Unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA – SP

JOSÉ CARLOS BARBOZA DA SILVA

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA: SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

ARARAQUARA – SP
2010

JOSÉ CARLOS BARBOZA DA SILVA

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA: SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar, sob a orientação do Professor Dr. JOSÉ VAIDERGORN.

ARARAQUARA – SP

2010

Silva, José Carlos Barboza da
As políticas educacionais e a formação do profissional da psicologia: suas implicações para a atuação profissional / José Carlos Barboza da Silva – 2010

424 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: José Vaidergorn

l. Psicologia. 2. Formação profissional. 3. Política educacional. 4. Ensino superior. 5. Currículo. 6. Estado de Rondônia. I. Título.

JOSÉ CARLOS BARBOZA DA SILVA

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA: SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar, sob a orientação do Professor Dr. JOSÉ VAIDERGORN.

[Política e Gestão Educacional]

Data da Defesa: 01/12/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

_____

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Vaidergorn
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

_____

Membro Titular: Prof.ª Dra. Ana Cláudia Bortolozzi Maia
Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru

_____

Membro Titular: Prof.ª Dra. Ana Mercês Bahia Bock
Pontifícia Universidade Católica – São Paulo

_____

Membro Titular: Prof.ª Dra. Débora Cristina Piotto
Universidade de São Paulo – Campus de Ribeirão Preto

_____

Membro Titular: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedicatória

A todos abaixo citados o meu mais profundo respeito, admiração e gratidão eterna.

Aos meus pais José Barboza da Silva e Natália Diniz do Nascimento, que educou a mim e aos meus irmãos Cláudia, Andréia e Horácio, apesar de todas as dificuldades que tiveram para isso.

Aos meus amigos Nilza Melo, Marcos Otávio Cahú Rodrigues e Wagner Waltenberg Silva, que apesar da enorme distância física sempre estiveram perto durante todos esses anos.

Aos meus amigos Jorge Washington de Amorim Junior e Maria Eugênia Rodrigues Luz, pela amizade, carinho e solidariedade, os quais me ajudaram em momentos tão críticos nessa jornada para terminar esse doutorado.

Aos excelentes professores que tive na graduação, na especialização, no mestrado e no doutorado, especialmente ao professor Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira, ex-orientador.

Agradecimentos

Aos meus pais José Barboza da Silva e Natália Diniz do Nascimento, que me ensinaram desde criança o valor profundo que possui a educação e a escolarização.

Ao meu orientador, professor Dr. José Vaidergorn, pela autonomia dada a mim durante todo o curso.

Aos professores do Doutorado em Educação Escolar da UNESP/Araraquara, especialmente João Augusto Gentilini, Marilda da Silva, Edson Inforsato, Roseana Costa Leite e Maria Aparecida Segatto Muranaka, que me ajudaram a ter uma melhor compreensão sobre a política educacional e seus desdobramentos no país.

Aos técnicos da UNESP/Araraquara, especialmente ao Antônio Netto Junior pela prestatividade, gentileza e amizade dispensadas durante todo o período em que decorreu o curso.

Aos amigos de Doutorado Lúcia Rejane Gomes da Silva, Mário Roberto Venere, Flavine Assis de Miranda, Sonia Sampaio, Carla Martins, George Estrela, Clarides Henrich de Barba, Wany Sampaio, Francisco Estácio e Gisele Estácio, João Guilherme, Socorro Dias Loura e Célio Borges pela oportunidade e riqueza da convivência, tão fundamental nessa jornada.

Ao professor Luís Alberto Lourenço de Matos, do Departamento de Psicologia da UNIR, que sempre esteve pronto ao meu chamado para realizar as leituras do texto inicial do projeto e da tese e contribuiu com sugestões importantes durante todo o curso realizado.

Ao professor Ene Glória, ex-reitor da UNIR, pela capacidade de viabilizar o convênio DINTER UNESP/UNIR, em Educação Escolar.

Aos professores Miguel Nenevé, Tânia Brasileiro e Carmen Velanga, que se revezaram na coordenação local do DINTER UNESP/UNIR, trabalhando de forma séria e responsável apesar de todas as dificuldades e carências.

Aos meus ex-alunos da UNIR, que participaram como sujeitos da pesquisa pela disponibilidade e carinho em responder ao questionário desta Investigação.

Aos professores do Departamento de Psicologia da UNIR e da ULBRA/Porto Velho que voluntariamente responderam ao questionário desta Investigação.

Aos coordenadores dos Serviços de Psicologia Aplicada da UNIR e ULBRA/Porto Velho, respectivamente Ana Feitosa e Ivan Guarache, que se dispuseram a ser entrevistados para contribuir com essa pesquisa.

Ao Conselho Regional de Psicologia Seção Rondônia, pela colaboração no levantamento acerca dos sujeitos desta Investigação.

À Virgínia Ávila pelo carinho e amor recebido que me ajudaram muito a suportar as dificuldades vividas durante um dos períodos em que estive em Araraquara.

Existe apenas uma idade para sermos felizes, apenas uma época da vida de cada pessoa em que é possível sonhar, fazer planos e ter energia suficiente para os realizar apesar de todas as dificuldades e todos os obstáculos. Uma só idade para nos encantarmos com a vida para vivermos apaixonadamente e aproveitarmos tudo com toda a intensidade, sem medo nem culpa de sentir prazer. Fase dourada em que podemos criar e recriar a vida à nossa própria imagem e semelhança, vestirmo-nos de todas as cores, experimentar todos os sabores e entregarmo-nos a todos os amores sem preconceitos nem pudor. Tempo de entusiasmo e coragem em que toda a disposição de tentar algo de novo e de novo quantas vezes for preciso. Essa idade tão fugaz na nossa vida chama-se presente e tem a duração do instante que passa.

QUINTANA, Mário. **Para Pensar**. Disponível em: <http://www.alashary.org/beatriz_mario_quintana/8/>. Acesso em: 23 de outubro de 2010.

RESUMO

O objeto de estudo dessa Pesquisa são os fundamentos das políticas de formação para a Psicologia e o tipo de formação que é ofertada, além de suas implicações para a atuação desse profissional. O objetivo é avaliar a proposta de política educacional no país para os cursos de psicologia em vigor desde 2004, verificando em que condição foi produzida, inclusive como se deu a participação e elaboração de tal documento e entender quais são os subsídios teóricos e práticos encontrados pelos egressos de Psicologia durante sua formação e se estes fundamentos estão em condição de adequarem-se à realidade profissional encontrada, bem como avaliar se sua formação acadêmica é responsável pelo distanciamento de tais aspectos de sua formação e de sua atuação profissional, a partir dos documentos legais balizadores para essa área de formação que ajudaram a nortear esse estudo. Para se chegar a tal compreensão do modelo dado foram utilizadas entrevistas, questionários e análise de documentos relativos ao tema investigado. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que se utiliza também de características de fonte documental. Assim, tal investigação apresenta também características de pesquisa documental. Os tipos de documentos utilizados são aqueles escritos em documentos oficiais de alcance tanto local como nacional e publicações administrativas. Os sujeitos da amostra desse estudo foram escolhidos dentro das técnicas de amostragem aleatória simples *sem reposição* entre os professores de todos os períodos e os supervisores de estágio do curso de Psicologia da UNIR/RO, em número de nove, e de outra instituição particular de nível superior de ensino em Rondônia, a saber, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Porto Velho, em número de quatro, que possui o mesmo curso indicado da UNIR, isto é, Psicologia; com base na aceitação e no desejo de participar da pesquisa. Os demais sujeitos dessa pesquisa foram selecionados com base na lista de egressos do referido curso de Psicologia da UNIR/RO, em suas diferentes turmas dos anos de 1996 a 2009, em número de vinte, não havendo distinção entre sexo ou outro diferencial, mas optando por um número de sujeitos (egressos) do curso acima citado que fosse representativo em termos de amostra. Também foram sujeitos dessa pesquisa a Coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada (S. P. A) da UNIR e seu equivalente na instituição de nível superior particular, Chefe e/ou Coordenador do Departamento de Psicologia da UNIR (DEPSI) e equivalente da instituição de nível superior privada. Além deles, também foram sujeitos dessa investigação a ex-presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP), à época do estabelecimento das Diretrizes Curriculares e um membro da Comissão de Especialistas da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu/MEC), que foi relatora da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, aprovada junto ao Conselho Nacional de Educação (C.N.E). Para que se chegasse à compreensão do significado de tais informações foi utilizada a Análise de conteúdo conforme a descreve Bardin (1977). Os resultados encontrados indicam que as Diretrizes curriculares para a área em causa podem não ter muita relevância se as condições institucionais dos cursos de Psicologia não estiverem adequadas à sua aplicação, além de expressarem uma concepção de política atrelada a interesses político-econômicos, ideológicos e de mercado. Assim, o exercício da profissão pode se apresentar comprometido em seus aspectos éticos, epistêmicos, políticos e sociais.

Palavras-chave: Psicologia. Formação profissional. Política educacional. Ensino superior. Currículo. Estado de Rondônia.

ABSTRACT

The study object of this research are the foundations of training policies for Psychology and the type of training which is offered, besides their implications for the performance of those professionals. The goal is evaluate the operative proposition of education policies in the country for the psychology courses since 2004, verifying under what condition it has been produced, including how it has happened the participation and elaboration of such a document and to understand what are the theoretical and practical information found by the students during their training in psychology and whether these fundamentals are suitable to the professional reality found, as well as assessing whether their academic training is responsible for the detachment of such aspects of their training and their professional performance, starting from legal documents which are indicators for this training and which helped lead this study. In order to get to an understanding of the model interviews were used, questionnaires and analysis of documents relating to the subject investigated. This is a qualitative research that uses also features of documentary source. The documents were collected in official contexts (local and national) and in various administrative publications. The studied subjects were partly chosen within the techniques of simple random sampling without replacement among the teachers of all terms and internship supervisors of the Psychology course of UNIR / RO, in number of nine, and another private institution of higher education in Rondonia, ULBRA, in Porto Velho, in number of four, which has the same recommended course as UNIR, Psychology, and based on acceptance and desire to participate in researches, partly selected from those students who graduated from the Psychology at UNIR / RO, among groups formed between 1996 and 2009, in number of twenty. There was no difference between gender or other difference among studies, it was decided, however, by a number of graduates in terms of representative sample. The Coordinator of the Department of Applied Psychology (S.P.A.) of UNIR and its equivalent in the particular institution of higher education were also subjects of research, and the Chief and / or Coordinator of the Department of Psychology, UNIR (DEPSI) and its equivalent at the private institution at higher level. Besides them were also subjects of this investigation the former chairman of the Federal Council of Psychology (CFP) at the time of the establishment of curriculum guidelines and a member of the Committee of Experts of the Department of Higher Education of MEC (SESu / MEC), who was rapporteur of the National Curriculum Guidelines draft for undergraduate courses in psychology, approved by the National Education Council (CNE). In order to get to an understanding of the significance of such information it was used the content analysis as describes Bardin (1977). The results indicate that the curriculum policies for the area in question may not have much relevance, if the institutional conditions of psychology courses are not suited to its application, and express a conception of policies tied to political and economic interests, ideological and marketing. Thus, the profession can appear committed to its ethical, epistemological, political and social.

Keywords: Psychology. Vocational training. Educational policy. Higher education. Curriculum. State of Rondônia.

LISTA DE SIGLAS

AB	Presidente do Conselho Federal de Psicologia durante o período de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia
ABC	Modalidade de Teste Psicológico para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita
ABEP	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ABPJ	Associação Brasileira de Psicologia Jurídica
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ADUNIR	Associação dos Docentes da UNIR
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial.
CBO	Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO)
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
CES	Câmara de Educação Superior
CEPA	Centro Editor de Psicologia Aplicada
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CGR	Câmara de Graduação
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNH	Carteira Nacional de Habilitação Veicular
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
COJ	Centro de Orientação Juvenil
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONEP	Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia

CONSEA	Conselho Acadêmico da UNIR
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIR
CONSUN	Conselho Universitário da UNIR
CRE	Conselho da Reforma do Estado
CRP	Conselho Regional de Psicologia
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
DEPSI	Departamento de Psicologia da UNIR
EAD	Ensino à Distância
ENADE	Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEP	Executiva Nacional dos Estudantes de Psicologia
EUA	Estados Unidos da América
FAAR	Faculdades Associadas de Ariquemes
FASUBRA	Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras
FENAPSI	Federação Nacional dos Psicólogos
FENPB	Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FIMCA	Faculdades Integradas Maria Coelho Aguiar (Porto Velho)
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	General Agreement on Trade in Services
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
IESALC	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IFES	Instituições Federais de Ensino
IIPCT	Lei de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
JK	Juscelino Kubitschek
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia

MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NUSAU	Núcleo de Saúde
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PAIUB	Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro
PEPA	Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PMK	Teste Miocinético de Mira y Lopez
PPNE	Psicologia do Portador de Necessidades Especiais
PPP	Lei de Parceria Público-Privada
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QI	Quociente Intelectual
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RO	Rondônia (Estado)
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBPH	Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Rondônia
SEMAD	Secretaria Municipal de Administração de Porto Velho- RO
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho- RO
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

S.P.A.	Serviço de Psicologia Aplicada
STO	Seção de Terapêutica Ocupacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, Cultura e Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. Introdução 1
1.1 - Delimitação do problema 3
1.2 - Justificativa do estudo 5
1.3 - Objetivo geral do estudo 9
1.4 - Objetivos específicos do estudo 10

2. A Psicologia como Ciência e Profissão: Aspectos Históricos, Éticos, Epistemológicos e Políticos 11
2.1 - Percurso Histórico do surgimento da Psicologia como Disciplina e da Psicologia como Campo de Saber no Brasil 11
2.1.1 - Marcos Legais e o desenvolvimento da Profissão em Psicologia 48
2.2 - Dimensão epistemológica, ética e política da Psicologia 65

3. Fundamentos da política para o Ensino Superior no Brasil 102
3.1 - Política para o Ensino Superior no Brasil e a Agenda Neoliberal para a América Latina 102
3.1.1 - A Proposta do Banco Mundial para a Educação Superior 104
3.1.2 - O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (PDRAE) e o *Welfare State* 109
3.1.3 - O Neoliberalismo como Política Pública para e no Ensino Superior 119
3.1.4 - Política Pública Educacional para os Cursos de Graduação em Psicologia e a Formação Profissional 128
3.1.5 - Educação no Ensino Superior como Bem Econômico e/ou Mercadoria 144
3.1.6 - O "Estado-Avaliador" e a Massificação do Ensino Superior 152
3.1.7 - Estratégias, Implantação e Implicações do Modelo de Reforma do Aparelho do Estado: a nova configuração do Ensino Superior 158
3.1.8 - A Agenda Política Global para a Educação e suas Consequências 170

4. Delineamento da pesquisa 175
4.1 - Participantes 176
4.2 - Instrumentos e procedimentos para Coleta de Dados 177
4.3 - Análise e Compreensão dos Dados 180

5. A Formação do Profissional da Psicologia em Porto Velho - RO 184
5.1 - Análises de Conteúdos das Entrevistas realizadas: as posições da ex-presidente do CFP e da relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia do Conselho Nacional de Educação (CNE) 185
5.2 - Análise de conteúdo da entrevista realizada: a posição da Coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A.) da UNIR, quanto à formação do Profissional da Psicologia 219
5. 3 - Análise de Conteúdo da Entrevista realizada: a posição do Coordenador do Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A.) da ULBRA/Porto Velho, quanto à Formação do Profissional da Psicologia 224
5.4 - Análise de Conteúdo do Questionário aplicado: a posição dos docentes da ULBRA/Porto Velho, quanto à Formação do Profissional da Psicologia 238
5.5 - Análise de Conteúdo do Questionário aplicado: a posição dos docentes da UNIR, quanto à Formação do Profissional da Psicologia 259
5.6 - Análise de Conteúdo do Questionário Aplicado: a posição dos EGRESSOS da UNIR, quanto à Formação do Profissional da Psicologia 291

6. Considerações Finais e Conclusão 335

Referências **353**

Apêndice **369**

Anexos **371**
Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 372
Anexo B - Modelo de questionário utilizado para os egressos avaliarem a formação e a ênfase nos aspectos sócio-políticos da formação profissional em Psicologia 374
Anexo C - Modelo de questionário utilizado para os Docentes e/ou Supervisores de Estágios e Coordenadores e/ou Chefes de Departamentos avaliarem a formação e a ênfase nos aspectos sócio-políticos da formação profissional em Psicologia 375
Anexo D - Modelo de entrevista utilizado com a/o presidente do Conselho Federal de Psicologia e com o membro da Comissão de Especialistas da SESu/MEC, avaliarem a proposta inicial de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia e também a proposta aprovada, que está expressa no Parecer n.º 062/2004, e sobre a ênfase nos aspectos sócio-políticos da formação profissional em Psicologia 376
Anexo E - Modelo de entrevista utilizado para os Coordenadores dos Serviços de Psicologia Aplicada da UNIR e ULBRA/Porto Velho, avaliarem a formação e a ênfase nos aspectos sócio-políticos da formação profissional em Psicologia 377
Anexo F - Declaração com os termos de concordância da Instituição onde será desenvolvida a pesquisa 378
Anexo G - Declaração com os termos de concordância da instituição onde será desenvolvida a pesquisa 379
Anexo H - Relatório e Parecer n.º 062/2004, das Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia 380
Anexo I - *Kit* docente do Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho 392
Anexo J - Situação da atuação profissional dos egressos da UNIR/RO e seu tempo de atuação 424

1. INTRODUÇÃO

Tratar da política educacional e da formação do psicólogo e de suas implicações para uma atuação profissional requer uma retomada dos aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais, dentre outros, para que se possa compreender os rumos atuais dessa atividade profissional e propor melhorias ao processo de formação para que haja avanço científico e social, também.

Este enfoque é necessário se levarmos em consideração as peculiaridades relativas ao surgimento da Psicologia enquanto profissão no Brasil. Logo após a sua regulamentação como profissão, em 1962, face ao período político que se sucedeu logo a seguir, ou seja, a implantação de um regime político ditatorial decorrente do golpe militar, em 1964, essa atividade teve que se sujeitar a um modelo de atuação que se adaptasse ao cenário político restritivo instalado quanto aos aspectos voltados à sociedade, à construção da cidadania resultante de uma formação crítica, que englobaria a face histórica, política, econômica, cultural etc dessa formação.

Desde então a Psicologia tem enfrentado inúmeros problemas advindos dessa história conturbada do passado político recente de nosso país e também da sua própria história como disciplina e campo de saber.

É com a intenção de contribuir ao entendimento e superação de algumas dessas dificuldades que essa investigação se apresenta.

As peculiaridades da realidade brasileira e, em particular, da região amazônica, especificamente na cidade de Porto Velho, onde se encontram os cursos de Psicologia investigados nesse estudo, ratificam a escolha do *design* dessa pesquisa. Os cursos escolhidos estão em uma universidade federal pública e em uma universidade privada, de caráter confessional.

A substituição da legislação anterior para o ensino superior pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pode ser vista dentro do contexto das mudanças no Brasil e no mundo, principalmente no tocante à chamada globalização da economia e o surgimento de uma sociedade denominada de pós-moderna.

Posso afirmar que este trabalho é resultado, de um lado, de minha atividade como professor no curso de graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e, por outro, complementar a tal exercício profissional, da reflexão crítica que busca colaborar no processo de transformação social

por meio da compreensão acerca dos saberes e práticas naturalizadas nessa atividade profissional. É dessa confluência que emergiu o objeto dessa pesquisa, isto é, as políticas educacionais e a formação do profissional da Psicologia e suas implicações para a atuação profissional.

Assim, nessa seção introdutória, abordo a delimitação do problema e o relaciono à minha trajetória pessoal, para em seguida delimitar a linha de pesquisa a que está vinculado. Posteriormente, apresento a justificativa para investigar os aspectos contidos nesse estudo. E, por fim, nessa seção, apresento os objetivos geral e específico que viso aqui.

A seção dois apresenta todo o percurso histórico construído durante a investigação que intenta explicar e contextualizar por meio de aspectos históricos, políticos, éticos e epistemológicos a constituição da Psicologia como ciência e profissão. Demonstra que a Psicologia serve atuando de forma importante na acomodação de contradições presentes no modelo de produção e sociedade vigente.

A seção três traz os fundamentos necessários à compreensão da política para o ensino superior, incluindo os cursos de graduação em Psicologia e as implicações de tal modelo de formação profissional em nossa realidade. O intuito é de demonstrar de que forma as agências econômicas internacionais tem orientado de forma decisiva a construção e implementação de políticas públicas em particular, aqui, no ensino superior brasileiro, por parte do governo atual e do anterior, principalmente, a partir dos anos de 1990.

A seguir, na seção quatro, apresenta-se o delineamento da pesquisa, ou seja, quem são seus participantes, quais são os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados e de como será feita a análise e compreensão de dados dessa investigação.

Na seção seguinte, a quinta, apresento a análise da formação do profissional da Psicologia, em Porto Velho/RO[1], nas instituições onde se deu a pesquisa e os resultados encontrados e uma discussão sobre tais achados em consonância com os

[1] O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a), aponta que a cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, apresenta uma população acima de 380 mil habitantes. Foi criada em 02 de outubro de 1914, e pertencia ao estado do Amazonas. A área atual do município é de 34.068,50 km2. O estado foi criado, em 22/12/1981, após ter sido Território Federal (do Guaporé), que abrigava os municípios de Porto Velho, capital do Território, Guajará Mirim e Lábrea. Em 1956, passa a se chamar Território de Rondônia (IBGE, 2009). Atualmente, Rondônia conta com 52 municípios e mais de um milhão e meio de habitantes (IBGE, 2010b). Não há instituições de ensino superior estadual ou municipal em Rondônia, somente a Universidade Federal (UNIR) e instituições privadas de ensino.

objetivos para essa investigação. O método utilizado foi a análise de conteúdo, que possibilitou estabelecer temas e suas respectivas categorias de análise.

Por fim, a última seção apresenta as conclusões em forma de síntese desse trabalho de investigação e apresenta demais considerações por parte desse investigador acerca do tema.

1.1 - DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Este trabalho de investigação é fruto de minha trajetória profissional de mais de 20 anos de labor no campo da Psicologia. Desde minha época como graduando na área observava que o modelo de formação profissional continha hiatos entre o modelo dado na graduação e a realidade profissional encontrada. Tal constatação foi fruto dos diferentes estágios efetuados nesse período, tanto o de natureza curricular (clínica psiquiátrica), como os extracurriculares em clínica, em organizacional e social-comunitária. Depois, durante o exercício profissional tanto como psicólogo clínico em consultório particular e hospital psiquiátrico, quanto nas demais áreas em que atuei, tais como: no gerenciamento de recursos humanos na Secretaria de Administração (SEMAD) e de Educação (SEMED), do município de Porto Velho- RO, e nas escolas da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-RO), verifiquei um descompasso entre os aspectos recebidos na graduação e a realidade encontrada nesse universo profissional. Tal percepção foi se tornando cada vez mais incômoda a partir de meu ingresso como docente no curso de Psicologia[2] há 17 anos numa instituição federal de ensino, a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR-RO), onde verifico que os principais problemas ligados à formação em Psicologia, apesar de tanto tempo decorrido de minha formação inicial e de existência legal do campo profissional, ainda perduram sob diferentes aspectos. Além disso, os resultados encontrados na realização do Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre os anos de 1996 (julho) a 1999 (janeiro), que tratou de aspectos da formação em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia – UNIR - tais como: currículo, estágio, corpo

[2] Em 1988, atendendo à solicitação do então Reitor, criou-se o Curso de Psicologia, com base na Resolução n.º 048/88, de 14/10/88, do Conselho Diretor, na época o Conselho Deliberativo, pois ainda não havia os Conselhos Universitário (CONSUN) e de Ensino, Pesquisa e Extensão/CONSEPE (atualmente CONSEA). Inicialmente os Cursos de Psicologia e Enfermagem faziam parte do Departamento de Ciências Biomédicas, tendo sido desvinculados deste a partir de 10/04/1991, por meio da Resolução n.º 039/CONSUN, que aprovou a estrutura organizacional da UNIR, e conforme Livro-Ata n.º 1, do Departamento de Psicologia, teve sua primeira reunião departamental em 17/06/1991.

docente (qualificação, motivação), discente, egresso (atendimento às necessidades do desempenho profissional tanto no que diz respeito à legislação federal, bem como a prática profissional) e recursos materiais (biblioteca e laboratórios adequados), dando continuidade, *lato sensu*, portanto, à investigação parcial já realizada sobre a formação dada no curso de Psicologia da UNIR (SILVA, 1999), reforçam o interesse pelo tema desta pesquisa – as políticas educacionais e a formação do profissional da Psicologia e as suas implicações para a sua atuação profissional.

É com base em tal inquietação profissional que esse estudo pretende delimitar e problematizar alguns dos aspectos por mim sentidos e vividos durante o exercício no magistério superior público.

A formação profissional em Psicologia no país sempre apresentou problemas dadas as peculiaridades da sua criação, de seu objeto de estudo não estar claramente delimitado como sendo específico de outro campo de saber diferenciado das demais atividades de outras áreas profissionais. Além disso, essa atividade profissional, ao longo de seu desenvolvimento, enquanto profissão apresenta dificuldades de questionar as suas bases epistemológicas e a ética decorrente desta.

É possível que não apenas o momento histórico que vivia o Brasil durante a criação da Psicologia como atividade profissional reconhecida pela lei, mas também os aspectos intrínsecos a esse campo de saber, incluindo a sua aplicabilidade e seus vieses ideológicos, ajudem a explicar os problemas acima apontados.

A finalidade desse estudo é a de oferecer uma análise da política de formação em Psicologia no Brasil a partir da realidade da formação ofertada no estado de Rondônia em uma instituição particular e na pública onde atuo. Tal finalidade desse estudo necessita trazer à luz e tentar desvendar os caminhos pelo qual o curso de Psicologia no país levou a uma formação dissociada de uma compreensão por parte dos futuros profissionais da realidade sociopolítica e econômica em que está inserida, conforme meu estudo anterior (SILVA, 1999). Esse interesse leva em conta também as raízes sociais, políticas e econômicas existentes à época da regulamentação do curso de Psicologia no Brasil (PATTO, 1982). Defendo, portanto, uma avaliação crítica dos programas de psicologia a serem investigados no sentido de que há mudanças na formação em decorrência das transformações políticas, econômicas, sociais, culturais e de outras ordens, capazes de influenciarem e interferirem nos rumos dessa atividade de formação e profissional, dadas as alterações legais e influências sofridas durante o percurso histórico desde a sua constituição até o presente e de que é preciso conhecer tais fatores na sua

natureza e importância para poder trabalhar tendo-os como aliados na tarefa de formar profissionais psicólogos para a sociedade.

Tais questões são matéria-prima para esse estudo, mas não esgotam a justificativa para tal investigação. Assim sendo, passo a apresentar, após a indicação da linha de pesquisa, as considerações sobre a importância de investigar os aspectos discutidos até aqui.

A **linha de pesquisa** na qual se orienta esse projeto **é a de Gestão Educacional e Estado, Política e Educação,** com o foco a **análise da educação escolar e as políticas educacionais da modernidade nos âmbitos público e privado**. Portanto, está diretamente relacionada ao **Eixo Temático: Política e Gestão Educacional**.

1.2 - JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Apesar dos estudos realizados por diferentes autores (CROCHIK, 1985; VILELA, 1996), reportarem-se aos aspectos sócio-políticos e econômicos da formação, tanto a UNIR, bem como a legislação, dão pouca ou nenhuma ênfase a tais aspectos, relegando a alguma disciplina a preocupação com uma dimensão que discuta o papel de *amortecedor* social que incide sobre a profissão do psicólogo. Vilela (1996) denuncia a suposta neutralidade e o a-historicismo decorrente de um naturalismo biologizante presente nos cursos de formação em Psicologia.

Inicialmente, esse estudo pode colaborar, obviamente, para questionar epistemologicamente a ciência e a profissão do psicólogo e, além disso, como verificador de uma formação acadêmica que realizada em instituição pública federal pode e deve dar satisfação quanto aos recursos financeiros nela empregados.

A verificação da proposta de políticas educacionais para os cursos de graduação em psicologia visa o aumento da qualidade do que é ensinado, bem como da importância científica e seus desdobramentos políticos, pois a atuação profissional está diretamente ligada à tomada de consciência de si e da coletividade, assim como no tocante à possibilidade de construção da cidadania e resgate da sua dimensão humana atualmente relegada em função dos valores político-econômicos e sociais vigentes.

