uma educação superior voltada para o mercado, e não necessariamente para as necessidades da população: busca-se o lucro onde o capital se concentra” (p. 727).

Investigando um pouco mais a distribuição dos cursos, examinou-se sua localização dentro das Universidade Federais (UFs), identificando quantos se encontravam na capital e quantos no interior:

Tabela 2

Distribuição geográfica dos cursos de Psicologia dentro das UFs

	Frequência	%	Acumulada %
Capital	171	37,2	37,2
Interior	289	62,8	100,0
Total	460	100,0	

Na Tabela 2 pode-se perceber que 62,8% dos cursos de Psicologia situam-se no interior do país. Essa presença significativa dos cursos no interior do país é um fenômeno relativamente novo, registrado em pesquisas recentes (Lisboa & Barbosa, 2009; Yamamoto, Costa & Seixas, 2011; Yamamoto, Souza, Silva & Zanelli, 2010). Essa penetração dos cursos está ligada ao movimento de expansão do ensino superior no país, sobretudo pós-governo Lula (Catani, Oliveira & Dourado, 2001). Esse dado surpreende, podendo ter consequências na configuração da profissão nos próximos anos, uma vez que a Psicologia é caracterizada como uma profissão urbana, como ressalta Bastos, Gondim e Rodrigues (2010).

Os dados relativos à organização acadêmica e da natureza jurídica podem ser vistos na Tabela 3:

Tabela 3

Distribuição da Natureza Jurídica dos cursos de Psicologia no país por Organização Acadêmica

Organização Acadêmica da IES	Natureza Jurídica da IES Simplificado		Total
	Privada	Pública	
Centro Universitário	59	3	62 (13,5%)
Faculdade	173	6	179 (38,9%)
Universidade	151	68	219 (47,6%)
Total	383 (83,3%)	77 (16,7%)	460

Observa-se na Tabela 3 que a formação do psicólogo no país é feita majoritariamente em instituições privadas (83,3%). Essa tendência, já atestada em pesquisas anteriores, vem apontando que a compreensão sobre a formação do psicólogo no Brasil vincula-se à análise da rede privada de ensino (excetuando-se as IES confessionais) e suas formas de condução do processo educativo, uma vez que essas instituições tem sido responsáveis pela formação da maioria esmagadora de psicólogos no país (Witter & Ferreira, 2005; Lisboa & Barbosa, 2009; Yamamoto, Souza, Silva & Zanelli, 2010). Essa presença maciça de IES privadas tem seguido as tendências do ensino superior brasileiro e tem sido reflexo das políticas educacionais no país nas últimas décadas, sobretudo em seu caráter de expansão privatista (Catani, Oliveira & Dourado, 2001; Martins 2009).

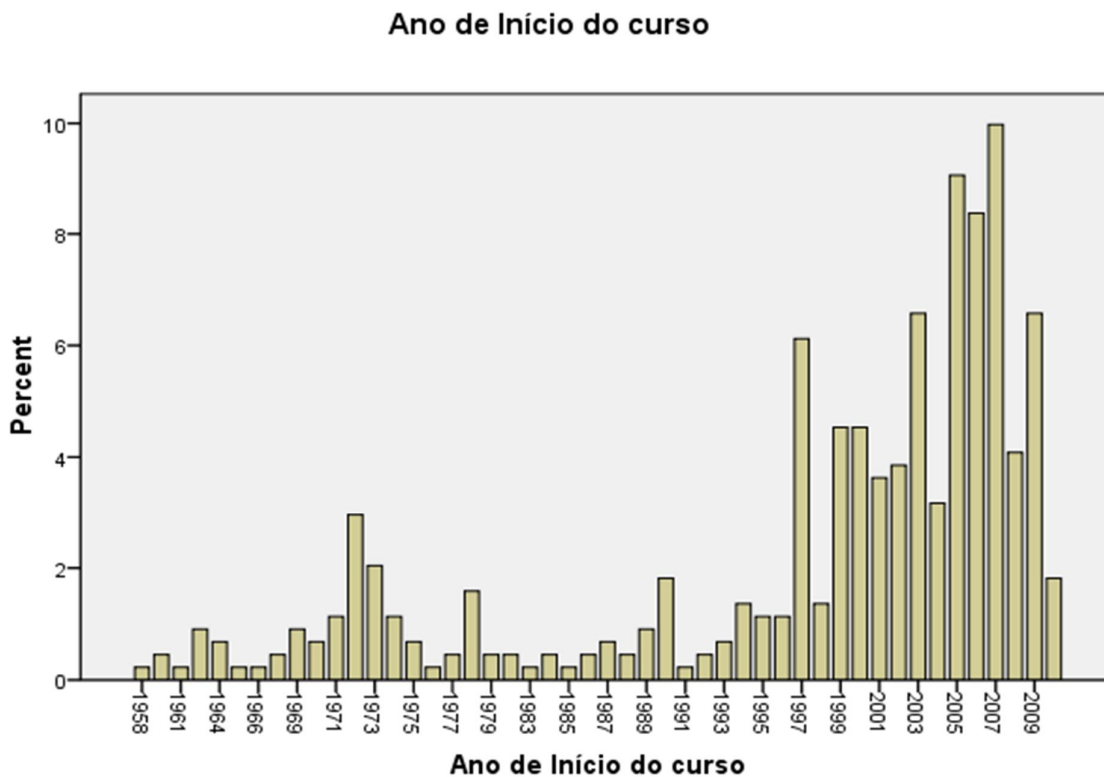
A principal problematização quanto à natureza dessas instituições tem sido na qualidade de ensino ofertada, indicação presente no resultado das últimas avaliações da graduação em Psicologia no país. As avaliações recentes conduzidas no Brasil apontam um melhor desempenho dos alunos egressos das IES públicas e privadas confessionais e

no ranking das dez IES melhor avaliadas, figuram todas nesse mesmo grupo (Bastos, Gondim, Souza & Souza, 2011; Yamamoto, Costa e Seixas, 2011). Bastos, Gondim, Souza & Souza (2011) avaliam que parte dessa diferença de qualidade entre as IES deve-se à baixa presença de pesquisa nas instituições privadas. A presença maciça da produção de conhecimento nas instituições públicas faz com se que aproxime, nessas experiências formativas, a disseminação com a produção do conhecimento.

Com relação às formas de organização acadêmica, os cursos de Psicologia são oferecidos em sua maioria em instituições universitárias (47,6%), seguida de perto pelas faculdades (38,9%) e depois pelos centros universitários, como vistos na Tabela 3. A oferta de cursos em universidades poderia ser um indicador de uma melhoria na qualidade do ensino, haja vista a vocação histórica que esse tipo de instituição tem enquanto centro de excelência de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, quando cruzados com os dados apresentados sobre a natureza jurídica das IES, percebe-se que a natureza privada dos cursos de Psicologia apresentados pode atenuar, ou mesmo desconsiderar, esse indicador de qualidade.

Passa-se então a uma análise do período de início dos cursos de Psicologia no país, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1:
Distribuição do Ano de Início dos cursos de Psicologia no país



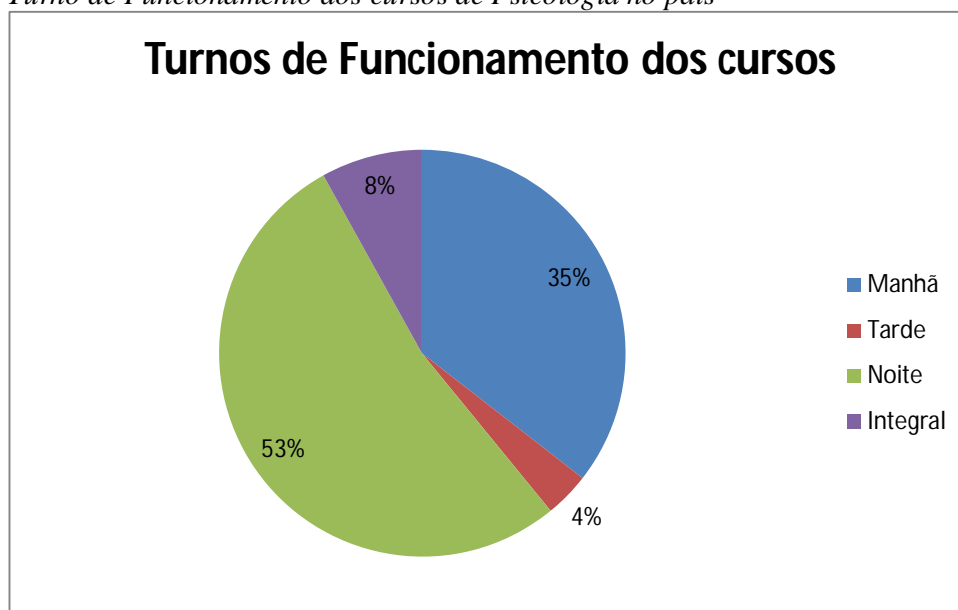
Como visto na Figura 1, percebe-se que existem três grandes momentos de expansão no surgimento dos cursos de Psicologia. Esses momentos coincidem com as mudanças nos rumos das políticas de ensino superior no Brasil (respectivamente, reforma universitária em 1968; aprovação da nova LDB, em 1996; e as novas políticas de expansão do ensino superior, REUNI e PROUNI, em 2003) associadas ao processo pelo qual passou a história da formação em Psicologia no país (Barbalho, 2007; Neves, 2006). Mas o que chama a atenção no dado da Figura 1 é o crescimento desmesurado de cursos de Psicologia nos últimos anos; apenas entre 2001 e 2007 houve um aumento de 200% na quantidade de cursos de Psicologia. Existiu um grande crescimento no governo Lula, tanto na rede pública, quanto na rede privada, a despeito da rede privada

continuar com a maioria esmagadora na formação, que permitiu a maior expansão do ensino superior no país (Dourado, Catani & Oliveira, 2001). Essa expansão desenfreada, em um curto espaço de tempo, tem como um dos principais impactos a queda da qualidade do ensino ofertado, ocasionada pela dificuldade em avaliar uma grande quantidade de cursos e pela falta de docentes qualificados para atender toda a demanda (Catani, Oliveira & Dourado, 2001; Yamamoto, 2006)

Pesquisou-se também sobre o turno de funcionamento dos cursos²³ e o número de vagas ofertadas, descritas respectivamente nas Figuras 2 e 3. Segundo Yamamoto, Falcão & Seixas, (2011), tanto o número de vagas, quanto o turno de oferta tem impacto direto nas condições de ensino ofertadas, afetando a conformação do processo formativo.

Figura 2:

Turno de Funcionamento dos cursos de Psicologia no país



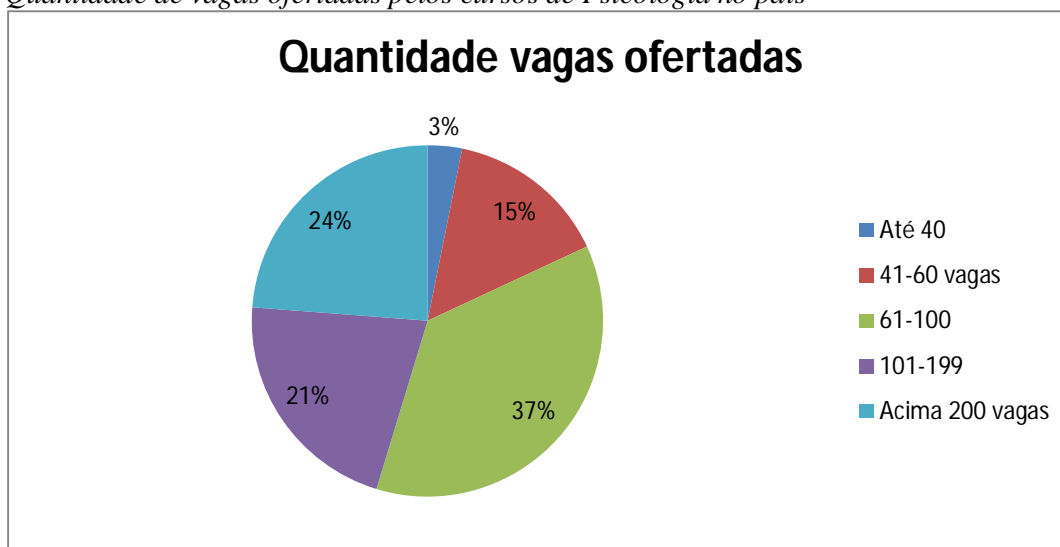
Como visto na Figura 2, a maior parte dos cursos de Psicologia no país são noturnos (53%). Apesar da oferta de cursos noturnos ter sido um importante indicador

²³ É importante lembrar que no turno de funcionamento eram admitidas respostas múltiplas, uma vez que várias IES ofertavam o curso de Psicologia em turnos diferentes.

das políticas de democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo aos estudantes trabalhadores, por outro lado acaba sendo uma referência das condições precárias de ensino e aprendizagem ofertadas, como alertam Oliveira, Bittar & Lemos (2010). Esses mesmos autores explicam que a associação com a baixa qualidade deve-se ao fato de que os cursos noturnos são ofertados pelas IES privadas, uma vez que 62% das vagas da IES públicas concentram-se no turno diurno (Oliveira, Bittar & Lemos, 2010).

Figura 3:

Quantidade de vagas ofertadas pelos cursos de Psicologia no país



Como observado na Figura 3, 45% dos cursos ofertam mais de 100 vagas por entrada. Chama a atenção o fato de que quase um quarto dos cursos (24%) oferta mais de 200 vagas por ano, alguns chegando a ofertar os impressionantes números de 460, 560 ou até 1280 vagas. Assim como na análise do turno de funcionamento, o que poderia ser um indicativo da democratização do acesso aos cursos de Psicologia no país pode também representar a mesma expansão desenfreada já citada, responsável pela baixa qualidade desses cursos. Levando em consideração que são as instituições privadas que oferecem mais vagas e a distribuição geográfica citada, é razoável supor que a oferta de vagas acabe ocorrendo nas cidades e nos estados onde já há uma maior

oferta, indicado uma resposta mercadológica (Catani, Oliveira & Dourado, 2001; Yamamoto, Souza, Silva e Zanelli, 2010). É importante lembrar que nem todas essas vagas são preenchidas, mas considera-se esse dado como um excelente termômetro da expectativa dos cursos frente à demanda pela formação em Psicologia.

Resumidamente, observa-se que houve uma forte expansão da formação básica em Psicologia, atestada pela criação de novos cursos em curto espaço de tempo e grande número de vagas ofertadas. A formação é feita preferencialmente em instituições privadas, nas regiões mais favorecidas economicamente, com forte presença no interior do país, em cursos noturnos e instituições de caráter universitário, como visto resumidamente no Quadro 1. Importante ressaltar que o quadro apresentado trata-se de uma tendência mais ampla, indicativo, sobretudo, das orientações das políticas para o ensino superior e da história interna do campo, mas que não abarca totalmente o cenário atual. Yamamoto, Falcão e Seixas (2011), analisando os dados oriundos do ENADE 2006, concluíram que o cenário do ensino privado, noturno, realizado no Sudeste brasileiro corresponde apenas a um tipo de inserção possível e que, apesar de hegemônico, não pode ser tomado como a totalidade do fenômeno.

Quadro 1:

Síntese das características gerais dos cursos de psicologia no país

Características	Dados relevantes
Distribuição Geográfica	<i>Sul/Sudeste: 69,1%</i>
Concentração Geográfica	<i>Interior: 62,8%</i>
Natureza Jurídica	<i>Privada: 83,3%</i>
Organização Acadêmica	<i>Universidade: 47,6%</i>
Turno de funcionamento	<i>Noturno: 53%</i>
Oferta de Vagas	<i>82% ofertam acima 60 vagas 24% ofertam acima 200 vagas</i>

Por fim, apesar desses dados não serem suficientes para compreender os processos internos de formação de psicólogo no país, representam pistas importantes

para a compreensão dos dilemas dessa formação, sobretudo nas suas relações com as políticas educacionais nacionais.

PARTE II

A Pesquisa

Capítulo 3

Problema e objetivos

3.1. Problema

O percurso histórico realizado nos capítulos anteriores permite constatar que a formação em Psicologia tem sido amplamente debatida desde após sua regulamentação. Permite perceber também que ao longo dos anos algumas questões importantes se mantiveram, como o dilema de formar psicólogos “generalistas” e outros vão surgindo de acordo com as necessidades históricas e mudanças de demanda da categoria, como uma formação mais “compromissada socialmente” e/ou que forme profissionais mais “flexíveis”, capazes de responder prontamente as demandas do mercado de trabalho contemporâneo. Os “dilemas da formação” são aqui entendidos como a síntese dos debates presentes na história da formação em Psicologia no Brasil, apresentados nas seções anteriores, normalmente em função de dois polos dicotômicos, mas não restritos a esse molde.

Esses dilemas têm aparecido ao longo do tempo tanto nas reflexões de acadêmicos preocupados com sua área de estudos, quanto nas demandas pragmáticas dos alunos, e/ou no enfrentamento de problemas cotidianos pelos docentes nos mais diferentes cursos. O fato é que essas questões vão surgindo e forçam a categoria a pensar em um perfil profissional desejado, bem como em uma maneira de alcançar esse perfil através das práticas pedagógicas e organizações curriculares, que na maior parte das vezes ocorre de forma intuitiva e assistemática (Marinho-Araujo, 2007). No entanto, por essas diferentes pressões, a categoria foi obrigada a tomar uma posição, sobretudo após ser pressionada pela reforma universitária, que forçou a Psicologia a propor um

novo modelo formativo para o século XXI. O modelo foi construído, depois de muitos anos de debate, as diretrizes foram criadas e os cursos obrigados a reformularem seus currículos.

Passados quase sete anos da publicação das diretrizes, todos os cursos já realizaram sua reforma, e os novos cursos inauguraram-se já nos moldes atuais. No entanto ainda não se tem dados claros sobre a operacionalização das diretrizes, a não ser por raras publicações refletindo casos particulares de algumas IES ou de áreas ou temas específicos da Psicologia em algumas dessas IES. Por isso, avalia-se como pertinente colocar a pergunta de como está a operacionalização das DCNs, e como os dilemas amplamente debatidos estão presentes nesses cursos. Postula-se que com as respostas a essas indagações é possível avaliar o processo formativo com maior amplitude, e os possíveis ajustes de rumo que por ventura esses cursos possam vir a tomar, com destaque a ligação desse cenário com as demandas postas pelas políticas educacionais contemporâneas. Acredita-se que essa avaliação permitirá auxiliar os atores desse debate (entidades acadêmicas e profissionais, docentes, discentes e instituições formadoras) na construção de uma Psicologia mais alinhada com os pressupostos construídos ao longo das décadas, em defesa da criação de práticas contra-hegemônicas.

3.2. Objetivos Geral e Específicos

O objetivo desse trabalho é **investigar, em um contexto pós-DCN, como os cursos de graduação em Psicologia no Brasil tem lidado com os dilemas da formação..**

Em função do escopo do trabalho e do tipo de material a ser analisado, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar as características dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Psicologia, sua organização e funcionamento;
- b) Verificar como os dilemas postos na formação do psicólogo se expressam nos PPCs;
- c) Debater as influências das políticas de ensino superior na formação em Psicologia no Brasil

Capítulo 4

Método

O primeiro desafio posto nesse estudo é articular um conjunto de procedimentos, incluindo escolha de participantes, estratégias de coleta e análise de dados, considerando o escopo do trabalho. Estudar os dilemas da formação nos cursos de Psicologia de todo o país, faz com que algumas estratégias tornem-se inviáveis em função da sua inexecutabilidade. Fazendo um levantamento prévio no sítio do e-MEC²⁴, tem-se 460 cursos de Psicologia no país em todas as unidades da federação. Outra dificuldade reside em como abordar esses cursos e os atores que o compõe.

Após revisão de literatura, contato com algumas IES do estado (RN) e análise da legislação, percebeu-se que grande parte das informações requeridas, sobretudo as presentes nas DCNs, estavam nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, os PPCs. Além do mais, a partir da análise da literatura no campo educacional (Veiga, 2004) foi possível perceber que os PPCs tanto materializam as indicações postas nas DCNs e nas demandas da categoria, quanto das políticas para ensino superior, por ser um documento de regulação. Ou seja, após análise do quadro mais amplo da formação em Psicologia no país pelo ponto de vista das IES, e de um levantamento da produção de conhecimento sobre formação de psicólogos, foi possível perceber que os PPCs poderiam servir para identificar os debates atuais acerca dos dilemas formativos da categoria. Dessa forma, resolveu-se adotar os PPCs como fonte de dados principal da presente pesquisa.

Portanto, para dar conta dos objetivos propostos avaliamos que seria necessário realizar um levantamento dos PPCs em Psicologia no país, e criar estratégias para

²⁴ O e-MEC é o banco de dados virtual do Ministério da Cultura, e lá encontram-se algumas informações preliminares acerca dos cursos superiores no país. Pode ser acessado em: <http://emec.mec.gov.br>

analísalo, extraindo as informações requeridas concernentes aos debates ligados ao tema formação graduada de psicólogos.

4.1. Estratégias de Ação: Investigação dos dilemas nos Cursos a partir dos PPCs

4.1.1. Participantes do Estudo e Procedimento de Coleta

Como comentado, para atender aos objetivos propostos na presente pesquisa optou-se como fonte primária de dados dos cursos de Psicologia seus Projetos Pedagógicos. Por se tratar de um fenômeno de âmbito nacional a ser investigado, trabalhou-se com cursos de psicologia de todo país. A partir de um levantamento inicial, foi possível perceber que os cursos estão distribuídos em todas as unidades da federação. Devido ao tamanho do campo e complexidade da fonte de dados, considerou-se por realizar uma escolha dos cursos que participariam da pesquisa, compondo assim um número menor de participantes. Para isso foram estabelecidos alguns critérios com base em informações da literatura acerca das características essenciais que determinariam a conformação do campo.

Portanto, dos 460 cursos listados, seria retirada uma amostra que respeitasse equanamente o campo, a partir das seguintes informações: natureza jurídica (público ou privado), organização acadêmica (universidade, centro universitário e faculdade) e região do país (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Norte). Além do mais, foram também excluídos os cursos que não possuíssem egressos (por não terem efetivado o currículo integralmente) e para os casos de cursos que compartilhavam seus Projetos Pedagógicos, caso de IES que possuem mais de um curso de Psicologia, foi escolhido apenas um campus.

A partir dos critérios expostos, chegou-se a um número de 276 cursos. O passo seguinte foi tentar obter os projetos pedagógicos dos cursos escolhidos. Esse processo foi dividido em duas etapas. A primeira etapa constou de busca dos PPCs através do

acesso aos sítios dos cursos. Houve pouco sucesso nessa etapa, pois além da não disponibilização dos documentos (sobretudo das IES privadas), os dados disponíveis estavam em sua maioria incompletos. Na segunda etapa foi feito o contato com o coordenador do curso, requisitando o documento alvo da presente pesquisa. O nome dos coordenadores foi obtido através dos dados disponíveis no e-MEC, nos sítios oficiais das IES ou por indicações. Para os cursos que não responderam, foram realizados mais dois contatos via correio eletrônico, em espaços de duas semanas cada, e ao final desse período efetivou-se a tentativa de acesso aos coordenadores por telefone, em duas tentativas, com espaço de uma semana cada.

Ao fim do procedimento, no segundo semestre de 2011, foram obtidos PPCs de 40 cursos de Psicologia. Apesar do número de PPCs coletados ter sido aproximadamente 15% da amostra escolhida, acredita-se que a conformação final dos participantes permite a consecução da presente pesquisa, por respeitar uma distribuição aceitável das variáveis já elencadas, essenciais ao estudo. Além do mais, os PPCs tendem a uma homogeneização, em função tanto da obrigatoriedade de seguir uma orientação similar no país (as DCNs) quanto pela convergência das discussões internas da categoria, que vem debatendo o tema coletivamente pela ABEP com participação massiva das IES. Logo, quaisquer diferenças causadas por variáveis essenciais acreditam serem dirimidas pela distribuição final encontrada. Além do mais, os pressupostos históricos apresentados permitem defender a captação da processualidade do fenômeno a partir das informações obtidas.

Logo, as informações dos cursos cujos PPCs foram coletados dividem-se da seguinte forma, segundo a Tabela 4.

Tabela 4

Distribuição dos participantes da pesquisa por organização acadêmica, a natureza jurídica e a região política

Características	n	%
Organização acadêmica		
<i>Universidade</i>	30	75
<i>Faculdade</i>	5	12,5
<i>Centro universitário</i>	5	12,5
Natureza jurídica		
<i>Público</i>	23	57,5
<i>Particular</i>	17	42,5
Região		
<i>Sudeste</i>	14	35
<i>Nordeste</i>	10	25
<i>Sul</i>	9	22,5
<i>Centro-Oeste</i>	5	12,5
<i>Norte</i>	2	5

Após a coleta do material um desafio essencial se impôs, a adoção de procedimentos de análise para o PPC. Considerando que o uso do PPC como uma fonte de dados primária não é comum na produção de conhecimento sobre formação em Psicologia, serão apresentados, além de sua conceituação e estrutura, quais foram as decisões tomadas nessa pesquisa para responder ao desafio da análise.

4.2. Os PPCs e os dilemas da formação em Psicologia

Como comentado, para a consecução dos objetivos propostos, e considerando o âmbito nacional do estudo, tomou-se como objeto central de análise os PPCs. Em função da quantidade de informações contida nos PPCs e das necessidades de análise, optou-se por fazer um levantamento geral das possibilidades de uso dos PPCs como fontes de dados primárias. Como será visto posteriormente, das análises realizadas, e considerando o objetivo desse trabalho, a escolha foi por construir uma nova estratégia de análise. Porém, antes da reflexão acerca dos procedimentos analíticos, faz-se mister apresentar qual o pressuposto de partida, ou seja, o que se entende por Projeto Pedagógico de Curso, e algumas das consequências da escolha dessa concepção.

4.2.1. Projeto Pedagógico de Curso: concepção e determinantes

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento normativo dos cursos de graduação, que apresenta características de projeto, onde constam informações acerca da concepção e da estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. No PPC estão presentes aspectos técnicos normativos, concepções de homem e de sociedade, além de ser elemento agregador de diversas instâncias da realidade, desde sua dimensão cotidiana dos cursos até diretrizes das políticas macroeconômicas.

Assim, o PPC é produto de uma reflexão sobre o tipo de sujeito/profissional que se busca formar, além do tipo de sociedade à qual se orienta essa formação. Representa, portanto, um entrelaçamento entre a organização de elementos da teoria e da prática, sendo definido pelo ForGRAD (1999) como tendo sua função prioritária orientar e conduzir intencionalmente o processo pedagógico, sendo organizado a partir de

ponderações sobre as finalidades das atividades acadêmico-profissionais e, principalmente, sobre a concepção da educação e sua relação com a sociedade.

Para fins de estruturação da estratégia de análise em questão, adota-se a proposição organizativa apresentada por Veiga (2004) do PPC contendo três dimensões distintas: **global**, **específica** e **particular**. No primeiro grupo, localizam-se os determinantes extra-institucionais, ligados diretamente a outras instâncias da sociedade, como a Constituição Federal e as regulamentações específicas da educação nacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda compõem esse grupo as demandas dos movimentos sociais e do mercado de trabalho. Na dimensão específica, residem as características de cada graduação, representadas no Plano Nacional de Graduação (PNG) e as especificidades de cada área, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos (DCN). Por último, a dimensão particular refere-se ao desenvolvimento histórico de cada instituição e curso, os seus acúmulos de experiências pedagógicas, localização na dinâmica local/regional e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Diante desse panorama, é possível localizar o PPC, dentro do processo formativo, como um elemento que sintetiza as políticas mais amplas sobre a formação universitária e profissional, ao passo que se projeta para a experiência particular da sala de aula.

Quanto à sua relação com a concretude do processo formativo, o PPC possui um forte rebatimento na sua operacionalização, traçando as linhas gerais para os procedimentos didáticos, pedagógicos e temáticos de um dado curso. Assim, no cotidiano das práticas de sala de aula encontra-se o eco desse documento, juntamente com outros atravessamentos particulares e idiossincráticos da cotidianidade (Veiga, 2004). Em outras palavras, assim como os documentos que determinam o PPC – como

o PDI, as DCNs e a LDB -, podemos, a partir deles, encontrar a possibilidade de se compreender as realidades específicas de cada curso. Do mesmo modo, a análise das práticas cotidianas desenvolvidas em sala de aula levanta aspectos que são demasiadamente volúveis, pois se atrela a componentes inconstante da realidade do curso, como a interação entre um professor com a turma, ou de contingências particulares do momento.