Tal verificação serve também para dar legitimidade junto à sociedade, pois é uma atividade custeada a partir de recursos financeiros oriundos da população (BELLONI, 1989; CHAUÍ, 2001). Pode-se afirmar que os objetivos dessa verificação

estão presentes tanto na esfera local da instituição, à medida que podem ser identificados fatores (humanos, institucionais etc), que colaboram ou dificultam o desenvolvimento de uma atividade que coloca à disposição da sociedade recursos humanos e técnicos para seu desenvolvimento e metas, buscando retirar tais obstáculos para que haja uma revisão e consequente expansão da atividade avaliada, como outros elementos que ultrapassam tal esfera na medida em que o profissional colocado à disposição não só do mercado de trabalho, mas de toda a sociedade, pode ser um agente transformador das condições sociais e políticas, enquanto cidadão e profissional (FIRME, 1995).

Assim, os efeitos secundários e em longo prazo da avaliação são tão importantes que os imediatos e planejados – e talvez mais importantes ainda. "Avaliar não é só o ser científico. É ser político, social, moral, ético, pedagógico, sensível. Vale, portanto, usar todos os procedimentos possíveis, desde que, com uma intenção maior – a de fazer a transformação necessária." (FIRME, 1995, p. 70).

Em segundo lugar, poder apontar de forma fundamentada de que maneira ocorre a possível desarticulação entre teoria e prática nos cursos de Psicologia (SILVA, 1999), é uma possível consequência da verificação das políticas de formação em Psicologia no país.

Além disso, discutir os aspectos históricos contidos na criação da profissão do psicólogo serve para identificar interesses explícitos ou não, que permeiam as relações de poder decorrentes da divisão de classes sociais. Serve, assim, como tentativa de identificar a quem a Psicologia enquanto ciência e profissão estão de fato servindo, já que pode tanto ter um papel de desmistificar as condições sociais, históricas e políticas, quanto de falseá-las.

Conforme já constatado por diversas publicações (CFP, 1988; MELLO, 1983, WHO, 2001), o modelo clínico ainda é predominante na formação. A realidade atual impulsiona no sentido da crescente necessidade de qualificação do mercado de trabalho e impõem conhecimentos cada vez mais multi e interdisciplinares na atuação profissional (BOCK, 2002). Assim, a intenção é de indicar alternativas ao modelo predominante na formação que nem sempre se ajusta ao cenário encontrado no exercício profissional (YAMAMOTO, 2002).

Outro aspecto é a possibilidade de dar subsídios ao debate que vem ocorrendo nas esferas das entidades da categoria, tais como: o Conselho Federal de Psicologia (CFP), os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP), e a Associação

Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP)[3], quanto a uma política de formação nacional para a profissão. O estudo pretende relacionar as necessidades postas pela sociedade para uma atuação profissional pautada pelo conhecimento dos determinantes ético-políticos e econômicos presentes, além de nortear o papel da universidade frente a eles (YAMAMOTO, 2002).

Vieira (1989) argumenta que a universidade e o ensino que pode proporcionar é um bem cultural, mesmo que restrita a uma minoria. Por isso, defende que deva ser melhorada tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, pois assim poderia atender a uma imensa maioria, excluída física e socialmente, de participar. A autora reconhece que mesmo havendo disparidades entre as universidades, os chamados centros de excelência e as instituições "faz-de-conta", há um "*compromisso com o saber"* que está na base dos motivos para se buscar uma transformação desta instituição. Ela assevera que esse *espaço do saber* deve servir também aos excluídos na criação, consumo e difusão do conhecimento (p. 14). A pesquisa aqui destacada pretende ser colaboradora para a ampliação, através da avaliação, de um *conhecimento* que propicie aos atores sociais envolvidos uma melhor compreensão e, por conseguinte, atuação mais consciente de seus papéis sociais e político, quer como cidadãos ou profissionais de um determinado ramo do *saber.*

O Processo Nacional Constituinte dos Psicólogos (CFP, 1994), afirmou como compromisso uma formação em Psicologia que contribua para a transformação da realidade brasileira, partindo da produção de um conhecimento crítico e de uma prática que esteja a serviço da maioria da população.

Uma integração entre as necessidades sociais e as finalidades para as quais foram criadas as universidades deve ser levada em consideração. Aparentemente, uma forma de redescobrir as verdadeiras finalidades sociais está embasada num processo de averiguação que deve ser complementar. Fávero (1989, p.51) enfatiza tal relação, e aponta também para o seguinte percurso:

> Penso ainda que, da mesma forma que as ações de uma dada instituição se caracterizam na sua relação com o social, tomado no sentido mais amplo, também a relação docente-pesquisador no interior

[3] A criação da ABEP foi proposta do CFP ao Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia (FENP) e foi efetivada em 1998. A primeira reunião da ABEP aconteceu em Salvador, no dia 28 de maio de 2000, data limite para as contribuições e subsídios ao debate nacional sobre as Diretrizes Curriculares que explicitaram um conjunto de princípios, fundamentos e condições que orientam os cursos de Psicologia na organização, articulação e desenvolvimento das propostas curriculares. Conferir BOCK (2002), p. 59 –73 e CARVALHO (2002), p. 113.

> de uma determinada organização social, administrativa e pedagógica deve expressar-se fortemente no cotidiano da vida acadêmica.

Minha trajetória como docente no magistério universitário e na supervisão de estágio curricular na área clínica, já que fui o primeiro supervisor no Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A.) da UNIR, são uma motivação e uma maneira de também realizar uma autocrítica sobre o trabalho desenvolvido desde 1993, ano de meu ingresso numa Instituição Federal de Ensino, além de responder às minhas inquietações suscitadas no interior da prática docente após verificar a desvinculação existente entre a formação profissional no campo da Psicologia e as demandas encontradas na realidade social durante o exercício dessa atividade profissional.

Da mesma forma, o processo investigativo que pretendo desencadear está em consonância com as mudanças pelas quais as universidades públicas estão passando desde que se estabeleceu por meio do Decreto n.º 3.860, o procedimento para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior[4]. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em vigor, impõe aos cursos universitários um processo regular de avaliação para que haja renovação, reconhecimento e/ou credenciamento de instituições de ensino superior (artigo 46 da LDB). Assim, o meu papel como verificador e avaliador de uma política existente, pretende clarificar e facilitar opções, apresentar informações contextualizadas de tempo e lugar sobre um modelo de programa e diretrizes de formação que ajude a reduzir incertezas por meio da avaliação de tal política para a área de conhecimento (FIRME, 1995).

Ademais, o Congresso Nacional Constituinte dos Psicólogos deliberou entre seus objetivos "[…] a intervenção na sociedade em defesa da construção de uma sociedade democrática, para garantir a todos os direitos de cidadania." (CFP, 1994, s/p).

Essa investigação se propõe a tentar responder perguntas tais como: para que tipo de sociedade e que profissional e/ou cidadão estamos ajudando a formar com nossa prática profissional/ética.

---

[4] O MEC lançou, em 2003, a nova proposta de avaliação da educação superior, denominada SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Tal avaliação foi aprovada pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES foi feita por meio da Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004. O SINAES é composto por três processos: a Avaliação das Instituições, a Avaliação dos Cursos de Graduação e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Conferir XIMENES, Daniel de Aquino, 1999, p. 221 – 222. Benedetti (2003) aponta o caráter unilateral do anterior processo avaliativo – o ENC - Provão- e reafirma a necessidade de uma avaliação sistêmica da educação superior no país.

Autores como Bastos (2002), aponta que a formação ética e o compromisso com as demandas sociais dentre outros fatores foram alçados ao *status* de valores norteadores de todo o curso de Psicologia. Já Yamamoto *et al*. (2002), destaca a necessidade de articulação do compromisso social em uma formação com as condições concretas postas pelo mercado de trabalho, mas não a subordinando como adestrada para as demandas sempre mutáveis do mercado. Nos termos desse autor, o compromisso profissional com as demandas sociais contemporâneas necessita inicialmente da capacidade de problematização, de intervenção e consciência das "[…] determinações concretas da divisão social do trabalho capitalista […] no mercado profissional" (YAMAMOTO, 2002, p. 83), dessa realidade. O compromisso ético e de atenção às demandas sociais estão presentes como princípios básicos para a formação do Psicólogo no documento produzido pelo Comitê Brasileiro de Psicólogos do Mercosul, intitulado "Formação do psicólogo: proposta da delegação brasileira ao IV Encontro Integrador de Psicólogos do Mercosul", ocorrido em 4 e 5 de abril de 1997, na cidade de Montevidéu.

Por fim, pode-se argumentar que o desenvolvimento do sentido de uma responsabilidade profissional requer um aperfeiçoamento pessoal, ético, científico e técnico que está na essência desse estudo, pois tenta empreender uma análise crítica da realidade social e política em que está inserido, abrangendo as diferentes partes dessa realidade, ou seja, investigador e sociedade presente no Código de Ética Profissional dos Psicólogos (CFP, 2005) e Processo Nacional Constituinte dos Psicólogos (CFP, 1994).

Em suma, cabe assinalar que as justificativas que embasam a realização dessa pesquisa estão relacionadas à busca de ampliar o conhecimento sobre a formação do profissional da Psicologia em função da atualidade, tanto no ambiente acadêmico como no âmbito profissional, de discussões acerca das implicações para uma atuação profissional crítica e eticamente orientada e do papel social que deve desempenhar o psicólogo CARVALHO (2002).

1.3 - OBJETIVO GERAL DO ESTUDO

Fornecer subsídios por meio de Diretrizes para adoção de políticas de formação em Psicologia tendo em vista a melhoria da formação ofertada.

1.4 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO ESTUDO

1) Expor os fundamentos das políticas de formação para a Psicologia;

2) Avaliar a proposta de política educacional no país para os cursos de psicologia em vigor desde 2004, verificando em que condição foi produzida, inclusive como se deu a participação e elaboração de tal documento;

3) Verificar se a formação decorrente de tal proposta é considerada crítica para capacitar o graduado em psicologia a bem perceber a realidade em que está inserido e a nela pretender influir e

4) Verificar como se dá a articulação entre teoria e prática e em que medida influencia o caráter crítico da formação em Psicologia.

2. A PSICOLOGIA COMO CIÊNCIA E PROFISSÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS, ÉTICOS, EPISTEMOLÓGICOS E POLÍTICOS

> O projeto da psicologia não pode deixar de ser o de uma ciência da compreensão, da comunicação e do encontro do homem e do mundo. (JAPIASSU, 1979, p. 27).

> O mundo objetivo que o cerca nada mais é que a **materialização** de uma infinidade de atividades simbólicas. A formação de conceitos e de símbolos é um problema que deveria preocupar os psicólogos, porque é o simbolismo que dá **consistência** ao universo. (JAPIASSU, 1979, p. 86).

2.1 - PERCURSO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA PSICOLOGIA COMO DISCIPLINA E DA PSICOLOGIA COMO CAMPO DE SABER NO BRASIL

Esta parte apresenta um histórico da criação da disciplina de Psicologia em nosso país e do campo desse saber, incluindo seus marcos legais e o desenvolvimento da profissão, como também discute a dimensão epistemológica, ética e política da Psicologia.

Conforme autores como Figueiredo (2008), os termos Psicologia e Psicanálise deveriam ser escritos no plural, pois por apresentarem diferentes escolas ou correntes do pensamento psicológico ocupam lugares distintos no que denomina de "território da ignorância". Em suma, o campo não apresenta uma unidade teórico-conceitual. Nas palavras de Garcia-Roza (1977) "[…] o termo "psicologia" designa um espaço de dispersão do saber" (p. 22), pois "A psicologia não possui, dentro do saber, um lugar definido. Podemos encontrá-la tanto no interior de um saber científico como numa prática ideológica […]" (p.22). Segundo a sua concepção, isso se dá dualmente: "Na verdade, não existe, até o momento, um critério em função do qual se possa afirmar com segurança: isto é psicologia… isto não é psicologia" (GARCIA-ROZA, 1977, p.22). Para ele, o termo psicologia possuí vários significados, isto é, está caracterizado pela "[…] dispersão que pretende eliminar" (p. 25). Esse saber, então, nem é acumulativo, nem progressivo e nem "[…] decorre de uma insuficiente ou ainda não completa evolução histórica, mas da própria constituição deste saber" (GARCIA-ROZA, 1977, p. 26). Para Ferreira Neto (2004), a psicologia é "[…] um campo que abriga diferentes projetos portadores de irredutíveis heterogeneidades" (p. 16). Para

Patto (1987) a heterogeneidade da psicologia, expressa por diferentes escolas ou vários paradigmas, é apenas aparente, já que é possível "[…] detectar a presença de uma unidade básica […]" (p. 93), na ideologia do discurso adaptacionista, entre as demais correntes psicológicas vai além do Behaviorismo[5], "[…] com pretensão ao *status* de ciência" (PATTO, 1987, p. 93).

Segundo Garcia-Roza (1977), a história seria uma forma de procura da proviniência de uma determinada área ou conceito. É na análise da proveniência que permite-se o encontro da diversidade dos acontecimentos sob a forma do aspecto único de um conceito. O autor não se sente incomodado com os acidentes da história desse campo de saber como obstáculo à existência de uma identidade marcada pelos vários sentidos designadores na utilização de um mesmo termo, no caso em particular aqui, a Psicologia. Aponta que, a emergência, diferentemente da proveniência, "[…] designa o ponto de surgimento. Ela se produz sempre num estado de forças que caracterizam um jogo de dominações" (p. 25). Esclarece ainda que a criação de um novo termo não implica necessariamente o surgimento de um novo objeto, problemática ou nova forma de saber.

Segundo Bucher (1981), a Psicologia científica foi criada de maneira não natural, já que não houve uma evolução ou cumulação de dados como nas demais ciências. O autor afirma que a sua "criação" se deu mediante decreto por parte do rei da Saxônia, em Leipzig, o que para ele significa que a Psicologia começou a sua "história científica" como algo instituído ou entronizado mesmo antes de ter um conteúdo definido ou mesmo resultado de uma casuística capaz de formar o "corpus" desta ciência. Em outras palavras, houve um corte preciso entre uma psicologia pré-científica que remontaria aos primórdios da humanidade e seria decorrente do acompanhamento da sua evolução cultural em diferentes auto-representações e uma psicologia científica, positiva nos moldes das ciências naturais vigente à época da sua fundação.

---

[5] O Behaviorismo é uma corrente ou escola psicológica fundada por John Broadus Watson, reconhecido como o primeiro psicólogo behaviorista que definiu sua doutrina da seguinte maneira: "A Psicologia, da maneira com é vista pelo behaviorista, constitui um ramo puramente objetivo da Ciência Natural. Seu objetivo teórico é a predição e o controle do comportamento. A introspecção não é parte essencial de seus métodos" (WATSON, 1913, p. 158). O objeto da psicologia para ele é o comportamento observável e mensurável. Watson não acreditava na existência da consciência e afirmava que toda aprendizagem dependia de fatores do meio externo, sendo toda atividade humana condicionada e condicionável, independentemente dos aspectos de variação da constituição genética humana. O psiquismo e a consciência são considerados como "caixa preta", ou seja, como entidades não observáveis. (WATSON, 1913, p.158-177).

O autor aponta que pelo fato de não se tratar de um corte epistemológico no sentido dado por Foucault, isto é, não ter havido uma evolução histórica que tenha preparado ou exigido uma mudança por meio da transformação de um paradigma anterior que obedece a uma complexa lógica interna, nem no sentido de "revolução científica" descrito por Kuhn (1989), as consequências são o nascimento de uma psicologia não somente prematura, mas também ilegítima, já que não descendente da psicologia secular anterior. A época do "nascimento" da psicologia imprimiu a ela um rumo unidericional dado o modelo de ciência vigente, mas também criou problemas adicionais, pois tal modelo foi emprestado de outros domínios do saber. Assim, desde o começo como disciplina "científica", a psicologia ergueu-se sobre alicerces problemáticos e "críticos", pois não possuindo uma história que tenha sido assimilada à sua inauguração, além da inderteminação de seu objeto e metodologia específica. Bucher (1981) afirma que não há na história da ciência outro caso como o da psicologia que teria sido "entronizada" por decreto.

Japiassu (1979) afirma que: "A psicologia possui a idade da filosofia" (p. 28), pois para ele "Toda filosofia possui, mesmo de forma embrionária, uma psicologia, frequentemente apresentada com as denominações de 'moral' e de 'política', a fim de melhor ressaltar seu caráter prescritivo" (p. 28).

A Psicologia tornou-se ciência "autônoma" no final do século XIX, com a inauguração de um Laboratório de Psicologia por Wilhelm Wundt[6], na Universidade de Leipzig, na Alemanha, em 1879[7] (PATTO, 1987). Buscou por meio da adaptação das suas investigações e práticas o estatuto de ciência vigente à época, ou seja, o das ciências naturais, mas mesmo assim ainda hoje é vista com certa desconfiança acerca da possibilidade da sua "cientificidade" (SCHULTZ; SCHULTZ, 1998). Isso ocorre

[6] Viveu entre 1832 e 1926. Segundo Patto (1987), nos aspectos conceituais, Wundt, na prática de seu Laboratório Experimental, sua psicologia "[…] está mais em continuidade do que em descontinuidade com as abordagens à vida psíquica que caracterizam o estudo da alma humana no âmbito da filosofia" (p. 88). Wundt fez parte "Sociedade Fisicalista de Berlin", fundada em 1845, baseada em juramento de Du Bois-Reymond com base no modelo fisicalista de explicação do mundo. Ele almejava fundamentar a psicologia como ciência exata, mas mesmo assim reconhecia uma consciência subjetiva (BUCHER, 1981).

[7] Ribeiro (1996) afirma que apesar de não ser reconhecido oficialmente como o primeiro Laboratório de Psicologia a ser inaugurado no mundo, o mérito coube a Willian James (1842 - 1910), em Harvard, que fundou em 1876 e foi seu diretor, portanto, antes do Laboratório oficialmente reconhecido como o marco inicial da Psicologia. O autor esclarece, ainda, que o primeiro Laboratório de Psicologia oficialmente reconhecido nos Estados Unidos foi fundado na Universidade John Hopkins, de Baltimore, por Stanley Hall, em 1883, segundo dados de Foulquié e Deledalle (1977) e Patto (1987). Stanley Hall foi discípulo e assistente de Wundt, tendo sido responsável pela formação que influenciou toda uma geração de psicólogos norte-americanos, tais como: J. M. Catell e John Dewey (PATTO, 1987).

segundo Schultz & Schultz (1998), por conta da Psicologia ainda não ter atingido um estágio paradigmático (KUHN, 1989[8]) na sua história, o que demonstra a existência de discursos alternativos concorrentes que não demonstram superioridade entre si e são incapazes de unificarem-se como discursos explicativos apesar dos esforços investigativos da comunidade desse campo de saber como um todo, além de que o estudo da natureza humana tem sido visto mediante orientação teórica e metodológica própria a cada grupo de acordo com cada escola ou corrente de pensamento psicológico. Kuhn (1989) afirma que "Na ausência de um paradigma ou de algum candidato a paradigma, todos os fatos que possivelmente são pertinentes ao desenvolvimento de determinada ciência têm a probabilidade de parecerem igualmente relevantes" (p. 35).

Japiassu (1979, p. 28) afirma que a emancipação da psicologia em relação à filosofia ocorreu dentro de um modelo de cientificidade já existente e trouxe como consequência ao estatuto dessa cientificidade uma independência que

> está condenada a oscilar constantemente entre dois modelos: o positivista (explicativo) e o interpretativo (compreensivo). Pelo fato de ter nascido no interior da filosofia, herdou dela uma espécie de imperialismo, pois concebe suas relações com as demais disciplinas, não sob a forma de articulação, mas de absorção.

O estatuto científico na história geral da Psicologia estrangeira dependeu exatamente da criação de uma Psicologia que sempre esteve associada ao trabalho desenvolvido dentro dos Laboratórios dado seu caráter técnico e definidor baseado em experimentos neurofisiológicos, psicométricos e comportamentais (HEIDBREDER, 1981; WERTHEIMER, 1978). Para Garcia-Roza (1977), apesar de haver a inauguração de tais Laboratórios, como não há critério de unidade no campo psicológico representado por suas teorias e métodos, trata-se de uma delimitação arbitrária, pois como saber o que é ou não do âmbito da Psicologia. Segundo sua descrição não há uma continuidade na história da Psicologia, nem tampouco de tema, de método, da natureza

[8] O conceito de paradigma é encontrado na obra: A Estrutura das Revoluções Científicas (KUHN, 1989), do autor, em diferentes acepções. Num sentido lato, paradigma é uma forma de fazer ciência compartilhada por uma comunidade científica, isto é, uma matriz que abrange desde uma formação teórica comum até a unanimidade de juízo sobre os temas investigados. No sentido estrito ou particular, paradigma é um exemplar ou modelo concreto que capacita tal comunidade científica a resolver problemas por meio de instrumentos conceituais e instrumentais e que, portanto, abrange um conjunto de teorias, conceitos e métodos. Assim, o estágio paradigmático da Psicologia seria aquele em que haveria concordância entre métodos, conceitos, teorias e, portanto, certa unanimidade sobre como trabalhar cientificamente na área da Psicologia. Kuhn (1989) defende a idéia de que a ciência evolui não apenas de forma progressiva e seletiva, mas também por "revoluções" no nível dos princípios de explicação (paradigmas) que comandam a nossa visão do mundo.

do objeto e/ou de objetivo, o que leva à impossibilidade de se estabelecer um marco para seu surgimento. Segundo seu entendimento referente às divisões da Psicologia como ciência "É como se o saber psicológico fosse constituído de retalhos de tamanhos, cores, formas e texturas diferentes, cabendo ao historiador fazer a colcha" (p. 24).

Patto (1987) contesta a idéia de que haja somente falta de unidade na Psicologia como "[…] um corpo discursivo composto por inúmeras escolas e orientações que lhe dão a aparência de um corpo despedaçado […]" (p. 77). Para ela "[…] sob essa heterogeneidade é possível que se oculte uma homogeneidade mais definidora de sua natureza e de seu papel social" (PATTO, 1987, p. 77). A autora defende a idéia hipotética "[…] de que a psicologia possui uma unidade que, longe de ser de natureza científca, é uma *unidade ideológica.*" (PATTO, 1987, p. 78, grifo do autor). O que ela quer dizer com tal afirmação é que a Psicologia tornou-se um instrumento ideológico, já que a ciência tem por finalidade "descobrir" e "explicar" os fenômenos, enquanto que uma prática ideológica caminha no sentido inverso, ou seja, "encobre" tais fenômenos de acordo com as necessidades do modelo de produção em que se insere, no caso, o capitalista. O conceito de ideologia de Sastre (1974) é esclarecedor do que foi afirmado acima: "[…] linguagens e discursos que representam o real e que mantêm com seu objeto uma relação ilusória, inversora, antitética de *desconhecimento* e uma relação perceptiva, reprodutora, tética, eficaz, de *reconhecimento*" (p. 17, destaque do autor). Pode-se falar na dissimulação, no ocultamento do conhecimento enquanto saber provocado pela representação (a ideologia), que instrumenta a dominação. É dessa ordem a linguagem utilizada pelo Behaviorismo, que considera o meio social como algo "natural", "dado", já que importou do terreno da Biologia e das ciências físico-matemáticas sua lógica teórico-conceitual permitindo uma reificação que mistifica e encobre a realidade "[…] de uma sociedade de classes, na medida em que faz com que ela apareça como algo objetivo, externo e independente dos homens" (PATTO, 1987, p. 92), a qual os indivíduos devem adaptar-se como expressão do "bom" funcionamento, o que mascara a dimensão histórica dos fatos sociais. Conclusivamente, é possível apontar que a ideologia que apresenta-se vinculada à Psicologia é parte de um tipo determinado de "ciência" (PATTO, 1987).

Vale dizer que a chamada ciência moderna adotou sistematicamente o método quantitativo. Nesse sentido cabe lembrar as palavras de Japiassu (1981) a esse respeito:

> Tal método se identificou tanto com a ciência, que somos tentados a relegar ao domínio do não-científico ou da mistificação todo e qualquer "conhecimento" que não for susceptível de ser mensurável ou que não estiver escudado numa fórmula lógico-matemática (p. 130).

Houve a utilização sistemática dos conceitos quantitativos decorrentes da constituição das ciências da natureza a partir do século XVII, sendo extendida tal utilização, no século XIX, a praticamente todas as ciências humanas, incluindo aí a Psicologia que tem sua "origem científica" no "[…] apelo a essa atitude *fisicalista* que consiste em *reduzir* os fenômenos psicológicos a comportamentos observáveis e mensuráveis" (JAPIASSU, p. 131, grifo do autor). O método experimental serve como um passaporte para que a psicologia atinja o estatuto de cientificidade valorizado. É, por isso, que a psicologia experimental reconhecida como ciência rompeu com o introspeccionismo, ou seja, seu objeto deixa de ser um conteúdo de consciência acessível por introspecção, passando a ser "[…] entendido como uma atividade dos organismos" (JAPIASSU, 1981, p. 161). O método experimental foi utilizado pelo Behaviorismo que tem como postulado inicial a eliminação da consciência, pois para tal corrente de pensamento psicológico "O corpo e suas diversas funções bastam para explicar todos os níveis do comportamento de um ser vivo" (JAPIASSU, 1981, p.161 – 162). A psicologia do Behaviorismo está embasada na biologia e na física, já que seu argumento biológico permite "[…] reduzir o social ao animal e fazendo abstração da história e das relações sociais; por sua vez, propõe uma argumentação física fundando a racionalidade como sistema "caixa negra" de que a cibernética seria o modelo por excelência" (ibidem, op. Cit., p. 165). Pode-se afirmar que tal entendimento da realidade apresenta uma ideologia subjacente que é utilitarista e manipulatória, já que em tal modelo há uma tecnologia comportamental capaz de treinar e condicionar os seres humanos para determinados fins políticos, legais etc. O Behaviorismo é a principal corrente psicológica prevalente durante o século XX, mas não a única. Tal situação nos remete a unidade da psicologia.

Japiassu (1979, p. 22) tratando da unidade da psicologia se posiciona da seguinte forma:

> […] não devemos estranhar que a unidade da psicologia, hoje, nada mais seja que uma expressão cômoda, a expressão de um pacifismo ao mesmo tempo prático e enganador. […] Numa época de mutação acelerada como a nossa, a psicologia se situa no imenso domínio das ciências "exatas", biológicas, naturais e humanas. Há diversidade de

> domínio e diversidade de métodos. Uma coisa, porém, precisa ficar clara: os problemas psicológicos não são feitos para os métodos; os métodos é que são feitos para os problemas […].

Garcia-Roza contesta, entre outras, a paternidade da psicologia científica pelo Behaviorismo com a inauguração dos Laboratórios de Psicologia, já que segundo o autor não há nenhuma ruptura ou revolução teórica com o que havia antes de tal inauguração na Psicologia, mas muito pelo contrário, houve um reducionismo no saber psicológico[9] em termos de conceitos e métodos para afastar as incompatibilidades com a doutrina positivista[10]. Ele aponta o caráter de novidade, já que o Behaviorismo[11] inaugura com seus pressupostos, um controle e previsibilidade que as Psicologias clássicas não possuíam, mas não de fundação de Ciência que, segundo o autor, necessita ou exige "[…] um pouco mais" (GARCIA-ROZA, 1977, p. 24). Patto (1987) indica que o desenvolvimento da psicologia experimental veio acompanhada de um reducionismo que intentou "[…] eliminar o dualismo, qualquer que seja a forma por ele assumida, e instituir uma psicologia que se detenha nos dados exteriores à consciência, passíveis de observação direta e de mensuração" (p. 89).

Nesse sentido cabe lembrar o que afirmou Bucher (1981), quando apontou referindo-se à psicologia positivista que substituiu o objeto (a alma) e o método (a introspecção), pelo observável (comportamento) e as suas reações psico-fisiológicas e suas medidas, que tal

---

[9] Deleule (1972) afirma que o Behaviorismo "[…] é menos uma 'revolução' do que uma atualização da finalidade profunda da psicóloga moderna" (p. 74).