Por seu turno, o PPC não é um documento derivado unilateralmente dos condicionantes até agora postos: ele também é fruto dos debates e ações dos atores que compõem cada instituição e cada curso. Assim, o PPC pode assumir dois estatutos distintos de acordo com seu processo de construção. Em um caminho, ele configura-se como uma documentação burocrática, formulada por alguns consultores (internos ou externos ao curso), estabelecendo-se uma relação estritamente regulatória das práticas desenvolvidas pelos docentes. Em outra situação, o PPC apresenta-se como produto de um debate amplo desenvolvido entre docentes, técnicos, discentes e comunidade, promovendo a concatenação entre as expectativas desses atores e as restrições postas pelas legislações superiores (Veiga, 1998; 2002; 2003; 2004).

Diante desse quadro avaliativo, a escolha pela análise dos PPCs dos cursos de Psicologia do país, a fim de desvelar aspectos a respeito da formação graduada do psicólogo, permite, tanto a apreensão de tendências gerais que estão sendo postas para esse fenômeno, como também uma compreensão deste a médio e longo prazo.

Por ser um fenômeno complexo, os PPC precisariam de uma abordagem de análise que captasse aspectos das três dimensões assumidas nesse escrito. A assunção de uma estratégia própria de análise não poderia prescindir, no entanto, das possibilidades apresentadas na literatura, considerando a multiplicidade de atravessadores no documento em questão.

4.2.2. Pesquisa em PPC – dificuldades e possibilidades

Como visto na concepção de PPC apresentada, ele é um documento que enseja em si múltiplas dimensões determinantes. Essas dimensões tornam difícil de resgatar os seus conteúdos sem que haja perda considerável e/ou distorções nos dados apresentados. Para tanto, resolveu-se empreender uma pesquisa acerca dos estudos que tratam os PPCs como fonte primária de dados, a fim de conhecer/entrar em contato com uma estratégia viável que desse conta do fenômeno proposto para a presente tese.

4.2.2.1. Estudos acerca das possibilidades de uso dos Projetos Pedagógicos de Curso no Ensino Superior como fonte de dados

A utilização dos PPC como fonte de dados em pesquisas sobre a formação no Ensino Superior não é novidade em solo brasileiro. Esses estudos acontecem nas mais diversas áreas – Administração, Artes, Enfermagem, Filosofia, Fisioterapia, Matemática, Medicina, Psicologia, entre outros –, possuem estratégias de análise distintas e as informações derivadas desses assumem diferentes *status* de acordo com cada trabalho.

Constata-se essa realidade em uma rápida consulta a base de dados do *Scielo* e na *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia* (BDTD/IBICT). Lançando mão de descritores como “projeto pedagógico” e “proposta pedagógica” foi possível resgatar mais de 20 trabalhos, entre dissertações, teses e artigos científicos que usaram o PPC como fonte de informações

para suas pesquisas. Merece destaque, algumas conformações inerentes a esse material²⁵.

Primeiramente, é possível distinguir quatro formas²⁶ de se abordar o PPC como objeto analítico por: **tema específico, dimensões internas do PPC, alinhamento com outros documentos e determinações externas do PPC**. No Quadro 2 encontra-se referenciada cada um desses formatos de estudos de acordo com as pesquisas encontradas.

Quadro 2:

Informações que são analisadas no PPC e a literatura correspondente

Tema específico	Dimensões internas do PPC	Alinhamento com outros documentos	Determinações externas do PPC
Anjos e Duarte (2009) Azevedo, Tatmatsu & Ribeiro (2011) Braga (2007) Brasileiro & Souza (2010) Lima (2009) Martins (2005) Moita Neto & Santos (2011) Nóbrega-Therrien et al. (2010) Nunes & Barbosa, (2009) Pignata (2011) Ribeiro (2010) Uecker (2005)	Aguillar-da-Silva et al. (2009) Abdalla et al. (2009) Lampert et al. (2009a; 2009b; 2009c) Gomes (2008) Oliveira (2008) Santos (2008) Silva (2009)	Picawy (2007) Rodrigues (2004) Santos, Brandão, Valverde e Trezza (2003) Silva & Rodrigues (2008).	Campos (2009) Copetti (2006) Fugeiro (2007)

Ainda há dois pontos importantes que caracterizam esses estudos: a baixa quantidade de casos trabalhados (estudos com poucos PPCs) e a associação da análise

²⁵ A exposição que seguirá, longe de pretender a realização de um estado da arte sobre estudo que utilizam o PPC como material de pesquisa pretende esboçar um quadro geral de alguns casos em que se utiliza esse formato.

²⁶ Identificou-se também um quinto grupo que, por não adotar o PPC como fonte de dados de pesquisa, distanciam-se metodologicamente dos demais trabalhos. Esse conjunto possui um grande volume de materiais e narram o processo de elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, como é o caso de Beck et al (2003) e Signorelli et al. (2010), ou apresentam projetos pedagógicos fundamentados em estudos teóricos, exemplificado em Saupe e Alves (2000).

de PPC com outras fontes de dados. Quanto ao primeiro quesito, a maioria das pesquisas optou pela focalização em apenas um curso, com alguns trabalhos estudando até oito casos²⁷. Já as outras fontes de dados de pesquisas circulam em torno de entrevistas ou grupo de discussões com coordenadores, docentes ou discentes; análise de documentos regulatórios (como as DCN dos cursos e o PDI) e de planos de ensino das disciplinas.

Esse cenário esboçado nos parágrafos anteriores revela um conjunto de pesquisas que buscam serem informadas, por meio do PPC, sobre aspectos específicos da formação. São estudos que priorizam a compreensão de uma realidade singular e, para tanto, partem de referenciais analíticos qualitativos, havendo poucos autores que adotam o PPC como material único de análise, sem fonte de dados adicional sobre o funcionamento dos cursos.

Como já discutido em seções anteriores, o Projeto Pedagógico de um curso encerra em si uma miríade de informações, com significados distintos, que revelam facetas diversas do processo formativo. Contudo, nos trabalhos consultados o que se verificou foi mais a busca por uma triangulação das fontes de dados do que, necessariamente, o esgotamento desse material documental.

Nessa direção, estudos que almejam a compreensão mais ampla do fenômeno formativo em diversas realidades e que contemplem uma caracterização ampla dessa formação acabam por demandar uma estratégia analítica diferenciada. Corroboram essa afirmação os estudos de Aguillar-da-Silva et al. (2009), Abdalla et al. (2009) e Lampert et al. (2009a; 2009b; 2009c) que, ao preterirem uma análise ampla do cenário formativo em Medicina, empreenderam a construção de um instrumento analítico próprio.

²⁷ A exceção a essa regra são as pesquisas desenvolvidas por Aguillar-da-Silva et al (2009), Abdalla et al. (2009) e Lampert et al. (2009a; 2009b; 2009c) que interagiram com vinte e oito cursos

No tocante à apropriação que os estudos sobre a formação em Psicologia realizam dos PPC fica clara a escassez de trabalhos que priorizem esse material como foco de análise. Diferentemente de outros campos – como a Pedagogia, Enfermagem e Medicina –, na Psicologia, os estudos sobre a formação não se valem do PPC como fonte primária de dados de pesquisa. Além disso, soma-se a dificuldade da literatura, proveniente de outros campos, em apresentar estratégias de análise do PPC que concatenem a complexidade desse documento, com o estudo de um grande número de cursos.

Embora se defenda a posição de que cada estratégia responde a um problema específico, não se pode negar objetivamente que, com base no exame bibliográfico levantado, faltam estratégias e técnicas de análise de PPC que considerem seu conteúdo filosófico epistemológico e estrutura curricular de forma a não só compreender o curso em questão, mas permitir compará-lo com outras realidades num recorte transversal nacional.

Desse modo, para a compreensão da formação do psicólogo em contextos distintos, torna-se patente a necessidade de construção de uma estratégia analítica que se oriente tanto pela especificidade desse fenômeno, como leve em consideração a riqueza e complexidade dos PPC como fonte de informação científica.

4.2.2.2. O PPC e suas (Im) possibilidades de análise

Baseado na revisão empreendida percebeu-se que nenhuma das propostas utilizadas serviria para a presente pesquisa, tanto pela especificidade do problema, pelo desenho de pesquisa escolhido, quanto pelo escopo do trabalho. Como já fundamentado, optou-se, no caso da presente pesquisa, por criar uma estratégia de análise original,

objetivo que serviria tanto para o fenômeno estudado, quanto para contribuir academicamente com uma nova tecnologia²⁸.

Considerando as características já apresentadas dos PPCs, eles impunham uma dupla tarefa, analisá-los considerando sua dimensão particular, sua especificidade, história e coerência interna, e sua dimensão externa (que Veiga, 2004, caracteriza como específica e global), composta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelas leis mais amplas da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE). O desafio metodológico proposto é analisar os PPCs em quantidade suficiente a garantir determinadas generalizações, e captar determinantes das políticas mais *macro*, sem perder de vista a análise interna do PPC, com suas particularidades teóricas filosóficas e caracterização de grade curricular. Seria levada em consideração a análise qualitativa de cada caso, mas mantendo uma quantidade de escolha de sujeitos que representariam possibilidades de generalização factíveis. Como implicação desse questionamento, tenta-se compreender esse fenômeno em sua globalidade, ou seja, a formação dentro do contexto do curso de maneira geral. Com isso, pretende distanciar-se das abordagens tradicionais que restringem a análise da formação de campos restritos da Psicologia a um rol específicos de disciplinas, desconsiderando as implicações do currículo como um todo para a formação do profissional.

O ponto de partida para a elaboração de uma nova estratégia de análise de PPC é a aproximação com uma perspectiva contemporânea de ciência devedora da tradição qualitativa, mas não a ela restrita. Ao seguir essa tradição, toma-se o objeto como

²⁸ A presente estratégia de análise construída foi empreendida como um esforço coletivo de um grupo de pesquisadores vinculados ao GPM&E. A construção da estratégia foi por mim coordenada e contou com colaboradores do referido grupo, entre alunos de graduação e pós-graduação. Foi submetida à publicação durante o processo de doutorado, sob forma de artigo, e recentemente publicado na Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Referência completa: **Seixas, P.,** Coelho-Lima, F., Silva, S. & Yamamoto, O. (2013). Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, 17(1), 113-122. Parte da apresentação do texto que se segue foi parcialmente contemplada no referido artigo.

soberano em relação ao método, traduzindo os anseios e objetivos da problemática de pesquisa (Gunther, 2006; Flick, 2004; Chizzotti, 2006). Parte-se de uma postura não apriorística na qual a realidade - material e histórica - é a fonte primária do conhecimento. Nessa dinâmica, cabe ao investigador a imersão na lógica real de funcionamento do fenômeno para elaboração de modos de apreensão de sua essência. Em virtude disso, não há um método, instrumento ou técnica universal que garantam o desvelamento da essencialidade fenomênica: a cada fenômeno cabe um modo específico de olhar. Assim, obstante de se restringir, *a priori*, a métodos quantitativos ou qualitativos de pesquisa, inverte-se a lógica para colocá-la em função da realidade objetiva (Gunther, 2006; Chizzotti, 2006).

Partindo desses pressupostos, construiu-se uma estratégia de análise que respondesse às demandas impostas, tanto pelos objetivos da pesquisa, como pelo material de análise adotado. No entanto, essa estratégia toma dois pontos de partida que à primeira vista podem ser considerados antagonísticos: a compreensão da processualidade do fenômeno da formação em Psicologia no Brasil e uma explicação que permita uma generalização possível com os dados coletados (Creswell, 2007; Gunther, 2006; Marecek, 2011). Essa dicotomização (compreensão *vs.* explicação) se dilui no momento em que se supõe uma relação dialética entre as instâncias do particular e do universal no fenômeno que se quer estudar. (Kosík, 1996; Mayring, 2000; Gunther, 2006).

A pesquisa, então, delineou-se de maneira a lidar tanto com a questão de pesquisa, quanto com o tipo de material tratado, de uma forma que a tecnicidade não se sobrepujasse à compreensão da realidade. Apesar de o PPC ser um documento textual, ele contém elementos que impelem uma compreensão matematizada de alguns dados, ao mesmo tempo em que congrega uma compreensão interpretativa de textos discursivos.

Os PPCs são vistos então como “exemplos”, indicações que contém em si aspectos importantes do fenômeno que se pretende estudar. Eles representam simultaneamente tanto uma realidade específica, fruto de uma história do curso, articulação política para construção do documento e características e especificidades da região que estão inseridas, quanto possuem uma relação estreita com os demais PPCs dos cursos de Psicologia no Brasil, refletindo uma política mais ampla que orienta em determinada medida o fenômeno da formação do psicólogo. O desafio instaurado consta de captar esse fenômeno formativo processual sem perder de vista as particularidades de cada curso analisado. Em seguida, será apresentado o processo de concepção da estratégia e seu funcionamento detalhado.

4.3. Elaboração e funcionamento da estratégia de análise dos PPC em Psicologia

Nesta seção será descrito o processo de construção da estratégia de análise e quais os elementos que a compõem. Esse modelo de análise toma os pressupostos elencados anteriormente como pano de fundo para estruturar, tanto o processo de aproximação com o fenômeno em questão - a formação do psicólogo no Brasil - como da análise dos elementos levantados a partir dessa apropriação fenomênica.

4.3.1. Concepção e elaboração da estratégia

Como primeiro passo, na tentativa de captar o fenômeno formação em Psicologia, foi necessário uma primeira imersão na realidade dos cursos de graduação. Além do mais, foi realizado contato com documentos que legislam a respeito do Ensino Superior, bem como pela consulta a literatura que versava a respeito da formação universitária e da formação do psicólogo. Foram feitos contatos diretos e visitas presenciais aos cursos de Psicologia do RN, além de leitura dos PPCs coletados previamente nos sítios institucionais. Em função dessa imersão, foram construídos os elementos constituintes da estratégia, e a forma de organização das informações coletadas.

Nesse processo, chama a atenção, em um primeiro momento, a partir da leitura da LDB (Lei nº 9.394,1996), que na prescrição da existência dos projetos pedagógicos dos cursos, não constava a definição detalhada dos seus elementos constituintes, apenas orientações amplas. Diante dessa situação, partiu-se para a leitura livre de alguns PPC de Psicologia do país, com a intenção de levantar dimensões que estavam contempladas

na maioria dos documentos, a fim de construir uma estrutura mínima na qual pudéssemos equivaler os projetos.

Assim, realizando a leitura de dez projetos pedagógicos de cursos com características diversas (quantidade de vagas, tempo de existência, localização regional, natureza jurídica e organização acadêmica), foi possível extrair três blocos que estruturavam, de maneira geral, esses documentos, como visto na Figura 4.

Figura 4: Divisão proposta dos PPCs de Psicologia

Bloco 1	Bloco 2		Bloco 3
Fundamentos teóricos filosóficos	Estrutura Curricular	Ênfases Curriculares	Prática Profissional

A partir da divisão do PPC em blocos constitutivos, foram elaborados procedimentos específicos de organização dos dados. Na próxima seção, serão apresentados os elementos constituintes de cada bloco, bem como as estratégias escolhidas para obtenção de informação e análise dos dados.

4.3.2. Descrição do PPC e seus Procedimentos de Análise

4.3.2.1. Bloco I – Fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos

O primeiro bloco refere-se aos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos que são apresentados nos PPCs. Associado aos fundamentos, os projetos pedagógicos apresentam a descrição do funcionamento geral do curso, alguns dados institucionais (quantidade de vagas, turno de funcionamento, quantidade de docentes etc.) e o histórico do curso. No entanto, há uma certa heterogeneidade no tipo de dado e na maneira de apresentar os dados entre os PPCs. Como exemplo, podemos citar um projeto que apresenta descrição da situação socioeconômica da região que está inserida,

informação não compartilhadas por outros cursos. Mesmo havendo uma diversificação das informações tratadas nessa seção dos documentos, priorizaram-se os temas que estão presentes na maioria dos PPC, que pudessem fornecer um panorama amplo dos fundamentos dos projetos. Nesse bloco, levantaram-se como tópicos para análise: o **perfil do egresso**, o **processo formativo**, as **justificativas** para a existência do curso e para a mudança curricular e as **competências**. Além desses tópicos, também pode ser analisado o histórico do curso, como elemento compreensivo dos tópicos anteriores.

O *perfil do egresso* refere-se ao profissional em Psicologia que se pretende formar, que características ele deve conjugar e quais competências e habilidades são esperadas desse psicólogo ao término dos anos do curso. O *processo formativo*, por sua vez, trata das estratégias de ensino previstas para que o perfil do egresso seja alcançado, como contato com profissionais formados, experiências de extensão e pesquisa, participação direta na comunidade, entre outras. Já a *justificativa* desdobra-se em duas subcategorias: da existência do curso e da reforma curricular. Ambas pretendem levantar as demandas e necessidades que as graduações em Psicologia tentam atender, sejam elas puramente legais ou expressão de uma conformação regional específica. Por fim, a categoria *competência* apresenta as competências e habilidades a serem trabalhadas no curso. Em alguns casos, também é possível analisar o *histórico do curso*, a fim de levantar alguns aspectos históricos que compõe a conformação atual da formação do psicólogo em uma instituição específica.

Em suma, tais categorias analíticas tentam responder qual a conformação do curso e seus determinantes intrínsecos para o planejamento do currículo e das demais atividades pedagógicas. Ressaltando que são intenções expressas, mas não necessariamente operacionalizadas ao longo do documento.

4.3.2.2. Bloco 2 – Ênfases curriculares e disciplinas

Esse se constitui em um dos blocos de análise com maior volume de informação, por agrupar duas dimensões que compõe os PPC: **a descrição das ênfases curriculares** e a **matriz curricular**. Esse bloco caracteriza-se por apresentar a operacionalização do curso.

Como comentado em seções anteriores, é previsto pela Resolução 005/11 (2011) do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia, que o curso se divida em dois momentos: núcleo comum e ênfases curriculares. Lembrando que o primeiro refere-se a “*uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação*” (Resolução 05/11, 2011, p. 3). E as ênfases curriculares constituem-se no momento do curso em que o discente tem a oportunidade de aprofundar o conhecimento em alguns domínios da Psicologia, mas sem constituir-se enquanto especialização. A escolha dos cursos pelas ênfases respeita as demandas da localidade na qual ele está inserido, a conformação do corpo docente, as vocações institucionais e as competências básicas pensadas para o psicólogo. Assim, a definição das ênfases constitui-se em um dos caminhos pelo qual o curso operacionaliza os seus pressupostos presente no Bloco I.

A análise das ênfases curriculares centra-se nas seguintes categorias analíticas: **o foco da ênfase, o perfil do egresso da ênfase, a justificativa para criação da ênfase, o processo formativo dentro da ênfase e seu funcionamento interno**. A primeira categoria refere-se ao ponto central tratado na ênfase: se em alguma área específica da Psicologia, em um tema, um contexto de atuação, um determinado período do ciclo vital, entre outros. Assim como as categorias do Bloco I, o *perfil do egresso da ênfase* faz alusão a que especificidades devem possuir o psicólogo que optou por passar

por determinada ênfase (quais os contextos são mais recomendados para sua atuação, que competências específicas são desenvolvidas, etc.). O *processo formativo da ênfase* trata das atividades pedagógicas previstas para alcançar o *perfil do egresso da ênfase* esperado – relação semelhante à existente no Bloco I. A *justificativa da ênfase* retrata que determinantes foram levados em consideração para a divisão do curso nas ênfases curriculares construídas. Por fim, o *funcionamento interno da ênfase* revela como uma ênfase curricular específica articula-se com os outros momentos do curso e como são conduzidas as atividades pedagógicas no seu interior.

Já a análise das disciplinas²⁹ segue uma lógica distinta, considerando a natureza das informações que elas oferecem. Para a construção do plano de análise da matriz curricular, consideraram-se duas discussões basilares. Primeiramente, é necessário compreender a matriz curricular como um todo complexamente organizado de disciplinas, que possui uma fluidez e é determinada por elementos intrínsecos ao curso e extrínsecos à instituição. Em segundo lugar, é imperativo considerar que as disciplinas possuem *status* diversos dentro do curso. Em outras palavras, tendo em vista a sua localização na matriz curricular, em termos verticais (relação com disciplinas de períodos diferentes), horizontais (interação com as disciplinas do mesmo período) e o tipo de conteúdo tratado (técnico, teórico, epistemológico, de outros campos do conhecimento, etc.) cada disciplina acaba por assumir uma singularidade de acordo com o curso a que pertence. Desse modo, surge o desafio de estabelecer parâmetros de análise que, por um lado, não pervertam essa conformação da realidade, mas que, ao mesmo tempo, permitam captar, por meio das disciplinas, elementos que versem a respeito do processo formativo do psicólogo.

²⁹ As disciplinas que serão analisadas são as obrigatórias. As disciplinas optativas além de não constar nos PPC, podem sofrer modificações sem avisos prévios, o que tornaria de pouca utilidade para uma análise nacional.

Assumindo esse desafio, apreende-se desse material dois conjuntos de informações. Um é composto por dados eminentemente descritivos, como a carga horária, o período a qual é vinculada e o momento do curso a que pertence (núcleo comum ou ênfase curricular) e o outro diz respeito ao conteúdo presente nas ementas. Como já ressaltado anteriormente, a comparação desse material sofre grandes restrições e deve considerar a contextualidade da informação.

Por outro lado, embora as disciplinas apresentem idiosincrasias, elas respondem legalmente as DCN para o curso de Psicologia (Resolução nº005, 2011). Esse documento determina, no artigo 5º, que as matrizes curriculares contemplem os conhecimentos, competências e habilidades em torno de seis eixos estruturantes, independentemente do formato que cada disciplina queira adotar. Dito isso, a leitura prévia de diversos PPC fez com que se percebesse uma maior semelhança entre os conteúdos expressos nas ementas das disciplinas que respondem ao mesmo eixo estruturante, do que comparadas com as de eixos distintos. Percebeu-se também que essa organização do material oferece subsídios para responder as principais questões da formação em Psicologia postas pela literatura. Procedeu-se então uma interpretação da definição de cada um dos seis eixos a fim de operacionalizá-los em categorias analíticas para a pesquisa. Além disso, a revisão bibliográfica (Bastos & Achcar, 1994; Bastos & Gomide, 1989; Bettoi & Simão, 2000; Dimenstein, 1998; 1999; Duran, 1994; Ferreira Neto, 2008; Ferreira Neto & Penna, 2006; Gomide, 1988; Mello, 1975; Moura, 1999; Witter et al., 1992) empreendida permitiu criar subcategorias dentro de cada eixo, inspiradas nos principais “dilemas da formação”. Cabe ressaltar que algumas características do conteúdo das disciplinas foram consideradas transversais aos eixos e suas categorizações não se restringem às opções impostas, girando em torno de três discussões: ética, área da Psicologia e conhecimentos sobre a realidade brasileira.

Portanto, os Eixos Estruturantes propostos pelas DCNs tornaram-se blocos de informação nos quais as disciplinas foram agrupadas. Para efeito da estratégia criada, foram feitas interpretações operacionais dos textos originais dos eixos a fim de adaptá-los a categorias analíticas viáveis. Essa atividade de interpretação do texto da Resolução 005/11 (2011) e de criação das subcategorias analíticas pode ser conferida no Quadro 3, que expõe o texto original da legislação supracitada e a definição elaborada para efeitos da pesquisa.

Quadro 3. *Descrição dos eixos estruturantes e das subcategorias analíticas*

Nome do eixo estruturante	Texto original do artigo 5º da Resolução 005/11	Definição operacional utilizada na pesquisa
Eixo A Fundamentos epistemológicos e históricos	Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia.	Incluem as discussões que resgatem componentes históricos e/ou epistemológicos do conteúdo tratado na disciplina, seja da Psicologia como ciência ou profissão, de um campo da Psicologia, um tema, objeto, procedimento, técnica ou qualquer outro tipo de material.
Eixo B Fundamentos teórico-metodológicos	Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia.	Participam os conteúdos que tratam de pressupostos teóricos e/ou metodológicos mais amplos. Costumeiramente, são pressupostos aplicáveis a temas, objetos, técnicas e estratégias de intervenção específicas.
Eixo C Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional	Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.	É composto pela apresentação de técnicas, estratégias, procedimentos ou qualquer arcabouço instrumental para o processo de pesquisa e intervenção em Psicologia.
Eixo D Fenômenos e processos psicológicos	Fenômenos e processos psicológicos que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente.	Abarca as discussões a respeito de objetos específicos com que a Psicologia lida.

Eixo E Interfaces com campos afins do conhecimento	Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos	São os conteúdos que são eminentemente de outros campos do saber e mantém estreita relação com a Psicologia, mas que historicamente se sustentam de forma independente.
Eixo F Práticas profissionais	Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.	Estão incluídas as disciplinas que preveem, explicitamente, alguma atividade prática ou que se colocam como espaços para integrar os conhecimentos debatidos em um período específico – sem apresentar conteúdos novos, necessariamente.

Como é possível visualizar-se no Quadro 3, as reinterpretações ocorreram no sentido de clarificar pontos nodais das definições existentes na legislação, tentando ora oferecer saídas operacionais que permitissem a identificação dos eixos nas matrizes curriculares, ora restringir a definição, a fim de tornar a categoria dos eixos estruturantes excludentes entre si. Já as subcategorias analíticas elencadas tentaram, dentro do escopo pertinente a cada um dos eixos estruturantes, responder aos questionamentos presentes na literatura.

Tomando a especificidade da construção textual das ementas, a resposta sobre a pertença de uma disciplina a um eixo é dada pelos diversos trechos que compõe esse texto. Os fragmentos das ementas, por sua vez, podem referir-se a mais de um eixo estruturante, o que permite uma disciplina responder as demandas de eixos variados. Essa configuração reflete um movimento que ocorre comumente em alguns cursos de, em uma única disciplina, congregarem-se conteúdos de *status* distintos, sendo inviável pensar-se em um conteúdo central.

A análise das disciplinas, assim posta, segue dois caminhos: um, de classificação dos trechos das ementas de acordo com os eixos estruturantes, e outro, de

preenchimento das subcategorias analíticas. No primeiro momento, realiza-se uma organização dos dados textuais, classificando os trechos das ementas de acordo com a definição de cada eixo, sendo possível uma ementa responder aos diversos eixos ao mesmo tempo. Já no segundo momento, com os fragmentos organizados, respondem-se às subcategorias correspondentes a cada eixo. Exemplificando, uma determinada ementa que possui trechos pertencentes ao eixo A e B, apenas terá preenchido as subcategorias correspondentes a esses eixos, sendo os demais não preenchidos.

4.3.2.3. Bloco III – Práticas profissionais

Assim como o Bloco II, as *práticas profissionais* referem-se ao modo como o curso operacionaliza os seus pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos, distinguindo-se destes pressupostos, por focalizar em atividades eminentemente práticas que buscam concatenar o exercício profissional com os conteúdos teóricos do curso. As especificações quanto a essa temática encontram-se tanto nas ementas das disciplinas, como em trechos do PPC. De maneira geral, o conteúdo tratado refere-se aos estágios – tanto básicos, como profissionalizantes –, mas não se restringe a eles, todo texto que prescreva expressamente uma atividade prática está incluído nesse bloco. Esses textos permitem ilações a respeito de quatro temas distintos sobre a prática profissional: **objetivo dos estágios** (básico e profissionalizante), **a relação entre os tipos de estágios, os locais em que são realizadas as práticas e as atividades previstas.**

A categoria de *locais de prática profissional* refere-se às determinações prévias de em quais contextos o discente pode/deve inserir-se, a fim de preparar-se profissionalmente. A *relação entre os estágios* apresenta o modo como o curso relaciona os distintos estágios obrigatórios existentes. Os *objetivos dos estágios* expressa o que cada estágio pretende responder, de acordo com a documentação dos

cursos. Por fim, a categoria de *atividades previstas* elenca as práticas profissionais específicas que são prescritas para serem realizadas durante o curso.

Também estão integradas nesse bloco as informações acerca das disciplinas que preveem atividades práticas, classificadas no Eixo F. Assim, os dois conjuntos de dados que emergem desse objeto são contemplados: os elementos descritivos contidos em diferentes partes do PPC e os presentes nas ementas do Eixo F (práticas profissionais).

4.3.2.4. Concatenação das informações

Como se pode inferir, a análise específica do PPC, norteada pelos três blocos de discussões expostos, impele o levantamento de dados e considerações diversas. Essa massa de dados informa acerca de diversas características do fenômeno formação do psicólogo. A fim de compilar os blocos e suas respectivas categorias analíticas, a Figura 5 apresenta resumidamente esses elementos.

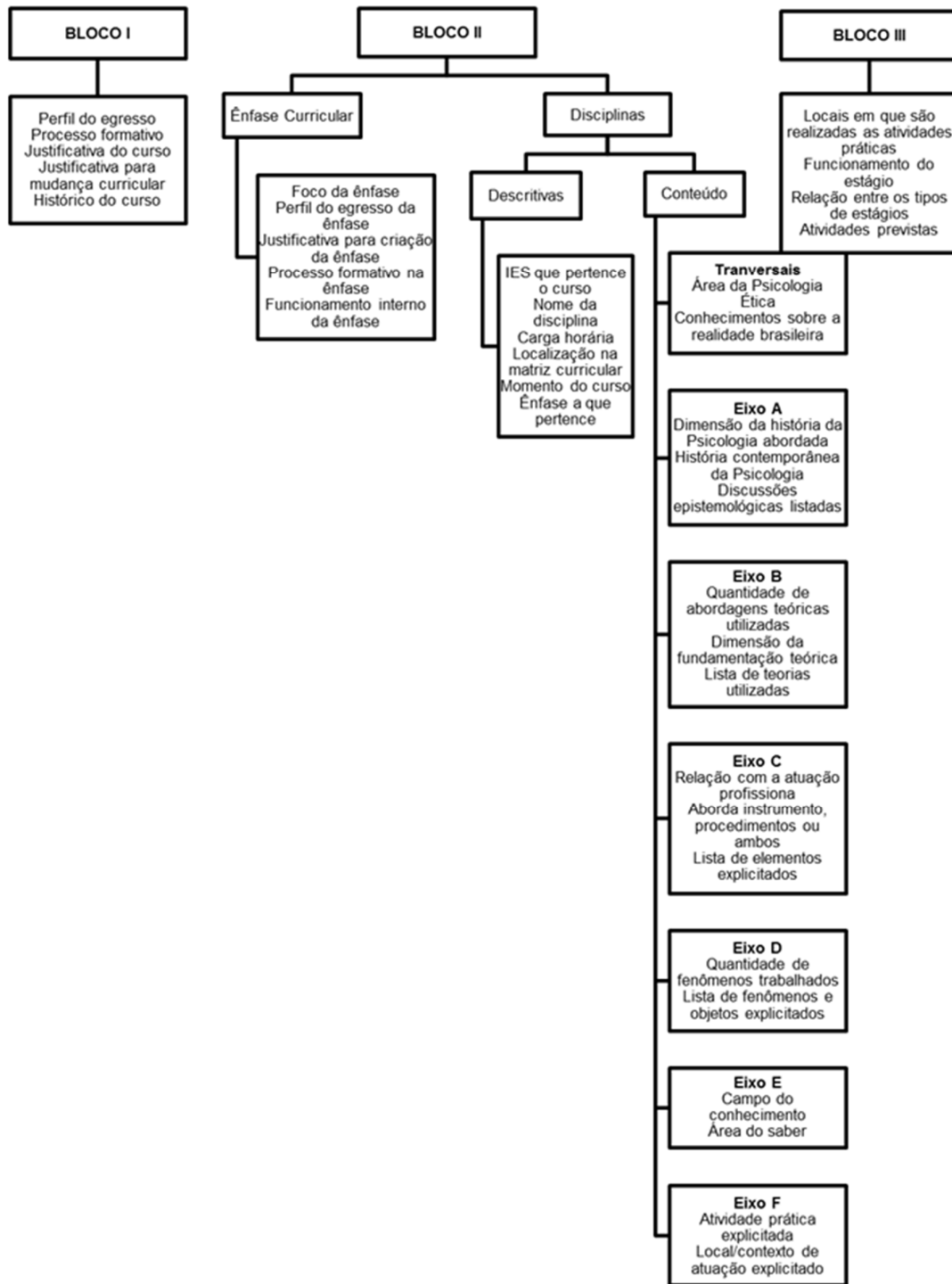


Figura 5 Blocos de discussões e categorias analíticas levantadas

Importante lembrar que cada Bloco apresentado tem seus dados registrados em um banco que possui como entrada de dados um curso específico e suas características internas e um banco cuja entrada são as disciplinas e sua classificação nos eixos.

Enquanto procedimento analítico deriva-se dos três blocos sínteses dos dados que versam a respeito tanto das dimensões mais amplas da formação como dos dilemas da formação. As sínteses dos Blocos I, II e III serão agrupadas de maneira que oportunize uma análise transversal entre eles.

Todo esse processo analítico resulta na composição de um cenário amplo das principais características de cada curso, o qual permite a visualização das diversas realidades de formação do psicólogo, e esses dados serão agrupados de acordo com os dilemas postos para a formação. Ou seja, para um debate de um dilema específico serão utilizados dados de partes do Bloco I, II e III, mas não obrigatoriamente o seu conjunto. A escolha das informações vai depender do tipo de discussão que se pretende realizar. Em função disso, acredita-se que a estratégia apresentada pode não só servir ao presente estudo, mas a outras pesquisas que queiram tratar de outro objeto específico no campo da formação, utilizando o PPC como fonte de dados. A visualização desse conjunto textual permite a apreensão das principais tendências acerca do processo formativo do psicólogo no Brasil, como consta na Figura 6.

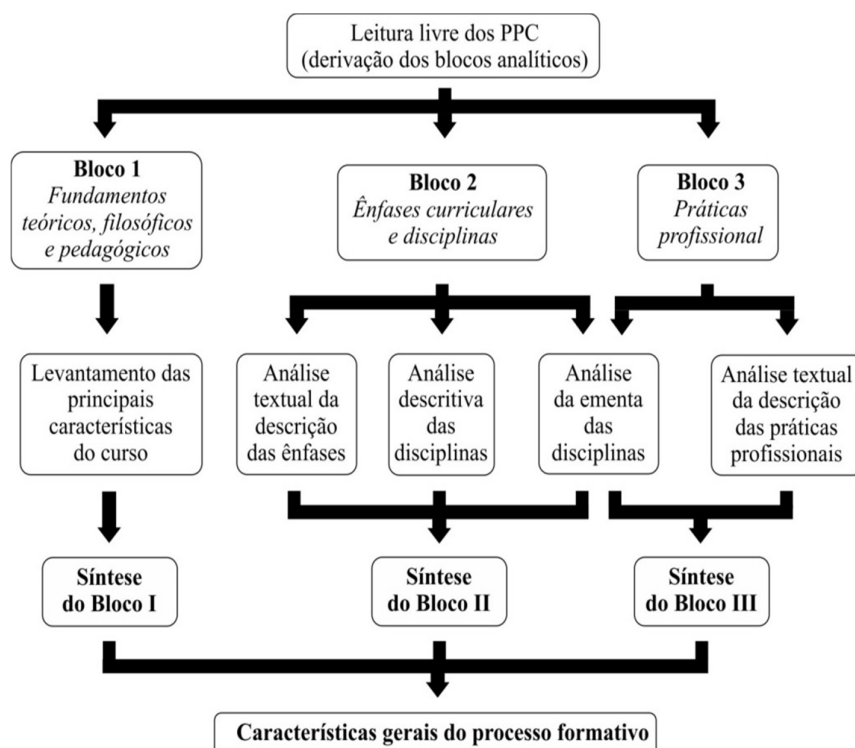


Figura 6. Fluxograma simplificado da estratégia de análise

Após a construção da estratégia apresentada, foi realizada uma análise “piloto” com três PPCs, como forma de averiguar a adequação do método e a organização dos dados para análise definitiva. Para essa análise “piloto” estavam presentes os PPCs do Curso V, Curso XXVI e Curso iii³⁰.

Por fim, após a visão geral dos dados oriundos dos PPCs, as informações oriundas das sínteses dos Blocos I, II e III irão se integrar em grupamentos de análise de acordo com os “dilemas da formação” apresentados na literatura. Os debates ligados ao campo da formação de psicólogos no país serão congregados em quatro grupos de debate: a) **éticos e políticos**; b) **prática profissional do psicólogo**; c) **teórico-epistemológico**; e d) **acadêmico-científicos**. As informações advindas dos PPCs servirão para elucidar os elementos vinculados aos quatro grandes grupos citados. É importante ressaltar o caráter fluído desses debates, uma vez que muitas das questões sobre a formação do psicólogo têm sido realizadas em conjunto. Ou seja, esses grupos não podem ser vistos de forma estanque, mas inter-relacionados. A divisão proposta serve ao intuito de melhorar a organização das informações e orientação das análises.

³⁰ A lista com todos os cursos participantes desse estudo encontra-se no Apêndice da tese.

PARTE III

Resultados e Discussão

Capítulo 5

Os PPCs em Psicologia e os dilemas da formação

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa e está estruturado em dois momentos. No primeiro, serão apresentadas as características gerais dos PPCs coletados, o que eles trazem com relação às discussões teóricas, filosóficas e pedagógicas (fundamentos). E no segundo momento, serão apresentadas as informações gerais acerca da grade curricular, a presença dos eixos estruturantes das DCNs nas disciplinas e informações internas às aos eixos.

5.1. Caracterização Geral

No Quadro 4, pode-se observar as características mais amplas dos 40 cursos cujos PPCs foram analisados.

Quadro 4:

Principais características das instituições e cursos analisados

Características	n	%
<i>Organização acadêmica</i>		
<i>Universidade</i>	30	75
<i>Faculdade</i>	5	12,5
<i>Centro universitário</i>	5	12,5
<i>Natureza jurídica</i>		
<i>Público</i>	23	57,5
<i>Privado</i>	17	42,5
<i>Região</i>		
<i>Sudeste</i>	14	35
<i>Nordeste</i>	10	25
<i>Sul</i>	9	22,5
<i>Centro-Oeste</i>	5	12,5
<i>Norte</i>	2	5
<i>Ano de início</i>		
<i>1960-1970</i>	5	12,5
<i>1971-1980</i>	12	30

<i>1981-1990</i>	4	10
<i>1991-2000</i>	7	17,5
<i>2001-dias atuais</i>	12	30
<i>Quantidade de Vagas</i>		
<i>Entre 40 e 60</i>	11	27,5
<i>Entre 61 e 100</i>	19	47,5
<i>Acima de 100</i>	9	22,5
<i>Turno de oferta dos cursos</i>		
<i>Matutino</i>	3	7,5
<i>Integral</i>	14	35,0
<i>Noturno</i>	10	25,0
<i>Matutino ou Noturno</i>	11	27,5
<i>Matutino ou Vespertino</i>	1	2,5
<i>Não informado</i>	1	2,5

Os dados indicam que o conjunto dos cursos analisados reproduz, em linhas gerais, o quadro delineado na apresentação do cenário nacional. Ou seja, acerca da distribuição geográfica, estão presentes cursos das cinco Regiões brasileiras, incluindo o DF, sendo no mínimo de dois por Região. Com relação a organização acadêmica e natureza jurídica, estão presentes universidades, centros universitários e faculdades, tanto da iniciativa pública, como da privada. Com relação ao tempo de funcionamento, tantos cursos veteranos, criados na década de 1960, quanto cursos mais atuais estão presentes nos PPCs estudados. Já quanto ao número de vagas, 56% dos cursos disponibilizam de 40 vagas a 90 vagas por ano, enquanto as demais ofertam mais de 100. E quanto ao turno de oferta dos cursos, 35% dos cursos estão no turno integral, enquanto os demais estão distribuídos em um turno apenas.

5.2. Fundamentos Teóricos, Filosóficos e Pedagógicos

Os PPCs trazem em sua organização um conjunto de dados acerca dos fundamentos teóricos, filosóficos e pedagógicos. Importante ressaltar que esses dados dizem respeito a uma *intenção* formativa. Isto é, os projetos apresentam o que consideram como fundamentos, mas não necessariamente se operacionalizam, ou se concretizam, ao longo do próprio documento. É preciso também levar em consideração que o PPC enquanto documento normativo, e alvo da avaliação do Ministério da Educação, precisa apresentar um discurso mais próximo do oficial, ou seja, das DCNs. No entanto, a própria flexibilização, fruto das orientações das diretrizes, permite que os cursos apresentem questões importantes, e distintas entre si, que podem servir como orientadores na compreensão de como esses projetos lidam com os problemas formativos. As categorias presentes na fundamentação dos PPCs são excelentes indicadores discursivos que apontam, de alguma maneira, a situação de superação dos dilemas postos ao longo dos anos.

5.2.1. Justificativas para criação do curso

O primeiro indicativo das intenções e do porquê da existência do curso, ou da reforma do currículo do curso, está colocado nas Justificativas apresentadas nos fundamentos. Dos 40 cursos pesquisados, 31 apresentaram algum tipo de discurso que justifique sua existência. Assim, na Tabela 5, podem-se observar as justificativas apresentadas para a criação do curso.

Tabela 5:

Justificativas para criação do curso (por quantidade de trechos sobre a justificativa citada)

Justificativa	Quantidade de trechos das justificativas para criação do curso (n)	% Relação ao Total de Justificativas dos PPCs	% Relação aos cursos
---------------	--	---	----------------------

<i>Responder a problemas e demandas sociais</i>	44	34,1%	68,8%
<i>Responder a demanda mercadológica</i>	36	27,9%	56,3%
<i>Responder a Demandas administrativo-burocráticas</i>	26	20,2%	34,4%
<i>Promoção de Saúde e/ou Qualidade de Vida</i>	9	7,0%	15,6%
<i>Importância da Psicologia</i>	4	3,1%	12,5%
<i>Atualização profissional</i>	10	7,8%	15,6%

A análise da justificativa permite apreender as diferentes “vocações” e demandas locais, responsáveis pela criação dos cursos. Dos cursos que apresentam justificativas (n=32), as relativas às Respostas a Problemas e Demandas Sociais provaram-se mais presentes, totalizando 68,8% dos cursos. Em análise mais depurada, observa-se também que é ela quem possui maior peso nos textos dos PPCs (ocupa maior parte dos textos e tem maior recorrência), compondo 34,1% de todos os trechos que versam sobre justificativa nos cursos, o que pode indicar um alinhamento do discurso das instituições com os postulados das DCN e discussões anteriores no campo da formação do psicólogo que priorizam a produção de um profissional comprometido socialmente. Ou seja, não só é a justificativa que mais aparece nos cursos, como é a que tem o maior peso dentro das justificativas apresentadas pelos PPCs.

O discurso do compromisso social se mostra como o mais atrativo para justificar os cursos de Psicologia. O que antes era pauta de reivindicações das entidades, como

discurso diferencial de alguns dos cursos, sobretudo os da iniciativa pública, agora se torna hegemônico. Alguns trechos abaixo podem ilustrar melhor essa variável:

De forma geral, foi constatado que a graduação em Psicologia apresenta dificuldades quanto a uma adequada intervenção numa realidade socioeconômica singular que é a da população brasileira, e mais especificamente a nordestina, caracterizadas por pauperização e desigualdade social elevadas. O Curso XV reflete esses óbices, apresentando ainda limitadas alternativas de ação que se revertam em benefício da maioria da população. Maior relação Universidade-Comunidade e uma formação pedagógica voltada para a cidadania tem sido metas consensuais dos que fazem o Curso XV. (Curso XV)

Diante desse quadro a formação do psicólogo deve estar pautada no preparo para atender as demandas sociais, sendo-lhe exigida uma postura crítica e comprometida com o desenvolvimento social. (Curso ix)

Este Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia e sua matriz curricular foram constituídos a partir de um conjunto de atividades que estruturam o processo ensino-aprendizagem, a extensão e a pesquisa para a formação profissional em um novo contexto social e histórico. No contexto regional destaca-se a necessidade de envolvimento com as questões sociais, os

direitos humanos, a cidadania e o maior compromisso com a justiça social. (Curso VII)

Outro discurso oficializado das instituições para justificar a criação dos cursos parte de questões que estão relacionadas, em tese, ao mercado educacional – o qual seria materializado na falta de curso na região. Essa ausência de cursos acaba transparecendo como uma resposta às demandas mercadológicas: 56% das instituições afirmam que criam os cursos por haver uma demanda de mercado, seja pelo baixo número de profissionais, seja por existirem poucos cursos, como ilustrado no trecho abaixo:

Necessidades regionais. A região geoe educacional abrangida pelo Curso I compreende os municípios de Taquara, Parobé, Nova Hartz, Araricá, Sapiranga, Novo Hamburgo, Igrejinha, Três Coroas, Gramado, Canela, São Francisco de Paula, Santo Antônio da Patrulha, Cambará do Sul, Jaquirana, Rolante e Riozinho. Essa região conta com uma população de 668.814 habitantes, conforme Censo do IBGE - 2007. A economia dessa região é constituída, principalmente, pela indústria de calçados, além de metalurgia, eletrônica, química, malhas, móveis, alimentos, celulose e ferramentas. O comércio, atuando em todos os setores, e a área de prestação de serviços, com órgãos públicos e instituições particulares, também marcam a região, assim como também o fazem a agricultura e a pecuária. O turismo, vocação muito expressiva da população e das organizações, está em permanente crescimento, com predominância nas cidades de Gramado e

Canela, conhecidas mundialmente pelo adequado aproveitamento de seus recursos naturais e humanos. A rede hoteleira da região, conforme estimativa da Secretaria de Turismo do Rio Grande do Sul, em 2008, tinha capacidade hoteleira, considerando a abrangência de 70 a 150 km de Porto Alegre, constituída de 366 hotéis, 12.066 unidades habitacionais e 30.300 leitos. (...) Nesse contexto, os egressos do Curso de Psicologia têm a perspectiva de trabalho em toda a rede de atendimento em saúde, como também um amplo campo de atuação nas empresas da região. Além disso, podem atuar em instituições não governamentais, escolas, órgãos do governo e projetos comunitários. O Curso I sente-se na responsabilidade de capacitar profissionais psicólogos para que atenda, de forma competente, aos novos desafios impostos por uma sociedade com múltiplas diversidades. (Curso I)

E a outra relevante justificativa presente refere-se à questão das reformas administrativas e burocráticas pelas quais as IES precisam passar para, em sua maioria, adequar-se as políticas impostas, com destaque para as DCNs. De fato, 34% dos cursos que apresentam justificativas, o faz evocando a necessidade de atualização dos currículos para adequar-se a legislação vigente das políticas de ensino superior brasileiro.

Em menor proporção, outras três justificativas foram citadas: a *Promoção de Saúde e/ou Qualidade de Vida*, justificando a presença do curso a partir da importância que o psicólogo tem na melhoria da qualidade de vida e do bem-estar das pessoas; da

Importância da Psicologia, que é uma justificativa tautológica, o curso existe porque a Psicologia é uma ciência importante, e há uma tradição de ensino (sem explicitar em como se daria essa importância); e *Atualização Profissional*, justificando a presença do curso como um espaço onde a população pode se qualificar profissionalmente, a fim de ascender socialmente e aprimorar seus conhecimentos sobre os seres humanos e seu universo “psíquico”.

De forma geral, percebe-se que as instituições agregam diversas justificativas para a criação do curso. Várias das justificativas listadas aparecem de forma concomitante nos PPCs, o que pode indicar uma tentativa de construção de um argumento sólido para a existência da formação em Psicologia, tendo em vista o grande número de graduações já existentes no Brasil.

5.2.2. Perfil do egresso

Em seguida, analisaram-se os elementos que os cursos consideram importantes no egresso, que é seu perfil formativo (Tabela 6).

Tabela 6:

Lista das características que devem estar presentes no perfil do egresso (por quantidade de trechos sobre a característica)

Perfil do egresso	Quantidade de trechos sobre perfil do egresso nos curso (n)	% Relacionada à quantidade total de trechos dos cursos	% considerando somente os trechos de perfil do egresso
<i>Comprometido social e eticamente</i>	63	27,9	85,7
<i>Generalista</i>	35	15,5	62,9
<i>Interdisciplinar / Interprofissional</i>	27	11,9	57,1
<i>Perfil acadêmico científico</i>	31	13,7	62,9

<i>Perfil mercadológico</i>	9	4,0	25,7
<i>Pluralista</i>	22	9,7	48,6
<i>Promotor de saúde/Qualidade de Vida</i>	30	13,3	51,4
<i>Formação continuada</i>	9	4,0	22,9

Dos 40 cursos pesquisados, 35 apresentam trechos relativos ao perfil do egresso. De forma geral, os cursos que identificam o perfil esperado do egresso apontam mais de uma característica nos PPCs. Verifica-se que o discurso acerca da formação de um profissional comprometido social e eticamente aparece fortemente nos cursos, em 85,7% dos que apresentaram perfil do egresso, indicando uma preocupação – em nível de discurso – com essa característica.

O discurso da defesa de um perfil comprometido social e eticamente, aparece não só em diversos cursos, mas de forma recorrente dentro dos PPCs. Nos trechos abaixo se tem alguns exemplos desse perfil:

Compromisso ético – desenvolvimento da reflexão crítica às conseqüências individuais e coletivas das intervenções profissionais; da produção de conhecimentos psicológicos e sua transmissão; e da conduta profissional pautada pelos referenciais legais e éticos da categoria. Compromisso político-social - uma formação fundamentada na dimensão sócio-histórica e cultural; voltada para as necessidades da

população e para a melhoria das condições de vida. (Curso XII).

O perfil do egresso do Curso i contempla: (...) Capacidade para atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, (...) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão. (Curso i)

vislumbra a formação de profissionais cidadãos, sujeitos ativos nos processos de mudanças exigidas pela sociedade contemporânea. (Curso II)

Tal situação alinha-se com o discurso preponderante das DCNs, bem como do debate presente na literatura, que apontam a necessidade de formação de um profissional com forte compromisso social. Esse parece ser o discurso que as IES consideram mais aceitável, de forma geral, pois é encontrado nos cursos das mais diferentes naturezas (público e privado) e organização acadêmica (instituições universitárias e faculdades).

As características mais presentes nos perfis, depois do compromissado social e eticamente, em torno de 60% das IES, foram o Generalista, o Acadêmico-Científico, e o Interdisciplinar. Esses discursos aparecem de forma recorrente e refletem as concordâncias atuais acerca de um perfil esperado para a formação de psicólogos pelas entidades. Nenhuma característica contrária a essas foi defendida pelos cursos, como de especialista, por exemplo, tanto pelo status que a discussão acerca da formação ocupa nos dias de hoje, quanto pelo perfil apontado pelas DCNs, e que, de uma forma ou de

outra, faz parte das avaliações dos cursos pelos órgãos reguladores. Inclusive, vários dos cursos, ao se referir ao perfil esperado do egresso, têm a preocupação em deixar claro no discurso que seu perfil está em consonância com as DCNs, a despeito da premissa da flexibilidade dos currículos presente na legislação. O mesmo vale para as características “Pluralista” e “Promotor de Saúde e Qualidade de Vida”, que apareceram em menor número, mas ainda de forma expressiva, em quase a metade dos cursos. Em conjunto, essas características representam a posição política das IES frente aos dilemas formativos. De fato, muitas dessas características aparecem em conjunto no texto dos currículos, como que repetindo um discurso de um perfil desejado e já estabelecido, como se pode perceber nos trechos abaixo:

o perfil do profissional será definido como um psicólogo, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor científico e intelectual. Capacitado ao exercício de atividades referentes às diversas áreas de atuação (saúde, clínica, organizacional, educacional e comunitária, bem como áreas emergentes), pautado em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade. (Curso XI)

Formar o psicólogo com uma visão generalista, pluralista, ética, cidadã, interdisciplinar e contextualizada dos fenômenos psicológicos que constituem a subjetividade humana, sintonizada com as necessidades locais da sociedade cearense

e que garanta o domínio de competências e habilidades necessárias ao trabalho do psicólogo. (Curso ii)

Formar um psicólogo generalista, crítico, ético e reflexivo, comprometido socialmente, com espírito de pesquisa e capaz de atuação em equipes multiprofissionais. (Curso XXIV)

Por fim, acerca dos perfis esperados, cabe um último registro da preocupação de alguns cursos em apontar no seu texto a perspectiva da Formação Continuada como uma característica importante dos seus egressos, a de busca por atualização constante do conhecimento. A perspectiva da formação continuada está presente não só no debate formativo da Psicologia, mas faz parte da discussão das políticas de ensino superior nacionais e internacionais.

5.2.3. Processo Formativo

Pesquisou-se também a caracterização dos processos formativos (Tabela 7). Há, real ou hipoteticamente, uma articulação entre os perfis do egresso e os processos formativos, ou seja, entre os perfis desejados para os alunos ao término do curso e os processos formativos que dizem respeito aos elementos de que o curso irá dispor para concretizar esse perfil esperado.

Tabela 7:

Lista das características que devem estar presentes no processo formativo (por quantidade de trechos sobre a característica)

Processo formativo	Total de trechos (n)	% Relação ao Total de menções ao processo formativo	% Relação aos cursos
<i>Autonomia discente</i>	13	3,8	28,2

<i>Defesa do tripé universitário</i>	43	12,4	48,7
<i>Formação crítica e compromissada socialmente</i>	64	18,5	64,1
<i>Formação em pesquisa</i>	51	14,7	69,2
<i>Formação generalista</i>	31	9,0	53,8
<i>Formação pluralista</i>	40	11,6	59
<i>Formação tecnicista</i>	7	2,0	12,8
<i>Interdisciplinaridade</i>	33	9,5	48,7
<i>Relação teoria-prática</i>	37	10,7	51,3
<i>Formação profissional</i>	18	5,2	35,9
<i>Formação ética</i>	9	2,6	17,9

Todas as instituições apresentaram inúmeras características do processo formativo sem indicar, necessariamente, uma ligação com os perfis esperados de egresso. Trata-se, portanto, de um aparente contrassenso das IES, na medida em que se parte da ideia de que são as características dos perfis dos egressos que, em tese, deveriam orientar o processo formativo.

Dos 39 cursos que apresentaram as características de seu processo formativo, pelo menos metade das IES (n=19) defende, de forma mais ou menos equânime, um conjunto de sete elementos: o *tripé universitário* (indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão), *interdisciplinaridade*, *foco na relação teoria-prática*, *formação*

generalista (em várias áreas da Psicologia), *formação pluralista* (nas mais diferentes teorias e correntes da Psicologia), *formação compromissada socialmente* e *formação em pesquisa*. Todos os aspectos listados dizem respeito às escolhas feitas com respeito aos dilemas da Psicologia ao longo dos anos. São questões presentes nos debates da categoria, agora materializados nos currículos, após a aprovação das DCNs. Esses aspectos tornam-se o discurso vigente hoje no país acerca de qual direção a formação graduada em Psicologia deveria apontar. Esse trecho ilustra bem o discurso recorrente, que associa uma série dos elementos apontados anteriormente:

apresenta-se uma reestruturação curricular que visa à qualificação da formação através da: Valorização das diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas ao longo do curso; Integração entre teoria e prática desde o início do curso, com práticas nas disciplinas e introdução de estágio curricular em nível básico; Valorização da articulação com a rede de instituições públicas, promovendo atividades de inserção e intervenção na comunidade, em micro-práticas, extensão e estágios curriculares; Interface com outros campos de conhecimento, em especial com outras áreas da saúde, para o exercício da interdisciplinaridade; pesquisa, extensão e atividades complementares de graduação

(Curso XXIII)

Proporcionar a formação em ética de modo transversal, isto é, no conjunto das atividades do curso de Psicologia (...).

Proporcionar uma formação generalista em Psicologia baseada em ênfases curriculares e atividades estágios básicos e profissionais. (...) Oferecer aos discentes atividades que garantam uma formação interdisciplinar, articulando conteúdos de áreas vinculadas à formação em Psicologia, incluindo críticas à Psicologia, e que favoreçam o diálogo com outras profissões. Qualificar para a reflexão e a intervenção crítica nos diversos contextos de inserção profissional: informações sobre a realidade social do país, as demandas de serviços psicológicos e sobre as políticas públicas. Formar profissionais que se insiram nas instituições sociais e empresas: organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente.

(Curso XX)

Algumas nuances do discurso, no entanto, continuam merecendo atenção, como a alta presença da defesa de uma formação em pesquisa (69,2%) nos cursos. O discurso da formação em pesquisa, bem como a da defesa do tripé universitário, destoam das prescrições para instituições não-universitárias que, regimentalmente, não necessitam responder às três dimensões da formação em Ensino Superior. A presença dessa característica pode sugerir que o que está contido nos fundamentos dos PPCs, sobretudo das IES privadas, não necessariamente será efetivado no cotidiano dos cursos, mas serve para identificar o discurso comumente mais aceito na área. Outra possibilidade é de que

o discurso das IES federais é replicado nas IES privadas, sendo as primeiras a referência para construção dos modelos de currículo em Psicologia no Brasil, já que a defesa da importância da pesquisa para a formação graduada é discurso recorrente nesses espaços (Oliveira 2013; Francisco & Bastos, 2005). Abaixo se podem ver alguns dos trechos relativos ao tema:

O Curso de Psicologia visa a uma formação superior de excelência (...) através da oferta de uma formação sólida dos conhecimentos básicos do núcleo comum e do incentivo à pesquisa, ao uso dos laboratórios, da biblioteca e de novas tecnologias que estimulem o aluno a manter sempre a atitude reflexiva em todas as áreas em que estiver atuando

(Curso I)

O processo de ensino-aprendizagem será norteado pelas seguintes estratégias e métodos: Iniciação científica - a iniciação científica permite aos alunos terem contato com a produção científica de ponta, desenvolvida nos diversos centros de pesquisa do Brasil e exterior, além de estimular a produção e a veiculação do conhecimento nas diversas áreas;

(Curso V)

Da mesma forma que nas características anteriores analisadas (Justificativas e Perfil do Egresso), o compromisso social aparece de forma expressiva no Processo Formativo, estando presente em 64,1% das IES. O discurso aparece de forma

significativa, e recorrente, nos PPCs, valendo remarcar a força que o discurso do compromisso social possui nos fundamentos dos PPCs analisados, o que faz desse elemento o mais marcante nos fundamentos expressos nos diferentes projetos pedagógicos.