[10] Positivismo é uma escola ou doutrina fundada por Augusto Comte, que defendia um modelo científico baseado nos fatos e suas relações rejeitando qualquer aspecto ou conhecimento metafísico ou *a priori*. O Positivismo privilegia o dado, ou seja, aquilo que pode ser explicado por meio de uma teoria da ciência. Para o positivismo o fato é primordial, pois é de onde se parte por meio da observação e tem como característica ser neutro. Conferir Pequeno Dicionário Filosófico (1977, p. 312-13). Segundo Japiassu (1998), o termo Positivismo está ancorado em "[…] três teses fundamentais: a) todo conhecimento da realidade está fundado nos dados "positivos" da experiência; b) há um domínio puramente formal das "relações de idéias": o da lógica-matemática; c) é suspeito todo conhecimento "transcendente" (metafísico ou teológico) ou que ultrapassa toda evidência possível" (p. 49). Japiassu (1981) afirma que o pensamento positivista tem como raízes históricas o empirismo inglês do século XVIII, que se desenvolveu como uma reação ao racionalismo idealista carteseano. O autor afirma na mesma obra que o positivismo contemporâneo tem sua base e fonte de sustentação no positivismo comteano do século XIX, denominado também de "positivismo lógico", "neopositivismo" ,"empirismo lógico" e "neoempirismo".

[11] Deleule (1972) considera o Behaviorismo como "[…] a primeira grande concepção coerente da psicologia moderna" (p. 65). O objeto de estudo do Behaviorismo é o estudo do *comportamento*, que substitui os conceitos de "consciência", "vida interior" e "fenômenos psíquicos" utilizados pelos primeiros psicólogos experimentalistas (PATTO, 1987). Segundo Deleule (1972), a definição de *behavior* é: "[…] comportamento é o conjunto de reações adaptativas objetivamente observáveis que um organismo executa respondendo a estímulos, também observáveis, procedentes do meio em que vive" (p. 66).

> […] "objeto", quando referido ao homem, tem a particularidade de não englobá-lo na sua totalidade vivida, mesmo se percebemos um certo consenso, hoje em dia – por falta de uma definição mais adequada – de não limitar este comportamento à "fachada externa do ser humano" (p. 18).

A biologia e a etologia também estudam o "comportamento" humano e animal, não sendo portanto próprio do ser humano, nem tampouco da psicologia, tal "objeto" totalizado. A conclusão do que foi afirmado acima é a seguinte: é uma delimitação arbitrária e artificial que mutila o "objeto" da psicologia e deve ser entendida como produto de um contexto cultural e ideológico onde se constituiu como campo de saber. Há aí uma grave mutilação entre o objeto da ciência psicológica e o objeto da experiência psicológica com sua dimensão vivencial e significação existencial.

Para Garcia-Roza (1977) a Psicologia tem desde seu surgimento "[…] estado às voltas com o problema de sua justificação" (p. 20). Afirma que um dos equívocos que levam à contestação da Psicologia como prática científica é o de se acreditar que a Psicologia é fruto de um conjunto de saberes puramente empíricos[12] passíveis de matematização. Ele questiona:

> A se aceitar essa tese, ficamos com as seguintes possibilidades de opção: ou acreditamos que nem tudo o que compõe o espaço das chamadas ciências do homem é matematizável (e não estamos aqui confundindo matematização com quantificação) e neste caso apenas aquilo que o for se constituirá em ciência, ou aceitamos a tese de que tudo é Matematizável mas que não dispomos ainda de uma formalização adequada para certos problemas humanos. Não acreditamos que o problema da psicologia deva ser enfocado através dessa ótica (p. 20).

Ele argumenta que apesar de ser possível matematizar grande parte do saber existente, necessariamente tal saber não se torna científico, como se a matemática pudesse "criar ciência". Há o escamoteamento da idéia falsa de que a matemática confere a um determinado campo de saber um "status" científico. Aponta a hegemonia do positivismo na idéia de que a matemática foi o caminho encontrado para a superação

[12] Empirismo é uma doutrina filosófica de caráter epistemológico que defende a idéia de que o conhecimento é baseado na experiência. Entretanto, há muitos sentidos para o termo Empirismo, dentre os quais: um tipo psicológico ou genético, em que o conhecimento é originado totalmente na experiência; um tipo gnoseológico em que todo o conhecimento está validado ou se radica na experiência e, por fim, o tipo metafísico, que afirma que não existe realidade outra àquela que nos é acessível à experiência, isto é, a própria realidade é empírica. Conferir Pequeno Dicionário Filosófico (1977, p. 112 – 13). Pode-se afirmar que para os empiristas a verdade ou a falsidade de um enunciado necessita da observação empírica, que seria o único fundamento do conhecimento.

de abordagens especulativas e metafísicas no terreno do saber, já que a metafísica era considerada "[…] a grande "culpada" pelos fracassos nas tentativas de se constituírem ciências" (GARCIA-ROZA, 1977, p. 20). Afirma que a oposição entre o que se considerava especulativo e o que seria científico transformou-se na dicotomia entre qualitativo e quantitativo, respectivamente. Aponta a ingenuidade de tal posição, que está fundada na dicotomia e cita um estudo de Cassirer, de 1910, que traz fundamentos para afirmar que a matemática tanto diz respeito à quantidade e, em alguns casos, apenas à qualidade. Dá como exemplo dessa dimensão apenas qualitativa da aplicação da matemática os estudos de Kurt Lewin em sua Psicologia Topológica. O autor não admite a possibilidade de que a Psicologia tenha a matemática como "[…] condição e o critério de sua constituição" (GARCIA-ROZA, 1977, p. 20), dada a ingenuidade dessa posição por seu reducionismo. Sua posição é de que nem sempre a consistência lógico-teórica de uma prática como a Psicologia determina sua eficácia e, que tal exigência de consistência teórica termina por impor uma redução enorme no campo da eficácia transformando "[…] o objeto do conhecimento, uma caricatura da realidade" (GARCIA-ROZA, 1977, p. 25). A esse respeito Canguilhem (1995) também se manifesta nos seguintes termos: "O conhecimento científico, embora invalidando qualidades que faz aparecer como ilusórias, nem por isso as anula. A quantidade é a qualidade negada, mas não a qualidade suprimida" (p. 83).

Japiassu (1979, p. 92) também apresenta posição concordante com os questionamentos realizados acima quando expõe:

> Uma coisa precisa ficar bem clara: de forma alguma pretendo negar a importância da medida em psicologia. O que me parece dever ser contestado é a pretensão de se conhecer um fenômeno apenas pelos instrumentos de medida ou de se admitir como não possuindo significação toda forma de conhecimento não mensurável e estatisticamente não quantificável. Creio que estão profundamente enganados os psicólogos que acreditam que a medida constitua a única maneira de manterem sua disciplina nos quadros da cientificidade e de preservarem-se das intromissões indevidas da subjetividade.

Como afirma Japiassu (1981, p. 102), os *empiristas* não condenam as ciências humanas, mas:

> […] possuem, em relação a elas, exigências metodológicas que, se forem cumpridas à risca, condenam essas disciplinas a uma eterna inferioridade de fato relativamente às ciências da natureza. […] O fato é que o empirismo situa as ciências humanas na parte inferior da

> escala do saber objetivo, visto não conseguirem jamais atingir a dignidade suprema das ciências propriamente experimentais.

Contudo, a Psicologia ainda se apresenta como carente de uma identidade entre as chamadas ciências, apesar do caráter subjetivo apontado por Kuhn (1989) na delimitação do que venha a ser considerado como ciência. Talvez, tal falta de identidade esteja relacionada aos temores de que suas teorias e práticas sejam acusadas de subjetivistas e carentes de fundamentos científicos que delimitam aspectos filosóficos fora do discurso empírico-científico da epistemologia tradicional aceito como parâmetro. Quanto a isso Figueiredo (2008) chama a atenção para o abandono progressivo no pensamento contemporâneo da intenção de sustentar em bases sólidas e inquestionáveis o conhecimento científico. Em outras palavras todo conhecimento tem em sua base determinados pressupostos, que devem ser explicitados, tendo um valor heurístico, mas com a possibilidade de verificação e refutação duvidosa ou impossível.

A dúvida Kuhniana (1989) lançada sobre a neutralidade, a racionalidade e a objetividade da prática da ciência positivista levou às reações do meio, pois apontou para processos de natureza não racional decorrente de fatores psicológicos, sociológicos e históricos envolvidos na determinação do que é ou não considerado científico. Mesmo que seus críticos apontem que Kuhn (1989) pertença a uma tradição de "filósofos idealistas", ideólogos da reação ao científico, e de que suas análises não são aplicáveis à Psicologia dada a ausência de um paradigma consensualmente acatado pela comunidade praticante desse campo de saber, suas considerações não podem ser menosprezadas.

A ausência de um paradigma para a explicação do fenômeno psicológico como campo de saber está assim resumido por Figueiredo (2008, p. 43, grifo do autor):

> […] é preciso reconhecer que nem temos uma delimitação unívoca do campo, uma compreensão partilhada do que é fundamentalmente nosso objeto, nem, muito menos, há entre nós consenso sobre como gerar e validar conhecimentos. De fato, não há nem mesmo consenso quanto ao que é *conhecer*.

A esse respeito Pasquali (1995, p. 152) parece ter opinião em comum quando afirma:

> É extremamente frustrante que em Psicologia não exista sequer um axioma único em que todos os psicólogos pudessem concordar. Nós sequer sabemos o que exatamente é o nosso objeto de estudo; não nos entendemos sobre o que seja comportamento, o que seja psicológico etc.

Japiassu (1979, p. 24) também se expressa sobre tal questão nos seguintes termos:

> […] somos obrigados a renunciar à pretensão de determinar para as múltiplas investigações psicológicas um objeto (um campo de fatos) unitário e coerente. Conseqüentemente, e por sólidas razões, não somente históricas, mas doutrinárias, torna-se impossível à psicologia assegurar-se uma unidade metodológica.

Gomes (1996, p. 40) compartilha da opinião acima mencionada quando assevera: "Como se sabe, o conhecimento psicológico caracteriza-se desde suas origens pela diversidade e fragmentação". Talvez o problema não seja basicamente pela presença de diferentes paradigmas concorrentes nem sempre reconhecidos, mas que tal multiplicidade apresenta-se como fragmentação e não como multiplicidade que permita trabalhar e reconhecer a diversidade do conhecimento psicológico. A tematização de tal diversidade pode ser o veículo da construção da identidade e do avanço da Psicologia e do profissional a ser formado.

Nesse sentido, Garcia-Roza (1977) discute as objeções feitas quanto à Psicologia ter como objeto o homem ou o mundo empírico e afirma que não é esse o seu objeto e nem o de nenhuma outra Ciência, ou seja, não é a realidade empírica, mas os conceitos que estas ciências produzem é que é seu objeto. Para ele há uma confusão entre objeto e objetivo, pois a ciência tem por objetivo esclarecer e/ou explicar a realidade concreta do homem, mas o faz por meio de conceitos e teorias por ela produzidas (seu objeto). Se o objetivo da ciência fosse "descobrir o mundo tal como ele é, ou a sua natureza essencial" seu objetivo se igualaria à metafísica. Japiassu (1981) afirma: "[…] Não pode haver ciência tendo por objeto o homem (este é um privilégio da metafísica)" (p. 104). Garcia-Roza (1977, p. 21) aponta que é um legado do positivismo a idéia e crença de que "[…] a verdade é algo que se encontra oculto no mundo e que cabe ao cientista descobri-la". Por isso, é que para o empirismo positivista[13] é dada tanta importância à observação rigorosa e sistemática realizada por meio de instrumentos e técnicas "precisas" que levarão, em hipótese, a um processo de generalização e descrição da realidade empírica. Mas, como se sabe, há um grande abismo do ponto de

[13] Sendo o Empirismo uma doutrina filosófica de caráter epistemológico que defende a idéia de que o conhecimento é baseado na experiência e o Positivismo uma escola ou doutrina que defende um modelo científico baseado nos fatos ou dados e suas relações, rejeitando qualquer aspecto ou conhecimento metafísico ou *a priori*, deve-se entender a expressão empirismo positivista como uma doutrina que coaduna a idéia de que o conhecimento científico deve ser fruto da experiência que possua base nos dados ou fatos e suas relações e sendo passíveis de ser explicado por meio de uma teoria da ciência.

vista qualitativo entre um conceito teórico e uma generalização empírica e, portanto, é falsa a pretensão positivista (GARCIA-ROZA, 1977, POPPER, 1980).

Concordando com os autores acima é preciso que se diga que a ciência e suas práticas não revelam verdades, nem descobre essências latentes que possam ser usadas como referências universais. Como afirma Hennigen (2006, p. 51): "Toda ciência é uma criação de um tempo, um dispositivo de poder-saber que, articulado a outros dispositivos, institui e regula práticas sociais. Nesse sentido, é preciso desnaturalizar a ciência, seus métodos e conhecimentos".

Patto (1987) entende que é na investigação da filiação histórica das idéias que compuseram o campo da psicologia que se pode situar o conhecimento e demarcar seus compromissos sociais e históricos, localizando a matriz da classe social que serviu à sua construção.

Foi exatamente a "libertação" da Psicologia da Filosofia naquele período histórico, o século XIX, que possibilitou o *status* científico à Psicologia, além da definição de seu(s) objeto(s) de estudo (a consciência, o comportamento, o psiquismo), da delimitação de outras áreas de saber ou conhecimento (Fisiologia, por exemplo), a formulação de métodos para estudar esse(s) objeto(s) e a formulação de teorias que intentam formar um "corpo" consistente para a área de conhecimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993).

Garcia-Roza (1977, p. 23) afirma que a noção de comportamento teria por objetivo principal

> […] evitar qualquer referência a entidades não observáveis que poderiam levar o investigador a um retorno à temida metafísica. Seu caráter era essencialmente restritivo, restrição que se fazia não em nome de uma teoria, mas em nome de uma atitude metodológica que considerava essencial à ciência conjurar os riscos decorrentes dos constructos.

Em outras palavras é uma noção descritiva dos aspectos observáveis da conduta humana e animal com clara intenção e, portanto, apresenta também uma face ideológica. Informa que a Psicologia representada pelo Behaviorismo[14] adaptou-se perfeitamente ao modo de vida americano por seu pragmatismo aliado às condições da

[14] Observando a definição de Behaviorismo de Deleule (1972), à p. 17, é possível verificar que há uma inclinação dessa corrente ou escola psicológica ao Empirismo, já que para seus seguidores se trata de " […] conjunto de reações adaptativas objetivamente observáveis que um organismo executa respondendo a estímulos, também observáveis, procedentes do meio em que vive" (p. 66).

ideologia política da igualdade de todos os homens, diferindo apenas no que tange às condições externas serem ou não privilegiadas.

Em relação à diversidade e definição do objeto de estudo da Psicologia(s), Bock, Furtado e Teixeira (1993), apontam além da recente existência do campo quando comparada com a Filosofia, por exemplo, o que denomina de "confusão" entre o cientista, o pesquisador, e seu "objeto". Os autores se expressam nos seguintes termos:

> No sentido mais amplo, o objeto de estudo da Psicologia é o homem, e neste caso o pesquisador está inserido na categoria a ser estudada. Assim, a concepção de homem que o pesquisador traz consigo "contamina" inevitavelmente a sua pesquisa em Psicologia. Isto ocorre porque há diferentes concepções de homem entre os cientistas (na medida em que estudos filosóficos e teológicos e mesmo doutrinas políticas acabam definindo o homem a sua maneira, e o cientista acaba necessariamente se vinculando a uma destas crenças) (p. 21).

Os autores ainda definem sua posição quanto à ser o Homem determinado pelas condições sociais que o envolvem e acreditam que o "problema" da diversidade e da definição do objeto específico da Psicologia é comum a outras áreas das ciências humanas e ainda não apresentando até o presente momento uma solução. Afirmam que de acordo com a definição de homem adotada ter-se-à uma concepção de objeto que esteja de acordo com ela. Por isso, a variedade de concepções de homem "gera" diferentes objetos de estudo. Defendem a idéia da necessidade de uma diversidade de objetos em função da diversidade de fenômenos psicológicos que não se "encaixam" ou não são acessíveis aos mesmos níveis de observação, padrões de descrição, medida, controle e observação. O pensamento deles está assim expresso:

> O objeto da Psicologia deveria ser aquele que reunisse condições de aglutinar uma ampla variedade de fenômenos psicológicos. Ao estabelecer o padrão de descrição, medida, controle e interpretação, o psicólogo está também estabelecendo um determinado critério de seleção dos fenômenos psicológicos e assim definindo um objeto (p. 22).

Japiassu (1979, p. 32) concorda com a opinião de que há uma diversidade muito ampla o que venha a ser a psicologia, isto é, há dificuldade ou incapacidade de unificar ou totalizar uma imagem ou ponto de vista sobre o humano. Assim ele se expressa quanto a tal situação:

> Há tantas psicologias quantos são os pontos de vista sobre o homem: se é doente, há uma psicopatologia; se é criança, há uma psicologia

> genética; se está em relação, há uma psicologia social; se é sexuado, há uma psicologia diferencial; se é uma vida inconsciente, há uma psicologia analítica etc.

A conclusão dos autores é de que não há uma Psicologia que se caracterize como ciência, mas "[…] Ciências psicológicas embrionárias e em desenvolvimento" (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993, p. 22). Japiassu (1979, p. 25) também se utiliza da expressão "ciências psicológicas" para substituir o termo "psicologia". Sua justificativa é auto-explicativa.

> Porque os adjetivos que acompanham o termo "psicologia" podem especificar, ao mesmo tempo, tanto um domínio de pesquisa (psicologia diferencial), um estilo metodológico (psicologia clínica), um campo de práticas sociais (orientação, reeducação, terapia de distúrbios comportamentais etc), quanto determinada escola de pensamento que chega a definir, para seu próprio uso, tanto sua problemática quanto seus conceitos e instrumentos de pesquisa […] (destaque do autor).

Na mesma obra o autor apresenta sua intenção de explicitar, segundo sua concepção, a razão que leva à psicologia a apresentar tantas e diferentes tendências ou escolas psicológicas, lançando a seguinte questão:

> Qual o obstáculo supremo impedindo que todas essas tendências continuem a constituir "escolas" cada vez mais fechadas, a ponto de desagregarem a outrora chamada "ciência psicológica"? A meu ver, esse obstáculo é devido ao fato de nenhum cientista, conseqüentemente, nenhum psicólogo, poder considerar-se um cientista "puro". Como qualquer cientista, todo psicólogo está comprometido com uma posição filosófica ou ideológica. Este fato tem uma importância fundamental nos problemas estudados pela psicologia. Esta não é a mesma em todos os países. Depende dos meios culturais. Suas variações dependem da diversidade das escolas e das ideologias (p. 26).

Um problema, além do já apontado acima que, para mim, em particular, está na raiz das dificuldades encontradas pela Psicologia desde antes de sua regulamentação no país, diz respeito à falta de unidade epistemológica presente no campo, já que a variedade de correntes apresenta fundamentos, às vezes, até excludentes entre si. Não há um "diálogo" entre as várias correntes psicológicas existentes que dê conta de unificar o objeto de estudo e a intervenção da Psicologia. Figueiredo (2008, p. 32) se refere à Psicologia como área de saber e como campo de atuação profissional "[…] como um espaço de dispersão teórica e prática que, ao mesmo tempo em que conserva alguma unidade […]", pois tal falta de unidade está representada por uma

pluralidade de sistemas ou correntes psicológicas até antagonistas. Entretanto, o autor esclarece que seu interesse é progressivamente decrescente pelas questões epistemológicas e metodológicas de natureza normativa e avaliativa do conhecimento, tendo seu interesse se deslocado para a dimensão ética das práticas e dos discursos psicológicos, tratado a partir no item 2.2 dessa seção.

Em relação à falta de unidade da Psicologia, Cabral (1950)[15] apontava tal situação como uma vantagem no caso brasileiro daquela época, pois sendo um consumidor e não produtor de Psicologia poderia "[…] considerar com relativa imparcialidade todas as teorias e seus resultados" (p. 66). Assim, a busca de uma posição sintética entre as várias correntes existentes se daria com o progresso da Psicologia brasileira na direção de superar a falta de unidade que apresentava e ainda hoje reflete. Não foi isso o que ocorreu em nossa realidade.

Os autores que discutem a epistemologia da Psicologia (BUNGE, 1980; CANGUILHEM, 1995; GARDNER, 1960; JAPIASSU, 1976, 1979, 1981, 1991, 1998), dentre outros, apresentam como principal fator para a falta de unidade do objeto de estudo e intervenção da Psicologia, o afastamento dela de sua filiação da Filosofia, pois para que pudesse receber o estatuto de ciência durante o século XIX, quando foi elevada à condição de disciplina científica (ANTUNES, 2005), por meio da criação do 1º Laboratório de Psicologia[16] do mundo, por Wilhelm Wundt, expurgou toda e qualquer vinculação com aspectos aparentemente metafísicos ou filosóficos, condenados pela comunidade científica daquela época e, por que não dizer, vigente até hoje em nossa ciência.

Como já nos adiantou Cabral (1950, p. 62):

---

[15] Annita de Castilho e Marcondes Cabral estudou e se formou em 1928, na Escola Normal de São Paulo, e fez o curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, ministrado por Lourenço Filho. Graduou-se em Filosofia na primeira turma do curso na USP. Foi aluna nos E.U.A de Kurt Koffka e orientanda de Max Wertheimer de mestrado defendido em 1943, representantes e fundadores do movimento ou corrente psicológica da Gestalt. Defendeu o doutorado em São Paulo, em 1945, sob orientação de Roger Bastide. Foi assistente de Otto Klineberg na disciplina de Psicologia tendo sucedido-o. Foi auxiliada por ele na organização da Sociedade de Psicologia de São Paulo. Atribui-se a criação do curso de Psicologia em São Paulo a seu esforço pessoal. Tornou-se catedrática de Psicologia na antiga Faculdade de Filosofia da USP. Publicou o Jornal Brasileiro de Psicologia com as pesquisas realizadas na cadeira de Psicologia (Experimental) (PESSOTTI, 2004; PFROMM NETTO, 2004).

[16] Ribeiro (1996) afirma que foi a publicação, em 1860, da obra Elementos de Psicofísica, de autoria de Gustav Fechner, que marcou o nascimento da Psicologia científica. Fechner trabalhou com Wundt e Weber na Universidade de Leipzig. Criou com Weber a Lei conhecida como de Fechner-Weber, que estabelece a relação entre estímulo e sensação, e permite a sua mensuração (BOCK; FURTADO ; TEIXEIRA, 1993).

> O conhecimento e a intimidade com os problemas filosóficos não deixam de ser úteis e até indispensáveis à formação de psicólogo que se dedique ao ensino ou à pesquisa, prevenindo contra certo primarismo metodológico cientificista de que a Psicologia é às vezes acusada[17].

Com a fundação de tal Laboratório, Wundt estava fundando também a Psicologia Experimental enquanto ciência, já que seu método experimental era o das ciências naturais. A adoção de um modelo das ciências naturais em Psicologia foi denominada de matriz cientificista por Figueiredo (2008), apresentando como objetivo nesse modelo a previsão e controle dos fenômenos psíquicos e comportamentais. Em oposição a tal modelo trata de uma matriz que denomina de romântica, já que inspirada no pensamento romântico oposta ao racionalismo iluminista. O objetivo de tal modelo é a compreensão e não a explicação do modelo anterior, ou seja, o sentido não está dado, pois é preciso criar métodos e técnicas e critérios interpretativos para o entendimento do sentido dos fenômenos psíquicos e atos vivenciados. Garcia-Roza (1977) chama à atenção para o fato fundamental que caracteriza uma ciência que é o trabalho de produção de conhecimentos representado pela produção conceitual e, não simplesmente, uma certa forma de repressão que uma ciência impõe ao saber.

Tal falta de unidade epistemológica e, consequente fragmentação do campo de saber, leva a uma busca de convergência e unidade muitas vezes expressa por ecletismo e dogmatismo. Há segundo Figueiredo (2008), um "território da ignorância" que apresenta três pólos ou eixos axiológicos que servem ao balizamento e modelamento dos processos de constituição das subjetividades[18], que são representados

---

[17] A paginação aqui adotada é a referente ao texto republicado em ANTUNES (2004). A publicação original foi uma tradução do capítulo "Psychology in Brasil", do livro *World Psychology* editado pelo professor George Kisker, da Universidade de Cincinnati, que tinha por finalidade fazer um balanço das tendências e avanços da ciência psicológica na primeira metade do século XX, em cerca de trinta países do mundo. Porém, o livro não foi publicado por Kisker, que mudou de idéia.

[18] Apesar de existirem diferentes concepções acerca do que venha a ser subjetividade, não estou aqui utilizando o termo em seu sentido de confinamento à "realidade psíquica", como se as condições político-sócio-culturais ou outras não interferissem e/ou determinassem tal processo (de subjetivação) ou estivessem alheias a ele (o processo). O processo de constituição das subjetividades deve ser pensado também dentro de um contexto histórico para que possa ser analisado e compreendido (Foucault, 1995). Os modos de subjetivação são nossa maneira de ver, sentir e pensar o mundo e a psicologia funciona como dispositivo de subjetivação. Como afirma Ferreira Neto (2004), "Os modos de subjetivação, é bom lembrar, decorrem de conjuntos de práticas discursivas e não-discursivas, ou seja, não é somente uma prática de linguagem ou mesmo uma prática exclusivamente simbólica. É um processo que envolve articulação complexa de discursos, instituições, leis, organizações arquitetônicas etc." (p. 38). Assim, o processo de formação da subjetividade incorpora o movimento da vida social, da cultura e da História. (FERREIRA NETO, 2004).

por: uma plataforma *Liberal*[19] expressa entre outros por identidade autônoma, estabelecida e autotransparente; uma plataforma *Romântica* presente na singularidade, autenticidade e nas exigências e valores de espontaneidade impulsiva e, por fim, a das novas técnicas de poder desse eixo *Disciplinar* expresso pelo poder racionalizante, burocrático e administrativo.

Além de tais objeções, a rejeição da cientificidade da Psicologia também se coloca pelos seus críticos em relação ao caráter ideológico de que se reveste, quando serve ao sistema social dominante (GIL, 1985; JAPIASSU, 1979; LEITE, 1967), que é excludente e naturalizante, pois justifica cientificamente as diferenças sociais e econômicas por meio da classificação de "dons", habilidades e aptidões individuais e conceitos tais como: normalidade, anormalidade, desvio e individualização para justificar as desigualdades de classes sociais distintas (HEATHER, 1977). Neste sentido, Patto (1987) aponta a necessidade de diferenciar que a ciência está fundamentada em um conjunto de idéias não necessariamente ideológicas que "[…] produz conhecimentos que rompem com a experiência e o senso comum […]" (p. 85), e enquanto tal distingue-se de uma "ciência" ou discurso pseudocientífico ou pretensamente científico baseada em um conteúdo último de uma determinação ideológica, pois revela as estruturas encobertas pelo discurso ideológico, sendo essa a característica principal do fazer verdadeiramente científico e, portanto, seu fim último.

É preciso lembrar o que afirma Japiassu (1991, p. 157):

> A ciência moderna nasceu com o advento do sistema capitalista. Não surgiu como uma atividade pura e desinteressada, como uma aventura espiritual ou intelectual. Mas dentro de um amplo contexto histórico, inseparável de um movimento visando à racionalização da existência.

O autor também afirma:

> […] A especialização, que constituiu uma etapa indispensável ao aparecimento da ciência, tornou-se sinônimo de competência. E o *expert*[20] tornou-se o personagem mítico sobre quem recai todo o peso das decisões políticas tomadas para assegurar, consolidar ou ampliar um poder" (JAPIASSU, 1981, p. 173).

---

[19] O Liberalismo é uma doutrina política que intenta garantir aos cidadãos meios contra possíveis arbitrariedades do poder executivo. Do ponto de vista filosófico e político luta pela "liberdade de pensamento". Como Doutrina econômica defende a idéia de que não deve haver a intervenção do Estado nas relações comerciais ou industriais individuais ou de grupo, ficando tal papel restrito à políticas públicas. Conferir Pequeno Dicionário Filosófico (1977, p. 227).

[20] Itálico do autor.

Certamente, toda ciência pretende ser, essencialmente, objetiva, ofertando uma explicação ou descrição objetiva dos fenômenos, diferentemente de outras formas de saber. Assim, tal idéia de que seja possível impor um *silêncio* aos aspectos de subjetividade tanto das teorias científicas, quanto do cientista, capazes de *ouvir a voz dos fatos* é algo do terreno do ideal, mas não do real, como pretendem os positivistas. Em outras palavras, uma teoria não é o reflexo do real e se é admitida é porque resiste à demonstração de sua falsidade ou refutação, mas não por ser a verdade (POPPER, 1980).