5.2.4. Competências

Outro elemento marcante nas Diretrizes atuais são as Competências esperadas dos egressos. A presença da competência nos currículos é uma das novidades das DCNs, que difere do modelo do Currículo Mínimo. No modelo derivado das DCNs, o foco formativo centra-se no aluno (a partir do desenvolvimento das habilidades e competências) em vez de ser no conteúdo, como no modelo anterior. Assim como em outros elementos curriculares, as DCNs com seu ideal de flexibilidade oportuniza aos cursos a ideia de criar as competências esperadas que se adequem a sua proposta pedagógica. No entanto, mesmo com a defesa da flexibilidade, ela apresenta uma lista razoável de sugestões de competências básicas e específicas que os cursos devem tratar. Assim, ao investigar o aspecto das competências nos PPCs coletados, o que se observou foi uma reprodução da lista proposta pelas diretrizes.

Dos 40 PPCs coletados, 37 listam competências que pretendem desenvolver em seus egressos. Desses 37 cursos, 31 (83,8%), ao se referirem às competências, copiam aquelas listadas no documento das DCNs. Dos 31 cursos que reproduzem a listagem contida nas DCNs, apenas 14 acrescentam outras competências que podem ser desenvolvidas nos graduandos, normalmente de forma complementar às sugeridas pelas diretrizes. Ou seja, mesmo esses 14 cursos que apresentam sugestões adicionais, o fazem tendo como corpo principal de competências as sugeridas pelas DCNs. É importante frisar que quando nos referimos a uma cópia das DCNs, na maior parte dos

casos, não estamos falando só em equivalência no conteúdo dos discursos, mas em reprodução literal dos enunciados. Apesar da importância da questão das Competências e Habilidades na formação do psicólogo pós-DCNs, acreditamos que essa discussão não esteja sedimentada o suficiente nos cursos a fim de que os mesmos possam apresentar proposições originais e equivalentes às suas propostas curriculares, optando por realizar uma cópia das sugestões apresentadas pela legislação. Mais uma vez, faz-se mister lembrar que a questão da adequação às DCNs é um ponto essencial nas avaliações das agências de controle, em especial, no SINAES, o que possivelmente justificaria a opção pela cópia literal dos enunciados propostos pelas diretrizes.

5.2.5. Ênfases curriculares

As ênfases curriculares compõem um aspecto importante dos currículos atuais, por serem um dos principais elementos inovadores, e obrigatórios, exigidos pelas DCNs, essenciais na estruturação da proposta curricular. A Tabela 8 apresenta os dados referentes à quantidade de ênfases definidas pelos cursos.

Tabela 8

Quantidade de ênfases escolhida pelos cursos

Quantidade de ênfases curriculares no curso	Ênfases (n)	%
<i>Duas ênfases</i>	22	56,4
<i>Três ênfases</i>	9	23,1
<i>Quatro ênfases</i>	3	7,7
<i>Cinco ênfases</i>	4	10,3
<i>Seis ênfases</i>	1	2,6
Total	39	100,0

Observa-se que um pouco mais da metade dos cursos se limita a criar duas ênfases curriculares, o mínimo determinado pelo Ministério da Educação. Mas uma quantidade não desprezível de IES opta por três ou mais ênfases, o que pode ser um indicativo de uma maior oferta formativa por parte dos cursos. Como uma das tônicas das DCNs atuais é a flexibilidade, uma maior quantidade de ênfases pode ser um indicativo dessa característica. Por outro lado, quanto mais ênfases, maior a probabilidade do curso gerar “especialismos”, indo de encontro aos perfis generalistas indicados. É importante ressaltar que embora as DCNs exijam um mínimo de duas ênfases para escolha do aluno, nem todos os cursos optam por apresentar um modelo de formação “padrão” para ênfase. Ou seja, entende-se por modelo “padrão” de ênfase aquele no qual o aluno, durante o processo formativo, escolhe apenas uma das ênfases para cursar. A recusa em adotar o modelo “padrão” de ênfase também se deve a uma tentativa de manter uma formação generalista, presente no debate formativo ao longo dos anos.

Nas Tabelas 9 e 10 podem-se perceber os cursos que apresentam um modelo formativo “padrão” para as ênfases e, para as que não optam, que modelo utilizam.

Tabela 9

Distribuição dos cursos com relação ao modelo de ênfase “padrão” (escolha forçada de apenas uma ênfase por parte do aluno)

Escolha de uma ênfase	N	%
<i>Sim</i>	22	55
<i>Não</i>	18	45
Total	40	100

Tabela 10

Cursos cujo modelo de ênfase se difere do “padrão” (quais são os demais modelos?)

Modelo de ênfase	n	%
<i>Ênfases que se subdividem ou se separam por área de ênfase</i>	2	11,1
<i>Ênfases indissociáveis</i>	5	27,8
<i>Possibilidade de escolha por duas ou mais ênfases</i>	11	61,1
Total	18	100,0

Os dados presentes na Tabela 9 indicam que 55% das IES optam pelo modelo “padrão” de ênfase, ou seja, uma quantidade não desprezível de IES resolve adotar outras formas de apresentar as ênfases na graduação. Analisando os trechos que tratam sobre o funcionamento das ênfases, identificou-se três outros modelos formativos para as mesmas (Tabela 10).

Com relação aos modelos de ênfase “não-padrão”, nota-se que dois cursos optaram por um modelo que apresenta subdivisões para as ênfases. O aluno, nesse modelo, escolhe uma ênfase, e depois uma “sub-ênfase”, gerando uma forma aparentemente mais focada em uma formação especialista. Esse dado é surpreendente, pois a defesa de um modelo especialista não estava presente nos fundamentos de nenhuma das IES pesquisadas. Além desse modelo, cinco cursos optaram pelo que eles chamaram de “ênfases indissociáveis”, ou seja, a obrigatoriedade de cursar disciplinas e práticas de todas as ênfases ofertadas, sendo a parte flexível da formação, em sua maioria, umas poucas disciplinas eletivas. Apesar de os cursos que optam por ênfases “indissociáveis” justificarem esse modelo em função da defesa de um perfil generalista, o curso acaba, de certa forma, aproximando-se do modelo do Currículo Mínimo anterior, por apresentar um percurso um pouco mais rígido. E por último, 11 cursos apresentam um modelo de ênfase um pouco mais aberto para os alunos, apresentando percursos possíveis de serem percorridos que podem fazer com que o aluno “alterne” entre uma ênfase e outra. Esses cursos, em sua maioria, ofertam mais de duas ênfases, e

incentivam que o discente opte por fazer mais de um percurso. O discurso presente nesses dois últimos modelos de ênfase centra-se na ideia de evitar a especialização precoce e garantir um processo formativo generalista.

Em seguida foi analisada a concepção de ênfase utilizada, se por área da Psicologia, como nos modelos anteriores de Currículo Mínimo, ou se por foco formativo, que trata de processos psicológicos mais amplos, como sugerido pelas DCNs. Ou seja, em vez de ênfases na “área escolar” (como no modelo do Currículo Mínimo), as DCNs sugerem ampliar para “processos educativos”, por exemplo, abrangendo a noção do campo escolhido.

Tabela 11

Tipo de ênfase curricular oferecidas nos cursos (ênfase por área da Psicologia ou ênfase por foco)

Tipo de ênfase	n	%
<i>Área da Psicologia</i>	10	25,6
<i>Foco</i>	29	74,4
Total	40	100

Como pode ser visto na Tabela 11, 74,4% dos cursos apresentam uma organização por foco temático (também conhecido como “processos”). É importante notar que, pelo menos no aspecto da intenção da formação, a maior parte dos cursos opta pelo novo modelo “proposto” pelas DCNs. O modelo por “processos” é um indicativo de formação generalista, já que não é limitado por local de atuação; pluralista, uma vez que agrega diversos conteúdos da Psicologia; e interdisciplinar, pois concebe a prática como um processo mais amplo, que inclui elementos de outros campos de atuação. Resta saber se no cotidiano dos cursos esse modelo formativo por

“processos” não é substituído pelo modelo antigo do Currículo Mínimo de dividir a prática por áreas de atuação.

Em seguida foi organizado em quais domínios da psicologia foram ofertadas as ênfases curriculares, dentro dos modelos de foco e área (Quadro 5)³¹.

Quadro 5

Ênfases curriculares associadas a áreas da Psicologia (quantidade de IES que apresenta a ênfase)

Conteúdo da Ênfase Curricular	Quantidade de IES
<i>Psicologia e processos de investigação científica</i>	7
<i>Psicologia e processos educativos</i>	25
<i>Psicologia e processos de gestão e trabalho</i>	27
<i>Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde</i>	33
<i>Psicologia e processos clínicos</i>	28
<i>Psicologia e processos de avaliação diagnóstica</i>	4
<i>Psicologia Social Comunitária e Institucional</i>	19
<i>Psicologia e desenvolvimento humano</i>	5
<i>Outros</i>	7

Das 40 IES analisadas, a ênfase mais recorrente foi a vinculada a “Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde”, seguida de “Psicologia e processos clínicos”, “Psicologia e processos de gestão e trabalho” e “Psicologia e processos educativos”. Esses dados não surpreendem, pois se remetem aos campos clássicos da Psicologia. Apenas a forte presença de “Psicologia e processos educativos” nos cursos surpreende, uma vez que tanto no âmbito profissional, quanto no acadêmico, há uma recrudescência desse campo (Costa, Amorim & Costa, 2010; CFP, 2013; Feres-Carneiro

³¹ As DCNs sugerem um grupo de seis ênfases para compor os currículos (*Psicologia e processos de investigação científica; Psicologia e processos educativos; Psicologia e processos de gestão e trabalho; Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; Psicologia e processos clínicos; Psicologia e processos de avaliação diagnóstica*), a partir dessa sugestão foram agrupados as escolhas de ênfases feitas pelos cursos, acrescidos de duas outras que aparecerem de forma recorrente (Psicologia social, comunitária e institucional e Psicologia e desenvolvimento). Para essa classificação foram analisados os conteúdos propostos pelas IES para as ênfases nos mais diferentes títulos e propostas. Algumas dessas propostas eram agrupadas pelo próprio curso, como uma ênfase em “Psicologia e Processos Educativos e Clínicos”, que nesse caso foi computado nos dois grupos. E, em poucos casos (7), as ênfases apresentavam uma proposta distinta das apresentadas no Quadro, agrupadas sob o rótulo “Outros”.

et al., 2010). A Psicologia Social e Comunitária, uma das fortes identidades da psicologia brasileira e latino-americana, aparece em metade dos cursos. Por um lado pode-se inferir que o campo tem se ampliado no Brasil, e que essa presença nas IES é um forte indício dessa expansão. Mas, por outro, com a importância que a defesa desse campo tem na atualidade (inclusive corroborado pelo discurso do compromisso social nos fundamentos dos currículos, como já apresentado), questiona-se se não seria esperada uma presença ainda mais efetiva, na mesma proporção das chamadas áreas “clássicas” da Psicologia. Apesar das DCNs incorporarem sugestões de ênfases, havia uma expectativa, posta pela lógica da flexibilidade, de que os cursos apresentassem propostas originais, que abordassem aspectos inovadores da Psicologia, ou resgassem as áreas emergentes. E, no entanto, os cursos continuam optando maciçamente pelas áreas “clássicas”, não apresentando outras propostas. De fato, além das ênfases apresentadas no Quadro 5, apenas sete propostas distintas apareceram, colocadas sob o rótulo “Outros”³². Um último dado que chama atenção foi que sete cursos optaram por oferecer a ênfase em “Psicologia e processos de investigação científica”. Essa ênfase é sugerida pelas DCNs, e tem sido criticada na literatura por relegar o papel da pesquisa a uma “ênfase” da formação, e não como um componente indissociável dos cursos (Bernardes, 2004; 2012; Silva, 2010).

Além dos fundamentos para criação dos cursos, os PPCs deveriam apresentar, na organização dos currículos, os fundamentos das ênfases curriculares, incluindo sua justificativa, perfil do egresso e processo formativo. Assim, pode-se observar primeiramente na Tabela 12 as justificativas para criação das ênfases curriculares.

Tabela 12:

³² São elas: Psicologia, Cultura e Contemporaneidade; Psicologia e Políticas Públicas; Psicologia, Cognição e Personalidade; Psicologia e Processos Sócio-Culturais; Neurociências e Processos básicos; Psicologia Experimental; e Intervenção Psicológica no Cotidiano.

Justificativas para criação das ênfases curriculares (por quantidade de trechos sobre a justificativa citada)

Justificativa para criação das ênfases curriculares	Total de trechos
<i>Responder a problemas e demandas sociais</i>	9
<i>Responder a demanda mercadológica</i>	5
<i>Responder a Demandas administrativo-burocráticas</i>	1
<i>Promoção de Saúde e/ou Qualidade de Vida</i>	0
<i>Importância da Psicologia</i>	1
<i>Atualização profissional</i>	4

Percebe-se que os cursos, em sua maioria, não expressam justificativas para a criação de suas ênfases curriculares, o que pode indicar, por um lado, uma deficiência no debate que construiu a escolha institucional pelas ênfases, ou por outro, a obliteração dos motivos reais para essa criação que podem, eventualmente, resvalar em escolhas por conveniência, de acordo com a conformação prévia do corpo docente. A importância da escolha das ênfases reside na própria noção original de ênfases como um processo de resposta formativa dos cursos às demandas sociais, sobretudo da região e/ou comunidade onde se encontram, e a vocação institucional, ligada aos interesses dos docentes e da mantenedora dos cursos.

Contudo, naqueles cursos que apresentam alguma justificativa, seguem a tendência de apresentar a via da resposta às demandas sociais e responder as demandas mercadológicas, coerente com a justificativa de criação dos cursos. Também nota-se que as pressões institucionais desaparecem do discurso no PPC, indicando uma possível maior autonomia dos cursos na decisão de que ênfase assumir.

Tal qual na justificativa da ênfase, também foi investigado qual o perfil do egresso esperado pelas ênfases dos cursos (Tabela 13).

Tabela 13:

Lista das características que devem estar presentes no perfil do egresso da ênfase (por quantidade de trechos sobre a característica)

Perfil do egresso das ênfases	Total de trechos
<i>Comprometido social e eticamente</i>	11
<i>Generalista</i>	5
<i>Interdisciplinar / Interprofissional</i>	2
<i>Perfil acadêmico científico</i>	2
<i>Perfil mercadológico</i>	8
<i>Pluralista</i>	0
<i>Promotor de saúde e/ou qualidade de vida</i>	8

Da mesma forma que ocorre com a ausência de apresentação das justificativas pela escolha das ênfases, ocorre também a não explicitação do perfil de egresso esperado das ênfases curriculares. Vale ressaltar que as indicações postas nos debates de construção dos currículos presentes nas DCNs sugerem que os PPCs apresentem os argumentos acerca da criação das ênfases curriculares.

Aqui se mantém a predominância de características vinculadas a um perfil compromissado socialmente, assim como a um perfil mais amplo. No entanto, duas características apresentam-se com alguma diferença. A acadêmico científico - que na fundamentação mais ampla é expressiva, aqui nos textos das ênfases quase não aparece -, e trechos relacionados às características relativas a um perfil mercadológico - que estão mais presentes nas ênfases do que nos fundamentos gerais. Essa pequena alteração, considerando que apenas dez cursos fundamentaram seu PPC quanto ao perfil

esperado, aparenta dever-se ao caráter profissionalizante que as ênfases ocupam nos cursos.

Por último, também foram pesquisados os textos relacionados aos processos formativos das ênfases. Mas, assim como nas justificativas e nos perfis, os cursos também não apresentam elementos para análise, sendo ainda menor o número de cursos que o fizeram. Aqueles que citam continuam dando prioridade a discursos envolvendo a formação crítica e compromissada socialmente. Essa situação coaduna-se com a falta de informações declaradas em outras dimensões, indicando a desestruturação das ênfases planejadas para os cursos.

5.2.6. Práticas Profissionais

Informações sobre as práticas profissionais também podem ser encontradas nos fundamentos dos PPCs. Os PPCs deveriam trazer pressupostos e dados de funcionamentos dos estágios – básicos e profissionalizantes –, além de texto que apresente elementos acerca das práticas profissionais. Infelizmente, nem todos os cursos apresentam essas informações, e os dados apresentados nos próximos parágrafos representam apenas uma parcela dos cursos pesquisados. Outra ressalva é de que aqui serão apresentados os trechos presentes nos fundamentos do PPCs. O conteúdo das ementas das disciplinas vinculadas às práticas profissionais está contido na discussão dos dados do Eixo F, em seção posterior.

O primeiro aspecto a ser estudado foi o do objetivo dos estágios básico e profissionalizante, ou seja, diz respeito ao que significa a atividade prática para a formação do aluno. Dos 40 cursos pesquisados, 50% dos cursos (n=20) descrevem objetivos do estágio básico e 32,5% (n=13) descrevem objetivos do estágio profissionalizante.

Sobre o estágio básico, 55% (n=11) dos cursos apresentam como seu objetivo a integração e/ou consolidação das competências vistas no núcleo comum, a partir de uma experiência prática. E os demais, 45% (n=9), abordam expressamente que o estágio básico serve como oportunidade de articulação entre teoria e prática.

Com relação ao estágio profissionalizante, oito cursos (62%) dizem que seu objetivo é entrar em contato com a realidade a fim aplicar o conhecimento adquirido ao longo do curso. Nesses cursos, o estágio é visto como uma espécie de treino, exigido para que o aluno possa adentrar no mercado de trabalho, a partir uma ideia de formação na qual teoria e prática encontram-se em polos separados. Já os cinco cursos restantes (38%) afirmam que a atividade de estágio profissionalizante tem como objetivo apresentar um espaço de articulação entre teoria e prática.

Além dos objetivos, também se pesquisou a relação entre os estágios básicos e profissionalizantes. Apenas dez (25%) cursos apresentaram essa informação. Seis cursos afirmam que os estágios fazem parte de um mesmo contínuo, sendo um a sequência do outro; três dizem que os estágios se relacionam por serem igualmente espaços de articulação entre teoria e prática; e um curso apresenta os dois argumentos anteriores.

Apesar de não contemplar todos os cursos pesquisados, pode-se depreender dos dados acerca dos objetivos e relações entre os estágios que, enquanto alguns cursos realçam o estágio como um espaço por excelência de aplicação de conhecimentos, tal qual nos antigos modelos formativos, outros apresentam a preocupação em expressar a articulação teoria-prática como objetivo principal. Mesmo que os cursos não estejam pondo em prática suas premissas e fundamentos, é importante remarcarmos a preocupação, no nível do discurso oficial, em pensar os momentos de estágio como

fazendo parte de uma articulação teórico-prática, e não como campo estanque de intervenção.

Com relação às sugestões de atividades nos espaços de prática profissional, quase a totalidade dos PPCs estudados não apresenta tal informação nos seus fundamentos, deixando tal conteúdo, quando é o caso, para as ementas das disciplinas.

Já os locais em que são realizadas as práticas, dos 40 cursos presentes em nossa amostra, 19 (45%), descrevem nos seus fundamentos a sugestão de algum espaço de inserção para o aluno. No Quadro 6, podem-se ver os locais citados pelos cursos.

Quadro 6

Espaço de inserção profissional citado pelos cursos de Psicologia

Espaço de Inserção	IES (n=19)	%
<i>Clínica</i>	19	100
<i>Hospitais</i>	13	68
<i>Instituições de ensino</i>	12	63
<i>Unidades Básicas de Saúde</i>	10	53
<i>ONGs</i>	9	47
<i>Organizações</i>	8	42
<i>Serviço público sócio-assistencial</i>	8	42
<i>Instituições Jurídica e penais</i>	7	37
<i>Unidades de pesquisa</i>	1	5

Corroborando as pesquisas sobre formação e profissão de psicólogo, dos cursos que informam em seu fundamento o local de inserção para prática profissional, todos (100%) sugerem as clínicas, que em sua maioria traduz-se no oferecimento de tais práticas em seus Serviços de Psicologia Aplicada. Compondo o campo da saúde, os cursos também apresentam os hospitais (68% dos casos) e as Unidades Básicas de Saúde (UBS – em 53% dos casos). Os dados mostram que o campo da saúde tem caracterizado um campo privilegiado de inserção profissional. Apesar de ser uma

informação relevante, pois se remete a formação do psicólogo como um profissional de saúde, seria importante investigar em qual modelo essa formação está inserida, se clínico-privatista ou saúde pública e coletiva.

Outro dado que chama a atenção é a presença das instituições educativas, em 63% dos cursos citados. Durante os últimos anos tem-se percebido a diminuição do aspecto formativo do psicólogo no campo da educação (Feres-Carneiro et al., 2010). É possível, mesmo sendo esse um recorte da nossa amostra, que o campo esteja presente ainda como um dos locais clássicos de atuação, mas sem sinais de que está para desaparecer.

Uma última informação relevante é a presença de locais vinculados ao campo das políticas sociais. Além das UBS, pode-se perceber pelo Quadro 6, a presença de instituições sócio-assistenciais (CRAS e CREAS), jurídicas e penais, e ONGs. Esses dados podem indicar um significativo avanço na direção de uma formação diferenciada, voltada para demandas sociais, como vistos nos fundamentos dos PPCs.

5.3. Análise das disciplinas e Eixos Estruturantes

A organização das disciplinas, sua posição no currículo, carga horária e ementas precisam estar descritas nos PPCs. Há uma sugestão de que a descrição das disciplinas também traga a bibliografia básica, não acatada pela maior parte dos cursos. Sabe-se que além das ementas e bibliografia, os cursos também devem apresentar os planos de ensino para cada disciplina, contendo habilidades e competências esperadas, objetivos, conteúdo programático e bibliografia básica e complementar (Costa, 2013). Apesar de ser um documento importante, pois também são objetos da avaliação do SINAES, os planos de ensino não fazem parte dos PPCs. No entanto, as ementas presentes nos projetos pedagógicos representam a orientação mais geral e permanente que uma disciplina pode ter. É esperado que os planos de ensino se modifiquem a cada versão que a disciplina seja dada, no entanto a ementa normalmente acaba sendo modificada apenas com todo o projeto pedagógico. Isso faz com que a análise das disciplinas nos PPCs, pela ementa, possua um caráter mais fixo, difícil de ser modificado, e por isso um parâmetro mais estável para direcionamento do currículo.

5.3.1. Classificação por Eixos Estruturantes

As disciplinas foram classificadas em blocos de análise, tendo por base os eixos estruturantes. Todas as disciplinas do currículo precisam estar em algum eixo estruturante, e é por essa via que serão feitas as análises posteriores. A fim de relembrar o leitor, a síntese de cada eixo pode ser conferida no Quadro 7.

Quadro 7:

Síntese da descrição dos eixos estruturantes presentes nas DCNs

Eixo A	Eixo B	Eixo C	Eixo D	Eixo E	Eixo F
<i>Fundamentos epistemológicos e históricos</i>	<i>Fundamentos teórico-metodológicos</i>	<i>Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional</i>	<i>Fenômenos e processos psicológicos</i>	<i>Interfaces com campos afins do conhecimento</i>	<i>Práticas profissionais</i>

Os textos contidos nas ementas foram classificados nos eixos estruturantes. Em nossa pesquisa, os 40 cursos pesquisados somavam 2594 disciplinas. No entanto, é preciso lembrar que uma disciplina pode ser versátil o suficiente para tratar de conteúdos de eixos diferentes, podendo então, ser classificada em mais de um eixo. A divisão das disciplinas por eixos pode ser conferida na Tabela 14.

Tabela 14:

Distribuição das disciplinas pelos eixos

Curso (sigla da IES)	Eixo A		Eixo B		Eixo C		Eixo D		Eixo E		Eixo F	
	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%
Curso I	16	26,7	39	65	16	26,7	5	8,3	9	15	5	8,3
Curso II	11	16,2	43	63,2	14	20,6	15	22,1	8	11,8	22	32,4
Curso III	15	20,5	34	46,6	18	24,7	3	4,1	8	11	12	16,4
Curso IV	15	23,1	27	41,5	25	38,5	7	10,8	9	13,8	8	12,3
Curso V	14	23,3	29	48,3	24	40	14	23,3	18	30	27	45
Curso VI	13	19,4	37	55,2	15	22,4	10	14,9	21	31,3	11	16,4
Curso VII	11	16,7	32	48,5	20	30,3	18	27,3	12	18,2	28	42,4
Curso VIII	13	20	28	43,1	28	43,1	19	29,2	18	27,7	8	12,3
Curso IX	12	16,2	44	59,5	17	23	5	6,8	11	14,9	4	5,4
Curso X	33	14,6	177	78,3	63	27,9	34	15	18	8	101	44,7
Curso XI	22	37,9	48	82,8	40	69	17	29,3	10	17,2	13	22,4
Curso XII	9	16,4	36	65,5	23	41,8	8	14,5	10	18,2	14	25,5
Curso XIII	15	31,9	31	66	22	46,8	18	38,3	11	23,4	9	19,1
Curso XV	18	36,7	23	46,9	12	24,5	12	24,5	16	32,7	6	12,2
Curso XVI	12	25,5	30	63,8	8	17	6	12,8	9	19,1	6	12,8
Curso XVII	13	25	35	67,3	14	26,9	19	36,5	14	26,9	8	15,4
Curso XVIII	10	25	24	49	6	13	4	8,2	7	14,3	8	16,3
Curso XIX	21	32,8	41	64,1	28	43,8	19	29,7	20	31,3	9	14,1
Curso XX	14	17,9	43	55,1	4	5,1	2	2,6	6	7,7	23	29,5
Curso XXI	15	14,4	75	72,1	17	16,3	3	2,9	17	16,3	5	4,8
Curso XXII	15	23,8	41	65,1	21	33,3	25	39,7	18	28,6	12	19

Curso XXIII	7	12,3	32	56,1	13	22,8	2	3,5	5	8,8	11	19,3
Curso XXIV	17	24,3	33	47,8	12	17,1	5	7,2	4	5,8	14	20,3
Curso XXV	19	33,3	29	50,9	17	29,8	9	15,8	10	17,5	10	17,5
Curso XXVI	10	21,3	27	57,4	11	23,4	10	21,3	13	27,7	10	21,3
Curso XXVII	10	11,2	31	34,8	12	13,5	4	4,5	8	9	49	55,1
Curso XXVIII	14	17,9	38	48,7	13	16,7	8	10,3	8	10,3	21	26,9
Curso XXIX	23	35,9	24	37,5	34	53,1	17	26,6	13	20,3	7	10,9
Curso XXX	9	17	30	56,6	4	7,5	1	1,9	10	18,9	18	34
Curso i	11	16,9	34	52,3	12	18,5	2	3,1	9	13,8	8	12,3
Curso ii	16	23,2	36	52,2	33	47,8	23	33,3	24	34,8	7	10,1
Curso iii	16	30,8	45	86,5	23	44,2	12	23,1	16	30,8	16	30,8
Curso iv	7	14,6	26	54,2	6	12,5	3	6,3	13	27,1	8	16,7
Curso v	17	28,3	43	71,7	9	15	3	5	8	13,3	6	10
Curso vi	13	41,9	18	58,1	18	58,1	10	32,3	11	35,5	4	12,9
Curso vii	8	16	28	56	11	22	2	4	9	18	6	12
Curso viii	20	38,5	34	65,4	9	17,3	7	13,5	10	19,2	5	9,6
Curso ix	12	21,8	33	60	21	38,2	16	29,1	11	20	14	25,5
Curso x	17	26,6	32	50	15	23,4	3	4,7	8	12,5	12	18,8
Curso xi	9	17,3	29	55,8	25	48,1	19	36,5	14	26,9	5	9,6
Total	572	-	151	-	733	-	419	-	474	-	570	-
			9									

Percebe-se que com algumas raras exceções, a distribuição das disciplinas parece equânime entre as IES, nos Eixos A, D, E e F. O Eixo B, que se refere aos conteúdos relacionados aos fundamentos teórico-metodológicos, é o mais frequente, seguido pelo Eixo C (Procedimentos para a investigação científica e a prática). Esse dado pode indicar um viés conteudista advindo do modelo Currículo Mínimo. A organização proposta no Currículo Mínimo prezava os *conteúdos* em detrimento da aquisição de competências e habilidades, e em detrimento das práticas profissionais. Ou seja, a predominância do Eixo B em todos os cursos pesquisados pode ser um indicativo da forma como os cursos organizam seus currículos, em direção a um posicionamento considerado “tradicional”, com foco mais teórico e conteudista.