As pseudociências ou discurso ideológico, chamado por Sastre (1974), de "ideologias pseudocientíficas", desempenham uma determinada função numa formação social de classes que é a de substituir "[…] o conhecimento científico (que descobre) pelo discurso ideológico (que encobre)" (PATTO, 1984), "[…] por discursos e práticas voltadas às necessidades de controle social" (SASTRE, 1974, p. 65). Este seria o caso da psicologia, pois "[…] longe de romper com a ideologia dominante, traz a esta última o apoio de seu aparato técnico e de seu arcabouço teórico" (SASTRE, 1974, p. 47), já que nasceu segundo Patto (1987, p. 87), "[…] profundamente comprometida com uma demanda social e uma determinação ideológica específicas", no caso as sociedades industriais capitalistas da Europa da segunda metade do século XIX. Segundo a autora a Psicologia serviu como instrumento e foi efeito das necessidades a tal modelo de sociedade realizando a tarefa de "[…] *selecionar, orientar, adaptar* e *racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade" (PATTO 1987, p. 87, destaque do autor), que tem como expressão mais contundente o taylorismo. Ela cita que pelo menos na área da psicologia do trabalho e na área escolar tal afirmação pode ser vista como especialmente verdadeira. Em suas palavras a psicologia sacramenta "cientificamente" a ideologia de tal modelo de sociedade, ao contrário do que possa ser pensado como "[…] uma mutação ideológica da concepção de mundo dominante nas sociedades urbano-industriais capitalistas da época […]" (PATTO, 1987, p. 88). Tal situação levou Japiassu (1979, p. 78, grifos do autor), a descrever e a questionar da seguinte forma o estado da psicologia:

> E a psicologia não quer mais correr o risco de"incomodar" ninguém: ela prefere adaptar, normalizar e realizar um consenso de grupo, aquele que quiser se expressar ou exprimir sua "alienação", será convencido de sua **falta de adaptação ao real**. Mas será que é o psicólogo que possui o **senso do real?** Ou será que a dificuldade do

> mercado de trabalho já não é suficiente para justificar o compromisso? (p. 78).

Poderia ser dito que em função dos aspectos anteriormente levantados quanto à racionalidade instrumental que tomou conta da psicologia que ela tem desempenhado funções de natureza de uma prática técnica, quando se utiliza de seus conhecimentos como produtos técnicos ao serviço da adaptação, manipulação e desumanização do ser humano; de uma prática social, já que tais práticas ocorrem dentro de um contexto sócio-histórico (político, econômico, cultural etc) e, de prática teórica, já que seus produtos apresentam-se como conhecimentos aparentemente desideologizados ou valorativo fruto de uma suposta crítica epistêmica, conceitual e histórica (JAPIASSU, 1979).

Enfim, considerando o que foi dito até agora, a Psicologia seria uma imitação de ciência, não mais do que um lubrificante ideológico na engrenagem social. Aqui vale lembrar a advertência que Leite (1967, p.78) fez ao papel ideológico que a Psicologia ocupou como prática técnica no interior dos estabelecimentos escolares distanciado da realidade social concreta, mas que serve como crítica geral a tal papel desse ramo de saber. Ele assim se coloca:

> […] é preciso lembrar que uma aplicação de conhecimento técnico - no caso, a psicologia - nunca é independente das ideologias dominantes; na realidade, nas sociedades contemporâneas, o conhecimento técnico é, muitas vezes, posto a serviço das ideologias, transformando-se em seu instrumento.

Tal autor propõe como antídoto para esse papel ideológico da Psicologia, uma materialização das teorias e técnicas utilizadas nessa área que parta de uma realidade nacional e que possua um caráter abrangente de atuação, levando em consideração diferentes fatores intervenientes na constituição da problemática "psicológica".

Patto (1984, p.85) esclarece como pode ocorrer a transformação de um conteúdo ou prática ideológica em discurso "científico":

> Esta costuma ser socialmente considerada ciência e adquire *status* científico com tal freqüência que o problema que se coloca atualmente é saber se o que se chama de ciência não está de tal modo confundido com o discurso ideológico que o próprio termo "ciência" já não serve à designação do conhecimento ou saber .

Mas para ela, "[…] a psicologia constitui um paradigma das ideologias pseudocientíficas, através das quais as formações sociais a que estamos nos referindo sistematizaram o saber no campo das disciplinas destinadas à análise da vida humana" (PATTO, 1984, p. 95).

Passo agora a apresentar o percurso efetuado pela Psicologia enquanto disciplina até a sua transformação em profissão no nosso país e justifico tal (re)construção histórica para uqe fundamente uma posterior revisão crítica, neste mesmo capítulo, com base no argumento de Massimi (1993, p. 16):

> A atitude crítica nasce também de uma memória e só pode ser fecunda quando reconhece suas raízes e seus interesses, em suma, sua identidade. A imagem de uma consciência crítica absoluta, desligada de uma história, de uma cultura, de interesses humanos, é uma utopia fruto do racionalismo iluminista, que cada vez mais revela sua inconsistência, ou melhor, sua funcionalidade às formas de poder totalitário. Hoje, que os psicólogos brasileiros retomem sua própria história parece uma entre as condições fundamentais para que a Psicologia neste país possa realmente contribuir ao conhecimento da verdade sobre o homem e à realização de sua justa dignidade.

Especificamente na realidade brasileira foi por meio da Reforma Benjamin Constant, em 1890, que se introduziram, junto à disciplina Pedagogia, noções de Psicologia no currículo das chamadas Escolas Normais[21] daquela época. Benjamin Constant era o ministro de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, de então. Tal Reforma apresentava como fundamentos a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino, defendida pelos positivistas daquele período (ANTUNES, 2005).

Já existia na década de 1910 o ensino de Psicologia e Lógica em seminários, colégios e em cursos que exigiam nos exames vestibulares tal matéria para as faculdades de Direito e, posteriormente, as faculdades de Medicina (CABRAL, 1950; PESSOTTI, 2004).

Entretanto, a criação de uma Psicologia de cunho mais experimental na realidade brasileira somente se deu a partir de 1906, com a criação de um Laboratório de Psicologia Pedagógica denominado "*Pedagogium*", no Rio de Janeiro. Algumas das pesquisas realizadas por esse Laboratório foram publicadas em uma revista chamada Educação e Pediatria. O Laboratório era frequentado por normalistas e estudantes que

[21] Um projeto de Lei proposto em 1892, por Paulo Egídio, à Câmara legislativa da Província de São Paulo, previa a criação da disciplina Psicologia na formação dos futuros professores das Escolas Normais, no processo de reorganização da formação do magistério primário (MALVEZZI, 2010).

participavam de cursos de aperfeiçoamento e conferências que lá ocorriam. O Laboratório foi concebido em Paris, por Alfred Binet[22], um dos criadores dos testes psicológicos, comprado pela prefeitura do Distrito Federal daquele período e organizado no Rio de Janeiro por Medeiros de Albuquerque, diretor da Instrução Pública, na época. Ele era médico e publicou o primeiro livro brasileiro sobre testes psicológicos em 1924 (CABRAL, 1950). O Pedagogium existia desde 1890 na forma de museu pedagógico e funcionando como uma espécie de academia de pedagogos (PESSOTTI, 2004). A criação do "Pedagogium" como museu das atividades de ensino tinha sido sugerida ainda no período Imperial, em 1882, por Rui Barbosa. Foi extinto por decreto municipal em 1919 (MASSIMI, 1990; PENNA, 1992).

Em nossa realidade os estudos de história da Psicologia (CARVALHO, 1984, 1989; BASTOS; GOMIDE, 1989; COSTA, 1989; JAPUR, 1994), demonstram que o caminho em que se desenvolveu esse ramo de saber e seu estatuto científico também repetiu a associação com os Laboratórios como no caso da história geral da Psicologia. Os chefes e criadores dos Laboratórios eram em sua grande maioria professores e pesquisadores na Faculdade de Medicina onde existiam. Em alguns casos, foram convidados eminentes colaboradores estrangeiros que muito influenciaram os pesquisadores da Psicologia em nosso país[23]. A exceção à vinculação de tais Laboratórios instalados em instituições de ensino normal e elementar e junto aos hospitais psiquiátricos é a do Instituto Pycho-Physiológico, criado pelo médico Domingos Jaguaribe, em São Paulo, em 1901, e considerado o primeiro laboratório experimental, de caráter médico terapêutico, que não estava vinculado às instituições escolares e psiquiátricas. Seu objetivo era o tratamento do alcoolismo por meio de pesquisas experimentais (MASSIMI, 1989; RIBEIRO, 1997).

No final do século XIX, a Psicologia experimental recém surgida como ciência autônoma serviu de fundamento para a pedagogia das escolas normais, muito

---

[22] Alfred Binet (1857 – 1911) foi pioneiro na criação de medidas psicológicas e ficou conhecido por sua contribuição à psicometria, pois foi o inventor do primeiro teste de inteligência, base dos atuais testes de Quociente Intelectual (QI). Publicou uma escala métrica de inteligência que ele havia elaborado com Theodore Simon. Esta escala tinha por meta medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade (idade mental). Propôs nos anos seguintes algumas melhorias a tal escala. O teste conhecido como Binet-Simon ainda hoje é utilizado pelos psicólogos. Segundo Patto (1987), a psicologia evoluiu para a mensuração das faculdades mentais utilizando-se dos testes psicológicos, de inteligência, de aptidão e de personalidade utilizados em processos de seleção e orientação escolar e profissional. Em 1894, Binet assumiu a direção do Laboratório de Psicologia na Universidade de Sorbonne, sendo substituído somente após sua morte em 1911, por H. Pierón (PATTO, 1987).

[23] Conferir às p. 32, 33, 35, 36 e 38, deste texto, o papel desempenhado pelos estrangeiros na construção da Psicologia brasileira**.**

embora já houvesse uma "parceria" com a disciplina Psicologia durante todo o decorrer desse século. As *escolas normais* surgiram em várias cidades brasileiras a partir da segunda metade do século XIX. O ensino de Psicologia, chamado naquele período de "Psychologia", seguia uma perspectiva pragmática no estudo de assuntos psicológicos. Os diversos tópicos de Psicologia faziam parte da disciplina denominada: "Methodica e Pedagogia". Justifica-se a associação da seguinte forma: "[…] o objetivo da pedagogia é a direção e a educação das "faculdades da alma", a função da psicologia é conhecer sua natureza e funcionamento, sendo uma disciplina complementar à outra" (MASSIMI, 1990, p. 36).

O objetivo geral do ensino de Psicologia nos colégios e nas escolas normais era o de fornecer um preparo melhor do corpo docente brasileiro. A pedagogia da época busca nos modelos e técnicas das ciências naturais os fundamentos para se constituir como disciplina científica. A Psicologia experimental que tinha recentemente alçado tal *status* serviu a tais interesses. Ao mesmo tempo em que a pedagogia daquele período instrumentou-se em conhecimentos psicológicos para exercer suas práticas, a Psicologia enquanto disciplina que buscava identidade encontra terreno fértil para seu estabelecimento por meio da pedagogia. A natureza de tal Psicologia serve à pedagogia dentro de uma visão de educação que propõe adaptar o indivíduo ao meio social. A pedagogia está subordinada à Psicologia, pois encontra nela sua base "científica" (MASSIMI, 1990).

A Escola Normal e o Instituto de Educação Caetano de Campos, além da Escola Complementar, depois denominada Escola Normal, de Piracicaba, no estado de São Paulo, também são destaques na história da Psicologia brasileira. Foi na Escola Normal, de Piracicaba, que trabalhou Manuel Bergstrom Lourenço Filho com testes de atenção e de maturidade para leitura com estudantes. A publicação dos primeiros resultados, em 1921, ocasionou grande prestígio para ele e fez com que fosse convidado no ano seguinte para reformar o sistema de ensino do estado do Ceará, onde fundou um pequeno Laboratório de Psicologia Experimental anexo à Escola Normal de Fortaleza. Em 1925, após regressar à São Paulo e assumir a cátedra de Psicologia na Escola Normal da Capital ressuscitou o Laboratório que tinha como foco principal os cursos de Psicometria, criado em 1914 pelo grande especialista italiano em Psicologia Experimental, Ugo Pizzoli, que era diretor da Escola Normal em Módena, na Itália, e catedrático da universidade local. Pizzoli foi precursor do então novo movimento de Psicologia Educacional na Europa. Lourenço Filho esteve à frente da cátedra de

Psicologia da Escola Normal de São Paulo, tendo sucedido Sampaio Dória (PESSOTTI, 2004).

Foi nesse laboratório que Lourenço Filho fez as primeiras experiências com o teste ABC[24], que servia ao diagnóstico de prontidão para leitura e escrita, além de realizar e orientar pesquisas experimentais, em 1927. É também nesse mesmo ano que Henri Pièron vem ensinar Psicologia Experimental e Psicometria na Escola Normal de São Paulo. Deve-se dar destaque ainda maior a Lourenço Filho, pois sob sua direção a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, os serviços de Psicologia aplicada à educação se estende para inúmeros estados brasileiros e até outros países vizinhos (MASSIMI, 1990).

O movimento de renovação educacional denominado Escola Nova, que tinha entre os seus principais representantes em nosso país nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, entre outros, teve colaboração do desenvolvimento da Psicologia que fundamentava a ação escolar no ser infantil e em sua família, pois segundo tal concepção desse movimento a transformação social somente poderia ser atingida mediante uma transformação individual que prepararia os indivíduos para uma nova sociedade, assegurando sua socialização, mas mantendo as peculiaridades individuais. Tais idéias eram baseadas nos princípios defendidos pelo psicólogo funcionalista americano John Dewey, que encarava a escola como o "motor" das transformações sociais. Anísio Teixeira foi discípulo de Dewey e ajudou a propagar suas idéias no Brasil. Como se sabe, tais idéias baseadas na Psicologia têm caráter ideológico, pois apresentam uma normalização dos indivíduos, apesar de sua aparência de socialização (CUNHA, 1998). Foi a ampla utilização da Psicologia como fundamento para a ação escolar que fez com que tal disciplina se tornasse obrigatória na formação dos educadores, já que a instituição escolar deveria cumprir com seu objetivo socializador (CUNHA, 1995). Pode-se falar em uma "vertente Psicologista", embora não a única, no movimento educacional renovador (CUNHA, 1998).

Após a Revolução de 1930 que iniciou o período getulista, Lourenço Filho, em 1931, reorganizou todo o ensino em São Paulo, depois de ter assumido a direção da educação no estado, e criou cursos de aperfeiçoamento para professores com as disciplinas de Psicologia e Sociologia, tendo sido ministrada pela primeira vez no

[24] Conferir site Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/> Acesso em: 11 de jun. 2009.

país provavelmente por Fernando de Azevedo, sociólogo. Já em 1932, Lourenço Filho passa a cátedra e o Laboratório de Psicologia da Escola Normal para Noemi Silveira[25], em função de ocupar cargos importantes na administração da educação nacional. Com a colaboração de Noemi criou o Laboratório de Psicologia Educacional. Tal Laboratório foi incorporado à cátedra de Psicologia Educacional a partir da criação da USP, em 25 de janeiro de 1934, e existiu até aproximadamente 1941 (PESSOTTI, 2004).

Até 1931 não existia Ensino Superior em Psicologia na maior cidade brasileira, "[…] embora, desde 1893, uma disciplina com esse nome já fizesse parte do currículo da Escola Normal da Cidade de São Paulo, e do currículo da 6.ª série dos ginásios" (MELLO, 1983, p. 33). Na Escola Normal a Psicologia aparece associada à Moral, tendo como nome a Cadeira de Psicologia e Moral. No mesmo ano, no currículo dos ginásios, ela aparece sob o nome de: Noções de Antropologia, Psicologia e Lógica (MOACYR, 1942). Até 1915 a disciplina de Psicologia tinha uma influência da escola francesa e até 1930 os cursos nas escolas normais eram de Psicologia Geral. Em 1931, uma disciplina psicológica é introduzida, pela primeira vez, no currículo de um curso universitário, que constava do currículo do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico do Instituto Pedagógico de São Paulo, destinado à formação de professores secundários ou professores de escolas normais. Essa disciplina recebe o nome de Psicologia Aplicada aos Problemas da Educação.

A Cadeira de Psicologia Educacional, criada em 1935, vinculada à Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, manteve durante os anos de 1931 a 1940, um Laboratório de Psicologia com finalidade dupla de oferecimento de serviços psicológicos à comunidade e promoção de pesquisas por meio de convênio com a Secretaria da Educação.

Esse Serviço de Psicologia Aplicada, depois foi chamado de Laboratório de Psicologia Educacional, e teve quatro seções principais: Medidas Mentais, Medida do Trabalho Escolar, Orientação e Estatística. No ano de 1947 foi criado um curso de especialização para a formação de profissionais aberto aos graduados em Pedagogia, junto à Cadeira de Psicologia Educacional. Foi esse o primeiro curso superior a fornecer

[25] Posteriormente, Noemi Silveira Rudolfer. Foi assistente de Lourenço Filho, a partir de 1927. Foi nomeada em 1936 para a cátedra de Psicologia, após a criação da USP, em 1934, ter incorporado a cátedra dessa disciplina do Instituto de Educação Caetano de Campos, antiga Escola Normal de São Paulo. Foi professora visitante no Paraguai, onde contribuiu para a criação e o desenvolvimento dos estudos de Psicologia. Também foi professora de Psicologia Social da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Viveu entre 1902 e 1980. Conferir: RUDOLFER (1938).

uma formação mais voltada para a aplicação da Psicologia, que ainda era teórica, já que não havia serviços destinados a oferecer estágios e a prática da Psicologia em situações reais (MELLO, 1983).

A criação da cátedra de Psicologia Educacional na USP, em 1934 e a incorporação à Universidade do Distrito Federal, em 1935, do Instituto de Educação da Escola Normal do Rio de Janeiro são marcos de uma nova etapa da história da Psicologia brasileira, denominada por alguns autores de era ou período universitário (MASSIMI, 1990; PENNA, 1992; PESSOTTI, 2004; PFROMM NETTO, 2004).

Segundo Mello (1983), quando em 1934 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, "[…] a Psicologia era uma das Cadeiras que compunham a Seção de Filosofia, obedecendo ao modelo francês que ainda mantinha a Psicologia como *parte* da Filosofia" (p. 36). A Psicologia foi lecionada de 1935 a 1944, cumulativamente, com a História da Filosofia por um professor de Filosofia vindo da França para essa finalidade, chamado Jean Maugüé. Em 1945, houve uma mudança de direção com a contratação do psicólogo social norte-americano chamado Otto Klineberg, que trabalhou em São Paulo até 1947 (CABRAL, 1950; PESSOTTI, 2004).

Dentre os especialistas estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia Científica no Brasil, apesar de alguns deles terem tido uma passagem extremamente rápida, deve-se citar os seguintes: Waclaw Radecki, psicólogo polonês, que dirigiu o Laboratório de Psicologia na Colônia de Psicopatas do Hospital do Engenho de Dentro, criado em 1923, no Rio de Janeiro, e publicou aqui no país um Tratado de Psicologia. Henri Piéron veio quatro vezes no país para ciclos de conferência e para um curso prático de Psicotécnica em São Paulo, em 1927. T.H. Simon[26] e Leon Walther[27] ministraram os cursos de Psicologia Aplicada ao Trabalho Industrial que deram, em Belo Horizonte e em São Paulo, em 1929. As lições de Helena Antipoff, em Minas Gerais e Rio de Janeiro, elevaram o nível de formação especializada do professorado desses estados. Suas pesquisas na área de Psicologia Infantil, em particular com técnicas projetivas foram destaque. Wolfgang Köhler[28] na série de conferências que realizou em 1928, no Rio de Janeiro e em São Paulo, com a

[26] Foi companheiro de Alfred Binet em suas investigações pioneiras.

[27] Foi assistente de Edouard Claparède.

[28] Wolfgang Köhler foi um dos principais fundadores da Psicologia da Gestalt ou Gestalttheorie, além de ser o porta-voz desse movimento ou corrente psicológica, juntamente com Max Wertheimer e Kurt Koffka. A palavra Gestalt não encontra equivalente em nossa língua, pois possui vários significados dentre os quais, na língua alemã, o de uma entidade concreta que apresenta entre seus atributos a forma.

projeção de filmes relativos à suas experiências sobre a Psicologia da Forma (Gestalt). Edouard Claparède[29], em 1930, com suas lições ligadas ao movimento da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, e posteriormente com a tradução dos seus livros. Etienne Souriau entre os anos de 1934 a 1937 foi contratado para atuar nos cursos permanentes de Psicologia Social no Rio de Janeiro. Pierre Janet, Henri Wallon e Rudolph Dreikurs também são nomes a serem mencionados devido às suas conferências entre 1937 e 1940, no Rio de Janeiro. André Ombredane[30], também francês, de 1940 a 1945, desenvolveu estudos sobre a Psicologia da linguagem e realizou algumas pesquisas no Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Outros mestres franceses tiveram importância no ensino da Psicologia Social, em São Paulo, tais como: Paul Arbousse-Bastide e Claude Lévi-Strauss, e exerceram notável influência na interpretação social dos fatos psicológicos. Emílio Mira y Lopez, professor espanhol da Universidade de Barcelona, radicado no Brasil desde 1945, que organizou e dirigiu em nosso país os Serviços de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, e da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais. Tal Serviço recebeu o nome de Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP). Foi o principal criador da Associação Brasileira de Psicotécnica e dos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica. Fred S. Keller, psicólogo americano, foi contratado para ministrar Psicologia Experimental após a criação do curso de Psicologia da USP, em São Paulo, tendo também ministrado curso em 1961 na Sociedade de Psicologia de São Paulo, baseado nos princípios da análise experimental do comportamento de orientação neobehaviorista. Fred Keller colaborou para a instalação do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, em 1964, dissolvido no ano seguinte por pressão do governo militar. Keller era amigo pessoal de Skinner[31] (LOURENÇO FILHO, 2004)[32].

---

[29] Edouard Claparède foi um dos precursores do novo movimento de Psicologia Educacional na Europa, ao lado de nomes como: Pizzoli, Decroly e Neumann.

[30] André Ombredane escreveu e publicou três livros em língua francesa no Brasil, em 1944, pela Ed. Atlântica, do Rio de Janeiro, sob o título comum de Études de Psychologie Médicale, sendo os volumes assim divididos: 1) Perception et langage, 2) Geste et action e 3) Troubles du caractére et délires.

[31] Burrhus Frederick Skinner (1904 – 1990) é considerado um dos pais do Neobehaviorismo ou Neocomportamentalismo, uma das correntes psicológicas mais influentes no século XX. Figueiredo (1992) estabelece uma relação na área da Psicologia entre o pensamento desse autor com suas teorias sobre "engenharia comportamental" e o pensamento político-econômico de Jeremy Bentham (1748 – 1832). Há um fisicalismo biológico nos postulados behavioristas que são a extensão de uma visão mecanicista do Homem. Para Skinner, as relações humanas em sua diversidade e múltiplas formas históricas são *simplesmente* resultado das estruturas biológicas subjacentes (JAPIASSU,1991). O pensamento utilitarista de Jeremy Bentham tornou-se um importante aliado da ideologia liberal, pois

O surgimento da disciplina Psicologia não se limitou à área pedagógica como pode ser constatado por trabalhos de interesse psicológico em instituições médicas do Brasil, já no início do século XIX (PESSOTTI, 2004). Tal Psicologia médica estava baseada na garantia da autoridade do método científico. Havia um esforço de tentar associar, na prática, a Psicologia Experimental, a Psiquiatria e a Neurologia. Tal situação era decorrente da idéia de que a Psicologia Científica era propedêutica da Psiquiatria. Tal situação decorre da influência da Psicopatologia francesa, que conjugava Psiquiatria e Neurologia, à época. Tal preocupação com a importância da pesquisa psicológica para a formação médica é encontrada no trabalho de Ernesto Carneiro Ribeiro, de 1864, que apresenta como título: "Relação da Medicina com as ciências filosóficas: legitimidade da Psicologia". Pessotti (2004) informa que entre os anos de 1840 a 1900, foram defendidas 42 teses na Faculdade de Medicina da Bahia que tinham como assunto a Psicologia. Em 1931 acabou a obrigatoriedade de defesa de tese de doutoramento em Medicina (GOMES, 1996). Tese de doutoramento naquele período histórico era um trabalho de conclusão de curso, pois ainda não havia doutorado no país, como estudo *stricto sensu* em pós-graduação (CROCHIK, 1985). Somente na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foram defendidas vinte e duas teses que tinham como temática a Psicologia, desde o início do século XX, até o fim da obrigatoriedade (ANTUNES, 2005). Apesar de serem teses em Medicina seu caráter era de natureza estritamente psicológica, diferenciando-as da Psiquiatria por sua especificidade.

A relação da Psicologia com a área médica em nosso país seguiu as tendências do pensamento e da investigação daquela época. No Brasil, de então, o Movimento de Higiene Mental tem início já na metade do século XIX. Há uma preocupação acerca do processo civilizatório como contribuinte para o aparecimento das doenças mentais. Muitos nomes daquela época podem ser citados na área de Medicina Social e de Psicologia. Dentre eles, destacam-se: Juliano Moreira, Afrânio Peixoto, Oscar Freire, Arthur Ramos, Teixeira Brandão, Raimundo Nina Rodrigues, Maurício Campos de Medeiros e Henrique Roxo de Brito Belfort (MASSIMI, 1990; PESSOTTI, 2004).

---

substitui a noção de direito natural defendida por outras correntes do pensamento econômico pela idéia de utilidade (ARAÚJO, 2006).

[32] Essa Referência foi publicada originalmente nos **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, em 1954, tendo sido republicada no v. 23, n.º. 3, de set./ 1971, e, atualmente, presente em Antunes (2004).

A primeira obra de história da Psicologia brasileira, em realidade, um artigo, foi escrita em 1944, por Plínio Olinto, e se chamou: A Psicologia Experimental no Brasil. Foi publicada na revista Imprensa Médica. Tratava-se de uma primeira resenha sobre a História da Psicologia Científica no Brasil. Duas outras obras marcam sua contribuição e demonstram sua amplitude de interesses: Notas de Pedagogia e da Psicologia Normal e Patológica (1918) e Introdução à Psiquiatria (1930). Seu trabalho foi realizado num Laboratório do Hospital Nacional de Psicopatas, organizado e dirigido por Maurício Campos de Medeiros, que escrevera uma obra em 1907, intitulada Métodos em Psicologia, que expressava a preocupação metodológica para o avanço científico da Psicologia. Medeiros foi o primeiro brasileiro a estudar Psicologia no exterior, com Georges Dumas, tendo sido agraciado com o título de membro estrangeiro da *Société Française de Psychologie*. Já no Brasil, instalou e dirigiu o Laboratório de Psicologia Experimental da Clínica Psiquiátrica do Hospício Nacional, no Rio de Janeiro, a pedido de Juliano Moreira (PESSOTTI, 2004). Conforme Antunes (2005), esse teria sido o provável segundo Laboratório de Psicologia criado no país, em 1907, sob a direção de Juliano Moreira. Foi Maurício de Medeiros quem propôs à Universidade do Brasil[33] a instalação de cursos de Psicologia Normal nas clínicas psiquiátricas.

Em 1922, foi criada no Brasil por Gustavo Riedel a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM). Gustavo Riedel adquiriu na Europa um Laboratório completo para funcionar na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, que mais tarde veio a ser dirigido por Plínio Olinto e, depois, por Henrique Roxo, em 1954. Em 1932, por meio do Decreto Lei n.º. 21.173, o laboratório foi transformado no Instituto de Psicologia da Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública, mas sobreviveu poucos meses provavelmente por problemas financeiros e políticos e foi incorporado à Universidade do Brasil, em junho de 1937, por meio da Lei n.º 452 (MASSIMI, 1990).

A Liga possuía também um Laboratório organizado pelo casal francês Fessard, enquanto estiveram no Brasil. Tal organização realizou anualmente as Jornadas Brasileiras de Psicologia, que tinha como finalidade a pesquisa pura e aplicada. O objetivo declarado inicialmente pela Liga era a melhoria da assistência ao doente mental. Entretanto, tal objetivo foi sendo substituído pela eugenia (ANTUNES, 2005).

[33] A Universidade do Brasil foi criada durante a ditadura de Vargas. A Psicologia tornou-se matéria obrigatória do curso da seção de Filosofia (CABRAL, 1950). Em 1965, foi transformada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (CENTOFANTI, 2004).