Já o Eixo C corresponde aos aspectos técnicos do curso. A presença de conteúdos técnicos nas disciplinas pode indicar um aspecto mais profissionalizante, voltados para intervenção. No entanto, o descompasso entre a quantidade de conteúdos

técnicos em detrimento dos teóricos é um forte indicativo de uma desarticulação aparente entre teoria e prática, sobretudo se levarmos em consideração além do Eixo C, a disparidade do Eixo B com o Eixo F.

A distribuição equânime entre as IES, dos Eixos A, D, E e F pode ser indício de formação mais ampla, com indicativos de generalismo. Partindo do pressuposto que uma formação generalista teria como características uma apreensão mais ampla e completa, evitando especialismos, e que desse conta de um escopo formativo maior, seria esperado que os cursos distribuíssem de forma mais igualitária seus conteúdos através dos eixos que os estruturam.

Em uma análise mais detida, na tentativa de compreender perfis de curso, que relacionassem com orientações formativas mais amplas, como as presentes no Bloco de fundamentos do PPC, percebe-se que nem todos os cursos apresentam uma distribuição semelhante. A título de ilustração, é possível perceber que certos cursos apresentam predominância em alguns dos eixos, em detrimento de outros, que fogem da curva apontada anteriormente. Cursos possuindo predominância no eixo C (Instrumentos) e F (Práticas), aparentando ser voltado para prática com características profissionalizantes; Cursos com poucas disciplinas no eixo C frente as demais e de resto parece equânime, aparentando uma orientação mais generalista; e Cursos com ênfase impressionante no eixo B (acima de 70% das disciplinas do curso inseridas nesse eixo), indicando curso com perfil ainda mais teórico, voltando sua formação quase que exclusivamente para compreensão dos fundamentos teóricos da Psicologia.

5.3.2. Classificação por características transversais

Apesar das discussões e análises das ementas estarem relacionadas com sua relação/inserção nos eixos estruturantes, algumas características foram julgadas como transversais. Ou seja, não poderiam ser reduzidas a nenhum dos eixos e cujos resultados são apresentados de forma independente. Contudo, nem todas as disciplinas puderam ser classificadas nas características transversais, havendo variação do *n* final, em função, do total de disciplinas previamente apresentado por curso.

A primeira dessa característica transversal diz respeito à possibilidade de a disciplina ser classificada em alguma área da Psicologia. Apesar da controvérsia na literatura acerca da noção de Área (Costa, Amorim & Costa, 2010), essa identificação torna-se relevante na medida em que ainda são utilizadas nas pesquisas acerca da profissão de psicólogo e adotadas pelas mais diferentes entidades acadêmicas e profissionais como critério de organização do campo³³. A divisão das disciplinas por áreas da Psicologia pode ser observada na Tabela 15.

Tabela 15
Distribuição das disciplinas por área da Psicologia

Área da Psicologia que a disciplina é associada	n	%
<i>Clínica</i>	463	23,4
<i>Geral</i>	286	14,5
<i>Social e Comunitária</i>	196	9,9
<i>Escolar</i>	187	9,5
<i>Saúde</i>	173	8,8
<i>do Trabalho e das Organizações</i>	162	8,2
<i>Avaliação psicológica</i>	152	7,7
<i>Desenvolvimento</i>	119	6,0
<i>Biociências</i>	106	5,4
<i>História</i>	45	2,3
<i>Políticas públicas</i>	28	1,4
<i>Jurídica</i>	20	1,0
<i>Hospitalar</i>	19	1,0
<i>Experimental</i>	16	0,8

³³ Os critérios de classificações das áreas presentes nessa tese foram adaptados de uma pesquisa sobre produção acerca da profissão de psicólogo no Brasil, que levou em consideração classificações feitas por entidades acadêmicas e profissionais, tais como CFP, ANPEPP e SBP (Costa, Amorim & Costa, 2010; Seixas, Coelho-Lima & Costa, 2010).

<i>Ambiental</i>	2	0,1
<i>do Esporte</i>	2	0,1
Total	1976	100,0

*Porcentagem feita em função do número total de disciplinas classificáveis por área

A área da Psicologia que se destaca mais nas disciplinas é a Clínica. De acordo com o último levantamento nacional (Gondim, Bastos & Peixoto, 2010), a clínica é também a área que mais congrega os profissionais de Psicologia no país. Apesar de todo o discurso presente nos fundamentos do currículo da defesa de uma psicologia que lide com diferentes campos, do caráter generalista defendido (pluralidade de áreas) e da diversidade de público atendido (elementos importantes do compromisso social), as disciplinas da área clínica se destacam claramente frente às disciplinas das outras áreas da Psicologia. Em que pese a mudança que o campo da clínica tem sofrido no Brasil, com novas propostas que superem sua perspectiva liberal e individualizante (Feres-Carneiro & LoBianco, 2003), é inegável que esse é o campo que melhor representa o modelo de atuação em Psicologia que a categoria tem lutado para superar na formação (Bernardes, 2004, 2012).

Ocupando cerca de 8 a 10 por cento do currículo, mais ou menos em uma distribuição equânime, estão as disciplinas das áreas “clássicas” da Psicologia – Organizacional e do Trabalho, Saúde, Escolar e a Social e Comunitária. A força das áreas “clássicas” retorna aqui, sendo sua presença marcante nos currículos. Segundo Bernardes (2006), a força dessas áreas na formação em Psicologia deve-se à influência da Psicologia Aplicada, e sua manutenção como áreas predominantes na formação pode indicar descompasso entre as disciplinas e a desarticulação dessas com a proposta pedagógica, pois são campos considerados “estanques”, que costumam funcionar de forma autônoma, evitando um projeto mais amplo.

O destaque aqui são as disciplinas ligadas ao campo “Social e Comunitária”, que apresentam índices razoáveis, mostrando-se com um elemento formativo importante nos currículos. Sua presença nas disciplinas de forma geral, em contraposição à presença nas ênfases, corrobora os dados da pesquisa de Yamamoto, Seixas, Costa & Coelho-Lima (2013) em que os autores demonstram que a Psicologia Social está presente mais como fundamento da graduação do que enquanto especialidade da Psicologia. Chama atenção a presença, ainda que incipiente, de disciplinas ligadas diretamente às Políticas Públicas. Essa informação torna-se relevante se considerarmos que nos fundamentos apresentados na seção anterior, a inserção social e o compromisso social eram os argumentos mais utilizados pelos currículos, e certamente o aparecimento da área das políticas públicas faz encaminhar a formação nesse sentido. Remarca-se também uma presença importante de disciplinas ligadas ao campo “Escolar”, número que se amplia se associado ao campo do “Desenvolvimento”, corroborando a presença dessa área no processo formativo.

Já os campos de atuação emergentes estavam presentes ainda de forma tímida nas disciplinas obrigatórias, como a Psicologia do Esporte, a Jurídica e a Ambiental. Por se tratarem de áreas que ainda não agregam muitos profissionais, é provável que sua presença se dê nas disciplinas eletivas, que não foram analisadas nesse estudo.

As disciplinas ligadas ao campo da pesquisa também merecem destaque, uma vez que a formação científica é um dos pressupostos defendidos nos fundamentos dos PPCs. Por se tratar de uma dimensão extremamente relevante nos currículos, foram investigados os conteúdos voltados para a formação acadêmico-científica. O objetivo foi averiguar a presença do debate acadêmico científico nas disciplinas, seja de forma exclusiva (esse tema é o único tratado pela disciplina), ou de forma parcial (Tabela 16).

Tabela 16

Quantidade de disciplina que aborda temáticas exclusivas ao campo acadêmico e científico

IES	Não trata	Trata parcialmente	Trata totalmente	Total de disciplinas do curso
<i>Curso iv</i>	43	2	3	48
<i>Curso VI</i>	61	2	4	67
<i>Curso XXIX</i>	42	10	12	64
<i>Curso vii</i>	47	2	1	50
<i>Curso IV</i>	55	0	10	65
<i>Curso III</i>	60	5	8	73
<i>Curso II</i>	63	1	4	68
<i>Curso I</i>	54	2	4	60
<i>Curso iii</i>	43	6	3	52
<i>Curso V</i>	50	5	5	60
<i>Curso VII</i>	43	18	5	66
<i>Curso IX</i>	70	2	2	74
<i>Curso VIII</i>	57	5	3	65
<i>Curso XI</i>	51	1	6	58
<i>Curso X</i>	212	5	9	226
<i>Curso XVII</i>	42	4	6	52
<i>Curso XIII</i>	30	11	6	47
<i>Curso XXI</i>	94	4	6	104
<i>Curso XII</i>	47	5	3	55
<i>Curso XIX</i>	51	8	5	64
<i>Curso XVIII</i>	43	4	2	49
<i>Curso XXVI</i>	29	8	10	47
<i>Curso XXVII</i>	66	21	2	89
<i>Curso i</i>	62	0	3	65
<i>Curso XXV</i>	42	10	5	57
<i>Curso XXVIII</i>	71	4	3	78
<i>Curso XV</i>	41	1	7	49
<i>Curso XVI</i>	41	1	5	47
<i>Curso XX</i>	67	7	4	78
<i>Curso XXII</i>	59	0	4	63
<i>Curso XXIV</i>	61	2	6	69
<i>Curso XXIII</i>	53	3	1	57
<i>Curso viii</i>	47	2	3	52
<i>Curso ix</i>	46	4	5	55
<i>Curso x</i>	63	0	1	64
<i>Curso ii</i>	63	1	5	69
<i>Curso xi</i>	47	2	3	52
<i>Curso v</i>	53	2	5	60
<i>Curso vi</i>	27	1	3	31
<i>Curso XXX</i>	46	4	3	53
Total	2242	175	185	2602

De forma geral, como visto na Tabela 16, independente de ser total ou parcialmente, os conteúdos acadêmicos são tratados pelo menos em 10% das disciplinas dos cursos. Aproximadamente 25% dos cursos dedicam muito mais espaço a esse tipo de formação, compondo mais de 20% das disciplinas, podendo significar um relativo investimento no perfil acadêmico-científico, tal qual preconizado nos fundamentos. Segundo os dados coletados, a maior parte dos cursos resolve optar por tratar de conteúdos acadêmico-científico de forma parcial, apresentando esse tipo de conteúdo de forma pulverizada. Acredita-se que a opção por não concentrar esse tipo de conteúdo em uma disciplina ajude tanto a integrar a teoria e a prática nos currículos, quanto a diminuir o hiato entre uma formação científica e profissionalizante.

Em seguida foi analisada a presença de discussões éticas nas disciplinas obrigatórias (Tabela 17).

Tabela 17:
Distribuição de disciplinas por curso que trazem discussões a respeito de ética

IES	Não trata	Disciplinas não-exclusivas	Disciplinas Exclusivas	Total
<i>Curso iv</i>	40	7	1	48
<i>Curso VI</i>	55	12	0	67
<i>Curso XXIX</i>	57	4	3	64
<i>Curso vii</i>	46	3	1	50
<i>Curso IV</i>	58	6	1	65
<i>Curso III</i>	63	9	1	73
<i>Curso II</i>	56	11	1	68
<i>Curso I</i>	54	5	1	60
<i>Curso iii</i>	44	7	1	52
<i>Curso V</i>	50	9	1	60
<i>Curso VII</i>	58	7	1	66
<i>Curso IX</i>	70	3	1	74
<i>Curso VIII</i>	58	5	2	65
<i>Curso XI</i>	34	23	1	58
<i>Curso X</i>	206	19	1	226
<i>Curso XVII</i>	48	3	1	52
<i>Curso XIII</i>	40	7	0	47
<i>Curso XXI</i>	96	7	1	104

<i>Curso XII</i>	50	4	1	55
<i>Curso XIX</i>	40	23	1	64
<i>Curso XVIII</i>	44	3	2	49
<i>Curso XXVI</i>	30	16	1	47
<i>Curso XXVII</i>	82	6	1	89
<i>Curso i</i>	59	5	1	65
<i>Curso XXV</i>	52	4	1	57
<i>Curso XXVIII</i>	73	4	1	78
<i>Curso XV</i>	44	4	1	49
<i>Curso XVI</i>	43	3	1	47
<i>Curso XX</i>	58	20	0	78
<i>Curso XXII</i>	58	3	2	63
<i>Curso XXIV</i>	64	3	2	69
<i>Curso XXIII</i>	53	3	1	57
<i>Curso viii</i>	20	31	1	52
<i>Curso ix</i>	51	4	0	55
<i>Curso x</i>	59	4	1	64
<i>Curso ii</i>	61	7	1	69
<i>Curso xi</i>	46	5	1	52
<i>Curso v</i>	57	2	1	60
<i>Curso vi</i>	26	4	1	31
<i>Curso XXX</i>	47	4	2	53
Total	2250	309	43	2602

Os dados presentes na Tabela 17 apontam que não há uma preocupação em tratar conteúdos éticos em disciplinas exclusivas. De fato, na maior parte das IES é encontrada apenas uma (1) disciplina voltada exclusivamente para ética, sendo o resto do conteúdo tratado em outras disciplinas. Esse dado pode sinalizar a mudança de foco de “ética” como algo estanque para conteúdo transversal no curso. Essa posição parece se coadunar com os debates atuais que preveem a discussão ética de forma transversal ao curso, sendo parte integrada da formação e não um conteúdo descontextualizado.

O último aspecto transversal estudado das disciplinas foi a alusão a conteúdos da realidade brasileira (Tabela 18).

Tabela 18:

Distribuição de disciplinas por curso que trazem algum tema relacionado à realidade brasileira

IES	Sim	%	Não	Total
<i>Curso iv</i>	8	16,7	40	48
<i>Curso VI</i>	0	0	67	67
<i>Curso XXIX</i>	12	18,8	52	64
<i>Curso vii</i>	7	14	43	50
<i>Curso IV</i>	3	4,6	62	65
<i>Curso III</i>	11	15,1	62	73
<i>Curso II</i>	2	2,9	66	68
<i>Curso I</i>	4	6,7	56	60
<i>Curso iii</i>	7	13,5	45	52
<i>Curso V</i>	9	15	51	60
<i>Curso VII</i>	5	7,6	61	66
<i>Curso IX</i>	2	2,7	72	74
<i>Curso VIII</i>	6	9,2	59	65
<i>Curso XI</i>	4	6,9	54	58
<i>Curso X</i>	20	8,8	206	226
<i>Curso XVII</i>	2	3,8	50	52
<i>Curso XIII</i>	3	6,4	44	47
<i>Curso XXI</i>	6	5,8	98	104
<i>Curso XII</i>	3	5,5	52	55
<i>Curso XIX</i>	3	4,7	61	64
<i>Curso XVIII</i>	2	4,1	47	49
<i>Curso XXVI</i>	1	2,1	46	47
<i>Curso XXVII</i>	1	1,1	88	89
<i>Curso i</i>	4	6,2	61	65
<i>Curso XXV</i>	4	7	53	57
<i>Curso XXVIII</i>	3	3,8	75	78
<i>Curso XV</i>	8	16,3	41	49
<i>Curso XVI</i>	5	10,6	42	47
<i>Curso XX</i>	12	15,4	66	78
<i>Curso XXII</i>	5	7,9	58	63
<i>Curso XXIV</i>	6	8,7	63	69
<i>Curso XXIII</i>	1	1,8	56	57
<i>Curso viii</i>	6	11,5	46	52
<i>Curso ix</i>	9	16,4	46	55
<i>Curso x</i>	4	6,3	60	64
<i>Curso ii</i>	7	10,1	62	69
<i>Curso xi</i>	2	3,8	50	52
<i>Curso v</i>	2	3,3	58	60
<i>Curso vi</i>	6	19,4	25	31
<i>Curso XXX</i>	4	7,5	49	53
Total	209	-	2393	2602

Há no debate formativo contemporâneo uma preocupação de que na formação em Psicologia sejam utilizados dados relacionados ao contexto brasileiro atual, que auxiliem na compreensão da realidade nacional. A preocupação exposta na literatura diz respeito, sobretudo, ao conhecimento da realidade onde os psicólogos poderão se inserir, com destaque à população-alvo das políticas sociais. Inclusive, a questão da resposta às demandas específicas da realidade nacional, ou local, está exposta enquanto pressupostos de atuação, como visto nos dados concernentes aos fundamentos do PPC. No entanto, com base nos dados expostos na Tabela 18, apenas 30% das IES pesquisadas apresentam conteúdos da realidade brasileira em mais de 10% de suas disciplinas. Ou seja, aparentemente a realidade brasileira não está sendo amplamente apresentada de forma expressa nos conteúdos das ementas.

Realizando um cruzamento entre as áreas da Psicologia a que as disciplinas pertencem e as que fazem alusão à realidade brasileira, percebeu-se que as três áreas que mais agregam conteúdos do cenário nacional foram, em ordem decrescente: área Saúde (n=19), Escolar (n=17) e Social e Comunitária (n=15). Os dados indicam áreas que têm um histórico de debates críticos no sentido de adaptação de seus conteúdos às realidades nacionais, sobretudo se levarmos em consideração uma vertente da área de Saúde, que é a Saúde Coletiva, indicando oportunidades importantes de avanços na formação dos psicólogos.

Ainda aludindo aos dados do cruzamento “área da Psicologia x conteúdo da realidade brasileira”, percebeu-se que a área clínica, mais presente na formação do psicólogo, é a que menos apresenta esse tipo de conteúdo, com apenas três disciplinas (das mais de 2000 pesquisadas), corroborando as críticas tradicionais feitas ao campo em apresentar um conhecimento a-histórico e descontextualizado. Esse dado torna-se

preocupante, ao lembramos que essa é a área mais presente nos currículos, e reafirma o alinhamento da área com uma modelo liberal-individualizante de atuação.

Em seguida, além da investigação acerca da quantidade de disciplinas que tratam da realidade brasileira, foram também averiguados quais eram esses conteúdos, e como esses temas se distribuía (Tabela 19).

Tabela 19

Temas abordados nas disciplinas que trazem discussões sobre realidade brasileira

Temas sobre realidade brasileira	n	%
<i>Psicologia no Brasil</i>	71	34,1
<i>História do Brasil</i>	21	9,8
<i>Brasil Contemporâneo</i>	117	56,1
Total	209	100,0

Como visto na Tabela 19 um conjunto de três temas pode ser encontrado nas ementas: Psicologia no Brasil; História do Brasil e Brasil contemporâneo. Das disciplinas que tratam da realidade brasileira, 56,1% evocam conteúdos do Brasil contemporâneo. Dentro desse tema podemos encontrar assuntos relativos à realidade socioeconômica das regiões brasileiras, funcionamento das diferentes políticas públicas, legislação e instituições públicas. Em seguida, com 34,1%, as disciplinas apresentaram o tema da Psicologia no Brasil. Nesse tema estavam presentes questões relativas a conformação de determinada área da Psicologia no Brasil, profissão de psicólogo e instrumentos e procedimentos psicológicos aplicados à realidade brasileira. E por último, 9,8% dessas disciplinas investigadas continham questões relativas à História do Brasil, que incluía o resgate de períodos históricos de nosso país, como a época da ditadura civil-militar da década de 1960 e o processo de redemocratização na década de 1980, por exemplo. Todos os temas apresentados são relevantes, na medida em que aproximam o conhecimento e prática psicológica da realidade na qual ela se insere,

aspecto considerado fundamental na formação graduada, e presente nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos investigados.

5.4. Análises dos elementos internos aos eixos estruturantes

Como comentado em seções anteriores, os eixos representam os pré-requisitos do processo formativo que devem estar presentes nos PPCs e, especificamente, nas disciplinas contidas do projeto pedagógico. Como cada eixo estruturante contém aspectos importantes das demandas postas à formação, foram investigados, dentro de cada eixo, sub-aspectos que permitam uma aproximação maior com os diversos dilemas da formação³⁴.

5.4.1. Fundamentos históricos e epistemológicos – Eixo A

No primeiro eixo a ser investigado, “Fundamentos históricos e epistemológicos” (Eixo A), pesquisou-se qual aspecto da história da Psicologia foi abordado (Tabela 20):

Tabela 20

Dimensão da história da Psicologia que é abordada nas disciplinas do Eixo A

Dimensão da História da Psicologia abordada nas disciplinas	n	%
<i>Psicologia como um todo</i>	114	19,9
<i>Área da Psicologia</i>	181	31,6
<i>Processo, fenômenos ou objeto da Psicologia</i>	83	14,5
<i>Teoria da Psicologia</i>	73	12,8
<i>Não se aplica</i>	121	21,2
Total	572	100

³⁴ Assim como na descrição da organização dos dados relativos aos temas transversais, alguns dos aspectos pesquisados internamente nos eixos não correspondem necessariamente ao número de disciplinas dentro de cada eixo. Logo, o *n* relativo aos sub-aspecto apresentado do eixo pode não corresponder ao *n* total do eixo estudado.

O ensino dos fundamentos históricos tem sido frequentemente apontado como uma falha na formação do psicólogo desde os tempos do Currículo Mínimo, até as últimas avaliações empreendidas nacionalmente, como a do SINAES (Bastos, Gondim, Souza & Souza, 2011). A história da Psicologia pode ser ensinada de forma integral, em uma ou mais disciplinas que agregue a maioria do conteúdo histórico, e/ou de maneira fragmentada, com o resgate histórico feito em sub-aspectos da Psicologia, ou seja, em suas áreas, teorias ou mesmo objetos internos. Na Tabela 20 percebe-se que os cursos não enfatizam disciplinas que tratem a história da Psicologia como um todo, sendo um indicativo de um ensino histórico fragmentado. Essa fragmentação pode, por um lado, ser um problema para formação, na medida em que dificulta o acesso às discussões mais específicas do campo historiográfico (como métodos de produção e reprodução histórica) e às reflexões mais amplas ligadas à história das ciências. No entanto, pode indicar, por outro lado, que está ocorrendo a tentativa de relacionar os aspectos internos da Psicologia (áreas, teorias e objetos) com seu conteúdo histórico, reforçando a contextualização do conhecimento produzido.

Outro aspecto relevante do ensino histórico diz respeito à presença de elementos contemporâneos do conteúdo trabalhado, em contraste com a apresentação de elementos situados cronologicamente no passado, sem ligação com o presente. Com relação a esse aspecto, os dados podem ser observados na Tabela 21.

Tabela 21

Quantidade de disciplinas do Eixo A que levantam discussões sobre aspectos contemporâneos no ensino da história da Psicologia

Disciplina levanta discussão sobre a história contemporânea da Psicologia?	n	%
<i>Sim</i>	132	23,1
<i>Não</i>	398	69,6
<i>Não se aplica</i>	42	7,3
Total	572	100

Os dados apresentados na Tabela 21 indicam que quase um quarto das disciplinas desse Eixo (A), remete-se às questões contemporâneas. Parece ser um avanço, pois pode ser indicativo da presença de demandas e problemas atuais, ou mesmo atualização bibliográfica, uma vez que os materiais mais recentes de história da Psicologia no Brasil já levam em consideração elementos contemporâneos das teorias e objetos. No entanto, pode-se avaliar um avanço muito tímido, considerando a importância do tema ao processo formativo.

Além do aspecto histórico, o Eixo A também trata da presença de discussões epistemológicas. Assim, investigaram-se também quais as disciplinas presentes nesse eixo que apresentam conteúdos expressamente epistemológicos, e, a partir daí, que discussões epistemológicas são levantadas (Tabela 22).

Tabela 22

Quantidade de disciplinas do Eixo A que apresentam conteúdos expressamente epistemológicos e distribuição de disciplinas que tratam esses conteúdos

Disciplina apresenta conteúdo epistemológico?	n	%
<i>Sim</i>	195	34,1
<i>Não</i>	377	65,9
Total	572	100,0
Discussões epistemológicas tratadas	n	%
<i>Epistemologia da Ciência</i>	51	26,2
<i>Epistemologia da Psicologia</i>	133	68,2
<i>Não discrimina</i>	11	5,6
Total	195	100

Nas disciplinas que pertencem ao Eixo A, 34,1% apresentam discussões expressamente epistemológicas. De fato, a presença desse tipo de discussão, de forma mais expressa, vinculada aos debates de história e filosofia da ciência, é relativamente novo na formação em Psicologia no país nos últimos anos, e a adição desses conteúdos pode ser considerada um sinal de avanço oriundo das DCNs. Mas é inegável, que

mesmo dentro do universo das disciplinas do Eixo A, a ausência de debates epistemológicos ainda impere.

As discussões epistemológicas que mais aparecem ainda são as internas do campo da Psicologia. Uma fundamentação robusta no campo epistemológico mais amplo é inegavelmente um sinal de uma formação acadêmico-científica sólida, que é por vezes indicativo de docentes bem qualificados. Muitos dos aspectos formativos defendidos pelos cursos em sua proposta pedagógica, sobretudo na direção de uma formação mais generalista, pluralista, de perfil acadêmico-científico, crítico, dependem da inserção de debates dessa natureza dentro das graduações, uma vez que os fundamentos epistemológicos são essenciais para uma leitura ampla e plural da realidade.

5.4.2. Fundamentos teórico-metodológicos da ciência e prática psicológica – Eixo B

Em seguida foram investigados os sub-aspectos do Eixo B (Fundamentos teórico-metodológicos da ciência e prática psicológica). Como apresentado, esse é o Eixo mais vinculado às teorias psicológicas e como elas embasam a formação. Os elementos contidos nesse Eixo relacionam-se aos aspectos mais “clássicos”, conteudistas, que marcam o “olhar psicológico” sobre a realidade. Um dos temas recorrentes a esse Eixo é o da presença do pluralismo teórico. Investigou-se, então, quantas abordagens são apresentadas nas disciplinas presentes nesse Eixo (Tabela 23).

Tabela 23

Quantidade de disciplinas que apresentam uma única abordagem teórica e quantidade de disciplinas que apresentam múltiplas abordagens (Eixo B)

Conteúdo abordado nas disciplinas do eixo B	n	%
<i>Uniteórico</i>	285	26,1

<i>Pluriteórico</i>	805	73,9
Total	1090	100,0

Como pode ser percebido na Tabela 23, há um número maior de disciplinas pluriteóricas do que uniteóricas, indicando uma direção ao fenômeno. O debate de uma formação pluriteórica instaura-se na defesa de uma Psicologia plural, que não desconsidere a contribuições das outras abordagens. É compreensível que certas disciplinas que tratem de correntes e/ou teorias específicas da Psicologia apresentem-se como uniteóricas. No entanto, a formação pluralista pressuporia cada vez menos esse tipo de disciplina, privilegiando formações mais abrangentes, que não se focassem em “escolas”, mas em objetos ou movimentos teóricos mais amplos. Essa posição é defendida, inclusive, em alguns fundamentos apresentados dos PPCs e, além de pluralista, também se relacionam com uma formação generalista.

Outra questão posta às abordagens apresentadas nas disciplinas diz respeito a sua abrangência, ou seja, se fundamentam a Psicologia como um todo, apenas um objeto particular ou, em vez de uma abordagem, apresentam enquanto fundamento um conceito específico de uma teoria sem aludir a sistema teórico global. Os dados acerca da abrangência podem vistos na Tabela 24.

Tabela 24
Abrangência das disciplinas que fundamentam a formação em Psicologia (Eixo B)

Fundamentos	n	%
<i>Psicologia como um todo</i>	496	33,5
<i>Objeto específico</i>	510	34,4
<i>Conceito Geral</i>	475	32,1
Total	1481	100,0

Como pode ser visto na Tabela 24, assim como na discussão histórica, os fundamentos relacionam-se mais a aspectos específicos da Psicologia, do que a

Psicologia como um todo. Existe uma quantidade não desprezível de conceitos específicos que se relacionam a abordagens, mas que não constituem, por si só, teorias consolidadas. É preciso levar em consideração que a predominância de fundamentação teórica que privilegia objetos e conceitos específicos, não é apenas uma questão da formação em Psicologia, mas antes, da própria ciência psicológica. A Psicologia se firma enquanto ciência a partir da necessidade de intervenção e aplicação, seguindo daí para uma formalização acadêmica, e por isso acabam predominando teorias que não compõem sistemas teóricos mais amplos, mas de cunho técnico mais restrito (Antunes, 2012; Rose, 2008). Ainda assim, é importante atestar que essa marca impera nos currículos, indicando uma direção ao fenômeno.

Ainda no Eixo B, pesquisou-se também qual fundamentação ou teoria é abordada nas disciplinas (Tabela 25).