Lourenço Filho (2004) destaca como ponto positivo da influência dos trabalhos desenvolvidos pela Liga Brasileira de Higiene Mental a iniciativa da "[...] existência obrigatória de gabinetes de Psicologia junto a clínicas abertas de Psiquiatria" (p. 79), conforme a acolhida em instruções do Ministério de Educação e Saúde, de 1932.

O Movimento da Higiene Mental da qual derivaram as Ligas de Higiene Mental nos diversos países estava centrada na ideologia liberal que afirmava as responsabilidades individuais frente à saúde. Prescreveu uma série de medidas normativas para a população, mas dado o caráter impreciso e difuso do que vinha a ser "higiene ou saúde mental"[34] teve um cunho claramente ideológico já que tentava solucionar problemas da esfera social por meio de medidas higiênicas aos grupamentos sociais considerados "desviantes", tais como: negros, pobres, imigrantes ou pessoas envolvidas com movimentos sociais organizados. O objetivo era "regenerar" ou disciplinar os indivíduos para que a ordem social fosse mantida conferindo legitimidade à exclusão de indivíduos ou setores sociais que não se enquadrassem nos dispositivos penais ou sociais. Não por acaso a Psiquiatria se interessa em "cuidar" ou combater o alcoolismo, o jogo, a prostituição e o crime naquele período, como ainda o faz hoje em alguns casos, dado que tais situações tinham implicações políticas e sociais no espaço urbano palco de conflitos. Imputava-se a uma personalidade "delinquente" a etiologia da criminalidade, o que levava a referendar a noção de "saneamento" pela exclusão dele da sociedade, vista como vítima do "criminoso" (ANTUNES, 2005).

Tais idéias estavam baseadas no organicismo, que era uma corrente psiquiátrica decorrente da Medicina Social, que incluía em seu projeto profilático o controle com vistas à disciplinarização da pobreza, da marginalidade social, do crime e da loucura. Era uma solução normativa de cunho "científico" para problemas de ordem social. Atribuía-se às questões raciais, especialmente, aos negros, o atraso do país e dos seus problemas sócio-econômicos. Tais idéias serviram de base para a defesa do "embranquecimento da raça brasileira" e da busca da "pureza racial" (ANTUNES, 2005).

---

[34] Atualmente há definições precisas do conceito de saúde mental, tal como a de Ribeiro (1996, p.18), que propugna: "[…] Saúde Mental com um grande campo de conhecimento e uma grande área de atuação que congrega várias ciências e categorias profissionais visando estudar, pesquisar e entender o homem num enfoque biopsicossocial e sua relação com o normal e o patológico; prevenir as manifestações psicopatológicas que poderiam advir-lhe; utilizar técnicas e métodos de diagnóstico e tratamento das doenças mentais, dos distúrbios de comportamento e das diversas formas de anormalidade da vida psíquica".

Um outro Laboratório de Psicologia, com equipamentos vindos de Paris e Leipzig, estava localizado no Hospital do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, tendo funcionado entre 1923 e 1932, também é representante da contribuição dos médicos para o desenvolvimento da Psicologia enquanto área autônoma em nosso país (PENNA, 1985). Foi dirigido até 1932 por Waclaw Radecki, de origem polonesa, e depois, por Nilton Campos até a criação da Universidade do Brasil, em 1934. Esse laboratório foi transformado em Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e incorporado à Universidade do Brasil, em 1937 (ANTUNES, 2005; PENNA, 1985; PESSOTTI, 2004). Autores como Antunes (2005) atribui à produção de tal Laboratório as bases para o desenvolvimento posterior da área psicoterápica e organizacional e do trabalho, enquanto campo de atuação da Psicologia no país nas décadas seguintes.

Gomes (1996) afirma que tanto no Brasil como em países como a Inglaterra a fundação de laboratórios de Psicologia enfrentou severa oposição, pois segundo a opinião opositora à época: "[…] seria ridículo pretender levar as faculdades da alma à análise de aparelhos" (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 115)[35]. Apesar disso, desde meados do século XIX, os temas e problemas da Psicologia, anteriormente estudados exclusivamente pela Filosofia, passam também a ser investigados pela Fisiologia e, particularmente, pela Neurologia, já que as teorias sobre o sistema nervoso central avançaram demonstrando que o pensamento, os sentimentos e percepções eram tributários desse sistema, como no caso de algumas patologias psíquicas provocadas por alterações cerebrais como, por exemplo, a psicose decorrente da manifestação de estágio avançado da sífilis. Então para se conhecer o funcionamento do psiquismo humano era necessário entender o funcionamento cerebral. Assim, fica evidente a associação entre a Psicologia ter sido vinculada nos Laboratórios ao estudo da Fisiologia, Neurofisiologia e Neuroanatomia. Assim, os fenômenos psicológicos vão adquirindo status de científico, dada sua possibilidade de estudo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1993).

Nas primeiras décadas do século XX, a influência e difusão da Psicanálise no Brasil também pode ser entendida como uma forma de solidificação da Psicologia enquanto ramo de saber. A Psicanálise cumpriu o papel de substituir a nosologia e nosografia Kraepeliana que propunha uma semiologia baseada em sinais ou sintomas para classificar as enfermidades mentais, por uma nova semiologia preocupada

[35] O texto traz a paginação acima citada da republicação do v. 23, n.º. 3, de 1971, presente em Antunes (2004).

em estabelecer leis do funcionamento do psiquismo e não apenas criar uma teoria do patológico. Por isso, representou uma revolução nos conceitos psiquiátricos do fim do século XIX e início do século XX (TEIXEIRA, 1977). A nosologia refere-se à parte da medicina que trata da classificação das doenças, enquanto que a nosografia é a descrição das doenças.

Os primeiros a discutir a psicanálise o fizeram por meios de cursos que foram ministrados por Francisco Franco da Rocha, em 1918, na Faculdade de Medicina de São Paulo. A primeira tese sobre psicanálise é de autoria de Souza Pinto, em 1914. O primeiro livro de autor brasileiro sobre psicanálise é de autoria de Franco da Rocha e, teve como título: A doutrina de Freud, de 1919. Contemporâneo foi o capítulo do Manual de Psiquiatria, de Henrique Roxo, também de 1919 (ANTUNES, 2005).

Franco da Rocha teve seu nome definitivamente associado ao trabalho desenvolvido no Hospital do Juqueri, em São Paulo, onde aplicou as técnicas psicológicas e psicoterápicas dessa doutrina. Ele foi responsável pela reforma psiquiátrica em São Paulo, a partir da compreensão de que era necessário o uso de práticas científicas na assistência aos doentes mentais. Mas sua contribuição se estendeu com a organização, já em 1895, da revista de Psicologia Clínica Científica, denominada Estatísticas e Apontamentos. No ano seguinte Franco da Rocha organiza e dirige a Assistência a Psicopatas no estado de São Paulo. Tal assistência existia desde 1852, em São Paulo. Ele teve como sucessor em tal função seu discípulo Pacheco e Silva, após sua aposentadoria em 1923. Pacheco criou a Clínica Psiquiátrica e o Departamento de Psicopatologia na Faculdade de Medicina de São Paulo, hoje, USP (ANTUNES, 2005).

Franco da Rocha conjuntamente com Durval Marcondes, Raul Briquet, A. Almeida Júnior, Getúlio M. Santos e Lourenço Filho fundaram a Sociedade Brasileira de Psicanálise que, apesar do curto tempo de existência, realizou cursos sobre teoria psicanalítica e chegou a publicar alguns números da revista que representava a sua produção (LOURENÇO FILHO, 2004).

Outro personagem não menos importante na área da Psicanálise foi Durval Marcondes que, no Instituto de Higiene, em São Paulo, em 1938, criou a primeira clínica de orientação infantil, além de ministrar na USP o ensino de Terapia e Teoria Freudiana. Durval Marcondes ministrou aula na primeira cadeira de Psicanálise criada no Brasil, do Departamento de Sociologia da Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, chefiada à época pelo professor norte-americano Donald Pierson.

Em Recife, o neurologista e psiquiatra Ulisses Pernambucano também se destacou com a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Pernambuco, em 1925. Tal Instituto veio a se chamar, mais tarde, Instituto de Psicologia e, produziu pesquisas de Psicologia Aplicada (PESSOTTI, 2004). Ulisses Pernambucano opôs-se à utilização de pesquisas com vistas à higienização social da raça, apesar de possuir vínculos com a Liga Brasileira de Higiene Mental. Para ele, o objetivo da assistência psiquiátrica deveria concentrar-se na humanização da assistência aos doentes mentais. Foi fiel a tal princípio e como não compartilhava da idéia de que os negros e sua cultura seriam responsáveis pelo atraso social e econômico, foi vigiado pelas autoridades da época (ANTUNES, 2005). Apesar de ter se formado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, e ter sido discípulo de Juliano Moreira, Ulisses Pernambucano distanciou-se do pensamento psiquiátrico da época que tinha um caráter organicista e racista. Fez parte do Movimento Psiquiátrico de Recife. Sua contribuição na área de saúde mental ainda não foi devidamente reconhecida, mas é possível afirmar que tal autor foi pioneiro em nosso país, junto com Nise da Silveira[36], no movimento que hoje recebe o nome de Anti-Psiquiatria, já que ele reconhecia a presença de fatores sociais como co-determinantes na doença mental, entendendo-a como uma situação existencial e prescrevendo um tratamento humanizado aos doentes. Foi definido por Rosas (1985, p. 18), como "[…] pioneiro da psiquiatria social na América Latina", pois propôs uma "[…] visão globalizante do comportamento humano, uma compreensão a um tempo médica, biológica, psicológica, sociológica, pedagógica, clínica e higiênica das deficiências e das doenças mentais" (ROSAS, 1985, p. 21). A perspectiva de seu trabalho esteve vinculada à Psicologia, principalmente com a preocupação que demonstrou com crianças com deficiência mental, aplicação de técnicas para

[36] Nise Magalhães da Silveira viveu entre 1905 e 1999. Formou-se em medicina aos 21 anos e foi a única mulher de sua turma. Aprovada em concurso público em 1933, como psiquiatra da antiga Assistência a Psicopatas e Profilaxia Mental, foi afastada e presa em 1936, por motivos políticos, pois foi denunciada como comunista. A partir de 1944 foi readmitida no serviço público e trabalhou no antigo Centro Psiquiátrico Nacional, onde fundou a Seção de Terapêutica Ocupacional (STO), atual Instituto Municipal Nise da Silveira. O material produzido nos ateliês de pintura e de modelagem da Seção de Terapêutica Ocupacional foi reunido e deu origem ao Museu de Imagens do Inconsciente, fundado em 1952. Tal material foi exposto com o título de A esquizofrenia em imagens, em 1957, durante o II Congresso Internacional de Psiquiatria, em Zurique, Suíça, com a presença de Carl Gustav Jung, de quem tinha sido aluna no Instituto C.G. Jung, de Zurique. Publicou, em 1965, o primeiro número da revista Quaternio, editada pelo Grupo de Estudos C.G. Jung. Exerceu a atividade médica mesmo depois de aposentada compulsoriamente, em 1975. Em 1981 publicou o livro Imagens do Inconsciente. Sua forma humana de tratar a doença mental grave é reconhecida pelo pioneirismo e como modelo até hoje. Conferir **Psique Ciência & Vida Edição Especial**, n.º. 7, ano III, 2008.

diagnóstico intelectual e de personalidade, além da articulação que fez em seus estudos entre cultura e psiquismo, representando a Psicologia Social (ANTUNES, 2005).

A Medicina Legal, a Psiquiatria Forense e a Criminologia contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia, pois a utilizaram como auxiliar, muito embora seu laço com a Psiquiatria ainda dificultasse o seu processo de autonomização. Foi o próprio processo de desenvolvimento, bem como à adequação aos problemas existentes na realidade brasileira daquele período que permitiram à Psicologia a conquista da autonomia em relação à Medicina. O papel da Medicina no desenvolvimento da Psicologia científica foi inegável e está expresso pela definição como campo de conhecimento e ação autônomo em nosso país, a partir das décadas iniciais do século XX. Como evidência de tal afirmação deve-se apontar a criação dos Laboratórios de Psicologia nos hospícios e a produção de pesquisas e conhecimento psicológico em seu interior pelos profissionais médicos (ANTUNES, 2005). A análise realizada por Massimi (1993, p. 102 - 103), de textos escritos nas primeiras décadas do século XX em nosso país, apontam que os discursos de psiquiatras e psicólogos à respeito da Psicologia estão marcados por uma concepção corrente à época que apresenta:

> […] o referencial teórico de vários autores parece ser uma visão positivista de ciência […] Nos textos analisados, a matriz positivista faz-se evidente em alguns aspectos tais como a recusa da Metafísica, a afirmação da Psicologia como ciência positiva, factual, e capaz de desvendar as leis fundamentais dos fenômenos, a declaração de que o método experimental é a única modalidade científica de conhecimento.

Tal visão não era unânime embora fosse a predominante à época, ou seja, no início do século XX. Dentre os que não compartilhavam do paradigma experimental das ciências naturais e de seu método, havia a idéia de que a Psicologia poderia estar respaldada nas ciências sociais, na filosofia e na Psicanálise, demonstrando assim uma certa consciência crítica em relação aos valores científicos predominantes na ciência psicológica. Podem ser citados como representantes dessa visão dissidente de ciência positivista personagens como: Maurício Medeiros, Waclaw Radecki, Jayme Grabois e Franco da Rocha, entre outros.

Muitos outros médicos foram pioneiros na área da Psicologia. Entretanto, não há intenção aqui de estabelecer exaustivamente a contribuição de todos que fizeram parte do desenvolvimento da Psicologia, já que há autores que já realizaram tal tarefa.

É relevante dizer ainda que a importância que veio a ser atribuída à Psicologia deve-se, além do trabalho desenvolvido destacado acima, por tais profissionais médicos, à imagem ou representação social desfrutada por eles junto à população, em sua maioria analfabeta, num momento histórico em que tal profissão fazia parte de uma elite do ponto de vista social, político e econômico (CABRAL, 1950).

Pelos aspectos acima destacados que tratam da utilização e/ou ensino da Psicologia nas instituições médicas é possível afirmar que nesse período histórico, o século XIX, a cultura médica visou criar um projeto de higiene social da nação brasileira que representou um importante instrumento de poder utilizado pelo Estado valendo-se da Psicologia enquanto disciplina propedêutica ou não, para construir e utilizar meios de controle social dos indivíduos que não se mostrassem capazes de inserção ao processo social e produtivo. Como estratégias a patologização do comportamento "desviante" foi um dos mais eficazes instrumentos de dominação e controle social, político e econômico (MASSIMI, 1990). Os fenômenos psíquicos na abordagem da psicologia médica do século XIX se dão no terreno da higiene com objetivo de adaptar o indivíduo ao sistema onde o bem-estar é identificado com a capacidade de integrar-se no âmbito social, diferentemente da compreensão anterior que abordava tais fenômenos do ponto de vista da moral, da religião e da metafísica. Pode-se deduzir de tais idéias que a medicina daquele período histórico tratou a sociedade como novo objeto de estudo, mas também exercendo um controle sobre indivíduos e populações e, portanto, sendo um importante aparelho ideológico de Estado na ordem social.

Não se pode esquecer que a psicologia atual também tem desempenhado importante papel no sentido de "psicologizar" problemas de natureza social para "prevenir" ou "corrigir desvios", desempenhando um lugar de repressão e controle da "desordem" social (JAPIASSU, 1979, p. 81, grifos do autor). A passagem a seguir ilustra o que está afirmando-se acima:

> No entanto, assistimos hoje a uma espécie de "psicologização galopante", na medida em que nossa cultura industrial delega à psicologia o poder de resolver tecnicamente boa parte dos conflitos gerados pela aceleração das mutações sociais. É em nome do conhecimento científico que ela se julga no direito de **explicar** os comportamentos humanos e de **propor soluções** de ordem ética, política, ideológica ou simplesmente "humanitária", sem se dar conta

> de que, fazendo isso, converte-se em "comodidade teórica" para seus autores e em "comodidade prática" para sua clientela.

Um questionamento da mesma ordem também foi realizado por outra autora. Hennigen (2006, p. 51) tratando do espaço que a Psicologia tem ocupado na produção das subjetividades coloca a seguinte questão:

> Na sua versão hegemônica, a Psicologia configura-se como uma ciência moderna: (almeja ser) um empreendimento alicerçado na razão e no método, que busca explicações sobre a realidade psíquica, procurando estabelecer conceitos universais e relações causais que viabilizem a previsão da forma de ocorrência dos eventos futuros; suas descobertas possibilitariam o conhecimento da verdade sobre todos os aspectos da vida dos seres humanos, contribuindo para sua evolução e para o progresso social. Alicerçada na noção de ciência como uma linha progressiva em direção a descrições cada vez mais precisas e objetivas de uma dada realidade, a Psicologia, com seu modelo de indivíduo psicológico, tem tentado unificar a conduta em torno de um único modo de subjetividade apropriada.

Antunes (2005) aponta que os problemas enfrentados pelo Brasil no século XIX e início do século XX, serviram de terreno fértil para o pensamento psicológico estabelecer-se na sua dimensão científica nas áreas da Medicina e da Educação. Em realidade a contribuição dos médicos uniu-se a dos educadores, particularmente no campo da chamada "higiene mental", como resultado do esforço para se criar uma Psicologia científica brasileira. O que foi afirmado pode ser constatado na seguinte passagem de Ribeiro (1997, p. 37):

> O que pode ser mencionado sucintamente é que as origens da psicologia no Brasil estão diretamente relacionadas a um profícuo intercâmbio intelectual, cultural e profissional entre médicos e educadores que viam estreita relação entre a psicologia, a psicanálise, a psiquiatria, a medicina, a higiene mental e a pedagogia, e buscaram no trabalho integrado e interdisciplinar um caminho comum que pudesse ser seguido para se encontrar soluções e respostas frente aos problemas humanos e sociais que lidavam em seus campos de atuação.

O modelo médico que conjugava uma prática clínica de um lado e uma compreensão teórica de natureza experimental criou na Psicologia nascente, parte tributária da medicina, uma herança por identificação com essa área de saber e práticas e não um processo de escolha de um modelo autônomo de entendimento e atuação (VELLOSO, 1982).

Também nas chamadas Escolas Normais o ensino apresenta uma mentalidade positivista que enfatiza o valor político da educação como fator de

mudança para o progresso social assentado em bases científicas capazes de determinar os rumos da vida social e individual. A recém constituição da Psicologia experimental como disciplina científica oferece à pedagogia um método objetivo para o conhecimento do processo evolutivo do ser humano em substituição ao método empírico ou filosófico anteriormente utilizado. O interesse é libertar a Psicologia de seu passado metafísico e afirmar sua cientificidade, além de adequar o processo instrucional ao desenvolvimento da sociedade (MASSIMI, 1990). Os currículos de pedagogia das escolas normais reformulados a partir da última década do século XIX apresentam uma parte, a primeira, toda dedicada à "Psychologia". Assim, a Psicologia oferece o fundamento científico em "bases positivas" da pedagogia moderna daquele período histórico. O objetivo da educação passa a ser o de adaptação do indivíduo às circunstâncias ambientais e existenciais, além das inevitáveis transformações ocasionadas pelo processo histórico do qual é partícipe.

O positivismo e o pragmatismo acreditam que o objetivo da educação é a sociedade. É a pessoa humana o objetivo anterior da educação baseado na formação segundo um ideal filosófico ou religioso, que é abandonado. A Psicologia desempenha um papel pragmático e de instrumento útil no favorecimento do "melhor aproveitamento do material humano" às condições do meio no organismo social. Obviamente, tal processo não se dá de forma abrupta e nem sem resistências. As resistências são fundamentadas na idéia de que a educação deve servir ao desenvolvimento integral do sujeito e não apenas à utilidade social como critério.

Apesar de tais áreas de saber terem servido para a expansão e solidificação do pensamento psicológico enquanto disciplina científica, a Psicologia buscava autonomia teórica e prática em relação a elas. Mesmo que médicos e educadores tenham desempenhado importante papel pioneiro no desenvolvimento da Psicologia científica no Brasil, foi por meio dos pressupostos teóricos presentes no pensamento dos filósofos positivistas brasileiros que permitiram à Psicologia em nosso país reformular seus conhecimentos no processo que a tornou ciência experimental autônoma em relação à filosofia, que foi menosprezada, em particular, a metafísica, como atesta a reforma do ensino proposta pelo ministro de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, que eliminou a filosofia no ensino secundário e Normal e a substituiu por uma série de disciplinas tidas como ciências. Com isso, a Psicologia da época vai gradativamente deixando de ser filosófica

e vai se tornando "científica", pois seus pressupostos são os mesmos das demais ciências e podem ser submetidos à investigação científica.

Foi mediante os problemas encontrados na realidade de então que a Psicologia, além de outras áreas de conhecimento, pôde contribuir para a solução de problemas numa formação social que era marcada pelo atraso, pois sua economia tinha base agrária. A busca da modernidade ajudou no processo de desenvolvimento da Psicologia que era vista como sinal de progresso, pois estava em franco desenvolvimento em países considerados avançados à época.

Por fim, um comentário de Plínio Olinto (2004, p. 30-31) retrata de forma precisa a situação da Psicologia durante seu desenvolvimento em nosso país nas primeiras décadas do século XX:

> […] A Psicologia não garantia a vida de ninguém. Era uma garota bonita, tinha muitos namorados, mas ninguém casava com ela, talvez porque se vestisse mal e ainda não estivesse bem na moda. […] Vede então o quanto a Psicologia é boa e forte. Maltratada como foi entre nós durante a sua infância e adolescência, ela não se deixou sucumbir. É hoje essa figura esbelta e sadia, sempre muito estimada, como o foi desde menina. Já agora acatada, respeitada, cortejada, dispõe de um apartamento mobiliado em cada uma das faculdades de Filosofia e Letras do país. Deixou de ser regional, passou a ser brasileira. Reúne em torno de si admiradores de todos os estados.

Como retratou o autor a Psicologia "[…] começou, como em todos os países, […] da metrópole para a província" (OLINTO, 2004, p. 25). Naquele período em nosso país, as metrópoles se referem às cidades do Rio de Janeiro e de Salvador, ex-capitais do Brasil e, sede das duas primeiras faculdades de Medicina no país. Outras cidades tais como as capitais: São Paulo, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte também tiveram o ensino de Psicologia implantado. A partir daí o ensino de Psicologia também chega às cidades do interior.

Esse período que antecede a implantação da Psicologia nas universidades é chamado por Lourenço Filho (1954), de fase **heróica** da Psicologia no Brasil, por ter sido realizada por profissionais entusiastas interessados na área e por professores autodidatas. Mas, foi justamente essa fase heróica que permitiu o estabelecimento de uma prática psicológica reconhecida no país e que levou à regulamentação e ao reconhecimento dos cursos de graduação em Psicologia em 1962. Pessoti (1988) denomina essa etapa anterior à criação das Faculdades de Medicina de fase **pré-institucional**, pois a Psicologia ainda não estava vinculada às instituições. Para Pessoti

(1988), há ainda as fases: **institucional**, onde a Psicologia se insere nas instituições do século XIX, tais como: as Faculdades de Medicina, as Escolas Normais e outras instituições pedagógicas; **universitária**, a partir da criação do curso de Psicologia na USP, e figurando como disciplina obrigatória de diferentes áreas do ensino superior; **profissional**, decorrente da regulamentação e criação legal da profissão, em 1962, com as modalidades de bacharel, licenciado e formação de psicólogo nas diferentes instituições de ensino superior.

Agora passarei à descrição temporal e crítica dos caminhos que levaram à constituição da Psicologia como curso de graduação e profissão regulamentada em nosso país para, posteriormente, na seção seguinte, abordar o tema de forma que se aprofunde a sua compreensão sobre a dimensão epistemológica, ética e política da Psicologia.

2.1.1 - Marcos Legais e o desenvolvimento da Profissão em Psicologia

Desde a década de 1940, já se discutia a criação de um curso de graduação em Psicologia em nosso país. As modificações sociais, políticas e econômicas criadas pelo início do processo de industrialização nas primeiras décadas do século XX, criaram necessidades reais para a aplicação da Psicologia na vida social no tocante à educação, à saúde, ao trabalho e demais áreas. A criação de um curso de graduação em Psicologia estava inserida nesse processo de modernização da realidade do país. A mudança gradativa do perfil sócio-demográfico representada pelo deslocamento de grandes contingentes populacionais das zonas rurais para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, incluindo aí a educação e o emprego, gerou a necessidade de utilização de conhecimentos psicológicos decorrentes da situação de ajustamento imposto por tal realidade. Nas décadas de 1940 e 1950 havia uma grande utilização dos testes psicodiagnósticos tanto na escola como na orientação e seleção profissional. Há a tradução e padronização, além da criação de testes psicológicos como, por exemplo, o teste ABC de Lourenço Filho. Tal prática psicológica constitui a identidade profissional do psicólogo naquele momento histórico e serve a seu reconhecimento e posterior regulamentação da profissão em 1962 (GOMES, 1996).

Exemplo da importância da Psicologia no processo de desenvolvimento industrial e social das primeiras décadas do século passado está expresso pela fundação por volta dos anos de 1930, do Instituto de Difusão da Organização Racional do

Trabalho (IDORT)[37]. Roberto Mange, engenheiro suíço e professor da Escola Politécnica de São Paulo, foi um dos fundadores do IDORT que organizou e dirigiu, em 1942, o departamento regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de São Paulo. Apesar de Mange não ter formação em Psicologia, era um entusiasta de sua aplicabilidade. Além dos esforços na área de engenharia, a área de administração também teve seu papel importante no desenvolvimento e solidificação da Psicologia no país nesse período histórico. A criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), órgão da administração federal, em 1938, teve dentre os seus principais procedimentos a Psicologia Aplicada ao recrutamento e seleção do pessoal civil nos serviços federais. Outros órgãos e serviços foram criados por essa época e tiveram importância na consolidação da presença da Psicologia enquanto prática profissional. Pode-se citar dentre eles o Serviço de Seleção Profissional da Estrada de Ferro Central do Brasil, existente desde 1939, e o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), da cidade do Rio de Janeiro, de 1942 (LOURENÇO FILHO, 2004).

A criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), da Fundação Getúlio Vargas, em 1947, no Rio de Janeiro, também é uma expressão de tal tendência. O ISOP teve como seu diretor Emílio Mira y Lopez, que tinha vindo para o país em 1945. Os exames psicotécnicos inventados por esse especialista internacional até hoje são utilizados para a aquisição de Carteira Nacional de Habilitação Veicular (CNH). O exame se chama PMK ou Teste Miocinético de Mira y Lopez.

A década de 1940 apresenta inúmeros acontecimentos importantes na consolidação da Psicologia como ramo importante de saber e de aplicação na construção e no desenvolvimento nacional. Entre tais acontecimentos é possível citar na área educacional a expedição, por parte do então Ministério da Educação, da Portaria n.º 328, no ano de 1946 referente à organização de cursos de pós-graduação em nível de especialização em Psicologia Aplicada ao Trabalho, Psicologia Educacional e Psicologia Clínica. Foi criado, também, no mesmo ano, o Centro de Orientação Juvenil (COJ), no Departamento Nacional da Criança do Ministério da Saúde, que era aberto ao público em serviços de Psicologia Clínica. No ano seguinte, é registrado o estatuto da Sociedade de Psicologia de São Paulo. O Ministério da Guerra cria o curso de

[37] Segundo Louzada (2010a), o IDORT foi fundado por um grupo de 92 empresários, tendo à frente como seu primeiro dirigente Armando Salles de Oliveira, presidente do Jornal o Estado de São Paulo, naquela época.

Classificação de Pessoal, por meio da Portaria n.º. 171, de 28/10/1949, que apresentava um desenvolvido programa de Psicologia Aplicada (LOURENÇO FILHO, 2004).

Já na década de 1950, é importante destacar a criação do Departamento de Psicologia Médica da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, para ensinar Psicologia, Psicanálise, Medicina Psicossomática e Higiene Mental.