Tabela 25

Fundamentação ou teorias abordadas pelas disciplinas do eixo B

Fundamentos ou teorias abordados	n	%
<i>Psicodinâmicas</i>	194	24,1
<i>Fenomenológicas-Existenciais</i>	119	14,8
<i>Behaviorismo</i>	103	12,8
<i>Teorias Cognitivas</i>	82	10,2
<i>Sócio Histórica/Psicogenética</i>	72	8,9
<i>Outras Teorias</i>	68	8,4
<i>Fundamentos de Pesquisa</i>	34	4,2
<i>Teorias e Fundamentos Psicométricos</i>	26	3,2
<i>Temas e Conceitos de Psicologia Social</i>	23	2,9
<i>Análise Institucional</i>	18	2,2
<i>Psicodrama</i>	17	2,1
<i>Teoria Sistêmica</i>	14	1,7
<i>Teoria Evolucionista/ Etologia</i>	11	1,4
<i>Teoria Funcionalista/Experimental</i>	9	1,1
<i>Estruturalismo</i>	8	1,0
<i>Corporais</i>	3	0,4

<i>Pós-modernas</i>	3	0,4
<i>Psicologia Geral</i>	1	0,1
Total	805	100

Das disciplinas que explicitam as teorias abordadas, as mais recorrentes se remetem às escolas tradicionais da Psicologia moderna: Psicodinâmica, Fenomenológica-Existencial e Behaviorista. Dessas três teorias, a que predomina no Eixo B são as psicodinâmicas, com 23,4% dos casos. Esses dados corroboram os dados da atuação de psicólogo no Brasil (Gondim, Bastos & Peixoto, 2010). De fato, além de serem as teorias consideradas “clássicas” da Psicologia, são recorrentemente associadas com a prática clínica, sobretudo as teorias psicodinâmicas. Em função da defesa de um pluralismo, os cursos deveriam apresentar teorias das mais diferentes matizes, oriundas de escolas de pensamento mais atuais. No entanto, as cinco teorias mais citadas, que perfazem 70% da amostra, indicam uma hegemonia teórica nos cursos, indicador contrário ao da defesa do modelo pluralista. Cabe remarcar aqui a presença nessas cinco teorias mais citadas o caso da Sócio-histórica, que apesar de nos estudos clássicos, conduzidos na década de 1980, ser uma teoria “emergente”, hoje ocupa lugar de destaque como teoria hegemônica da Psicologia, assim como atestado no estudo de Gondim, Bastos e Peixoto (2010).

5.4.3. Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional –

Eixo C

Em seguida, foram investigados os aspectos vinculados ao Eixo C. Esse Eixo diz respeito aos instrumentos e procedimentos que são ensinados nos cursos de Psicologia. Representam os aspectos mais aplicados da formação, pois consistem em elementos técnicos de intervenção psicológica. De acordo com a proposta das DCNs, esses

elementos devem servir tanto para intervenção profissional quanto para coleta de dados voltados para produção de conhecimento, e é composto tanto por instrumentos quanto por procedimentos técnicos. A Tabela 26 apresenta os dados relativos à presença de instrumentos e procedimentos nas disciplinas classificadas nesse Eixo.

Tabela 26

Distribuição dos aspectos técnicos (instrumentos e procedimentos) nas disciplinas classificadas no Eixo C

Aspectos técnicos abordados	n	%
<i>Instrumentos</i>	72	9,8
<i>Procedimentos</i>	411	56,1
<i>Ambos</i>	187	25,5
<i>Não se aplica</i>	63	8,6
Total	733	100

Os dados apresentados na Tabela 26 permitem atestar a predominância dos procedimentos em detrimento dos instrumentos. Aparentemente, a primazia dos procedimentos sobre os instrumentos pode ser um indício de um avanço na formação generalista, uma vez que procedimentos técnicos podem ser vistos como mais abrangentes do que instrumentos pontuais. Como ilustração dos aspectos técnicos, analisando os itens que apareceram nos PPCs, descobriu-se que os instrumentos usados nos cursos são majoritariamente os relacionados ao campo da psicometria, enquanto os procedimentos relacionam-se aos campos clínicos, organizacionais e de pesquisa (e.g. processos diagnósticos, dinâmicas de grupo e procedimentos experimentais com grupos e indivíduos). A fim de entender melhor o objetivo dos aspectos técnicos, foi investigado a que se destinavam os instrumentos ou procedimentos ensinados (Tabela 27)³⁵.

³⁵ Sabe-se que muitos dos procedimentos técnicos e instrumentos em Psicologia servem, em sua maioria, tanto para fins profissionais como para fins científicos. No caso da presente pesquisa, foi considerado o objetivo colocado na ementa. As próprias disciplinas expressavam qual o fim do instrumento ou procedimento, e esse foi o dado registrado.

Tabela 27:
Natureza dos procedimentos técnicos abordados nas disciplinas classificadas no Eixo C

Natureza dos instrumentos ou procedimentos	n	%
<i>Científicos</i>	244	33,3
<i>Profissionais</i>	455	62,1
<i>Ambos</i>	34	4,6
Total	733	100

Como visto na Tabela 27, 62,1% das disciplinas do Eixo C apresentavam como objetivo do aprendizado de instrumentos ou procedimentos fins expressamente profissionalizantes. Apesar da proposta do Eixo C pelas diretrizes curriculares equivaler a uma formação técnica científica e profissional, os conteúdos desse eixo remetem predominantemente a uma formação com fins de intervenção. Isso porque a construção de técnicas na Psicologia está associada com a perspectiva de aplicação do conhecimento e intervenção no cotidiano. Os campos aplicados da Psicologia adquiriram tamanha notoriedade na sociedade que hoje são parte integrante de quase todas as instituições sociais, e foram a partir desses campos que grande parte dos saberes psicológicos foi construído (Rose, 2008).

5.4.4. Fenômenos e Processos Psicológicos – Eixo D

Com relação ao Eixo D (Fenômenos e Processos Psicológicos), o primeiro aspecto investigado foi como os objetos da Psicologia aparecem nas disciplinas, se individualmente, ou em grupos de fenômeno. Os resultados podem ser vistos na Tabela 28.

Tabela 28:
Distribuição da quantidade de fenômenos abordados nas disciplinas classificadas no Eixo D

Quantidade de fenômenos abordados nas disciplinas	n	%
---	---	---

<i>Único Fenômeno</i>	190	46,3
<i>Grupo de Fenômenos</i>	220	53,7
Total	410	100,0

A partir dos dados apresentados na Tabela 28, percebe-se uma divisão aparentemente equânime entre as disciplinas que apresentam um único fenômeno ou um grupo de fenômenos. Nesse Eixo encontram-se os fenômenos específicos da Psicologia, e a presença deles nas disciplinas está relacionada com a importância que eles têm na formação. Isto é, fenômenos abordados em separado possuem um peso maior, uma provável carga horária mais intensa.

As ementas apresentam um quantidade muito grande de fenômenos, que por vezes aparece sob rótulos diferentes, e que são embasadas pelas mais diferentes teorias da Psicologia. Os fenômenos, processos ou objetos tratados nas disciplinas também possuem graus diferentes de importância ao longo do curso, e ao longo da própria Psicologia, enquanto ciência e profissão.

A partir da análise das ementas, é possível perceber alguns fenômenos que são mais “gerais” na Psicologia, que são tratados por diferentes teorias e em diferentes áreas, como “Subjetividade”, “Aprendizagem”, “Comportamento”, por exemplo. Alguns outros são próprios de determinada vertente teórica, por exemplo, “Inconsciente” e “Reforço”, enquanto outros são mais vinculados a determinadas áreas da Psicologia, como “Bullying” ou “Cultura Organizacional”. Os fenômenos, processos e objetos tratados nas ementas estão em diferentes “níveis”, além de aparecerem de diferentes formas.

Apesar da heterogeneidade, é possível perceber certa repetição de alguns fenômenos nas ementas. É o caso dos chamados “Processos Básicos” na Psicologia, que costumam incluir: Sensação, percepção, consciência, memória, motivação, emoção,

pensamento e linguagem. Os “Processos básicos” são considerados objetos clássicos da Psicologia, e seu ensino é por vezes relacionado com a formação geral do psicólogo. Apesar de seu aspecto “geral”, os “Processos Básicos” são normalmente atrelados às escolas clássicas da Psicologia, com destaque para a Análise do Comportamento (Abreu-Rodrigues & Ribeiro, 2005). Apesar da presença marcante desse fenômeno, tem havido nos últimos anos um movimento de preocupação com a situação do ensino dos “Processos Básicos” nos cursos. Em 2006, vários grupos de trabalho vinculados a ANPEPP produziram juntos um manifesto expressando preocupação com a redução de carga horária desse conteúdo nos currículos, indicando a força que o ensino desse fenômeno tem no Brasil³⁶.

Outro objeto que se destaca nas ementas é “Subjetividade”. Nas análises empreendidas, foi um objeto extremamente marcante nos currículos, aparecendo várias vezes de forma individual nas disciplinas. A produção do conceito de subjetividade interliga-se com a própria história da Psicologia Moderna, de forma que esse objeto, e suas múltiplas denominações ao longo da história, remete-se ao cerne da constituição da ciência psicológica (Figueiredo, 1996; Rey, 2003). Sendo assim, é esperado que esse seja o principal fenômeno tratado nos cursos. Esse dado corrobora com os dados apresentados por Tourinho & Bastos (2010) acerca dos objetos mais estudados na Pós-Graduação em Psicologia no Brasil, no qual perceberam ser Subjetividade o tema mais investigado pelos programas. Ou seja, há uma aparente consonância entre o que é estudado pelos programas de pós-graduação e o que é ensinado nos cursos de Psicologia.

³⁶ O manifesto pode ser acessado em: <http://www.anpepp.org.br/old/Editais/Formularios/manifestofloripa.htm>. E em 2010, os professores e pesquisadores de processos básicos em Psicologia tornam a discutir o tema do ensino desse conteúdo, e promove o I Encontro Nacional de Processos Psicológicos Básicos, cujo site pode ser encontrado em: <https://sites.google.com/site/encontroppb/home/i-encontro>.

Ainda sobre temas em Psicologia estudados no Brasil, Tourinho & Bastos (2010) refletem acerca da importância de estudos que versem sobre fenômenos que se relacionem com as demandas sociais brasileiras, e que ainda não são tão expressivos na Psicologia. Os fenômenos tratados nas disciplinas correspondem aos temas clássicos das mais diferentes áreas, e não parecem indicar novos debates, sobretudo os vinculados aos campos das políticas sociais. Fenômenos como “Ideologia”, “Desemprego” e “Pobreza” quase não tiveram espaço nas ementas.

Apesar de diversos fenômenos terem sido citados nas ementas, “Processos Básicos” e “Subjetividade” tem ocupado um lugar de destaque nos currículos, e serviram como ilustração dos conteúdos trabalhados no Eixo E. Alguns outros temas também estão presentes de forma mais concentrada, com “Aprendizagem” e “Desenvolvimento”, mas de forma menos expressiva que os dois antes citados.

O debate atual da formação de psicólogo no Brasil advoga em favor de abordar os temas da Psicologia por uma ótica crítica e pluralista. Infelizmente, a partir das ementas postas, é possível arrolar os temas estudados, mas não a forma com que são abordados, podendo diferir radicalmente entre perspectivas epistemológicas dicotômicas. Por exemplo, a forma de abordar os fenômenos de “pensamento e linguagem” na Psicologia vai desde a postura funcionalista experimental clássica aos estudos histórico culturais da Psicologia soviética. Seria necessário um estudo mais aprofundado para entender como esses objetos com maior “peso” dentro dos cursos acabam por relacionar-se com a *visão de Psicologia* que tem prioridade na formação.

5.4.5. Interfaces com campos afins do conhecimento psicológico – Eixo E

Outro Eixo importante investigado é o relacionado com os saberes e campos interdisciplinares (Eixo E). A defesa da interdisciplinaridade para a Psicologia relaciona-se com uma visão mais abrangente da realidade e de ciência. Faz parte dos argumentos voltados a uma visão de Psicologia ampla e de uma atuação interprofissional. A interdisciplinaridade é um aspecto presente de forma recorrente nos fundamentos apresentados nos PPCs analisados. Na Tabela 29 pode ser observada a quantidade de disciplinas presentes nas áreas de saber.

Tabela 29
Distribuição das disciplinas por áreas de saber

Área do saber das disciplinas	n	%
<i>Saúde</i>	181	38,8
<i>Humanas</i>	177	38,0
<i>Sociais aplicadas</i>	69	14,8
<i>Exatas</i>	39	8,4
Total	466	100,0

Como visto na Tabela 29, as áreas de interface mais comuns na Psicologia são *Humanas* e *Saúde*. Esses resultados não causam surpresa, pois essas duas áreas tem sido registrados na literatura como preferenciais enquanto áreas interdisciplinares, fazendo, inclusive, parte da constituição da ciência psicológica. A história da Psicologia apresenta-se de forma indissociável entre essas duas áreas. Além disso, esse dado permite refletir sobre um debate contemporâneo acerca do lugar que se situa a Psicologia enquanto disciplina científica. Atualmente, do ponto de vista profissional, as entidades representativas consideram a Psicologia enquanto profissão da área da Saúde, mas as entidades acadêmicas, embora não consensualmente, tendem a situá-la dentro da área de Humanas. Os cursos apresentam esse aspecto de forma também dividida, em algumas IES os cursos estão na Saúde e outros em Humanas. Para além de uma questão “territorial”, a interface que a Psicologia estabelece com essas duas áreas também se

reflete em modelos teórico-epistemológicos defendidos ao longo do curso. A fim de avançar nessa questão, foram investigadas quais disciplinas científicas realizam essa interface (Tabela 30):

Tabela 30

Distribuição do conteúdo das ementas do eixo E por disciplina científica

Disciplina científica	n	%
<i>Medicina</i>	99	21,0
<i>Sociologia</i>	78	16,6
<i>Biologia</i>	64	13,6
<i>Filosofia</i>	58	12,3
<i>Educação e Pedagogia</i>	43	9,1
<i>Estatística</i>	38	8,1
<i>Antropologia</i>	32	6,8
<i>Farmacologia</i>	16	3,4
<i>Administração</i>	15	3,2
<i>Direito</i>	13	2,8
<i>Teologia</i>	5	1,1
<i>Letras</i>	4	0,8
<i>Saúde Coletiva</i>	3	0,6
<i>História</i>	2	0,4
<i>Informática</i>	1	0,2
Total	471	100,0

Dentro da área da Saúde encontrou-se predominantemente a interface com a Medicina, seguida da Biologia. As disciplinas ligadas à medicina e biologia apresentavam conteúdos relativos a fisiologia, anatomia, neurologia e ao campo patológico. Já nas Ciências Humanas a influência presente estava nas ciências sociais e políticas seguidas pela filosofia. E as ciências sociais aplicadas estão representadas basicamente pela Educação. Os dados da Tabela 30 parecem confirmar a “divisão” das influências sofridas pela Psicologia em dois modelos epistemológicos construídos ao longo da história do campo, de uma perspectiva mais positivista, representada pelo conhecimento da medicina, e de uma mais sociológica. Esses dados aparentam serem

indicativos importantes dos modelos de “Psicologia” que são apresentados na formação graduada aos discentes.

5.4.6. Práticas Profissionais do psicólogo – Eixo F

Por fim, foram pesquisadas no Eixo F (Práticas Profissionais) as disciplinas que fazem parte e as que não fazem parte dos estágios, tanto básicos quanto específicos. As disciplinas classificadas como pertencentes ao eixo F destinam espaço à integração de conteúdos tratados nas diversas disciplinas, bem como se dedicam à orientação de práticas de campo. Atividades práticas podem ocorrer fora de disciplinas de estágio. Esses resultados encontram-se na Tabela 31.

Tabela 31:

Distribuição das disciplinas do Eixo F que fazem parte dos estágios obrigatórios presentes nos cursos

Disciplinas fazem parte dos estágios obrigatórios	n	%
<i>Sim</i>	447	78,4
<i>Não</i>	123	21,6
Total	570	100

De acordo com a Tabela 31, há presença marcante de disciplinas com conteúdos práticos que pertencem ao rol dos estágios obrigatórios (básicos ou específicos), o que seria esperado, pois a formação em Psicologia costuma concentrar suas atividades práticas em disciplinas voltadas explicitamente para isso, nesse caso, os estágios. Esse dado pode ser um indicativo de que as práticas presentes ao longo do curso estão centralizadas. Em função do antigo debate da integração teoria-prática nos currículos, já explicitada nos fundamentos estudados, havia uma expectativa de que a prática profissional estivesse indissociavelmente integrada no currículo, perfazendo diversas disciplinas e articulando as duas dimensões.

Contudo, o fato de que a prática profissional se encontra majoritariamente nas disciplinas de estágio não significa que os cursos não intencionassem uma articulação teoria-prática. A lógica seria de que “espalhar” os estágios ao longo do curso, fazendo com que o aluno entrasse em contato com a realidade na qual intenta intervir, fosse suficiente para realizar tal integração. A despeito da intenção de tal estratégia, o debate acerca da integração teoria-prática ainda apresentava como pressuposto uma descentralização maior, na tentativa de superação de tal dicotomia. Essa discussão assume um grande peso no debate atual, pois também tem sido considerado um dos argumentos positivos dos modelos baseados nas DCNs em detrimento ao modelo do Currículo Mínimo, das décadas anteriores.

No entanto, é preciso prestar atenção na quantidade de atividades práticas ao longo dos diferentes currículos. Alguns poucos cursos conseguem apresentar mais disciplinas do eixo F sem ser disciplinas de estágios, ou seja, cumprir com o ideal de descentralização. E essa descentralização não necessariamente indica integração teoria-prática, pois pode servir para construção de um perfil mais amplo, com foco técnico-profissionalizante, tendo o foco na prática ao longo do curso a defesa de um perfil intervencionista.

Outro aspecto importante das práticas profissionais são os locais e atividades propostas pelas disciplinas. Apesar de não ser uma exigência curricular, várias disciplinas indicam atividades para serem realizadas e listam possíveis locais para inserção prática dos discentes. As modalidades de atividade prática indicadas nas disciplinas são apresentadas na Tabela 32.

Tabela 32

Distribuição das modalidades de atividades propostas pelas disciplinas do Eixo F

Tipo de atividade prática explicitada nas disciplinas	disciplinas (n)	%
<i>Intervenções Clínicas</i>	83	30,5

<i>Diagnóstico Institucional</i>	34	12,5
<i>Acolhimento</i>	14	5,1
<i>Aplicação de Teste</i>	31	11,4
<i>Produção técnico-científica ou Pesquisa</i>	31	11,4
<i>Práticas de Desenvolvimento Organizacional</i>	21	7,7
<i>Estratégia de Intervenção em Grupo</i>	11	4,0
<i>Intervenções Psicossociais</i>	27	9,9
<i>Práticas educativas</i>	20	7,4
Total de disciplinas que explicitam atividade prática	272	100

O tipo de atividade mais citada são as Intervenções Clínicas, seguido de Diagnóstico Institucional, Aplicação de Testes, Pesquisa e Intervenções Psicossociais. Cabe destacar, dentre das atividades mais citadas, as Intervenções Clínicas, presentes em maior número de disciplinas, bem a frente do segundo colocado. A prescrição dessa atividade nas disciplinas de caráter expressamente prático dos currículos denota a adoção de um modelo liberal e tradicional de Psicologia. De fato, pressupõe-se que as intervenções referidas pelas disciplinas reforcem o modelo privatista individual já consolidado no Brasil como fazendo parte do perfil profissional do psicólogo. A esse modelo privatista, soma-se também o campo clássico da psicometria, em uma de suas expressões práticas, a atividade de Aplicação de Testes. Macêdo, Heloani e Cassiolato (2010) atestaram em estudo recente que a Aplicação de Testes é a atividade mais realizada pelos psicólogos assalariados.

Contraopondo-se a esse modelo de intervenção individual está a atividade de Diagnóstico Institucional. A despeito de não ser uma atividade inovadora na Psicologia, sua natureza está diretamente relacionada a um modelo de intervenção que não privilegia os “indivíduos”. Além disso, o diagnóstico institucional é uma prática de caráter flexível, que se adequa a diferentes locais e contextos de atuação. No sentido de práticas potencialmente não-individualistas, estão também as Intervenções

Psicossociais, que se estruturam em novas formas de ação, e estão, em sua maioria, enquadradas em um paradigma mais “sociológico” da Psicologia.

Chama a atenção nesta lista a presença da atividade de Pesquisa como parte das práticas mais citadas pelas disciplinas. De fato, a defesa de um perfil acadêmico-científico tem sido proposto pelos PPCs e a presença de tal atividade nas disciplinas de caráter prático é um sinal de avanço em direção a esse perfil. Além do que, é um elemento importante na defesa da integração teoria e prática nos currículos, que se constitui em um dos principais debates sobre a formação graduada em Psicologia nos últimos anos.

Além das atividades, algumas disciplinas também listam possíveis espaços de atuação para os alunos. Esses espaços de atuação alternam-se entre os locais ou contextos previstos, aludindo à discussão de inserção profissional por área, ou por foco, como já visto no debate das ênfases curriculares. Esses dados podem ser vistos na Tabela 33.

Tabela 33
Distribuição dos espaços de atuação profissional propostas pelas disciplinas do Eixo F

Espaços de Atuação Profissional para o Psicólogo		
Locais de atuação mencionados nas disciplinas	Disciplinas (n)	%
<i>Instituições de Ensino</i>	22	19,1
<i>Hospitais</i>	13	11,3
<i>Unidades de Pesquisa</i>	2	1,7
<i>Organizações</i>	19	16,5
<i>Serviço de Psicologia Aplicada</i>	12	10,4
<i>Instituições Jurídicas e Penais</i>	2	1,7
<i>Clínica</i>	24	20,9
<i>Unidades Básicas de Saúde</i>	17	14,8
<i>ONGs</i>	1	0,9
<i>Serviço público sócio-assistencial</i>	3	2,6
Total	115	100
Contextos de atuação mencionados nas disciplinas		

<i>Contextos de saúde</i>	8	15,1
<i>Contextos educacionais</i>	7	13,2
<i>Contextos de trabalho</i>	9	17,0
<i>Contextos comunitários</i>	22	41,5
<i>Contextos clínicos</i>	7	13,2
Total	53	100

Segundo a Tabela 33, os locais mais citados são a Clínica, as Instituições de Ensino, seguido das Organizações e Unidades Básicas de Saúde, todos vinculados tradicionalmente à profissão de psicólogo no país. Esse dado ratifica o pesquisado nos fundamentos dos currículos como os locais mais citados. Além do mais, a Clínica também aparece como o local mais citado. A presença maciça da clínica atesta que o perfil tradicional hegemônico de atuação ainda prevalece na formação graduada. Além disso, os outros locais mais citados ainda são os das áreas tradicionais, sinal de que os cursos optam por uma formação “clássica”, com poucos espaços inovadores. Aqui também se ressalta a presença marcante das Instituições de Ensino nos locais citados, demonstrando que apesar da diminuição do campo em termos de atuação profissional e produção acadêmica, a área ainda é privilegiada enquanto modelo formativo (Feres-Carneiro et. al., 2010).

Em menor proporção, mais ainda presente, estão os locais vinculados ao campo das políticas sociais, tanto os de saúde (como as UBS), como os ligados as intervenções comunitárias (ONGs e Unidades Sócio-assistenciais). Apesar de representar um dos campos que mais se avança no Brasil (CFP, 1994; Seixas & Yamamoto, 2012), os locais ligados às políticas sociais ainda não encontram lugares privilegiados nos currículos. No entanto, se consideramos os contextos em vez dos locais, tem-se que os contextos comunitários mantêm maior presença, ao passo que os clínicos estão entre os menos citados. Ou seja, os currículos que adotam concepções “clássicas”, ao tratar de práticas

profissionais, acabam por adotar espaços de atuação também tradicionais. Já os que adotam a noção ampliada de atuação nos contextos, acabam optando por intervenção em segmentos sociais. Talvez isso seja um indicativo de uma postura mais ampla dos cursos, refletida aqui nos discursos dos currículos, que adotam em várias esferas da formação graduada as vertentes consideradas mais “progressistas” dos dilemas formativos atuais.

Retomando os dilemas da formação do psicólogo no Brasil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Psicologia têm apresentado uma série de desafios e debates para os cursos nos últimos anos. A nova normatização do processo formativo faz com que o debate seja resgatado, tanto nas IES, quanto em alguns certames públicos, como a academia e os fóruns de entidades profissionais. Muito tem sido discutido, mas não se tinha uma noção da situação real do debate até então.

O desafio de compreender o cenário formativo das IES só tem aumentado, sobretudo pelo crescimento exponencial dos cursos de Psicologia ocorrido na última década. Ao final do percurso realizado na presente pesquisa, o que se tem da tentativa de delineamento da formação graduada em Psicologia hoje é um cenário complexo e multifacetado. Foi possível perceber um discurso comum, a partir da análise dos fundamentos dos Projetos Pedagógicos de Curso, mas, ao mesmo tempo, uma série de elementos contraditórios, tanto entre os aspectos internos do currículo, quanto aos elementos expostos na atual política de educação superior brasileira. Se em 1994, Duran nos apresentava um cenário de “caminhos” possíveis que os cursos deveriam trilhar, hoje, ao menos no discurso, as Instituições de Ensino Superior fizeram suas escolhas.

Os dados de fundamento apresentados nesta tese nos aponta uma série de características que, em maior ou menor grau, são corroboradas por todas as IES pesquisadas, independentemente de sua localização geográfica, natureza jurídica, organização acadêmica, ou tempo de existência. Os cursos reivindicam uma formação: *compromissada socialmente, generalista, pluralista*, com centralização na *pesquisa*, defesa da *indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão*, *formação interdisciplinar* e defesa de uma visão de homem e de Psicologia *crítica e reflexiva e não-*

individualizante (coletivista). Ou seja, se ainda havia o debate sobre qual rumo seguir, como apresentou Duran (1994), hoje os dilemas foram “superados”, na medida em que um discurso passou a ser corrente na formação do psicólogo. E um dos pontos para essa “superação” foi a implantação das DCNs, pois ela permitiu “materializar” o debate em voga. Debate que, como visto, não foi feito de forma tranquila nem consensual. Em que pese aos cursos estarem mais instados a replicar os fundamentos apresentados nas DCNs, sobretudo no modelo de educação superior contemporâneo, que enseja um controle maior sobre a política, cada IES ainda tinha, pelo próprio princípio da flexibilidade posto, a possibilidade de apresentar outro discurso. Mas, como apresentado nos dados da tese, no nível dos fundamentos, essa variação não ocorreu. Ou seja, os cursos apresentaram praticamente o mesmo discurso, incluindo o peso dado a determinados aspectos frente a outros. Nesse sentido, destaca-se a relevância contida nos fundamentos dos PPCs acerca da defesa da formação voltada para o compromisso social do psicólogo. Apesar da multiplicidade de formas de entender o que é compromisso social (Bastos, 2009; Yamamoto, 2012), a presença desse elemento nos currículos é frequente, intenso e por vezes cria uma marca indelével nos fundamentos, de forma a aparentar uma defesa de um projeto ético-político.

O fato de apresentar um caminho formativo em seus fundamentos não significa necessariamente que o curso irá segui-lo, mesmo, na estrutura de seu currículo. Há um longo caminho que leva esses fundamentos a serem materializados em sala de aula, e se transformarem, efetivamente, em aprendizagem real. Ainda assim, não se pode desprezar o peso e a força do PPC. Ainda mais porque, nos dias atuais, a força das políticas educacionais se faz cada vez mais “presente”, com instâncias de regulação detendo parte das “rédeas” da formação em nível superior. É possível perceber, após as DCNs, a preocupação cada vez maior com a construção dos currículos, vide o recente

documento publicado pelo CFP (2013), intitulado: “Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à Discussão sobre a Formação da(o) Psicóloga(o)”, que ressalta o seguinte: “Um currículo tem uma visão de homem e uma dimensão política pré-definidas e que são imanentes e sustentam o fazer cotidiano da instituição formadora” (p.15). O discurso curricular possui certa permanência no tempo e é um indicativo precioso do “tom” que o curso imprimirá em sua formação. É possível que nos cenários onde o PPC foi construído coletivamente, sobretudo nas IES públicas, haja uma consonância maior entre os pressupostos apresentados e a prática cotidiana. O que não significa que o documento seja “desconsiderado” nas IES privadas, pois se essa, normalmente, carece de ações docentes “democráticas”, o PPC assume um caráter normativo muito maior, e a possibilidade de imposição de suas diretrizes tem grande chance de ser seguida pelos docentes, em virtude, sobretudo, da natureza do vínculo trabalhista e das subsunções da IES às demandas de mercado.

Assim, após a necessária constatação dos parâmetros formativos defendidos nos fundamentos dos PPCs, restou compreender como eles são apresentados na estrutura curricular dos cursos. A forma como as características formativas surgem ao longo dos currículos não indica, necessariamente, um caminho homogêneo. Por vezes, decisões de alocação de carga horária, presença de conteúdos transversais ou exigências teóricas nas ementas, podem indicar um “caminho” que siga na direção diversa àquela preconizada. E esse processo pode ocorrer de forma variada em diferentes partes de um mesmo currículo. Um curso que advoga por uma formação generalista, por exemplo, pode resolver, por um lado, privilegiar certas áreas que favoreçam esse tipo de formação e ao mesmo tempo alocar recursos (carga horária, por exemplo) em formas organizativas curriculares que dificultem uma formação por essa via. A partir dessa constatação resolveu-se, na presente tese, apresentar as características formativas propostas pelos

cursos e as possibilidades dessas se articularem com um ou outro caminho formativo. E, partindo do histórico de debates sobre formação em Psicologia no país e da organização das políticas de ensino superior no Brasil, para realizar a tarefa de apresentar a reflexão sobre a formação de psicólogo, os dilemas da formação foram organizados em quatro grupos de debates: a) éticos e políticos; b) teórico-epistemológico; c) prática profissional do psicólogo e d) acadêmico-científicos. A divisão entre o grupo de debates tem como objetivo organizar as reflexões, e não devem ser vistos de forma separada, mas de forma interligada.

Ou seja, levando em consideração os dilemas clássicos, percebem-se quatro grupos de dilemas que aparecem nos cursos e remetem-se a modelos defendidos pela literatura de formação e/ou pelas políticas educacionais mais amplas. E todo esse discurso é absorvido pelas IES e materializado nos PPCs.

Os debates **ético-políticos** são representados, sobretudo, pelo discurso do compromisso social e pela defesa de uma Psicologia crítica e reflexiva. Esse talvez seja o dilema cuja presença nos fundamentos seja mais central e, no entanto, seja um dos mais difíceis de ser operacionalizados. Segundo os dados apresentados, a justificativa da presença do curso de Psicologia mais citada pelos PPCs refere-se a responder às demandas sociais. Os cursos se justificariam em função dessa demanda, discurso esse que é corroborado pelo perfil esperado de egresso e pelo processo formativo ofertado aos alunos. O conceito trabalhado de “compromisso social” nos cursos também não é claro. Bastos (2009) adverte que o discurso do compromisso social do psicólogo no Brasil é extremamente heterogêneo e que é possível perceber várias dimensões distintas (que podem, ou não, se interligar) ao falar sobre o tema: Expansão (significando ampliação de locais e públicos atendidos pelo psicólogo); Renovação (inovação de técnicas e atividades para lidar com as novas demandas impostas); Direção Política

(compromisso com a transformação da realidade social); Orientação Teórica (coerência teórico-epistemológica com as intervenções com o novo público atendido) e; Competência Técnica (resguardar a qualidade do serviço prestado visando eficiência da prática profissional). Ao longo da análise dos PPCs, percebeu-se que as dimensões citadas por Bastos (2009) estão presentes, mas de forma desarticulada. A dificuldade em tornar claro o que é uma prática compromissada socialmente nos currículos faz com que sua expressão nos cursos se dê de forma vaga e de difícil operacionalização. O resgate de elementos dos discursos vinculados a uma formação compromissada parte do pressuposto que essa definição ainda encontra-se no âmbito individual. Em nenhum momento nos currículos fez-se alusão a defesa de uma proposta mais ampla, nos moldes de um projeto ético-político para toda a categoria a ser defendido pelo curso, tal qual reflete Yamamoto (2012).

De qualquer forma, se o discurso do compromisso social está claramente presente nos fundamentos dos PPCs, sua operacionalização, levando em consideração as dimensões propostas por Bastos (2009), ainda apresenta alguns obstáculos. Nas ênfases curriculares, o texto que embasa seus fundamentos também traz a marca do compromisso social, no entanto, a maior parte dos cursos ofertam ênfases nas áreas clássicas, com uma falta de inovação nas propostas. Mas já no terreno das práticas profissionais, apesar de, entre os locais listados, ainda predominarem os espaços clínicos, já se encontra um conjunto grande de locais vinculados às políticas sociais brasileiras, como a saúde pública, assistência social e ONGs.

Ao passar para a análise das disciplinas, a realidade formativa parece estar mais afastada da ideia de uma formação que responda as demandas sociais e que seja compromissada socialmente. As áreas da Psicologia que predominam são as vinculadas ao campo da Psicologia Aplicada, com grande destaque para a área Clínica. A Clínica é

também a área que menos apresenta conteúdos relacionados com a realidade brasileira. De fato, os discursos relativos ao contexto nacional tem pouco espaço nas ementas, e as disciplinas que o fazem estão ligadas ao campo da Psicologia Social, Escolar e Saúde coletiva. Não há a presença de teorias inovadoras para tratar das novas demandas. De fato, as teorias da Psicologia moderna predominam, e dessas, há a hegemonia das teorias psicodinâmicas. Teorias essas que, historicamente no Brasil, tem sido alvo de críticas com relação a sua limitação em lidar com as demandas sociais e com as práticas compromissadas socialmente (Coimbra, 1999; Dimenstein, 2001). Os objetos e fenômenos da Psicologia ensinados nos cursos continuam sendo, em sua maioria, os vinculados às teorias modernas, possivelmente relacionados aos aspectos individualizantes, e pouco inovam na compreensão de uma realidade mais ampla.

No tocante ao aspecto das práticas profissionais, a partir da análise das ementas, os cursos apresentam alguns avanços em direção a práticas compromissadas socialmente. Entre as atividades previstas, embora ainda prevaleçam as intervenções clínicas, aparecem com relativa relevância os Diagnósticos Institucionais e as Intervenções Psicossociais, ambas as atividades tentam fugir do modelo privatista individualizante, apresentando uma renovação profissional que faz parte das características vinculadas a um perfil de compromisso social. Outra vez mais, aparecem locais vinculados às políticas públicas, e nos cursos que optam pelo modelo de estágio centrado em “processos” (em detrimento de locais), prevalecem os contextos sócio-comunitários.

Já os debates **teórico-epistemológicos** estão relacionados aos dilemas que demandavam uma mudança do saber psicológico tradicional, que apresenta uma visão de mundo com foco excessivo no universo intra-psíquico, descontextualizado do meio social, com pouco diálogo com outros campos de conhecimento, e que defendiam, em

última instância, os valores de mundo liberais (Bock, 1999; Bernardes, 2004; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2010). Nesse grupo, encontram-se normalmente os dilemas ligados a defesa de uma psicologia pluralista, interdisciplinar, com foco em resgate histórico-epistemológico e que defende uma visão de mundo com o foco na coletividade em detrimento do indivíduo. Os fundamentos apresentados pelos PPCs corroboram os dilemas apresentados na literatura, que advogam por uma mudança na postura teórico-epistemológica da Psicologia, sobretudo na defesa do pluralismo e da visão de mundo inter/multi disciplinar. Esses dois aspectos assumem um lugar de destaque nos fundamentos dos currículos, e é possível acompanhar diversas tentativas de operacionalização, a partir do foco nos Eixos B (teórico-epistemológico) e E (interfaces com outros campos do conhecimento). A começar pela opção de apresentar as ênfases curriculares por “foco”, e não por áreas da Psicologia, na tentativa de ampliar a formação em direção que abarque diversas teorias e campos afins à Psicologia.

No entanto, avaliando os eixos estruturantes, percebe-se que a ausência de debates da epistemologia da ciência e da Psicologia, assim como uma discussão historiográfica pulverizada dificulta esse objetivo de apresentar uma formação que permita efetuar mudanças teórico-epistemológicas na Psicologia. A fragilidade na formação teórica e epistemológica nos cursos em Psicologia, a propósito, tem sido apontada nas últimas avaliações do ENADE (Bastos et al. 2011), e tem se tornado um grande desafio dos cursos.

A partir da análise do Eixo B, pudemos perceber que as teorias maciçamente ensinadas nos cursos referem-se às da Psicologia Moderna. Mesmo considerando as teorias modernas ensinadas, ainda prevalece com uma certa vantagem frente às demais, as teorias psicodinâmicas. Se a defesa dos cursos é apresentar uma Psicologia plural, essa formação aparentemente não ocorre, pois uma teoria é claramente mais privilegiada

que as outras. Além das teorias clássicas, a maior parte dos fundamentos teóricos ensinados nos cursos trata, na verdade, de conceitos teóricos que não se vinculam necessariamente a um sistema teórico mais amplo, constituindo o que o sociólogo Robert Merthou denominou de “Teorias de Médio alcance”. Essas teorias acabam por servir à lógica da fundamentação em Psicologia pela questão da aplicabilidade imediata, e de não precisar vincular-se a sistemas teóricos mais amplos (Fetz, Defacci & Nascimento, 2011). Quanto aos objetos ensinados no curso de Psicologia, o destaque vai para os Processos Básicos, e a Subjetividade. Apesar da variedade de formas que é possível abordar esses objetos, a partir de um cruzamento de dados entre os objetos estudados e as teorias aportadas, percebeu-se que Subjetividade é abordada a partir de um viés tradicional, com destaque para as teorias psicodinâmicas e as fenomenológicas-existenciais. Já processos básicos são fundamentados com conceitos gerais, normalmente da Psicologia Aplicada, compondo o grupo já citado das “teorias de médio alcance”. Ou seja, os objetos tratados nos cursos compõem uma formação teórico-epistemológica sem muitas inovações e originalidade.

E por último, analisando as disciplinas do Eixo de interfaces, percebe-se a presença de outros campos do conhecimento auxiliando em uma visão multidisciplinar de mundo, sobretudo das áreas da Saúde e Ciências Humanas. No entanto, os dados mostram que esses campos não compõem com a Psicologia uma visão multidisciplinar única e complexa, mas acaba por desvelar dois modelos epistemológicos distintos. Assim, as disciplinas científicas presentes na área da Saúde são as relacionadas aos conteúdos funcionalistas, com viés técnico (e não os vinculados à Saúde Coletiva), enquanto que os conteúdos da área de Humanas estão ligados, sobretudo, às Ciências Sociais, indicando um viés sociológico. Em nenhuma das disciplinas pesquisadas essas duas áreas (Saúde e Humanas) encontram-se em uma mesma ementa. Ou seja, a

formação “multidisciplinar” presente no curso divide-se em dois modelos epistemológicos, ora as disciplinas apresentam sua “interface” com disciplinas de científicas de um campo, ora com outro.

Em seguida, encontram-se os debates acerca da **prática profissional do psicólogo**. Grande parte das críticas realizadas à formação do psicólogo teve sua origem na falta de preparo dos profissionais em realizar sua prática, seja com o público tradicional do psicólogo (no modelo clínico privatista), seja com o público advindo das novas demandas sociais (em um modelo institucional-comunitário) (Mello, 1975; Bastos & Gomide, 1989; Francisco & Bastos, 1992). Aqui estão contidos os debates acerca da formação generalista, do aspecto técnico e profissionalizante da formação e da necessidade da integração teoria-prática nos currículos.

Segundo os dados apresentados, mesmo sendo as demandas sociais o foco maior dos fundamentos dos PPCs, o aspecto profissionalizante da formação continua presente no discurso. A formação profissionalizante presente nos currículos aparenta significar uma preparação dos alunos para realizar intervenções nos mais diferentes espaços (formação generalista), respondendo às demandas mercadológicas. Aqui, o discurso dos PPCs torna-se mais vago, pois os cursos tem o cuidado de afirmar seu preparo profissional para o mercado de trabalho, mas sem desconsiderar o aspecto “social”. É inegável que o aspecto profissionalizante da formação é demandado não só pelos alunos, que esperam de seu curso uma preparação efetiva para ingresso no mercado de trabalho atual, mas também das políticas de ensino superior, que reafirmam esse objetivo da preparação para o mercado como um dos principais, se não, “a” principal finalidade de massa das instituições de ensino superior. Isto quer dizer que, apesar das ideias de produção de conhecimento ainda fazerem parte da finalidade das IES, apenas uma pequena parcela se dedica a tal atividade, deixando as demais à finalidade de

ensino e capacitação profissional, criando um sistema dual de ensino superior (Martins, 2009; Melo, 2006; Yamamoto, Costa & Seixas, 2011).

Um dos aspectos principais que envolvem uma formação generalista em Psicologia é a organização das ênfases curriculares. De fato, todo o debate e a polêmica envolvendo a questão das ênfases tem seu foco na crítica de que esse modelo propicia uma especialização precoce, impedindo uma formação generalista (Silva, 2004; Bernardes, 2004; Bastos, 2002). Apesar disso, a maior parte dos cursos opta por oferecer apenas duas ênfases, que é o mínimo estabelecido em lei, possivelmente por uma questão de redução de custos, o que provavelmente acaba incentivando o especialismo. No entanto, vários cursos optam por estratégias que vão na mão de uma formação generalista. Destacam-se os cursos que oferecem mais de uma ênfase, apresentam a proposta de “ênfases indissociáveis”, ou mesmo incentivam que o aluno curse se não todas, pelo menos mais de uma ênfase. As ênfases também estão sendo ofertadas por “processos”, em vez de ser por área (ou mesmo local de atuação), em função da defesa de uma formação generalista. Nesse sentido, mesmo que na prática os cursos realizem a formação tradicional, os PPCs já apresentam um novo discurso, forçando minimamente o debate da ampliação da formação profissionalizante nos cursos.

Apesar da ideia da ênfase ser de uma formação integrando os aspectos de teoria e prática nos currículos, o que se viu nos dados foi uma formação com foco técnico e profissionalizante, tal qual no modelo formativo anterior. Mesmo que no discurso dos fundamentos mais amplos (justificativa do curso, perfil do egresso e processo formativo) a integração teoria e prática seja defendida, ao discorrer sobre as práticas profissionais poucos PPCs preocupam-se em efetivar essa integração. Ao contrário, muitos ressaltam o momento do estágio como sendo eminentemente prático, o que reforça o caráter estritamente técnico que alguns cursos assumem.

Do ponto de vista das práticas ofertadas, parte-se da ideia de que uma formação generalista depende do contato com vários contextos distintos. Os dados apresentados mostraram que uma das áreas da Psicologia tinha primazia sobre as outras, a área Clínica, e que as outras áreas estavam distribuídas de forma assimétrica ao longo dos currículos, demonstrando tendência de “especialismo”. A análise das ementas das disciplinas corrobora esse dado, sendo a formação na área Clínica com maior peso dentro do curso. Ou seja, a Clínica tanto é a área que apresenta mais disciplinas, como a maior quantidade de conteúdos, teorias e objetos estudados.

Já a distribuição das disciplinas nos eixos estruturantes pode ser um bom indicador da tentativa de estabelecer uma formação generalista, além de pensar a integração teoria e prática nos currículos. Com exceção do predomínio do Eixo B, as disciplinas estão relativamente bem distribuídas nos outros eixos, indicando uma preocupação com diferentes aspectos formativos, um dos pressupostos de uma formação generalista (e pluralista). O aspecto generalista também é contemplado pela distribuição dos procedimentos em detrimento aos instrumentos no Eixo C. A preocupação com aspectos técnicos que possam servir para diferentes campos de aplicação, em detrimento de instrumentos pontuais utilizados comumente por áreas específicas da Psicologia, é um avanço em direção a um ensino generalista.

Enfim, é importante perceber que os cursos dão um destaque importante ao aspecto profissionalizante da formação. As práticas ainda continuam concentradas nos estágios profissionalizantes, em que pese sua descentralização com estágios básicos. Há pouca articulação teoria e prática nas premissas dos estágios, com foco no aspecto intervencionista, e os locais e atividades privilegiadas ainda fazem parte da área clínica.

E por último, encontra-se o grupo de debates vinculados à formação **acadêmico-científica** nos cursos. Esse grupo é representado, sobretudo, pela defesa da formação em

pesquisa nos cursos de graduação em Psicologia, que também se relaciona com a defesa do tripé universitário na formação. A formação em pesquisa é um tema recorrente no histórico de debate sobre formação em Psicologia no país, e seu investimento tem sido apontado por diversos pesquisadores como uma das principais soluções para os problemas e deficiências na formação em Psicologia (Bock, 1997; Francisco & Bastos, 2005; Cruces, 2008; Oliveira, 2013).

A importância da formação em pesquisa está presente nos fundamentos dos PPCs. De fato, a formação científica é um discurso utilizado tanto pelas IES públicas, quanto privadas, o que mostra a força desse discurso no processo formativo. Além da defesa de uma formação em pesquisa, os cursos também defendem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos currículos de Psicologia. O discurso do tripé faz parte da bandeira de luta de diversos segmentos que discutem as políticas de ensino superior, incluindo entidades acadêmicas e profissionais. No entanto, pelo caráter das políticas atuais, a desejada indissociabilidade é contrarrestada pelo investimento das IES privadas em modelos universitários que privilegiem o ensino, cabendo a produção científica a alguns centros de “excelência” (Melo, 2006; Neves, 2006).

Outro aspecto importante na formação em pesquisa relaciona-se à presença de ênfases curriculares nessa área. A ênfase em pesquisa é uma das sugestões feitas pelas DCNs, e sua presença é criticada por alguns autores como evidenciando uma separação no processo formativo entre uma formação profissionalizante e outra científica (Bernardes, 2012). A partir dos dados expostos, percebe-se que alguns cursos optam por oferecer essa ênfase, embora ainda de forma tímida. Outro fator positivo na direção de uma formação científica foi que das atividades listadas a ser realizada pelos alunos nas práticas profissionais, a “produção técnico-científica de pesquisa” está citada como uma

das cinco práticas mais recorrentes. O que demonstra, de fato, indícios da preocupação com esse aspecto formativo, e um possível sinal para integração do tripé.

Já a partir da análise das disciplinas, foi possível perceber que os conteúdos vinculados à formação em pesquisa encontram-se em diversas ementas dos cursos, se fazendo presente na estrutura curricular. Cursos de natureza pública e privada apresentam percentuais parecidos de disciplinas voltadas, total ou parcialmente à formação em pesquisa. Contudo, é preciso lembrar que o fato de existirem conteúdos voltados para tal tema não significa que o aluno participe efetivamente de um processo completo de pesquisa: desde a formulação do problema até a publicação de resultados (Oliveira, 2013). Também é importante levar em consideração os objetivos da graduação e da pós-graduação nas políticas educacionais para o ensino superior. De forma geral, o que se objetiva na graduação é a formação de um “consumidor crítico” do conhecimento, em detrimento da formação de pesquisador, objetivo dos sistemas de pós-graduação. Nesse sentido, é importante ressaltar que, embora os cursos aparentem preocupação com a formação científica, a maior parte dos programas de pós-graduação em Psicologia encontra-se nas IES públicas, e algumas confessionais, que no cenário nacional, representam hoje menos de 20% de todos os cursos do país. É dizer que, embora haja a preocupação com uma formação científica, efetivamente os alunos não podem participar ativamente de um processo de pesquisa, porque, na realidade poucas IES elaboram pesquisas e estudos no Brasil. E, como já comentado, o mesmo vale para a defesa do tripé universitário.

Concluindo...

O presente estudo permitiu refletir sobre a situação da formação em Psicologia nos dias atuais, após o importante marco de mudanças que foi a implantação das

Diretrizes Curriculares Nacionais. Mais do que uma mudança na legislação, as DCNs conseguiram injetar no discurso das IES tanto o debate feito pela categoria de psicólogos ao longo dos anos, quanto o discurso das políticas de ensino superior atuais. Em suma, o tema do compromisso social, bandeira de luta da categoria nos últimos 60 anos conseguiu se fazer maciçamente presente nos currículos, assim como a presença de uma formação que advogue em defesa de uma formação generalista, pluralista, multidisciplinar, com foco em pesquisa, que integre teoria e prática na formação e defenda o tripé universitário. Como visto, a apresentação desses elementos nos fundamentos, contudo, não garante sua operacionalização, nem no nível da própria estrutura curricular. Os currículos continuam apresentando como proposta aos alunos o ensino quase que exclusivo das áreas clássicas, com práticas profissionais que tem por base os campos tradicionais da Psicologia aplicada. A formação ainda é conteudista, apresentando modelos que lembram em muito os do Currículo Mínimo. A clínica ainda é preponderante, ocupando um espaço hegemônico, tanto nas teorias, quanto nos objetos e fenômenos estudados e nos campos de aplicação. Há pouca, ou quase nenhuma, inovação ou originalidade no que se estuda, em como se estuda e o que fundamentam as teorias. O debate histórico e epistemológico ainda é escasso, sobretudo frente aos outros eixos estruturantes. E surpreende negativamente a ausência de temas ligados à realidade brasileira, sobretudo com o discurso recorrente de contextualização dos saberes e práticas da Psicologia.

No entanto, é importante ressaltar que o discurso presente nos fundamentos sobre o tipo de psicólogo que se quer formar já representa um significativo avanço, uma vez que, mesmo que os mesmos não sejam operacionalizados a contento, ou estejam lá apenas para figurar uma relação do discurso do PPC com o da DCN, imprime um sentido e uma direção para o currículo. A presença do discurso obriga minimamente o

coletivo que compõe os cursos a debater sobre esses elementos, e, em algum momento, se posicionar frente a eles. Mesmo sendo de difícil operacionalização, diversos avanços também podem ser percebidos na estrutura curricular, que, de uma forma ou de outra, tenta dar sustentação aos fundamentos apresentados. A noção de ênfase, ainda considerada problemática (Silva, 2010; Bernardes, 2012) está modificando a concepção das práticas, ao ampliar o escopo de atuação, de uma área ou local, para um contexto. Além disso, a flexibilidade da DCN incentiva a iniciativa de alguns cursos em apresentar outros modelos formativos para ênfase, com algumas propostas originais. As práticas profissionais estão mais pulverizadas, com a presença de estágios básicos e profissionalizantes. A organização curricular por eixos estruturantes tem propiciado às IES organizar melhor suas disciplinas, em direção a uma formação mais equânime, indicando pluralismo e generalismo, além de permitir articular melhor o currículo, gerando uma proposta pedagógica mais coerente. Por fim, é importante ressaltar que os debates sobre as políticas sociais estão começando a se fazer presentes, tanto com propostas de atividades de intervenção, quanto com alusão aos locais de inserção do psicólogo, aspecto quase inexistente décadas atrás.

Por fim, concorda-se com Bernardes (2004) quando diz que os “avanços” realizados pelas DCNs podem representar apenas mudanças semânticas, que não passam de mudanças superficiais que deixam intacta a essência da formação em Psicologia. No entanto, é inegável dizer que o cenário mudou. Tanto pela importância que o debate sobre formação de psicólogos tem ocupado nos últimos anos, quanto pela centralidade que as políticas de ensino superior tem ocupado. Aspectos como o caráter profissionalizante demandado pelo mercado, a organização de um currículo por competências, a necessidade de seguir um padrão formativo em função do controle das agências de regulação (nesse caso, o SINAES e sua avaliação discente), a ausência de

pesquisa na maior parte das IES, são apenas alguns dos exemplos das influências das políticas educacionais presentes na formação do psicólogo que tem que ser levadas em consideração ao tentar entender o fenômeno. O discurso das políticas faz-se forte, sobretudo pelo caráter de controle, dado pelas avaliações nacionais. Tanto que a justificativa apresentada por vários cursos não era só a de responder as demandas sociais e de mercado, mas atender as exigências das agências de regulação da política de ensino superior. Justificativa essa escrita de forma expressa e recorrente nos documentos. Atualmente, as DCNs têm um impacto muito maior nos cursos devido à influência dos aspectos burocráticos e de controle, frutos da política educacional atual, e o impacto disso é sentido na homogeneização dos discursos das IES.

Todos esses elementos estão envolvidos numa conjuntura de forças que, ora pende para os aspectos liberais tecnicistas, já denunciados pelos educadores brasileiros desde a década de 1960, ora pende pra centralidade do debate do compromisso social na formação, bandeira que vem sendo levantada nos últimos anos, e que assume diferentes contornos, alguns dos quais se opõem às visões liberais aludidas (Amorim, 2010). É um campo complexo, que apresenta elementos de várias matizes. E nesse sentido, é que a presente tese tem a pretensão de contribuir com o debate. A partir da análise de um elemento essencial aos cursos, seu PPC, poder refletir sobre os dilemas postos à formação. O próximo passo é seguir avançando nessa compreensão mais ampla, articulando os dados apresentados nessa tese com outros elementos essenciais ao tema formação do psicólogo, seja em direção à influência das políticas educacionais (como no processo de internacionalização, por exemplo), seja na análise do cotidiano dos cursos (pelo acompanhamento do processo ensino-aprendizagem em sala de aula).

Referências Bibliográficas

- Abdalla, I. G., Stella, R. C. R., Perim, G. L., Aguilar-da-Silva, R. H., Lampert, J. B., & Costa, N. M. S. C. (2009). Projeto pedagógico e as mudanças na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, 33(1 supl. 1), 44-52.
- ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. (2011). Carta de Salvador. *Psicol. Ensino & Form.* [online]. 2(1), 103-104. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/CARTA-DE-SALVADOR-2011-ABEP1.pdf>, acessado em 15 de Janeiro de 2012.
- Abreu-Rodrigues, J., & Ribeiro, M. R. (Orgs.). (2005). *Análise do comportamento: Pesquisa, teoria e aplicação*. São Paulo: Artmed.
- Aguilar-da-Silva, R. H., Perim, G. L., Abdalla, I. G., Costa, N. M. S. C., Lampert, J. B., & Stella, R. C. R. (2009). Abordagens pedagógicas e tendências de mudanças nas escolas médicas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, 33(1), supl. 1, 53-62.
- Alves, M. H. M. (2005). *Estado e oposição no Brasil* (2ª. ed.). Bauru: EDUSC.
- Amorim, K. M. O. (2010). *Compromisso social do psicólogo em artigos publicados em periódicos científicos no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Angelini, A. L., & Maria, C. (1964/1965). Contribuição para a formação básica do psicólogo. *Boletim de Psicologia*, 16/18 (47-50), 41-45.

- Anjos, T. C. & Duarte, A. C. G. O. (2009). A Educação Física e a Estratégia de Saúde da Família: formação e atuação profissional. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 19(4), 1127-1144.
- Antunes, M. (2004). A Psicologia no Brasil no Século XX: Desenvolvimento Científico e Profissional. In: M. Massimi & M. C. Guedes (Orgs.), *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. (pp. 109-152) São Paulo: EDUC/Cortez
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32, (num. esp.), pp. 44-65.
- Assis, L. M., & Oliveira, J. F. (2013). A Avaliação da Educação Superior no Contexto das Reformas e Políticas Educacionais. *Linhas Críticas*, 19(38), 51-69.
- Azevedo, L. A.; Tatmatsu, D. I. B; & Ribeiro, P. H. R. (2011). Formação em Psicologia e a apropriação do enfoque da atenção primária à saúde em Fortaleza, Ceará. *Trabalho, Educação e Saúde*, 9(2), 241-264.
- Barbalho, M. G. C. (2007). A Educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In: Antonio Cabral Neto, A. Castr, M. França & M. Queiroz. *Pontos e Contrapontos da Política Educacional – uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais*. Brasília: Líber Livros Editora.
- Barbalho, M. G. C., Castro, A. M. D. A. (2010). Globalização e educação superior: discutindo tendências de internacionalização. In: A. Cabral Neto, & M. P. P. V. Rebelo (Orgs.) *O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas* (pp. 47-72). Natal: EDUFRRN.
- Barbosa, M. D. L. (2007). *Estudo sobre a reestruturação curricular do curso de Psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação, Campinas*, 13, (1), pp. 131-152.
- Bastos, A. V. B. (2002). Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? *Revista do Departamento de Psicologia, UFF*, 14(1), 31-57.
- Bastos, A. V. B. (2009). O mundo das organizações e do trabalho: o que significa compromisso social para a psicologia. *Psicologia e compromisso social: unidade na diversidade*, 9-42.
- Bastos, A. V. B., & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 245-271). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A. V. B., Gondim, S. M. G., & Rodrigues, A. C. A. (2010). Uma categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 32-44). Porto Alegre: Artmed.
- Bastos, A. V. Gondim, S. Souza, J. & Souza, M. (2011). Formação básica e profissional do psicólogo: uma análise do desempenho das IES no ENADE – 2006. *Avaliação psicológica*, 10 (3), 310-348
- Bastos, A.V.B. & Gomide, P.I.C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 9(1), 6-15.
- Beck, C. L. C., Budó, M. L. D., Terra, M. G., Camponogara, S., Padoin, S. M. P., & Blois, J. M. (2003). Participação na construção de um projeto político pedagógico na enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 56(4), 405-408.