Algumas publicações que circulam na área de Psicologia são desse mesmo período histórico. Em 1951, o Boletim do Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil é um deles. O primeiro número da Revista de Psicologia Normal e Patológica é publicado em 1957, pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. No ano de 1958 foi publicado um volume denominado Psicologia Moderna, escrito em sua maioria por especialistas brasileiros sob a direção de Otto Klineberg, professor americano contratado pela USP. Em 1959, foi publicado o volume Pesquisa sobre nível mental da população brasileira, pesquisa da Seção de Psicotécnica do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

É criado o Centro Editor de Psicologia Aplicada (CEPA), em 1952, que tinha como objetivo a produção de material para a realização de exames psicológicos especializado para pessoas que comprovassem preparação para a realização de tais avaliações.

O anteprojeto de lei que ajudou a criar a profissão do psicólogo em nosso país data de 1953, e foi preparado pela Associação Brasileira de Psicotécnica, que era filiada à Associação Internacional de Psicotécnica, de Paris, e tinha como expoentes nomes ilustres tais como: Lourenço Filho e Emílio Mira y López, especialistas de renome internacional.

O ano de 1954 marca a fundação da Associação Brasileira de Psicólogos, em São Paulo. No ano seguinte foi realizado o I Seminário Latino-Americano de Psicotécnica, no Rio de Janeiro.

Foi no ano de 1958, que o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional o anteprojeto de formação em Psicologia e a regulamentação da profissão, por meio da Mensagem n.º. 47. Embora tal anteprojeto ainda não estivesse aprovado, nesse mesmo ano a USP e a Universidade do Rio Grande do Sul criam cursos básicos de formação em Psicologia.

Entretanto, desde 1957, criado por Lei Estadual de n.º. 3.862, de 28/05/1957, existia o curso de Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

da USP[38], com duração de três anos letivos, que correspondiam ao grau de bacharel em Psicologia. A licenciatura correspondia ao quarto ano letivo e era composta de disciplinas comuns à licenciatura dos outros cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e mais duas disciplinas optativas (MELLO, 1983). Tal modelo vigorou na USP entre 1958 e 1962, quando a Lei n.º. 4.119/1962 regulamentou a profissão no país.

No ano seguinte, 1959, ocorre no Rio de Janeiro, o VI Congresso Interamericano de Psicologia, da Sociedade Interamericana de Psicologia, em cooperação com a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada. Os Anais de tal Congresso são publicados no ano de 1960, editado pela Fundação Getúlio Vargas, em volume de 812 páginas.

Já em 1961, o fato importante para a área da Psicologia é a reunião das comissões da Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, da Sociedade de Psicologia de São Paulo e da Associação Brasileira de Psicólogos com o intuito de examinar um substitutivo ao projeto sobre formação de psicólogos em tramitação na Câmara dos Deputados (LOURENÇO FILHO, 2004).

A partir de então, a Psicologia enquanto atividade se afirma dentro do projeto nacional de desenvolvimento do país, embora ainda não fosse regulamentada como profissão. Como foi descrito acima inúmeros foram os fatores que levaram à construção da Psicologia brasileira e, para tal contribuíram diferentes áreas de conhecimento onde pode-se destacar o papel da Administração e até da Engenharia, pois seu papel na organização do trabalho é evidente, além da Medicina e da Educação, que influenciaram sobremaneira os desenvolvimentos posteriores e os rumos das atividades da Psicologia e de sua configuração atual.

Em 27 de agosto de 1962, é publicada a Lei n.º 4.119, que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo (BRASIL, 1962). Por tal data o Dia do Psicólogo é comemorado a cada dia 27 de agosto.

Segundo Gomes (1996, p.40) o currículo proposto pela legislação a partir de 1962 para os cursos de Psicologia

> […] refletia a lógica de uma formação que vai dos fundamentos e da experimentação para os estágios profissionais e para a aplicação. Só que na psicologia esta relação não é clara. O que se tem é uma tradição

[38] Yamamoto (2006) informa que os primeiros cursos de graduação em Psicologia criados no Brasil datam de 1953, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ) e do Rio Grande do Sul (PUC –RS). Já a primeira pós-graduação nessa área foi criada em 1966, também na PUC – RJ, após a regulamentação da profissão, em 1962.

> experimentalista à procura de aplicações e uma prática profissional à procura de fundamentos.

Em outras palavras os cursos de Psicologia apresentavam/apresentam uma falta de unidade entre fundamentos filosóficos e práticos que acarretava a desvinculação entre ensino e pesquisa.

A respeito dos currículos de Psicologia Patto (1982, p.7) faz a seguinte consideração:

> […] o exame dos currículos dos cursos de Psicologia evidencia a ausência de uma formação filosófica e sociológica, compatível com a aquisição de um instrumental teórico-conceitual, que lhes (psicólogos) possibilite agir como verdadeiros cientistas e que os reduz à condição de veículos de um fazer destituído de pensar.

Há uma formação que privilegia os aspectos técnicos em detrimento de uma que estimule a capacidade de reflexão crítica da e na realidade. A meu ver foi a herança e as influências na constituição da Psicologia, principalmente da medicina, que fez com que os cursos de formação de psicólogos fossem estruturados dentro de uma visão positivista do homem (MASSIMI, 1993), já que o aspecto teórico-conceitual orientou imensamente o desenvolvimento desses cursos numa concepção clínica, experimental e técnica em Psicologia, como pode ser constatado pela presença onipresente dos Laboratórios experimentais de Psicologia.

A incapacidade do profissional psicólogo pensar sobre os aspectos de sua prática estão profundamente ancorados na formação que recebeu. A esse respeito Araújo (1995, p.38), assim se manifestava:

> Na verdade, todas essas discussões nos remetem à questão da formação profissional, pois é a partir dela que se constituem as condutas, posturas, enfim, método e forma de pensar e fazer psicologia. E nesse sentido, pode-se dizer que só a teoria, técnica e instrumentos não são suficientes, são fundamentais, mas não suficientes. É preciso uma consciência crítica da própria prática no seu fazer e (re)fazer cotidiano. É nesse espaço que se resgata a dimensão social e política da psicologia […].

No tocante aos aspectos técnicos da formação e sua prática, Japiassu (1979, p. 78, destaques do autor) questiona o seguinte:

> Evidentemente, os psicólogos recebem, em sua formação, ensinamentos técnicos bem avançados. O que se pergunta é se eles aprendem a **pensar** e a **refletir** sobre sua prática e sobre suas técnicas; se estão em condições de ouvir o outro e de possibilitar a libertação de

> sua palavra. Assim, o problema não está em adquirir uma prática que se acrescente a uma teoria.

A Lei Federal n° 4.119/1962 regulamentou o exercício da profissão do psicólogo e fixou algumas normas para a formação dos profissionais em nosso país. O decreto n.º 53.464, de 21 de janeiro de 1964 (BRASIL, 1964), regulamenta a Lei n.º. 4.119/1962.

Para discutir as atribuições privativas da profissão, a saber, a utilização de métodos e técnicas psicológicas com vistas ao diagnóstico psicológico; a orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e a solução de problemas de ajustamento, bem como o perfil geral do currículo adotado pelo Parecer n.º. 403, de 1963 (CFE, 1963), foi promovido pela Associação Brasileira de Psicólogos e pela Sociedade de Psicologia de São Paulo um simpósio que se realizou em Campinas, estado de São Paulo, em 1963. Na ocasião, foi examinada a situação da pesquisa psicológica no país naquele momento. O material produzido de tais discussões foi publicado no Boletim de Psicologia num só tomo, em 1966, referente aos números de 1964 e 1965, desse periódico.

Em homenagem à sua contribuição, o trabalho e obra de Emílio Mira y Lopez, foi publicado um número especial pelos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica no ano de sua morte, em 1964, e instituído um prêmio à melhor monografia inédita sobre Psicologia produzida no país naquele período.

No ano de 1969 são divulgados dados relativos ao ano anterior onde dentro dos cursos de Psicologia devidamente reconhecidos havia próximo de dois mil alunos regularmente matriculados.

Ainda em 1969, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro abre inscrição para dois cursos de mestrado em Psicologia, a serem implantados no ano de 1970[39].

Até 1970, segundo dados fornecidos pelo então MEC, havia somente 1520 psicólogos registrados profissionalmente no Brasil. O registro de diploma foi feito por 346 desse total. O restante, 1174 psicólogos, obtiveram seu registro seguindo o que estava grafado nos artigos 19 e 21 da Lei n.º 4.119/1962 (MELLO, 1983).

E o que dizem esses artigos? O artigo 19 traz a seguinte redação:

---

[39] A esse respeito ver nota de rodapé da p. 52.

> Os atuais portadores de diploma ou certificado de especialista em Psicologia, Psicologia Educacional, Psicologia Clínica ou Psicologia Aplicada ao Trabalho expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficial ou reconhecido, após estudos em cursos regulares de formação de psicólogos, com duração mínima de quatro anos ou estudos regulares em Cursos de Pós-graduação com duração mínima de dois anos, terão direito ao registro daqueles títulos, como Psicólogos, e ao exercício profissional.

Esse artigo apresenta dois parágrafos que estão assim grafados: "§ 1.º - O registro deverá ser requerido dentro de 180 dias, a contar da publicação desta lei"; e consta no "§ 2. º - Aos alunos matriculados em cursos de especialização a que se refere este artigo, anteriormente à publicação desta lei, serão conferidos após a conclusão dos cursos, idênticos direitos, desde que requeiram o registro profissional no prazo de 180 dias".

O artigo 21 traz a seguinte redação:

> As pessoas que, na data da publicação desta lei, já venham exercendo ou tenham exercido, por mais de cinco anos, atividades profissionais de Psicologia Aplicada, deverão requerer, no prazo de 180 dias após a publicação desta lei, registro profissional de Psicólogo.

Foi formada uma comissão de especialistas em Psicologia para avaliar o registro de profissionais que vinham exercendo a atividade de Psicólogos composta pelos seguintes nomes: Antônio Benko, da PUC do Rio de Janeiro; Carolina Martuscelli[40], da USP; Enzo Azzi, da PUC de São Paulo; Pedro Parafita Bessa, da Universidade de Minas Gerais, e o presidente de tal comissão que era Lourenço Filho. Enzo Azzi foi substituído por Arrigo Leonardo Angelini, da USP. Essa comissão trabalhou até o ano de 1966, quando foi dispensada já que não havia mais casos pendentes de registro profissional que não estivessem informados quanto às exigências. Em 1969, foi reaberto um período de sessenta dias de prazo para que a apresentação de petições pudesse obter o registro devido.

O Decreto-Lei n° 53.464, de 21 de janeiro de 1964, regulamentou a lei federal 4.119. Ficou estabelecido no Artigo 10, desse Decreto-Lei que os cursos de

[40] Posteriormente, Carolina Martuscelli Bori. Colaborou na instalação do Departamento de Psicologia na Universidade de Brasília, em 1964, onde coordenou o Instituto de Psicologia e criou o laboratório de Psicologia Experimental. Foi a primeira mulher a receber o título de Doutora Honoris Causa pela UnB. Foi professora visitante da Universidade do Texas em 1966-7. Fez parte da Comissão de especialistas da SESu/Mec para elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. Faleceu em 2004. Conferir CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). Dicionário biográfico da psicologia no Brasil: Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2001. Conferir também site Disponível em <http://www.cliopsyche.uerj.br/arquivo/carolina.html> Acesso em: 7 de set. de 2010.

bacharelado, licenciatura e formação de Psicólogo deveriam obedecer a um currículo mínimo e à duração fixados pelo então Conselho Federal de Educação, em seu Parecer n.º 403, de 1963 (CFE, 1963).

Os profissionais que exerciam a Psicologia antes da aprovação da Lei 4. 119, eram chamados de Psicologistas, Práticos-Psicologistas, Psicometristas ou Psicotécnicos.

Antes de 1962, os cursos superiores de Psicologia não eram profissionalizantes; após a regulamentação dos cursos, e da profissão, tornaram-se *estritamente profissionalizantes,* de acordo, aliás, com a própria Lei n.º. 4. 119. Contudo, se por um lado essa *profissionalização* do ensino superior acabou com a precariedade na formação dos técnicos e valorizou a profissão, isso ocorreu ao custo de uma adesão indiscriminada aos padrões societários de culto ao profissional liberal, principalmente ao modelo médico de atuação. Antes de se transformar num profissional liberal (MELLO, 1983), ou seja, antes da regulamentação profissional, o psicólogo já exercia suas atividades em escolas, nas indústrias, e até em cargos públicos.

Segundo Gomes (1996) os primeiros cursos de Psicologia tinham uma preocupação com uma formação que contemplasse a indissociação entre ensino e pesquisa tendo variado tal preocupação de acordo com as condições de desenvolvimento universitário de cada região do país em que foram abertos tais cursos. Entretanto, a partir da Reforma Universitária, em 1968, a expansão desenfreada da oferta de cursos de Psicologia comprometeu a relação entre ensino e pesquisa. Nesses novos cursos não havia a presença de doutores que pudessem enfatizar a importância da relação entre ensino e pesquisa. O ensino era teórico e doutrinário o que ocasionava segundo Gomes (1996, p 38-9), "[…] a formação de uma prática afiliativa e consensual". Muitos profissionais foram recrutados de outras áreas por seu interesse pela temática e os alunos tornavam-se professores logo após se graduarem nestas instituições, já que não havia mão-de-obra qualificada na área. A busca de uma melhor qualificação ficou restrita a alguns cursos das universidades das regiões mais desenvolvidas do país e os psicólogos oriundos de tais instituições foram obter a pós-graduação no exterior. O autor aponta que a maioria dos cursos de Psicologia adotou uma ética anti-científica que atacava principalmente a filosofia positivista da ciência, mas destaca que não há necessidade de que a pesquisa tenha que adotar tal filosofia; o que teve como consequências o distanciamento entre ensino e pesquisa. Pode-se hipotetizar que tal situação colaborou para a alienação da formação dada na maioria dos

cursos e na sua incapacidade de realizar uma crítica sobre o papel social e político decorrente dessa formação alienada.

O crescimento da abertura desenfreada de novos cursos de Psicologia na rede privada de ensino a partir da Reforma Universitária de 1968 criou uma situação de dificuldade, pois não havia corpo docente qualificado para tal expansão, causando a saída descrita por Ozella (1991, p.80), da seguinte maneira:

> Improvisando um corpo docente: que não havia recebido um treinamento adequado para desenvolver projetos de pesquisa, que não tivera condições técnico-materiais suficientes para a sua formação […], que teve sua formação basicamente calcada em conteúdo e técnica importados, os cursos de Psicologia criados nesse período de expansão, só tinham condições para preparar um tipo de profissional essencialmente técnico, preocupado em aplicar apenas o instrumental recebido, sem perspectiva crítica, sem preocupações em criar alternativas para nossa realidade social.

A área clínica assumiu preponderância em relação às demais em função de sua aplicabilidade, já que as demais áreas apresentavam um viés de formação eminentemente teórico e de distanciamento da aplicação das técnicas, ou pela dificuldade de promoção de estágios. Segundo Figueiredo (2008, p.57) a dominância da área clínica sobre as demais áreas da Psicologia deve-se ao seu elevado *status* "[…] em comparação com as outras "identidades profissionais" do psicólogo".

Como consequência da situação acima descrita é que os cursos de Psicologia ao longo do tempo adquiriram uma unidimensionalidade, isto é, por seus currículos serem predominantemente clínicos em razão dos fatores acima citados, transformou os alunos em psicólogos clínicos (WHO, 2001). É preciso destacar que a área clínica**,** não raras vezes, apresenta uma ambiguidade em termos de nomenclatura, já que nela se encontram inúmeras atividades que podem ser classificadas como fazendo parte de mais de um tipo de especialização. É preciso entendê-la como uma área de aplicação de conhecimentos e formação, e não exatamente como um lugar físico de atendimento e de serviços profissionais**,** seja particular, estatal, ou de outra natureza. Figueiredo (2008) demonstra o quanto é incorreta a associação entre lugar de atendimento, como por exemplo: consultório particular, clientela atendida, tais como indivíduos e/ou grupos, regime de trabalho de atendimento de profissão liberal, como exemplo, e a atual condição de atendimento clínico diversa da apontada acima.

O autor ainda identifica em alguns sistemas classificatórios o mesmo tipo de confusão e/ ou oposição existente entre psicologia básica e aplicada; entre

"psicologia educacional e escolar", à "psicologia do trabalho ou organizacional" e à "psicologia clínica" etc. Para ele cada uma dessas oposições apesar de conter algo de verdade, também induz ao erro por conta do reducionismo que impõe a cada um desses campos ou áreas.

A transformação decorrente da profissionalização imposta pela legislação que reconheceu a profissão do psicólogo[41] em nosso país fez com que ocorresse a abertura de muitos cursos de formação em Psicologia, tornando-se um investimento comercial atraente, mas resultando numa proliferação de instituições incapazes de ofertar uma qualidade adequada de formação. Segundo dados de Yamamoto (2006), havia 325 cursos de graduação em Psicologia no Brasil, sendo a maior parte em instituições não-universitárias da rede privada de ensino. Aponta baseado em estudo de Bonfim (1996, p.273), que no período de 10 anos houve a triplicação do número de cursos de graduação em Psicologia e que tal situação "[…] não pode deixar de levantar dúvidas sobre as condições reais de ensino ofertadas […]". Para sustentar sua desconfiança na qualidade de tais cursos traz os seguintes dados do Exame Nacional de Cursos de 2003: 57,7% dos 180 cursos avaliados apresentavam-se com o conceito "C" e quando a referência era a categoria administrativa do curso, ou seja, seu ofertamento em instituições federais de ensino (IFES), apenas 12% encontravam-se no mesmo conceito, contra 70,3% da rede privada. No conceito "A" apenas 3,4% dos cursos se encontram na rede privada, contra 52% das IFES, segundo os dados do INEP, de 2003, em que se baseou.

Tal situação também é resultante do fomento dado pela ditadura militar implantada em 1964, à abertura de vagas nas instituições privadas de ensino para diminuir a pressão social por vagas no ensino público superior, posteriormente retomada por outros motivos, a partir do governo FHC, na década de 1990, quando assumiu a presidência, e iniciou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (PDRAE)[42]e continuada durante todo o período de governo (2002-2010) de Luis Inácio da Silva, o Lula.

Desde a regulamentação da profissão do psicólogo no Brasil, em 1962, atribui-se a responsabilidade por um modelo individualizado, alienado, a - histórico e,

[41] As atribuições profissionais do psicólogo no Brasil constam do Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho. Conferir site: http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/legislacao/ Acesso em: 11 de out. 2010.

[42] Conferir seção 3 desse estudo.

portanto, ideológico do exercício profissional, à hegemonia da área clínica sobre as demais possibilidades de atuação (CFP, 1988; FIGUEIREDO, 1991; MELLO, 1983). Conforme já constatado por diversas publicações (CFP, 1988; MELLO, 1983), o modelo clínico ainda é predominante na formação.

Bastos (2002) aponta que apesar do ainda presente predomínio da clínica já não se pode falar em hegemonia e limitação de atuação profissional dado o crescimento e complexidade das demais áreas, inclusive as consideradas não tradicionais ou clássicas, tais como o trabalho em comunidades, em instituições jurídicas etc. Para ele é preciso atualizar os diagnósticos e as palavras de ordem que guiou o discurso e as ações até o presente momento. BOCK (2002) aparenta concordar com BASTOS (2002), e utiliza os resultados da I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia realizada em São Paulo no ano de 2000, que teve como tema "Psicologia e Compromisso Social", para apontar as mudanças de caráter histórico no rumo da formação e atuação profissional em Psicologia.

Vilela (1996, p. 36) dá algumas pistas acerca das raízes históricas da despreocupação com os aspectos ideológicos tanto na formação quanto durante o exercício profissional. A seu ver, além de repetir uma divisão clássica entre ciência básica e aplicada, reforçada pelo chamado currículo mínimo, presente desde a regulamentação da Psicologia no país até metade da década de 1990, com a substituição da legislação anterior, tendo como consequência à compressão da Formação, já que o curso de Psicologia no Brasil apresentava ainda as modalidades de Bacharelado e Licenciatura, após o Golpe Militar de 1964, "[…] os ainda novo saberes e práticas psi encontram-se voltados para si mesmos, pouco se imiscuem na esfera sócio-política mais ampla […] Os psicólogos não desejam ser agentes da norma, mas valorizam as oportunidades de ascensão social" (VILELA, 1996, p. 39). Para essa autora, a possibilidade de ascensão social visualizada também pelos psicólogos nos anos 1970, o chamado "milagre brasileiro", seduziu a classe média. Ressalva que está presente uma subjetividade intimista prenunciada na sociedade brasileira daquela década com ligações no projeto de modernização do governo Juscelino Kubitschek (JK).

Segundo essa autora, os elementos de uma *cultura psicológica* são a modernização tecnológica, a individualização/fragmentação, a psicologização decorrentes daquele momento histórico (anos 1970), em que estava vedada a ação política no espaço público. Assim, o psicólogo ocupa-se então com a privacidade enquanto modo de

subjetivação "[…] onde predomina a intimidade, o espaço da liberdade interior" (VILELA, 1996, p. 44).

É preciso lembrar que o conceito marxista de liberdade está fundamentado na consciência histórica da necessidade e da transformação da realidade (VÁZQUEZ, 1984). Contrária a essa noção há a de liberdade como algo subjetivo, abstrato e individual. Porém, uma análise séria revela que tal noção é questionável, já que para Freire (1988, p.69)

> Liberdade implica, também, e primariamente, direito à vida, saúde, emprego, transporte, educação, moradia e direitos iguais para todos. E isso as sociedades capitalistas mesmo as mais democráticas e desenvolvidas, não conseguem satisfazer efetivamente.

Mesmo a chamada liberdade de pensamento é uma aparência, pois a ideologia do modelo de sociedade capitalista também define estritos espaços para tal. O que se pensa está definido pela propaganda como regra tanto para a produção como para o consumo (MERANI, 1977).

Chama à atenção para os aspectos ideológicos envolvidos na construção de uma ideologia liberal que se utiliza dos conceitos de liberdade individual e de igualdade, onde as diferenças seriam justificadas e/ou explicadas por meio de atribuição de aptidões ou *dons* mascarando a divisão de classes sociais e legitimando as desigualdades.

Patto (1982) aponta como raízes da formação alienada do profissional psicólogo a "[…] própria constituição e evolução da Psicologia como Ciência (p. 10)", que se afastou da Filosofia por considerá-la dispensável e, aproximou-se de um modelo de Ciência dicotômica e positivista (FREIRE, 1987), porém incapaz de realizar uma crítica sobre seus postulados e desdobramentos.

A pluralidade de escolas e de sistemas nas variadas modalidades de graduação em psicologia (Bacharel, Licenciado e Psicólogo), hoje, denominadas de terminalidades, impõe diferentes esquemas de trabalho já que são decorrentes de quadros conceituais distintos, apoiados em referências filosóficas diversas para cada escola e sistema, além de gerar um fazer particular constituído de técnicas e metodologias específicas daí resultantes. Na maioria das vezes, os alunos nem sequer percebem de que forma tais escolas e sistemas contribuem para a "escolha" de modelos particulares de atuação e compreensão da realidade para além do psicologismo vigente. Apesar de tais considerações, ainda há que se levar em conta que os cursos de psicologia são influenciados pelos fatores próprios a cada local em que estão

funcionando (região do país, tempo de existência do curso, quantidade e qualificação do quadro docente, infra-estrutura como laboratórios, títulos e periódicos para sustentação teórica/técnica do curso, preferências por áreas ou campos de investigação na instituição etc).

Por isso, tal "Psicologia" é realizada em bases de um pseudoconhecimento, já que se trata de uma representação da realidade. Esses autores ainda tecem considerações sobre a relação existente entre o modelo econômico vigente durante a construção e constituição da Psicologia enquanto *ramo de saber independente* e o papel social desempenhado pelo psicólogo como agente da normalização social ainda hoje para que não se realizem mudanças sociais estruturais. Tal formação pode ser concebida como a que ocasionará uma prática científica ideológica, já que aparentada de um pseudo humanismo, mas verdadeiramente descomprometida com as necessidades da maioria da população a ser posteriormente atendida por esse profissional. Assim, tal concepção na formação leva a uma impossibilidade de "reconstrução" dos fundamentos recebidos durante a formação acadêmica e reforçam a natureza "ideal" de tais fundamentos, pois aplicáveis a qualquer realidade e/ou sujeito e descolada da realidade social implicada. Há assim, a cristalização de tal saber que se torna uma prática "universal" no "fazer" psicológico.

A partir da criação da profissão de psicólogo em 1962 até meados da década de 1990, essa atividade profissional buscou por meio dos profissionais formados encontrar seu espaço profissional entre as demais atividades já amplamente reconhecidas socialmente, mesmo ao custo de ter relegado um papel de questionar as condições sociais em que se davam suas práticas. O modelo econômico favorecia amplamente tal situação, já que tratando de questões de natureza mais subjetiva e deixando de lado os aspectos concretos dessa realidade a atividade dos profissionais psicólogos encontrava respaldo para se firmar como profissão reconhecida.

Mas para entender as raízes desse modelo alienado de formação e prática profissional em Psicologia é preciso nos remeter ao início da profissão e ao momento político no Brasil daquela época. A profissão foi legalmente reconhecida no país em 1962 (Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962). Portanto, teve os seus primórdios marcados pelo modelo político e econômico de desenvolvimento daquele momento histórico. A proximidade da criação de tal atividade profissional com o Golpe Militar de 1964 influiu decisivamente para os rumos da profissão. Em depoimento (SAVIANI; PATTO; BOCK, 1984, p. 30) Patto (1984, p. 30) acentua que:

> […] durante a efervescência política de 64 a 68, os cursos de Psicologia ficaram à margem, como se nada estivesse acontecendo. Na época, os professores, os psicólogos e os alunos estavam vivendo o sonho de se transformarem em profissionais liberais, baseados no modelo médico de atuação.

Significativas mudanças sociais ocorreram na década de 80, tanto do ponto de vista político quanto econômico-social, tais como o acirramento do modelo econômico de desigualdade em termos de distribuição de renda, e a violência crescente nos grandes centros urbanos do país. Porém, o desejo dos profissionais psicólogos de serem reconhecidos e terem o seu "lugar ao sol" como os psicanalistas eram retratados, fez com que tal categoria profissional continuasse a relegar um papel de questionador das condições sociais vigentes até então com vistas a tal status (VILELA, 1996). Tal fato pode ser atribuído principalmente ao tipo de formação acrítica dada pelas instituições formadoras.

Somente no final da década de 1980, com o antigo Código de Ética Profissional dos Psicólogos, porém, não o último, em substituição ao Código anterior, vigente desde 1979, *aparece* nos Princípios Fundamentais de tal Código a preocupação quanto à atuação profissional realizar "uma análise crítica da realidade política e social" (CFP, 1987, s/p)[43]. Tal postura vai sendo consolidada em encontros como o que gerou a Carta de Serra Negra, que trazia princípios e sugestões para a operacionalização de uma mudança profunda no processo de formação. A Carta de Serra Negra foi o resultado do Encontro Nacional com Gestores de Cursos de Psicologia. Esse encontro foi realizado na cidade de Serra Negra, estado de São Paulo, em julho/agosto de 1992, com os coordenadores de cursos de Psicologia e constituiu parte da política de ação do Conselho Federal de Psicologia e Conselhos Regionais, que por meio das Câmaras e Comissões de Educação e Formação Profissional, buscava aproximar Conselhos e Instituições formadoras na tentativa de realizar uma modificação na formação do psicólogo e no seu exercício profissional. Serviu de princípios norteadores para a formação acadêmica em Psicologia. Seus princípios podem ser sinteticamente resumidos em: um compromisso com a realidade social, com a ação e reflexão ética, com a produção do conhecimento, com a interdisciplinaridade, com a formação básica e pluralista, com o sentido integral de universidade e com uma concepção de homem

[43] O XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia aprovou a Resolução que substituiu o Código de Ética Profissional do Psicólogo anterior, de 1987, por outro, que entrou em vigor em 27 de agosto de 2005, Dia do Psicólogo. Conferir CFP, 2005.

entendido em suas condições concretas de existência e de integralidade (FRANCISCO; BASTOS, 1992).

Mas somente a partir das deliberações do Congresso Nacional Constituinte da Psicologia, em 1994 (CFP, 1994), afirma-se como compromisso uma formação profissional em Psicologia capaz de contribuir para a transformação da realidade brasileira, a partir da produção de conhecimento crítico e de uma atuação voltada para a maioria da população.

Com o decorrer dos anos, os psicólogos sofreram a transformação, cada vez maior, de profissional liberal para trabalhador assalariado (MELLO, 1983). Estudo do CFP (1988) revelou que mais da metade dos psicólogos trabalhavam à época da pesquisa como assalariados (55,5%), e que 29% dos 44,5% de psicólogos restantes dividiam sua atividade assalariada com outra autônoma e, somente 15,5% mantinham unicamente atividades não assalariadas.

Em pesquisa recente Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010, p.112), encontraram os seguintes índices: 62,1% dos psicólogos inscritos nos Conselhos Regionais de Psicologia atuam exclusivamente no campo da Psicologia; 22,1% combinam a atuação em Psicologia com atividades de trabalho fora da profissão; 5,2% estão desempregados tendo, entretanto, já exercido a profissão; 9,1% apesar do diploma de graduação atuam fora do campo e 1,4% nunca atuou na profissão, apesar de ter inscrição nos Conselhos Regionais. A análise dos autores é de que:

> No que tange à relação do psicólogo com seu exercício profissional, observou-se que a grande maioria desses profissionais está passando para a condição de trabalhador assalariado nas mais diferentes instituições e organizações, inclusive no setor público, embora uma percentagem significativa declare que exerce sua atividade como autônoma (p. 129).

Tais transformações da realidade brasileira estão apresentadas nos documentos citados e encontrariam, em tese, uma formação de caráter multidisciplinar que, segundo autores como Vilela (1996), não encontra respaldo na formação atual dos profissionais psicólogos. A importância da interdisciplinaridade ou da multidisciplinaridade na formação já havia sido assinalada por pesquisa do CFP (1988), publicada sob o título: Quem é o psicólogo brasileiro?

A realidade atual impulsiona no sentido da crescente necessidade de qualificação do mercado de trabalho e impõe conhecimentos cada vez mais multi e interdisciplinares na atuação profissional (BOCK, 2002). Assim, a intenção é de indicar

alternativas ao modelo predominante na formação que nem sempre se ajusta ao cenário encontrado no exercício profissional (YAMAMOTO; OLIVEIRA; CAMPOS, 2002).

Mello (1983, p. 76, grifos do autor) sugere que se deve discutir e estudar os variados aspectos das concepções ou "imagens" da profissão do psicólogo como muitas vezes se denominam pelos alunos e as relações que estas imagens mantêm com o currículo de formação profissional e sobre o efeito que elas exercem sobre a atuação profissional, já que tal compreensão pode contribuir para o entendimento das relações entre o psicólogo e a sociedade. Citando Mello (1983), podemos dizer: "[…] essa auto-imagem condiciona nossos *objetivos* e *define* o âmbito de ação dos psicólogos".

Gomes (1996) tratando da questão curricular afirma que por conta de uma tradição do currículo de Psicologia ser definido por sua abrangência e cumulatividade, o que garantiria segundo tal ideário maiores chances no mercado de trabalho após a conclusão, erra-se do ponto de vista didático e ético, pois tal abrangência impede por parte dos alunos um acompanhamento adequado da enorme carga disciplinar dos currículos, o que segundo o autor leva à comportamentos incorretos de estudo e de relação com o conhecimento para poder lidar com tamanho peso das disciplinas, o que em última instância estimula o famoso "jeitinho" para lidar com a aprendizagem. Para ele, uma possibilidade seria "[…] estimular a prática de uma abordagem sinteticamente diversificada e focalmente nítida" (p. 48).

Segundo sua opinião (GOMES, 1996, p. 48),

> O objetivo primordial da formação é ensinar a aprender. É capacitar o psicólogo para acompanhar criticamente as constantes mudanças e inovações no campo da psicologia. É instrumentalizar o profissional para o desenvolvimento de cuidados avaliativos continuados em relação a sua prática. Com esta posição, afasta-se o mito de que academia e profissão vivem em mundos separados.

Somente com uma formação capaz de superar o viés clínico que enfatiza o "modelo doença/cura" (VELLOSO, 1982), por uma concepção que entenda o "fazer" psicológico por um "modelo de crescimento" para além da dimensão técnico-clínica, permitirá ao psicólogo perceber-se como um profissional que não apenas limita-se à aplicação de teorias ou técnicas psicológicas, mas como alguém que busca a dimensão social de suas ações e, portanto, realiza uma autocrítica e reconstrói suas práticas e saberes. A idéia expressa acima está bem sintetizada na seguinte passagem de Teitelbaum (1988, p. 69):

> Hoje parece estar mais claro entre nós a função social do psicólogo. Se ele é um especialista nos vínculos humanos, é importante que ele esteja presente onde estiverem os grupos humanos, utilizando recursos e técnicas adequadas para cada realidade onde está inserido. E para tanto, é necessário que possa fazer uma leitura adequada da realidade. Essa leitura começa pelo conhecimento de nossas condições, de nossos limites; começa pela consciência de que os outros têm a nos ensinar sobre a própria realidade e é nessa troca que crescemos juntos no encontro de novas perspectivas.

A posição apresentada por Bock (1998), na Introdução da Proposta de Diretrizes Curriculares em Psicologia, encaminhada à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, expressa o que penso acerca do que deve ser buscado na construção e formação do profissional psicólogo. A transcrição é literal:

> Um psicólogo em movimento. Essa deve ser a nossa meta. Um psicólogo aliado da transformação social, do movimento da sociedade e dos interesses da maioria da população. Um psicólogo inquieto, conspirador, que saiba estranhar aquilo que na realidade se torna tão familiar que chega a ser pensado como natural. Um psicólogo em permanente metamorfose[44]. Um psicólogo permeável às inovações que aceite o desafio de, coletivamente, produzir alternativas à Psicologia tradicional.

Tal idéia é ainda algo por se construir na realidade concreta da maioria dos profissionais psicólogos dada a formação e visão unilateral que possuem.

Vale lembrar o que apontou Malvezzi (2010, p. 27), que tratando da profissionalização dos psicólogos afirmou:

> A regulamentação de uma profissão que abriga a responsabilidade sobre problemas que varrem todas as áreas da vida humana – do nascimento ao envelhecimento, do lazer ao trabalho, da guerra e da paz, da saúde e da educação, das identidades e das instituições – é uma tarefa para a própria sociedade como um todo e não para uma profissão em particular.

Assim, munido de todas as considerações precedentes, proponho como definição do profissional da Psicologia para esse estudo, a idéia de profissão como constituída e institucionalizada por meio de demandas sociais pelas quais tal profissional se responsabilizou em atender e que necessitam de um saber especializado, isto é, possui uma instrumentalidade específica adquirida durante sua formação, mas que necessitam sempre que estejam pautadas por um conjunto de padrões éticos que garantam a qualidade de tais práticas colocadas à disposição da sociedade. Tal

[44] Referência ao conceito de metamorfose da obra: A estória do Severino e a história da Severina – um ensaio em Psicologia Social, de A .C. Ciampa; publicado pela Ed. Brasiliense, São Paulo, 1986.

posicionamento ético não deixa de perceber as múltiplas ordens de fatores de natureza teórica, técnica, política, econômica, ideológica, cultural etc, na configuração do campo de sua atuação e na diversidade intrínseca à profissão, sem abandonar a construção de uma identidade própria para esse profissional[45]. Algumas dessas dimensões serão pensadas e discutidas no texto a seguir.

A importância de abordar a Psicologia em sua dimensão epistemológica, ética e política será o objetivo da próxima seção desse capítulo. Passo então a tal meta abaixo.

2.2 - DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA, ÉTICA E POLÍTICA DA PSICOLOGIA

A intenção de problematizar a formação do psicólogo a partir de uma perspectiva epistemológica, ética e política supõe que há a necessidade de revisão de tais aspectos inerentes à formação por motivos de insuficiência e/ou anacronismo dos mesmos, além, obviamente, do desejo de alterar o(s) rumo (s) desta formação com vistas às correções detectáveis de possíveis "distorções". Além disso, a dimensão epistemológica, ética e política da Psicologia está inserida na problemática mais ampla das relações entre Ciência, Ética e Política. Nesse sentido, a Psicologia "científica" que "nasceu" em fins do século XIX, portadora do contexto cultural da modernidade, apresenta os seus inerentes dilemas, tais como, a idéia/concepção de que o mundo é uma "grande máquina". Assim, o conceito grego de *technè* passa a ocupar lugar de destaque na cosmovisão moderna. Em decorrência disso, tudo passa a ser tratado como pertencendo a uma esfera técnica em que os aspectos políticos e éticos não interferem na constituição dos objetos de estudo da ciência, em que prevalece uma ruptura entre *fatos* e *juízos de valor*. Para ilustrar tal ponto de vista vejamos o que escreveu Vesalius (1514 – 1564), e que está transcrito em Rudolfer (1938), nos seguintes termos: "A sciencia vem da observação e não da autoridade" (p. 35). Não compartilhamos da idéia de que haja separação efetiva entre fatos e juízos de valor na produção científica na modernidade, a não ser por meio da mediação entre os valores ocultos das teorias e práticas científicas.

Apoiamos-nos na seguinte passagem de Japiassu (1991, p.203) para sustentar que a razão foi elevada à condição de "deusa" e, portanto, possibilitou um reducionismo na ciência moderna:

---

[45] Outras definições do conceito profissão podem ser encontradas em COSTA (1995), páginas 85 a 96.

> […] O Ocidente erigiu a razão, sob sua forma de razão (ou entendimento) científica, em sistema absoluto, incapaz de reconhecer o irracional (acasos, desordens, aporias, brechas lógicas) e de com ele trabalhar. Sendo assim, seu racionalismo conduziu ao cientificismo.

Japiassu (1981, p.141) atribui uma dupla origem ao chamado *reducionismo mecanicista* presente nas ciências empíricas da natureza e que depois atingiu a Psicologia em seu "nascimento". Para ele, é de duas ordens essa dupla origem: uma filosófica, a partir da utilização do conceito de *lei* na linguagem científica com Galileu (ciência moderna), já que, até então, o uso de tal conceito (*lei*) não tinha o sentido e significado de conhecer e descrever a realidade. Assim, tal conceito possibilita "[…] aos cientistas exprimirem sob forma de relações universais e necessárias os resultados de suas observações". A segunda origem é de natureza epistemológica, já que a partir da teoria classificatória de Comte, há um ordenamento das ciências "[…] em função da complexidade dos fenômenos que estudam, serviu de justificação metodológica (e ideológica) a uma concepção da prática científica tão fecunda no plano das descobertas quanto discutível no plano das extrapolações filosóficas: o *reducionismo*"[46] (JAPIASSU, 1981, p.142, grifo do autor). Pode-se afirmar que o resultado desse processo instaura a idéia de um mundo ordenado, racional, que funciona como uma máquina capaz de ser decomponível até seus princípios mais simples, incluindo até mesmo o próprio homem ao funcionamento de uma máquina. Uma das consequências é a seguinte, segundo Japiassu (1981, p.141): "Portanto, essa concepção nega, senão de direito, pelo menos de fato, tudo o que poderia trazer qualquer perturbação a essa ordem essencial". É um esforço da ciência para apresentar-se ou definir-se unicamente como conhecimento da realidade natural. Pode-se afirmar, então, que foi um projeto de racionalização e de objetivação da natureza não contestado intelectualmente por nenhum obstáculo significativo. Há aí o que se pode chamar de uma identidade entre *Razão* e a *Natureza*, já que as ciências naturais, dentre elas, a matemática, são concebidas como a expressão mesma da realidade. Assim, as relações entre os fenômenos se tornam r*edutível* à *lei*, o que por sua vez implica num caráter mecanicista, de determinismo e causalidade do fazer científico. Há nisso uma pretensão do *reducionismo* enquanto expressão das ciências da natureza em apresentar-se como método científico universal,

[46] Reducionismo deve ser entendido aqui como uma tentativa de transformar a realidade por meio da simplificação com vistas ao seu entendimento e interpretação, utilizando-se de uma lógica onde um nível de fenômenos é possivelmente redutível a um nível que lhe é inferior. Em última instância, nos dias atuais, tal reducionismo pode ser chamado de *fisicalismo*, já que deve ser expresso na linguagem física. Um bom exemplo desse reducionismo na área da Psicologia é aquele que tenta atribuir à etiologia das doenças mentais à química do cérebro.

embora também se converta em uma ideologia (JAPIASSU, 1981, 1991). Tal situação coloca a dimensão epistemológica, ética e política do fazer científico, inclusive no campo da psicologia para ser discutida.

Somente se tratarmos da Ética e da Política como mantendo uma relação de mera exterioridade é que deixaremos de fora a dimensão epistemológica da Psicologia e da ciência em geral. Compartilhamos do pensamento de Patto (1984, p.85), que diz:

> […] a ciência não é neutra nem desinteressada; mas há interesses que facilitam o desvelamento da realidade e interesses que o dificultam. Toda ciência nasce ligada a interesses históricos, ou seja, toda ciência é motivada historicamente, embora sua natureza científica não resida nesta motivação. As ciências, em decorrência da transgressão ideológica e das "reduções" que realizam ao recortar o seu campo, acabam por transcender às demandas que ensejam seu nascimento.

Não se deve esquecer que todo desenvolvimento da sociedade comercial fruto da modernidade, levou a uma sociedade "industrial", técnica e científica. Como afirma Japiassu (1991, p. 157, grifo do autor) tal sociedade "[…] se inscreve no programa prático da racionalidade burguesa: não se faz comércio empiricamente, pois ele é um negócio de **cálculo**, deve ser feito racionalmente. […] E tal sistema não tarda a fazer apelo a um novo tipo de trabalhador: o cientista" . Em outras palavras, a ciência moderna é fruto do sistema mercantilista e não é uma atividade pura e desinteressada, mas fruto de um contexto histórico que visou à racionalização da existência (JAPIASSU, 1991).

Justifica-se tratar da dimensão ética e epistemológica desse campo de saber, além das demais, pelo fato de que antes da demarcação da Psicologia como ciência autônoma os fenômenos psíquicos foram tratados tanto no âmbito das disciplinas éticas quanto dos fatos morais. Como assevera Ferreira Neto (2004, p.40):

> A moral não se reduz a ações em conformidade com preceitos morais. Ela implica também certa relação consigo, na constituição de si mesmo como sujeito moral, em que o próprio indivíduo torna-se objeto de uma prática moral. É esse o contexto das práticas de si. Não podemos pensar numa conduta moral dissociada da constituição de si mesmo como sujeito moral por meio de práticas de si entendidas como processos de subjetivação.

Nesse sentido, a Psicologia deve ser problematizada, pois apesar de não se apresentar como normatização de condutas ou comportamentos, apresenta-se como uma das formas de subjetivação que traz embutida códigos de comportamento que são a expressão de uma dada moral. Os modos de subjetivação jamais estão inteiramente separados dos códigos de comportamento. As práticas de si não devem ser

compreendidas aqui como valorização do individualismo ou da vida privada ou em oposição à vida coletiva, mas tão somente como a intensificação da relação consigo por meio do princípio de que é preciso ter cuidados consigo mesmo. O cuidado de si é um conjunto diversificado de práticas pessoais e sociais e, portanto, está presente nas relações sociais do sujeito e se expressa também por sua intensificação até pela necessidade que o indivíduo tem da assistência de outras pessoas (FOUCAULT, 1984, 1985).

Tal apropriação do comportamento psicológico do homem a essas disciplinas foi sendo reduzida no século XIX pela ciência moderna como forma de garantir seu objeto próprio. Os diferentes discursos sobre a subjetividade como expressão de uma Psicologia assumiu importante relevância enquanto objeto de saber e passou a fazer parte das preocupações das esferas políticas e sociais de poder na construção de uma mentalidade e das práticas institucionais da jovem nação que tinha se tornado o Brasil, conforme descrito no item 2.1.

Para Foucault (1991, p. 84-85) a emergência da Psicologia está associada ao nascimento da doença mental enquanto prática "científica", já que teriam sido os desdobramentos e análises da experiência patológica os responsáveis pela criação de um campo psicológico. Ele descreve assim seu surgimento:

> […] o homem só se tornou uma "espécie psicologizável" a partir do momento em que sua relação com a loucura permitiu uma psicologia, quer dizer, a partir do momento em que sua relação com a loucura foi definida pela dimensão exterior da exclusão e do castigo, e pela dimensão interior da hipoteca moral e da culpa. Situando a loucura em relação a esses dois eixos fundamentais, o homem do começo do século XIX tornava possível uma tomada sobre a loucura e, através dela, uma psicologia geral.

Nesta obra, que expressa uma linha antipsiquiátrica, Foucault (1991, p. 71) reforça sua expressão sobre a doença mental questionando a forma como a sociedade constrói conceitos tais como o de doença com uma tendência que demonstra a necessidade de representar e isolar tal fenômeno que coloca em cheque a universalidade da razão. Em suas palavras "[…] a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal".

Nesse contexto é necessário recordar que durante a Revolução Francesa o médico francês Philippe Pinel, que participou da Revolução que derrubou Luís XVI, e que acreditava na idéia da anormalidade do louco como parte dos fenômenos naturais, e, portanto, passível de ser conhecida e controlada pela ciência, baseado nos ideais da

igualdade, da fraternidade e da liberdade, "transforma a loucura" em doença mental criando a Psiquiatria por meio de sua atitude de separar as pessoas que apresentavam sinais ou sintomas definidos hoje como patologia mental dos demais párias sociais daquele período, que se encontravam presos ou isolados em asilos e cadeias do século XVIII, por não se adequarem aos ideais burgueses de liberdade e/ou então pela impossibilidade de serem incorporados ao processo produtivo resultante das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais decorrentes do rompimento com a monarquia reinante e colocá-las sob a guarda da especialidade médica fundada, pois a loucura transformada em doença mental desafiava ainda a nova ordem liberal burguesa e seu contrato social, já que o louco além de improdutivo ainda ameaçava potencialmente a ordem por não ser responsável por seus atos. Foi a instância médica que formalmente conseguiu efetivar uma "solução eficiente" para a exclusão do louco diferenciando-o de outros excluídos e mantendo-o sob controle (JACOBINA, 2000). É o que Foucault (1998) denomina de novas formas de disciplinarização, que veio em substituição à reclusão indiferenciada anteriormente utilizada.

O isolamento pela internação se apresenta como estratégia de tratamento justificado pela necessidade de afastar o doente das condições que se supõem causadoras da patologia, a saber, particularmente a família. É uma tentativa utópica de reconstruir a história individual com base em princípios de reorganização do tempo e espaço. Tenta-se fazer *tabula rasa*, na medida do possível, de todas as influências anteriores (passado, família, profissão, vizinhança etc). A instituição que abriga tais doentes é um modelo artificial das condições ideais da sociedade para reinserção do sujeito ao meio produtivo. Há uma tentativa de reproduzir exatamente as mesmas normas que reinam na sociedade tais como: o trabalho, a disciplina, a organização estrita de horários etc, com o intuito de regular e refazer nos desviantes o "princípio da vida comum". Desde os "primeiros passos" do Capitalismo no fim da Idade Média o louco passa a ser visto como parasita e ameaça social, já que a idéia de lucro e de que o trabalho possa gerar riquezas não pode ser aplicada a esses indivíduos, além de que sua improdutividade pode ser seguida por outros sujeitos que ameacem a propriedade privada. A Razão e o Estado efetuaram o papel de domar os loucos, os desempregados e os fora-da-lei, colocando-os em seus "devidos lugares" com o objetivo de corrigir o comportamento (a alma, anteriormente), além de garantir o acúmulo do capital. O que não se encaixa nos moldes da sociedade burguesa fica delimitado em um espaço específico, realizando o sonho de uma sociedade higienizada,

portanto, com aparência de justa, mas tutelada pela razão da vigilante regulamentação do Estado.

Segundo Figueiredo (2008), a existência da Psicologia é fruto da história da modernidade ocidental, a partir do século XV até o final do século XIX, aonde vão se construindo os modos de subjetivação e criando as subjetividades responsáveis pelos diversos e diferentes sistemas e subsistemas teóricos em Psicologia, assim como os atuais possibilitam uma tentativa de entendimento no enfrentamento da chamada crise da modernidade caracterizada por uma "falência" dos modos modernos de subjetivação e que serve à Psicologia para criar suas novas demandas em relação à realidade. Assim, tal inserção histórica, sociológica e, também, filosófica situa a Psicologia no terreno da dimensão ética para além das normas, crenças e valores.

Para Figueiredo (1991, p.28-29) as condições que permitiram o surgimento de projetos de psicologia científica estão ancoradas na clara idéia da experiência da subjetividade privatizada e a crise dessa mesma experiência, pois:

> Enquanto a subjetividade privatizada não está sendo contestada (e o Liberalismo e o Romantismo não a contestam, pelo contrário a afirmam como dado inquestionável), não há por que se fazer ciência psicológica. Fazer ciência é sempre ir além das aparências. Para isso, é preciso que eu desconfie delas, que elas não sejam compreendidas facilmente. No começo do conhecimento há sempre uma desconfiança e no fim há sempre uma decepção.

Segundo sua opinião a crise é decorrente da descoberta de que na subjetividade privatizada a liberdade e a diferença são ilusórias. É desse desencanto que "nascem" as condições para o aparecimento de uma Psicologia científica. Há um colapso da ideologia liberal e do Romantismo na base de tal surgimento, que abre espaço para o controle e previsão científico do comportamento individual, fundamento e um dos objetivos do projeto de uma Psicologia científica nessas condições socioculturais. Entenda-se por subjetividade privatizada a experiência de reconhecimento de cada um como *autônomo* e *livre*, diferentes dos demais inclusive nos sentimentos, desejos e pensamentos.

Cabe salientar que a criação de uma disciplina e prática profissional como a Psicologia deve ser entendida também como uma modalidade ética, já que contém implícito padrão de ideais, normas e valores decorrentes do arsenal de técnicas para intervenção e controle, principalmente se não há um modelo *alternativo* ao modelo de ciência "positiva" predominante.

Partindo dessa compreensão de que havia algo comum do mundo que era compartilhado e que servia à construção de uma ordem ou *ethos* coesivo definindo posições "perfeitas" e reduzindo o "espaço" para uma individualização singularizada, a transformação política, econômica, cultural etc, por que passou a sociedade desde o Renascimento trouxe problemas que colocaram a existência à procura de solucionar questões relativas às obrigações sociais, as tendências naturais e a representação ou imagem de si mesmo.

Em nossa realidade os conhecimentos psicológicos passam a ocupar lugar importante com a criação da imprensa nacional brasileira criada em 1808 com a chegada da corte portuguesa ao Brasil. A finalidade de tal criação diz respeito ao controle da formação de uma opinião pública nacional. Nos jornais e revistas no país da época há um interesse difuso pela Psicologia. Aponta-se a necessidade de que o homem alcance a compreensão de seu "íntimo mundo espiritual" por meio do estudo de si mesmo.

Utiliza-se da expressão conhecimentos psicológicos num sentido genérico, pois a Psicologia como ciência autônoma rigorosamente definida ainda não existia nesse período do século XIX, no Brasil. Por isso, qualquer colocação sob a forma discursiva de temas considerados psicológicos é aqui entendida como conhecimento psicológico. Tais conhecimentos ou "discursos psicológicos" ocorrerão em distintas áreas de saber dentro do âmbito de outras disciplinas já estruturadas ou institucionalizadas. Tais conhecimentos psicológicos na realidade da época são resultado da incorporação e interpretação de teorias elaboradas em países europeus e dos E.U.A, que servem de inspiração à modernização brasileira. Massimi (1989, p.118) denomina tal período de "[…] fase assistemática dos conhecimentos psicológicos", já que,

> Em se tratando de tal período histórico, não se pode dizer, evidentemente, da existência de uma psicologia científica, mas sim de uma psicologia entendida como conhecimento de conteúdo psicológico, presente em diversas áreas da cultura da época, desde a teologia, a ética e a pedagogia, até a literatura, a filosofia, a medicina, as ciências e a política.

Os conhecimentos psicológicos na forma de escritos desse período tinham por principal objetivo a difusão de uma ideologia, já que tais saberes estavam claramente vinculados a uma cultura elitista.

Nas palavras de Massimi (1990, p.39):

> O estudo da psicologia se apresenta como expressão de um humanismo intelectualizado e antimaterialista. Ao mesmo tempo, ele promete oferecer uma explicação e uma metodologia científicas para enfrentar aspectos desconhecidos, ou contraditórios, da vida cotidiana individual e social, tornando-se assim fonte de autoridade quanto à higiene pública e privada e garantia de objetividade e segurança frente a fenômenos misteriosos ou enganadores.

O que se quer demonstrar com o parágrafo acima é que mesmo antes do surgimento da Psicologia como ciência autônoma, já havia em nosso país a circulação de tais "conhecimentos" como expressão de um projeto cultural e político da formação do cidadão brasileiro com vistas à transformação da nação em estado capitalista moderno, que de fato só teve início muito tempo depois com a Independência. O saber sobre a subjetividade fez parte desse processo histórico como instrumento útil no interior do projeto cultural e político-econômico.

Para Massimi (1990) é na substituição do conceito de alma (etimologicamente, na filosofia escolástica, "Psiquê[47] como princípio da vida comum a todos os seres vivos"), pelo de "eu", que apresenta como características a unidade e a identidade, que a subjetividade torna-se acessível à observação migrando de um conceito ontológico na linguagem metafísica para um dado fenomênico passível de conhecimento científico como os demais fatos naturais. Nesse sentido a "consciência" como órgão de conhecimento de si ocupa lugar proeminente, pois a fidedignidade e objetividade de tal saber estão nela ancorados. A consciência entendida enquanto "percepção interna", "visão interior" ou "senso íntimo ou interno". Por isso, a introspecção é utilizada como método de acesso à consciência.

A Psicanálise apresenta em seu corpo teórico exatamente o contrário da idéia de que o ser humano é um ente autônomo. O sujeito *psicológico* seria constituído por uma *dualidade* ou clivagem entre os aspectos aparentes (consciência) e os ocultos (inconscientes). A partir de Freud a equação Eu = Consciência = Sujeito não pode mais ser estabelecida de forma inquestionável ou segura. Para Freud, os seres humanos não são senhores de seus pensamentos e de suas condutas, e sim determinados por uma estrutura invisível, o Inconsciente. A idéia de um ego centrado no "Eu" (consciência), ou seja, de que a consciência seria o centro de nós mesmos, para ele, não passa de uma

[47] A grafia *psychè* também é encontrada para a mesma palavra dependendo do autor. O sentido também varia podendo ser atribuído o significado de voz interior da consciência. Patto (1987) afirma que é a partir da separação entre psicologia e metafísica que há uma versão nova do dualismo cartesiano na substituição do conceito de alma pelo de *consciência*, que não deve ser entendida como àquela presente na delimitação da filosofia da práxis, isto é, como consciência socialmente produzida.

ilusão. A autonomia, a soberania e a onipotência do sujeito como ser pensante herdada da filosofia do *Cogito* desaparece como certeza. Obviamente, é claro que Freud reconhece a existência da consciência, já que seria por meio dela que se dá a possibilidade de conhecimento do Inconsciente humano, que conserva e restitui aquilo que foi *depositado* pela consciência. Foucault (1985) desfaz a idéia de um eu profundo demonstrando seu caráter de produção histórica, o que permite o encontro de alternativas para o surgimento de um novo modo de subjetivação.

Contudo, no que concerne à epistemologia de tal "psicologia" baseada na consciência, há que se considerar que os fenômenos psicológicos diferentemente dos físicos só possuem existência mediante a participação do sujeito que os observa. O método empregado pela Psicologia de Wundt, no século XIX, decorrente de tal situação foi o indutivo a posteriori, também chamado de introspeccionismo, baseado na observação do relato dos caminhos e a mensuração dos fenômenos psicológicos provocados por estimulação sensorial (BOCK, FURTADO; TEIXEIRA, 1993).

Segundo a visão médica do século XIX as paixões são o centro da vida psíquica ou do "estado moral" e os principais motores do comportamento humano, tendo sua sede na alma, não definida como entidade ou substância metafísica, mas, sobretudo, como uma realidade fenomênica detectável empiricamente e resultado das influências internas e externas e produto das diversas funções cerebrais. A noção de paixão legitima a extensão da ação médica ao comportamento e, portanto, à subjetividade humana. Assim, se bem direcionadas as paixões colaboram para o bem-estar individual e social, ao passo que seu excesso implica em efeitos patológicos e, consequentemente, de baixa valorização social. Por tais motivos a "higiene das paixões" apresenta papel tão destacado na sociedade da época. É um exemplo da aplicação da ciência positiva uma "Psicologia" ou "fisiologia mental" como estudo do homem e da sociedade daquele período.