- Bernardes, J. S. (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Bernardes, J. (2006). Formação generalista em Psicologia e Sistema único de Saúde. In: *I Fórum Nacional de Psicologia e Saúde Pública: contribuições técnicas e políticas para avançar o SUS, Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia*.
- Bernardes, J. S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32, (num. esp.), pp. 216-231.
- Bettoi, W. & Simão, L. M. (2000). Profissionais para si ou para outros? Algumas reflexões sobre a formação dos psicólogos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 20(2), 20-31.
- Boarini, M. L. (1996). A formação (necessária) do psicólogo para atuar na saúde pública. *Psicologia em Estudo*, 1(1), 93-132.
- Bock, A. M. (1997). Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 17(2), pp. 37-42.
- Bock, A. M. (1999). Atuação Profissional e Formação do Psicólogo: desafios da modernidade. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 4(1), 1-12.
- Bock, A. M. (2002). Diretrizes curriculares: que direção queremos para a formação? *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 14(1), 59-74.
- Bock, A. M. (2003). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: Ana M Bahia Bock (org.), *Psicologia e Compromisso Social*. São Paulo: Cortez editora.

- Bonfim, E. de M. (Org.) (1996). Formações em Psicologia: pós-graduação e graduação. *Coletâneas da ANPEPP*, v. 8.
- Botomé, S. P. (1979). A quem nós, psicólogos, servimos de fato? *Psicologia*, 5(1), 1-16.
- Braga, H. M. B. (2007). *As tecnologias da informação e comunicação na formação docente: análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia das universidades federais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.
- Brasil. (2004). *Resolução nº 8, de 7 de maio. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior.
- Brasil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>>. Acesso em: 04 jun. 2012.
- Brasileiro, T. S. A. & Souza, M. P. R. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 105-120.
- Cabral, A. C. M.(2004). A Psicologia no Brasil. In M. A. M. Antunes (Org.), *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (pp. 33-70). Rio de Janeiro: EdUERJ, Conselho Federal de Psicologia. (Trabalho original publicado em 1950)

- Cambaúva, L. G., Silva, L. C., & Ferreira, W. (1998). Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, 3(2), 207-227.
- Campos, R. H. F. (1983). A função social do psicólogo. *Educação & Sociedade*, 16, 74-84.
- Campos, V. G. (2009). *Avaliação da educação superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO
- Carvalho, D. B., Seixas, P. S., & Yamamoto, O. H. (2002). Modernização urbana e a consolidação da Psicologia em Natal - Rio Grande do Norte. *Psicologia em Estudo (Maringá)*, 7(1), 131-141.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F. & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 26 (75), 67-83
- Centofanti, R. (1982). *Radecki e a Psicologia no Brasil*. In *Psicologia, ciência e profissão*, 3(1), 2-50.
- Charles, C. e Verger, J. (1996). *História das universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Chauí, M. (2000). Universidade em Ruínas. In: H. Trindade (Org.), *A Universidade em Ruínas na República dos Professores* (2.ed). Petrópolis: Vozes.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 24, 5-15.
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.

- Chizzotti, A. (2006). Da pesquisa qualitativa. In *Pesquisas em ciências humanas e sociais* (pp.77-88). São Paulo: Cortez.
- Cirino, S. D., Knupp, D. F. D., Lemos, L. S., & Domingues, S. (2007). As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. *Temas psicol.* [online]. 2007, 15 (1), 23-32.
- Coimbra, C. M. B. (1999). Práticas Psi na Brasil do Milagre. In A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, & H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché Histórias da Psicologia no Brasil* (pp. 75-91). Rio de Janeiro: UERJ.
- Conselho Federal de Psicologia - CFP (Org.) (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia - CFP (Org.) (1992a). *Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços*. Campinas: Átomo.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992b) - *Carta de Serra Negra*. Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia: Repensando a Formação. Serra Negra, SP.
- Conselho Federal de Psicologia - CFP (Org) (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a profissão* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. 2ª. Ed. Campinas, SP: Alínea.
- Conselho Federal de Psicologia - CFP. (2013). *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

- Copetti, S. M. B. (2006). *Políticas de avaliação institucional: contribuições na gestão do projeto pedagógico do curso de Fisioterapia da FADEP*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR
- Costa, A. L. F., & Yamamoto, O. H. (2008). Publicação e avaliação de periódicos científicos: paradoxos da avaliação Qualis de Psicologia. *Psicologia em Estudo*, 13 (1), 13-24.
- Costa, A. L. F., Amorim, K. M. O. & Costa, J. P. (2010). Profissão de psicólogo no Brasil: análise da produção científica em artigos. Em O. H. Yamamoto & A. L. Costa (Orgs.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 31-58). Natal: EDUFRN.
- Costa, J. P. (2013). *A presença da produção científica em Psicologia na formação de psicólogos do Rio Grande do Norte*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Costa, J. P., Costa, A., Coelho-Lima, F., Seixas, P., Pessanha, V. & Yamamoto (2012). Produção científica sobre formação do psicólogo no Brasil. *Psicologia em Pesquisa* (UFJF), 6, 130-138.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (2a ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Cruces, A. V. V. (2006). Egressos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cruces, A. V. V. (2008). A pesquisa na formação de psicólogos brasileiros e suas políticas públicas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. São Paulo, 28(2), 240-255.

- Cunha, L. A. (1980). *A universidade temporã*. 2a ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Cunha, L. A. (1988). *A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino Superior e Universidade no Brasil. In E. M. T. Lopes, L. M. Farias Filho, C. G. Veiga (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil* (pp.151-204). 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, L. A. (2003). O Ensino Superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade, Campinas*, 24, (82), pp. 37-61.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Dimenstein, M. (1998). O Psicólogo no Serviço Público de Saúde: impasses na formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 3(1), 53-81.
- Dimenstein, M. (1999). Os (Des)caminhos da Formação Profissional do Psicólogo no Brasil para sua Atuação no Campo da Saúde Pública. *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*, 11(1), 17-25.
- Dimenstein, M. (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em estudo*, 6(2), 57-63.
- Donatoni, A. R. (2008). Os docentes universitários e a criação do ANDES-SN. *Educação e Filosofia*, 18, (35/36). pp. 179-205.
- Dourado, L. F. (Org.). (2011). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG. Belo Horizonte: Autêntica.

- Dourado, L. F., Catani, A. M., & Oliveira, J. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade (Campinas)*, 22(75), 67-83.
- Dourado, L. & Oliveira, J. (1999). Políticas Educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: Luiz Dourado & Afrânio Catani (Orgs.), *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas/Goiânia: Autores Associados/Editora da UFG, 5-22.
- Duran, A. P. (1994). Alguns dilemas na formação do psicólogo: Buscando sugestões para superá-los. Em Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a profissão* (pp. 273-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Esch, C.F., & Jacó-Vilela, A. M. (2001). A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In Jacó-Vilela, A. M., Cerezo, A. C. & Rodrigues, H. B. C. (Orgs.) *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp.17-24) Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ.
- Fávero, M. L. A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, 28, 17-36.
- Fávero, M. L. A. (1995). UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Feitosa, M. A. G. (2007). Implicações da internacionalização da educação para a formulação de currículos em Psicologia. *Temas em Psicologia*, 15, (1), pp. 91-103.

- Feitosa, M. A. G., Costa, A. E. B., Bastos, A. V. B., Bori, C.M., Lopez, M. A., & Gomes, W. B. (1999). *Minuta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia*. DEPES/ SESu/ MEC.
- Féres-Carneiro, T., Bastos, A. V., Feitosa, M. A. G., Moura, M. L. S., & Yamamoto, O. H. (2010). Lacunas, metas e condições para a expansão da pós-graduação em psicologia no país. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (UFRGS. Impresso), 23, 11-24.
- Féres-Carneiro, T.; & Lo Bianco, A.C. (2003). Psicologia Clínica: uma identidade em permanente construção. In: O. H. Yamamoto; V.V. Gouveia. (Orgs.). *Construindo a Psicologia Brasileira*. 2ed. (pp. 99-119). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fernandes, F. (1975), *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Omega.
- Ferreira Neto, J. L. (2004). A formação em nossa atualidade. In J. L. Ferreira Neto, *A formação do psicólogo: clínica, social, mercado* (pp. 162-186). São Paulo: Escuta.
- Ferreira Neto, J. L. (2008). Intervenção psicossocial em saúde e formação do psicólogo. *Psicologia e Sociedade* (Impresso), 20 (1), 62-69.
- Ferreira Neto, J. L., & Penna, L. M. (2006). Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 381-390.
- Ferreira, S. (2009). *A Universidade do século XXI: Concepções, Finalidades e Contradições*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

- Ferreira, S. (2010). A internacionalização da Educação Superior no contexto da mundialização do capital. *Diversia, Educación y Sociedad*, (3), pp.65-88.
- Ferreira, S. (2012). Reformas na Educação Superior: de FHC à Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, (36), pp.455-472.
- Fetz, M., Defacci, F. A., & Nascimento, L. (2011). Olhares sociológicos sobre a ciência no século vinte: mudanças e continuidades. *Sociologias*, 13(27).
- Figueiredo, L. C. (1996). *Revisitando as psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. São Paulo: EDUC Vozes.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman editora.
- ForGRAD – Fórum de Graduações. (1999). In: *X Encontro de Pró-reitores de Graduação*. Goiania, GO.
- Francisco, A. L., & Bastos, A. V. (2005). Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços* (2ª ed., pp. 71-88). Campinas: Alínea.
- Francisco, A. L., & Bastos, A. V. B. (1992). Conhecimento, formação e prática. In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicólogo brasileiro - construção de novos espaços* (pp. 211-227). Campinas: Átomo.
- Fronza, F. L. (2009). Diretrizes Curriculares Nacionais: mudanças no ensino superior?. Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina.
- Fugeiro, M. B. V. A. (2007). *A questão da qualificação profissional diante dos impactos da reestruturação produtiva: análise de um curso de Engenharia de*

- Alimentos da cidade de Uberaba*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- Gauer, G., & Gomes, W. B. (2002). O curso da reforma: ensino de psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1971-1979). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 497-513.
- Gauer, G., & Gomes, W. B. (2005). *Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1943-2003*. Porto Alegre: MuseuPsi - Museu Virtual de Psicologia.
- Germano, J.W. (2005). Estado militar e a educação no Brasil (1964-1985). 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Gomes, A. F. (2002). Política de Avaliação da Educação Superior: Controle e Massificação. *Educ. Soc., Campinas*, 23, (80), pp. 275-298.
- Gomes, S. M. (2008). *A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico-pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, Salvador-BA.
- Gomes, A.M., Robertson, S.L. and Dale, R. (2012) *The Social Condition of Higher Education: Globalisation and (beyond) Regionalisation in Latin America*. Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol BS8 1JA, UK. Disponível em: <http://susanleerobertson.com/publications/>. Acesso em 13 jul. 2013.
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: Onde residem suas deficiências. Em Conselho Federal de Psicologia (Org), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 69-85). São Paulo: Edicon/Educ.
- Gonçalves, M. G. M. & Bock, A. M. B. (1996). Desenhando a Psicologia: uma reflexão sobre a formação do psicólogo. *Psicologia Revista*, 2, 141-150.

- Gondim, S. M. G., Bastos, A. V. B. & Peixoto, L. S. A. (2010). Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. Em A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 174-199). Porto Alegre: Artmed.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22 (2), 201-210.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. D. C. (2011). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 163-171.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Edições Loyola.
- Hur, D. U. (2007). A Psicologia e suas entidades de classe: histórias sobre sua fundação e algumas práticas no Estado de São Paulo nos anos 70. *Psicologia Política*, 13(1).
- Jacó-Vilela, A. M. (1999). Formação do psicólogo: um pouco de história. *Interações* (Universidade São Marcos), 4(8), 79-91.
- Jacó-Vilela, A. M. & Rodrigues, H. de B. C. (2004). Além e aquém da separação: a psicologia no Brasil.. In: Marina Massimi. (Org.). *História da Psicologia no Brasil do século XX*. 1 ed. São Paulo: E.P.U, p. 217-230.
- Knight, J. (2008). Internationalization and the Global University. *Academic matters*, oct-nov, pp.5-9.
- Kosik, K. (1996). A “práxis”. In *Dialética do concreto* (pp.197-207). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Lampert, J. B., Aguilar-da-Silva, R. H., Perim, G. L., Stella, R., Abdalla, I. G., & Costa, N. M. S. C. (2009a). Projeto de Avaliação de tendências de mudanças nos Cursos de Graduação nas Escolas Médicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1 supl. 1), 04-18.
- Lampert, J. B., Costa, N. M. S. C., Perim, G. L., Abdalla, I. G., Aguilar-da-Silva, R. H., & Stella, R. (2009b). Tendência de Mudanças em um Grupo de Escolas Médicas Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1 supl. 1), 19-34.
- Lampert, J. B., Perim, G. L., Aguilar-da-Silva, R. H., Stella, R., Abdalla, I. G., & Costa, N. M. S. C. (2009c). Mundo do Trabalho no Contexto da Formação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1 supl. 1), 35-43.
- Langenbach, M., & Negreiros, T. C. G. M. (1988). A formação complementar: um labirinto profissional. In Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 86-99). São Paulo: EDICON.
- Lapyda, I. (2011). *A "financeirização" no capitalismo contemporâneo: uma discussão das teorias de François Chesnais e David Harvey*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Lima, J. O. R. (2009). *O referencial ético-humanista nos cursos de graduação em enfermagem de Goiânia-Goiás*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação, Campinas*, 13, (1), pp.7-36.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (4), 718-737.

- Lourenço Filho, M. B. (2004). A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos. In M. A. M. Antunes (Org.) *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia. (Trabalho original publicado em 1969). (Trabalho original publicado em 1955).
- Macêdo, K. B., Heloani, R., & Cassiolato, R. (2010). O psicólogo como trabalhador assalariado: setores de inserção, locais, atividades e condições de trabalho. In: A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Orgs.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 131-150). Porto Alegre: Artmed.
- Mancebo, D. (1999). Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: Ana Maria Jacó-Vilela & Heliana de Barros Conde Rodrigues. (Org.). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 93-120.
- Marecek, J. (2011). Numbers and interpretations: what is at stake in our ways of knowing?. *Theory Psychology*, 21(2), 220-240.
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Campinas, SP: Alínea.
- Martins, C. B. (2000). O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em perspectiva*, 14(1), 41-60.
- Martins, C. B. (2009). A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade, Campinas*, 30, (106), pp.15-35.

- Martins, M. T. C. T. L. (2005). *Análise do projeto pedagógico da Faculdade de Enfermagem da PUC-Campinas à luz das políticas de saúde e de educação*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira*. São Paulo: Pedagógica Universitária.
- Massimi, M. (Org.). (2004). *História da psicologia no Brasil no século XX*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Massimi, M. (2005). *Palavras, almas e corpos no Brasil colonial*. São Paulo: Loyola.
- Massimi, M. (2006) O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. In: Ana Maria Jacó Vilela, Arthur Arruda leal Ferreira & Francisco Teixeira Portugal. (Org.). *História da psicologia. Rumos e percursos*. 1 ed. Rio de Janeiro: Nau editora, 159-168.
- Matos, M. A. (1988). Produção e formação científica em psicologia. In Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 100-122). São Paulo: EDICON.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research [On-Line Journal]*, 1(2). Recuperado em 15 de Janeiro. Disponível em: <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>.
- Mello, A. F., & Dias, M. A. R. (2011). Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. *Educação e Sociedade, Campinas*, 32, (115), pp. 413-435.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.

- Mello, S.L. (2010). Psicologia: características da Profissão. In Oswaldo Yamamoto & Ana Ludmila Costa (org.) *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN, 141-162. (publicado originalmente em 1975)
- Melo, A. A. S. (2006). Avaliação Institucional do Ensino Superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: A. Siqueira & Lúcia Neves (orgs.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 125-146.
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, (14), pp.131-150.
- Moita Neto, J. M. & Santos, K. (2011). A perspectiva ambiental no curso de licenciatura em Física da UFPO: reflexões sobre o atual projeto política pedagógico. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 33(3), 1-4.
- Montaño, C. (2011). Pobreza, 'questão social' e seu enfrentamento. *Mimeno*. Rio de Janeiro.
- Moura, E. P. G. M. (1999). A psicologia (e os psicólogos) que temos e a psicologia que queremos: reflexões a partir das Propostas de Diretrizes Curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 19(2), 10-19.
- Neves, L. M. W. (2006). A reforma da Educação Superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: Angela Siqueira & Lúcia Neves (orgs.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 81-206.
- Neves, L. M. W. (Org.). (2004). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã.

- Neves, L. M. W., & Pronko, M. A. (2008). *O mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV.
- Nico, Y., & Kovac, R.(2003). As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em Psicologia: um breve histórico. *Conscientia e Saúde*, 2(2), 51-59.
- Nóbrega-Therrien, S. M.; Guerreiro, M. G. S.; Moreira, T. M. M.; & Almeida, M. I. (2010). Projeto política pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 44(3), 1-4
- Noronha, A. P. P. (2003). Docentes de Psicologia: formação profissional. *Estudos de Psicologia*, v. 8, n. 1, 169-173. São Paulo: Bookman.
- Nunes, S. C. & Barbosa, A. C. Q. (2009). Formação baseada em competências? Um estudo em cursos de graduação em Administração. *Revista de Administração Mackenzie*, 10(5), 28-52
- Oliveira, A. M. (2013). *Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Oliveira, A. R. (2008). *O projeto pedagógico do curso de licenciatura em Matemática como artefato social*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente-SP
- Oliveira, J. F., & Catani, A. M. (2012). La reconfiguración del campo universitario en Brasil: conceptos, actores, estrategias y acciones. *Perfiles Educativos*, 34, (135), pp. 149-163.

- Oliveira, João F., Bittar, M. & Lemos, J. R. (2010). Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. *Revista de Educação Publica (UFMT)*, 19, 247-268
- Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O Psicólogo no Brasil: Notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8(2), 19-27.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia. (Org), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 17-31). São Paulo: Edicon.
- Picawy, M. M. (2007). *PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI - Projeto Pedagógico Institucional e PPC - Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito, uma análise de implantação em três IES/RS/Brasil*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
- Pignata, E. K. A. A. (2011). *Interdisciplinaridade no contexto do curso de Pedagogia: pertinência das concepções e ações didático-pedagógicas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF.
- Resolução CNE/CES. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 5. (2011, 15 de março). Institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de Professores em psicologia. Recuperado de: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991
- Rey, F. G. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson.

- Ribeiro, M. L. L. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais: a configuração da docência expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.
- Ristoff, D. (2008). Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: M. Bittar, J. F. Oliveira, & M. Morosini (Orgs.), pp. 39-50. Educação superior no Brasil:10 anos pós-LDB. Brasília: INEP.
- Robertson, S.L. (2012) World Class Higher Education (for Whom?). Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol, Bristol BS8 1JA, UK. Disponível em: <http://susanleerobertson.com/publications/>. Acesso em 13 jul. 2013.
- Rocha Jr., A. (1999). Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2), 3-8.
- Rodrigues, H. W. (2004). Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, 6(1), 39-58.
- Romanelli, O. (2003). História da educação no Brasil. 13. ed. Petrópolis: Vozes.
- Rosas, P. (1995). *Mira y López: 30 anos depois*. São Paulo: Vetor.
- Rosas, P., Rosas, A., & Xavier, I. (1988). Quantos e quem somos. In: Conselho Federal de Psicologia. (Org), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 32-48). São Paulo: Edicon.
- Rose, N. (2008). Psicologia como uma Ciência Social. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 155-164.

- Rothen, J. C. (2008). Os bastidores da Reforma Universitária de 1968. *Educação e Sociedade, Campinas*, 29, (103), pp.453-475.
- Saenz-Rico, B. (2012). *Educación Superior e innovación: diseño curricular por competencias para la formación em el Siglo XX*. Madrid, Espanha: Editorial Académica Española.
- Santos, S. F. (2008). *O ensino de direito: uma análise sobre o projeto pedagógico da FESURV*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente-SP.
- Santos, R. M.; Brandão, F. S.; Valverde, R. C.; & Trezza, M. C. S. F. (2003) Projeto pedagógico do curso de graduação em Enfermagem/UFAL. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 56(6), 690-694.
- Santos, A. P., & Cerqueira, E. A. (2009). Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, SC.
- Saviani, D. (2004). A questão da reforma universitária. *Educação e Linguagem*, 7, (10), pp. 42-67.
- Saupe, R. & Alves, E. D. (2000). Contribuição à construção de projetos político-pedagógicos na Enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 8(2), 60-67.
- Seixas, A. M. M. T. (2010). Portugal e o espaço europeu de Ensino Superior: regulação supranacional e políticas públicas. In A. C. Neto, & M. P. P. V. Rebelo (Orgs.), *O Ensino Superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas*. Natal: EDUFRN.

- 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), pp. 477-489.
- Seixas, P. S., Coelho-Lima, F., & Costa, A. L. F. (2010). Caracterização de dissertações/teses que versam sobre a profissão de psicólogo no Brasil. In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Orgs.) *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*, pp. 61-97. Natal: EDUFRN.
- Seixas, P. S., Coelho-Lima, F., Silva, S. G., & Yamamoto, O. H. (2013). Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), 17, pp. 113-122.
- Sguissardi, V. (2006). Reforma Universitária no Brasil - 1995-2005: Precária trajetória, incerto futuro. *Educação e Sociedade*, 27(96), 1021-1056.
- Signorelli, M. C., Israel, V. L., Corrêa, C. L., Motter, A. A., Takeda, S. Y. M., & Gomes, A. R. S. (2010). Um projeto político-pedagógico de graduação em fisioterapia pautado em três eixos curriculares. *Fisioter. mov.* (Impr.) [online]. 23(2), 331-340.
- Silva, C. L. (2009). *Interdiscursividade em um projeto político-pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG
- Silva, J. C. B. (2010). *As Políticas Educacionais e a Formação do Profissional da Psicologia: suas implicações para a atuação profissional*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP.
- Silva, R. P. G. & Rodrigues, R. M. (2008). Mudança curricular: desafio de um curso de graduação em Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(2), 233-238.

- Silva, M. G. M., & Beraldo, T. M. L. (2008): Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In M. Bittar, J. F. Oliveira & M. Morosini (Orgs.), Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP.
- Silva, S. M. C. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24 (4), 100-111.
- Soares, S. T. (2011). O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil e o papel dos sujeitos políticos coletivos: uma perspectiva gramsciana. In R. M. Michelotto, & M. Pfeifer (Orgs.), *Cadernos do Professor (Política e Educação em Gramsci)* (pp. 200-215). Curitiba: UFPR/PROGRAD.
- Sobrinho, J. D. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 195-224.
- Sobrinho, J. D. (2012). Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. *Dilemas y debates*, 1, (1), pp. 1-8.
- Souza, K. R. L. (2011). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *R. Katál., Florianópolis*, 14, (1), pp. 86-94.
- Teixeira, A. (1988). *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Teixeira, A. (1989). *Ensino superior no Brasil : análise e interpretação de sua evolução até 1989*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Teixeira, A. (1999). *Educação no Brasil*. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Tourinho, E. Z., & Bastos, A. V. B. (2010). Desafios da pós-graduação em Psicologia no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 35-46.

- Uecker, G. L. (2005). *Formação de administradores com competências empreendedoras: um estudo multi-casos em instituições de ensino superior no Oeste do Paraná*. Universidade Estadual de Maringá, Londrina-SP.
- Veiga, I. P. A. (1998). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico* (4. ed). Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2002). Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (15.ed). Campinas: Papirus Editora.
- Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, 23(61), 267-281.
- Veiga, I. P. A.. (2004). *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Papirus.
- Vianna, M. L. T. W. (1993). Modernização, Empresa e Estado: novos papéis na elaboração de políticas sociais. Brasília (Caderno Técnico), n. 18, p. 22-43.
- Vieira, S. L. (2010). Reformas Universitárias Brasileiras em Diferentes Contextos. III Congresso Nacional da Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Ayres.
- Witter, C. (org.) (1999). *Ensino de Psicologia*. Ed. Alínea, São Paulo.
- Witter, G. P., & Ferreira, A. A. (2005). Formação do psicólogo hoje. In Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços* (pp. 15-39). Campinas: Editora Alínea.

- Witter, G. P., Bastos, A. V. B., Bonfim, E. M. & Guedes, M. C. (1992). Atuação do psicólogo: Espaços e movimentos. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). *Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços* (pp. 161-177). Campinas: Átomo.
- Wolff, S. M. (2012). *Cooperação acadêmica internacional da CAPES na perspectiva do programa Ciências sem Fronteiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasília, DF.
- Yamamoto, O. H, Falcão, J. T. R. & Seixas, P.S. (2011) Quem é o estudante de psicologia no Brasil? *Avaliação psicológica*, 10 (3), 209-232.
- Yamamoto, O. H. (1987). O autoritarismo na universidade: notas para o debate acerca da questão da democratização. *Educação em Questão*, Natal, RN, 1,(1), pp. 38-55.
- Yamamoto, O. H. (1996). Neoliberalismo e políticas sociais: um impacto na Psicologia brasileira. *Psicologia Revista*, 2, 13-26.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(4), 30-37.
- Yamamoto, O. H. (2006). Graduação e Pós-Graduação em Psicologia: relações possíveis. *RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 3, 270-281.
- Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político?. *Psicologia: Ciência e Profissão* (Impresso), 32, pp. 6-17.
- Yamamoto, O. H., Costa, A. L. F.& Seixas, P. S. (2011). Avaliação na graduação e na pós-graduação em psicologia: convergências e divergências. In: Benedito Medrado & Wedna Galindo. (Org.). *Psicologia social e seus movimentos: 30*

anos de ABRAPSO. 1 ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011, v. 1, 139-159.

Yamamoto, O. H., Costa, A. L. F., Seixas, P. S., & Amorim, K. M. O. (2010). Um balanço (provisório) dos estudos sobre a profissão. In O. H. Yamamoto & A. L. F. Costa (Org.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil* (pp. 97-100). Natal: EDUFRN.

Yamamoto, O. H., Maia, J. F. & Carvalho, D. B. (1997). A psicologia no RN: o ensino da Psicologia da UFRN em questão. *Vivência*, Natal, 11, 89-104.

Yamamoto, O. H., Oliveira, I. F. & Campos, H. R. (2002). Demandas Sociais e Formação Profissional em Psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia (UFF)*, Rio de Janeiro, 14(1), 75-86.

Yamamoto, O. H., Seixas, P. S., Costa, A. L. F., Coelho-Lima, F. (2013). The role of Social Psychology in Brazilian undergraduate and graduate education. *Estudos de Psicologia (UFRN)*, 18, pp. 83-92.

Yamamoto, O. H., Souza, J. A. J., Silva, N. & Zanelli, J. C. (2010). A formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In: Antonio Virgílio Bittencourt Bastos & Sônia Maria Guedes Gondim. (Org.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 45-65.

Apêndice A

Lista de siglas dos nomes das IES participantes da pesquisa

FACCAT - Faculdades Integradas de Taquara
FACEX - Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte
FAM - Faculdade de Americana
FAMEBLU - Faculdade Metropolitana de Blumenau
ILES-ITUMB - Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara
NEWTON PAIVA - Centro Universitário Newton Paiva
PUCRJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCGO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
UNICEUB - Centro Universitário de Brasília

UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

UNIR - Fundação Universidade Federal de Rondônia

UNISALESIANO - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

UNITAU - Universidade de Taubaté

UNIVAG - Centro Universitário de Várzea Grande

UNIVASF - Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco

UNP - Universidade Potiguar

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USP - Universidade de São Paulo

Apêndice B

Identificadores das IES participantes da pesquisa

Curso I	FACCAT
Curso II	FACEX
Curso III	FAM
Curso IV	FAMEBLU
Curso V	ILESITUMB
Curso VI	NEWTONPAIVA
Curso VII	PUCGO
Curso VIII	PUCRS
Curso IX	PUCSP
Curso X	UERJ
Curso XI	UESPI
Curso XII	UFAL
Curso XIII	UFBA
Curso XV	UFC
Curso XVI	UFES
Curso XVII	UFF
Curso XVIII	UFMG
Curso XIX	UFMT
Curso XX	UFPA
Curso XXI	UFPB
Curso XXII	UFPR
Curso XXIII	UFRGS
Curso XXIV	UFRN
Curso XXV	UFSC
Curso XXVI	UFSCAR
Curso XXVII	UFSJ
Curso XXVIII	UFU
Curso XXIX	UNICEUB
Curso XXX	UNIDAVI
Curso i	UNIFESP
Curso ii	UNIFOR
Curso iii	UNIR
Curso iv	UNISALESIANO
Curso v	UNISC
Curso vi	UNITAU
Curso vii	UNIVAG
Curso viii	UNIVASF
Curso ix	UNP
Curso x	URI
Curso xi	USP