A Independência do Brasil efetiva uma enorme mudança tanto no plano político-cultural quanto no sócio-econômico fazendo com que aspectos importantes tais como a educação, a religião etc, passem a receber uma atenção ainda maior e, consequentemente, um maior controle do aparelho estatal. Importante mencionar que ao final do século XIX predominava uma visão positivista aplicada ao estudo dos fenômenos psicológicos e sociais. A realidade brasileira da época era encarada com uma visão progressiva na superação das dificuldades sociais e políticas em direção ao processo civilizatório. Nesse sentido uma reforma radical do ensino é encarada como um instrumento essencial para atingir tais objetivos. A garantia da adesão à lógica hegemônica

de então se dá pela criação de órgãos oficiais tais como as escolas, as faculdades, sociedades científicas, revistas e bibliotecas para a elaboração e transmissão do conhecimento capaz de gerar uma ideologia e unidade do corpo social à época (MASSIMI, 1990). A ciência é vista como uma "mola do progresso do homem". Assim, a criação de um "espírito científico" no interior da sociedade adquire uma função política importante, pois unifica as opiniões e idéias. A ciência positivista apresenta-se como fator de progresso humano que irá garantir o bem-estar material e psicológico, já que depende dela inúmeras conquistas sociais tais como: o telégrafo, a indústria, as máquinas, inventos cirúrgicos etc.

É nesse contexto que a Psicologia passa a ser objeto de estudo e de ensino em diferentes áreas como na medicina, na pedagogia, no direito etc. Contudo, o valor e a função atribuídos à Psicologia da época têm um caráter propedêutico à teoria do conhecimento. A subjetividade humana é vista também como uma parte importante dos conhecimentos antropológicos. O tratamento dos fenômenos psíquicos recebe uma abordagem que oscila entre uma perspectiva naturalista de um lado e metafísica de outro dependendo das referências teóricas utilizadas e das correntes filosóficas possíveis em cada disciplina.

Ao final do século XIX o valor político e social da educação serve entre outros aspectos à adaptação social e, não mais somente à realização pessoal. Nesse sentido parece óbvio a importância dada ao estudo da nascente Psicologia e seu potencial para a ideologia dominante naquele período histórico. A escola funciona como uma "fábrica em que se produzem cidadãos exemplares" modelados para ou determinados pelo ambiente social. Nesse sentido a escola se torna um ambiente de adaptação e assunção de valores relativos como normas de conduta para seu comportamento na ordem social vigente. A patologia mental pode ser explicada do ponto de vista médico como decorrente de causas tais como: a sexualidade, o temperamento, o modo de vida do sujeito e até a incapacidade de acompanhar o progresso civilizatório ampliando assim a etiologia com tais "causas predisponentes".

O surgimento da Psicologia como ciência nas últimas décadas do século XIX baseia-se no desejo de descobrir as leis gerais que regiam o comportamento. Tal finalidade justificava-se do ponto de vista social e político na medida em que havia a necessidade de controle da delinquência e da criminalidade, além da preocupação de médicos e pedagogos com crianças intelectualmente deficientes e sua inserção no processo escolar. Tais possibilidades de aplicação da Psicologia estão inspiradas em valores teóricos

e filosóficos advindos da teoria da evolução demonstrando um caráter ou preocupação essencialmente adaptativa (GOMES, 1996).

No caso brasileiro uma peculiaridade pode ser observada no desenvolvimento da Psicologia e isto se deve, além dos aspectos já mencionados, à presença da exigência de um trabalho de pesquisa ao final do curso das faculdades de medicina para a outorga do título de "doutor". Tal exigência colaborou para o desenvolvimento da pesquisa e da investigação científica de temas relacionados à Psicologia. Como exemplo vale citar as teses defendidas por Henrique Roxo de Brito Belfort, no ano de 1877, denominada: "Duração dos atos psíquicos elementares" (GOMES, 1996; MASSIMI, 1990; PESSOTTI, 2004), e por Maurício de Medeiros, em 1907, intitulada Métodos em Psicologia (MALVEZZI, 2010). A partir do reconhecimento da Psicologia como ciência experimental alguns médicos brasileiros partiram para outros países, geralmente europeus, em busca de estágios em laboratórios e em serviços psiquiátricos. Foi desse contato que nasceu a fundação de laboratórios de Psicologia em nosso país (GOMES, 1996; MASSIMI, 1990; PESSOTTI, 2004).

Contudo, a Psicologia que foi sendo construída em nossa realidade diverge em muito do que ocorreu em países como os Estados Unidos da América, onde houve grande desenvolvimento científico da Psicologia em função de seus professores e pesquisadores terem recebido formação dos fundadores da nova ciência na Alemanha, que possuía um sistema de ensino e pesquisa universitária altamente desenvolvido já no fim do século XIX. Algumas guerras ocorridas na Europa no início do século XX também ajudaram nesse processo, pois os pesquisadores e cientistas alemães migraram para os E.U.A. Os pesquisadores americanos que foram estudar na Alemanha tiveram acesso em seus estudos doutorais ao que havia de melhor à época e ao regressarem ao seu país fundaram diversos laboratórios e centros de aplicação de tais conhecimentos. O ensino universitário de Psicologia nos E.U.A foi recheado tanto pelos recém-doutores americanos como pelos professores pesquisadores alemães. Na Alemanha havia uma tradição desde o início do século XIX (Universidade de Berlim) e nos E.U.A (John Hopkins University) a partir das últimas décadas desse mesmo século de propiciar aos professores universitários tanto a autonomia quanto os recursos necessários para o ensino e a pesquisa Em nosso caso a realidade foi totalmente diferente, a começar pela forma tardia e burocrática de implantação e concepção de universidade (FÁVERO, 1977). Aqui as faculdades desenvolveram seus cursos de graduação como cursos de formação profissional, mas não acadêmica, como nos E.U.A, o que dificulta ou agrava o reconhecimento da necessidade

de estabelecer relações entre o ensino e a pesquisa. E somente uns poucos professores e pesquisadores foram buscar estágios fora do país como forma de se qualificarem naquele período histórico. A maioria exerceu a docência sem a preparação necessária, ou seja, baseada numa sólida formação em pesquisa (GOMES, 1996).

Segundo Gomes (1996) a idéia de que exista uma separação entre profissão e ciência no caso da Psicologia é fruto de uma visão empobrecida de ensino e de pesquisa.

O saber sobre a subjetividade está presente na cultura e sociedade do período como parte da higiene que era tida como área da medicina de então. Tal subjetividade se torna acessível ao conhecimento científico por meio da alienação mental, sua forma "patológica". Cabe à medicina o papel de cuidar e dirigir o comportamento humano para o "aperfeiçoamento da raça humana" dentro de sua racionalidade e valores que expressam a encarnação do poder de Estado (MASSIMI, 1990). Analisando as denominações que os médicos brasileiros do século XIX utilizam para tratar dos assuntos psicológicos confirma-se o aspecto moral embutido no tratamento, pois a nomenclatura utilizada é "medicina moral", "therapeutica moral" e "medicina philosophica" para referirem-se às diferentes dimensões das definições de seus trabalhos. O "tratamento moral" é utilizado como expressão "[…] para definir os métodos terapêuticos exclusivamente baseados em recursos psicológicos" (MASSIMI, 1990, p. 51). O tratamento moral da doença mental naquele período utiliza-se de "tudo" que possa modificar as sensações internas e externas do sujeito pelo estímulo de seus sentidos. A "therapeutica moral" está baseada principalmente na confiança ou aliança terapêutica do médico com seu "doente". A loucura entendida anteriormente como doença do cérebro passa a ser entendida como um desarranjo mórbido das faculdades morais ou intelectuais. O tratamento moral realiza a síntese entre a medicina e a moralidade apresentando uma prática que pode ser vista como uma pedagogia autoritária que se define por rígidos princípios. A finalidade prática é a da utilização de tal saber no sentido de dirigir ou modelar, de acordo com os ideais do período, as faculdades intelectuais e afetivas ("morais") do indivíduo para o seu pleno ajustamento ao corpo social.

Segundo Foucault (1985), uma preocupação com aspectos que hoje são objeto das práticas "psi", representantes de uma subjetividade "profunda", já era alvo de preocupação desde a antiguidade grega no século IV a. C., e estendeu-se durante todo o período cristão até secularizar-se na modernidade. Ele demonstra o caráter histórico da subjetividade e nos ajuda no sentido de não criar uma falsa ilusão quanto ao psiquismo como algo naturalizado como uma essência ahistórica próprio da natureza humana e,

portanto, invariável desde sempre. Assim, a impressão para Ferreira Neto (2004, p.51) é de que a Psicanálise e as demais práticas "psi" não "inventaram" tal subjetividade, mas "[…] são essencialmente dispositivos de fabricação de subjetividades. E elas próprias estão conectadas a outros dispositivos e processos marcados pela história e pela vida social". Garcia-Roza (1977, p.22) esclarece que uma das divisões realizada na tentativa de estabelecer a Psicologia como Ciência natural, como Ciência do psiquismo ou do comportamento

> […] podem ser vistas como a história de uma luta entre um saber sobre o indivíduo e um saber sobre o sujeito: o primeiro destacando os aspectos biológicos e fisiológicos e o segundo enfatizando as características subjetivas da pessoa. A história dessa luta cobre um período de dois milênios e seus começos podem ser localizados nos textos aristotélicos enquanto que o seu término ainda não se realizou plenamente.

São esses alguns dos arranjos ou ajustamentos necessários ao entendimento da dimensão ética e epistemológica durante o surgimento e desenvolvimento da Psicologia como campo de saber, prática "científica" e de expressão de subjetividade humana.

É necessário lembrar que a ciência é um tipo de conhecimento produzido ou em vias de ser produzido por um sujeito acerca de um objeto, em linguagem que está sujeita à convenção e à imposição. Sendo assim, é impossível tratar da epistemologia sem remeter à posição do sujeito no mundo. Consequentemente, tal sujeito estabelece com seu objeto uma relação de "consciência", que diz respeito a uma dimensão transfenomênica e, portanto, ontológica da realidade humana. Em decorrência das palavras acima há a necessidade de pensar se existe uma ciência do fato humano que não chega ao "acontecimento científico" e se existe um saber sobre o "acontecimento" que não pode ser qualificado como científico. Somente tal alerta já seria suficiente para não nos acercarmos da pretensão de identificar tal ou qual conhecimento ou saber como expressão de cientificidade ou de sua falta, baseado em suas características, métodos utilizados e conclusões apresentadas.

Japiassu (1981, p. 155, grifos do autor) também se pronuncia sobre o que se entende por ciência nos seguintes termos:

> O que normalmente se diz é que o conhecimento científico é *objetivo* ou, pelo menos, tende à objetividade. Porque a ciência consiste em *enunciados* (leis) e/ou em *sistemas de enunciados* (teorias) devendo responder ao mesmo tempo a critérios de *validade* (coerência lógica interna do enunciado ou do sistema de enunciados) e a critérios de *verdade* (adequação entre o enunciado e os fatos). Tais critérios devem

> ser independentes de toda apreciação subjetiva. […] O que podemos objetar, no entanto, é que a objetividade não é dada imediatamente ao conhecimento científico. Pelo contrário, ela é conquistada pouco a pouco por retificações sucessivas dos erros e por depurações constantes das teorias. A ciência secreta sempre zonas onde se infiltra a subjetividade. Neste sentido, a objetividade não constitui um atributo essencial do conhecimento científico, não pertence ao *ser* da ciência, pois é da ordem do *devir*, porque nenhuma teoria científica pode ser verificada experimentalmente de modo direto ou absoluto, visto que tanto sua *formulação* quanto sua *validação* dependem estreitamente de um *background* histórico que lhes serve de suporte fundamental.

Figueiredo (1995, 2008) fez considerações importantes quanto ao estatuto da estrutura e das funções das teorias científicas no campo da filosofia da ciência. Para ele, a idéia de pesquisa traz embutida uma certa moralidade, pois é no exercício dela que o sujeito adquire a credibilidade e força para junto aos seus pares defender seu "território" diante das demais áreas concorrentes ou afins. Questionou se o estatuto dos fenômenos examinados pode ser meramente evidências que exigem registros objetivos e exatos ou simplesmente indícios e, portanto, passível de interpretação ou se o estatuto dos fenômenos são dados do/pelo objeto em estudo e, a priori, "incorrigíveis" ou se são construtos e, portanto, passíveis de "correções ou redescrições" ou, em última instância, se são *fatos* ou *ficções*. Poder-se-ia aplicar tais questionamentos ao terreno da Psicologia na investigação do psiquismo, pois tal objeto não é de fácil fenomenalização ou de todo refratário a tal procedimento. A alternativa proposta pelo autor é a de destituir o "aparelho psíquico" de sua carga ontológica, recusando a atribuição às teorias desenvolvidas com tal objeto de qualquer compromisso realista com a explicação e/ou descrição de uma realidade psíquica previamente dada. Tal situação não isenta o pesquisador de demonstrar suas "evidências" e interpretar tais dados e não apresentar maiores dissensões que superem a forma consensual dos membros de dada comunidade científica, já que as "evidências" podem ou se sustentam. Sua dúvida diz respeito à possibilidade e desejo de estabelecer "fatos", "dados" e "evidências" necessárias à política do rigor encontrada na ciência natural.

Há a idéia de que fazer ciência em Psicologia é submeter qualquer questão desse campo de saber ao método experimental sem levar em consideração os seus fundamentos teóricos e o campo paradigmático em que o problema tenha nascido. Tal situação decorre da desconsideração das diversidades da(s) Psicologia(s) e seus campos teóricos, além de suas constituições distintas do próprio objeto de estudo decorrentes de inúmeras concepções filosóficas e epistemológicas pertencentes à história social da Psicologia. Somente para lembrar alguns dos paradigmas ainda vigentes temos: o

positivista que busca leis que regem as relações causais e está baseado numa visão de mundo natural; o paradigma histórico e dialético que se utiliza do desenvolvimento histórico e suas contradições; o fenomenológico existencial que privilegia a hermenêutica e o fenomenológico husserliano que enfatiza o conceito de intencionalidade e de essência. A diversidade de tantas perspectivas é um bom antídoto contra a ilusão da solidez do conhecimento e do doutrinamento teórico-epistemológico e metodológico.

A temática da busca das fronteiras fiadoras da cientificidade da Psicologia como área de conhecimento e de exercício profissional vem ocupando há muito o debate seja entre os seus defensores ou entre os seus detratores. Cabe apontar que boa parte de tal controvérsia também está baseada na tentativa de isolar práticas e promessas de apelo "psi" que não apresentam os fundamentos reconhecidos pela categoria dos psicólogos e de suas entidades representantes, mas que encontram cada vez mais uma crescente aceitação social. Tal situação tem instaurado o conflito e o debate supostamente epistemológico com ares de disputa de mercado.

Como tentativa de contribuir para o esclarecimento de tais questões é necessário que se entenda o conceito de Psicologia não como um "corpo" harmônico e estruturado de conhecimentos, mas exatamente como fruto de sua diversidade e até de antagonismo decorrente de diferentes correntes e/ou abordagens psicológicas (FIGUEIREDO, 2008; GOMES, 1996; PASQUALI, 1995). É exatamente o inverso do que se encontra identificado nas chamadas ciências naturais. Noutras palavras o modo de constituição da Psicologia como prática científica é particular. Mezan (1998, p.239) declara:

> […] o próprio objeto da psicologia é atravessado pela história, que o "espaço do psicológico" não é um dado da natureza, mas fruto de uma complexa série de recortes, possibilitados pelos processos sociais na medida em que engendram formas diversas de subjetivação.

Contudo, apesar de tal diversidade presente no campo psicológico representado por diferentes correntes e/ou abordagens psicológicas, suas problemáticas e seus métodos de investigação "[…] há uma unidade de inspiração guiando todas essas práticas, devendo ser buscada, nos parece, no *lugar existencial* onde os atos humanos se comunicam em seu enraizamento histórico no mundo" (JAPIASSU, 1981, p. 167, grifos do autor).

Garcia-Roza (1977, p. 22) abordando a questão da epistemologia da Psicologia afirma que "[…] introduzir um formalismo matemático nas noções empíricas

colhidas a partir da observação […] reduzir os conceitos e os princípios psicológicos a conceitos e princípios fisiológicos […]" apenas impede que se faça ciência ou cientificizar o campo da Psicologia. O autor assume a seguinte posição: "Não estamos interessados apenas nas descontinuidades do saber psicológico, mas também não queremos forjar magicamente continuidades para criar uma aparência de união e de coerência deste saber" (GARCIA-ROZA, p. 24). Ele aponta que não há um caráter de denegrimento em qualquer consideração que indique que a Psicologia não é ou possa vir a ser uma ciência, pois não concorda com a valorização hierárquica da ciência enquanto saber que "evoluiu".

Contudo, isso não implica em que a Psicologia não possua uma existência científica como pode à primeira vista denotar. Também não implica que virá a adquirir a unificação de tais conhecimentos num futuro breve ou distante dado seu processo histórico de constituição (FIGUEIREDO, 1983). Mas a(s) Psicologia(s) enquanto experiência e prática científica incorpora(rou) preceitos da lógica empírico-racional em seus aparatos teóricos e não intenta desconhecer os limites dessa lógica quando aplicada a ela (Psicologia), remetendo à instâncias transcendentais como recurso à incapacidade de reflexão e articulação teórica.

Garcia-Roza (1977, p. 20) observa que os críticos da Psicologia apresentam como ponto em comum sob a forma de uma confusão a negação da Psicologia com a negação de sua cientificidade quando afirma: "[…] e pretendem que basta demonstrar-se que ela não é ciência para automaticamente esteja negada sua eficácia ou a possibilidade de sua existência". Segundo o autor é a complexidade da configuração epistemológica que explica a dificuldade da Psicologia como pertencente às ciências humanas, sua precariedade, sua incerteza como ciência, como também uma perigosa familiaridade sua com a filosofia, além de seu caráter derivado e secundário, seu apoio mal definido em outros campos de saber e uma pretensão ao universal dada a sua relação constante com as dimensões do triedro foulcaultiano, a saber, o plano das ciências matemáticas e físicas, o plano da biologia, linguística e economia e, o plano da filosofia, que garantem o seu "espaço". Esse "espaço" baseia-se na "[…] possibilidade de aceitarmos a dispersão e a não-coerência da psicologia como sendo constitutivas deste saber" (GARCIA-ROZA, 1977, p. 26).

A análise do autor compreende como marcos de delimitação para a discussão sobre a Psicologia, desde "[…] Aristóteles até a emergência da noção de comportamento" (GARCIA-ROZA, 1977, p. 26). Sua justificativa para a escolha de tal delimitação é a de que há uma disputa epistemológica em relação ao que é ou não

científico na Psicologia contemporânea e pela possibilidade de não excluir um saber em detrimento de outro, considerando tal "[…] conjunto desse saber na dispersão que lhe é característica" (GARCIA-ROZA, 1977, p. 26). Defende as teses de que há "procedimentos" científicos, mas não produção científica no interior deste saber; de que sua positividade e existência não dependem de sua cientificidade; de que a Psicologia não foi caracterizada pela emergência da noção de comportamento, deixando de ser pré-ciência para tornar-se ciência psicológica; que não há como delimitar critérios precisos para afirmar que um determinado saber é ou não psicológico e que o termo "psicologia" deveria ser escrito no plural.

Uma hipótese levantada por esse texto é de que para efetivar a psicologia como ciência dentro dos moldes do Positivismo ocorreu um movimento no sentido de extirpar e exorcizar o "obscurantismo" do "negativo" no interior da psicologia, por idéias "precisas", pela possibilidade de quantificar e generalizar os fenômenos humanos, mas isto se deu à custa de tamanho reducionismo que atende a uma concepção científica tranquilizadora acerca do homem e de seu psiquismo.

Para que se desfaça tal confusão entre as práticas e saberes da Psicologia dos demais saberes e práticas "psi" é necessário que se diga inicialmente, que estes últimos são alternativas à Psicologia, sob a forma de promessas (de crescimento pessoal, de desbloqueios emocionais, de auto-conhecimento, de desenvolvimento da consciência etc), de problemas humanos tradicionalmente reservados à Psicologia, mas que utiliza de um modelo explicativo e de construção dos mesmos que não se confundem com os modelos empregados pelas teorias psicológicas reconhecidas como científicas. Poderíamos identificar tais práticas "psi" como generalidades baseadas em conhecimentos pré-científicos ou de senso comum. Possuem um caráter mágico para a solução cotidiana dos problemas humanos e nisso talvez resulte seu poder de sedução (AMORIM, 1995). É preciso relembrar que enquanto tais práticas "psi" estão muitas vezes ancoradas na idéia de um indivíduo que utiliza a "harmonia energética" como expressão de uma realidade humana transcorporal demonstrando implicitamente sua comunhão com a natureza e sua força e poder de realizar seus desejos e impulsos frente à sociedade, na Psicologia podemos e devemos apontar que o sujeito compartilha de uma cultura e linguagem que o vincula e o "curva" à sociedade da qual é membro incapaz de subverter tal ordem.

Tratando da questão do sujeito do conhecimento na cientificidade do projeto epistemológico moderno Figueiredo (2008, p. 134, grifos do autor) critica a idéia da isenção do conhecimento nos seguintes termos:

> Neste projeto, o sujeito - o *sujeito do conhecimento* - é quase um semideus que, ao se auto-impor a disciplina do método, eleva-se por sobre suas limitações humanas para alcançar uma pureza idealizada. Apenas neste estado de graça e purificação metódica o homem poderia *conhecer*.

E acrescenta: "[…] há embutida na idéia de *pesquisa* uma certa moralidade: impõe-se ao sujeito um grande autocontrole para melhor sustentá-lo, *sem extravios*, na tarefa de conhecimento e de controle de seus objetos, base de suas representações […]" (FIGUEIREDO, 2008, p.165, grifos do autor). Japiassu (1979, p. 24) tratando das diferentes metodologias empregadas nas ciências humanas afirma "[…] que todo o esforço em prol do conhecimento do homem (…) sempre foi desenvolvido no sentido de acabar com o privilégio desse objeto "homem", no sentido de dessacralizá-lo, de se desantropologizá-lo e de deslocá-lo, do subjetivo ao objetivo" (p. 24). O autor ainda faz uma comparação entre o que, segundo ele, ocorreu nas demais ciências humanas e na psicologia, em particular, no tocante à elaboração de uma metodologia "[…] mais ou menos própria e independente" (JAPIASSU, 1979, p. 80), nos seguintes termos:

> Contudo, enquanto várias ciências humanas partiram decididamente em busca de uma lógica do significante, a psicologia, pelas normas que recebeu ou que lhe foram impostas, viu-se destinada ou forçada, em sua prática técnico-social, à salvaguarda do pensamento domesticado.

Ele dá como exemplo o que ocorre na prática com a psicologia que, segundo sua opinião:

> […] o que é por vezes assustador é que a teoria psicológica venha progressivamente convertendo-se num aglomerado de **técnicas** susceptíveis de, no plano teórico, **situar** os indivíduos numa coletividade graças a um conjunto de **normas** tendo por objetivo: integrá-los, quando se "desviam", excluí-los, quando forem julgados "anormais", selecioná-los, quando forem considerados "aptos" (JAPIASSU, 1979, p. 82, grifos do autor).

Se aplicarmos tais idéias acima mencionadas ao modelo positivista de ciência poderemos dizer que em tal modelo vigora a exigência e a crença na possibilidade de uma total subordinação das teorias e de seus conceitos e modelos à positividade dos "fatos" (dos "dados"). Assim, como consequência, a ciência seria o acúmulo de conhecimentos *verdadeiros*, já que fatuais nesse processo contínuo de demolição das especulações. Tratando da construção da psicologia enquanto ciência Japiassu (1979, p.81) aborda essa questão da seguinte maneira: "Também é em nome das exigências de positividade que tenta construir todo seu corpo teórico-explicativo do objeto humano, mas

através, apenas, da idéia que gostaria de ter dele, pois renunciou aos seus apelos e às suas significações".

Max Horkheimer (1991), da Escola de Frankfurt, em um de seus ensaios, faz uma crítica às concepções tradicionais de teoria e de ciência apontando a falácia de sua independência da gnose e da história e, portanto, seu caráter ideológico, já que torna-se cientificista e dogmática por não contrapor uma reflexão dialética típica de sua corrente, a postura crítica.

Vale lembrar que Adorno e Horkheimer (1985, p. 24, grifos do autor) traçaram uma espécie de prognóstico a propósito da transformação da Razão em positivismo a partir da demonstração da desmitologização da natureza, que serviu de orientação ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia do século XX, ocorreu em meio ao próprio mito da ciência positivista. A passagem seguinte dos autores expressa a afirmação anterior:

> *O mito converteu-se em Razão [Aufklärung] e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem poder. A Razão [Aufklärung] comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu* em si *torna-se* para ele.

Nesse sentido, as dificuldades vividas pela Psicologia quanto ao seu estatuto científico são decorrentes da dificuldade de transformar homens singulares em seres neutros e objetivos capazes de "descreverem o mundo tal como ele é", negando sua natureza biológica, psicológica e cultural (política, econômica, social, histórica etc), para que fosse mantida a crença tanto na objetividade da ciência, quanto na neutralidade e na universalidade da razão. Japiassu (1979, p. 24) ilustra perfeitamente o sentido dado acima quando diz:

> Assim, ao tentar desembaraçar os caminhos que conduzem ao homem de todas as imposturas nas quais ele se encontra envolvido, a psicologia com pretensões à cientificidade tenta reduzí-lo a um objeto entre outros. Será tachado de mistificação todo empreendimento psicológico que não proceder a essa redução.

Seria esta a grande contradição que vive tal campo de saber e práticas? De um lado a(s) Psicologia(s) nasceu (nasceram) derivada do processo de construção da modernidade e, de outro, contesta(m) tal projeto epistemológico. A preocupação acerca da cientificidade da Psicologia ocasiona como consequência "[…] uma espécie de ferida que

não cicatriza nunca, fazendo com que os psicólogos gastem boa parte de suas energias para tratá-la" (FIGUEIREDO, 2008, p. 137).

Mezan (1998, p. 239 - 40) tratando da construção do "espaço psicológico" no projeto epistemológico moderno aponta para o fato de que sua constituição está em desacordo ou às margens de tal projeto, pois se dá sob a égide em que "[…] o objetivo é constituir um sujeito livre de toda escória de singularidade, entendida como fonte de erro e de parcialidade na compreensão científica do mundo. Mas é precisamente esta singularidade que constitui o próprio da psicologia […]". Ele ainda afirma: "De fato, a modernidade não foi capaz de elaborar uma psicologia, na medida mesma em que o campo do psicológico permanece como o seu impensado e impensável" (MEZAN, 1998, p. 247).

Para Japiassu (1979, p. 80, grifos do autor) a tarefa de compreender o homem

> vai exigir, ao mesmo tempo, a posse e a destruição de um saber: eis a modalidade do discurso psicológico. […] Donde a necessidade, para a psicologia de renunciar àquilo que ela é ou àquilo que está sendo feito dela, para criar a possibilidade de renascer e de novamente poder **falar do homem**.

Corroborando a discussão sobre os aspectos de cientificidade da Psicologia o questionamento de Patto (1982, p. 12) deve ser resgatado trazendo suas próprias palavras:

> Se 'a ausência de senso crítico é a sepultura da ciência e da investigação, pois neste caso elas se processam com ingênua segurança num terreno profundamente problemático', então estamos sepultando a Psicologia, antes mesmo de experimentá-la como ciência possível de sujeitos históricos reais.

Somente para recordar, a cientificidade tem sido frequentemente discutida com base nas condições de *objetividade* do conhecimento gerado em seu seio, por meio do afastamento entre sujeito e objeto do conhecimento preceituado pelo método científico. É como se as afirmações *objetivas* estivessem historicamente isentas e purificadas de todos os vieses que trazem, tais como os aspectos humanos, sociais, políticos e ideológicos. Mas, como se sabe inúmeros são os questionamentos feitos a um discurso de objetividade acerca de qualquer área da realidade (RORTY, 1993), e, apesar das raízes históricas da Psicologia se instituírem como campo de saber e práticas justamente a partir dos conceitos de método e objetividade, por tratar-se de conteúdo humano tem entrado em conflito com o método,

pois nem sempre conseguiu expurgá-lo desse conteúdo valendo-se de seu aparato metodológico (FIGUEIREDO, 1983, 2008).

Vale lembrar o que afirmou Deleule (1972, p. 44), em relação ao discurso científico: "[…] toda ciência é, em primeiro lugar, ciência da ideologia que a precedeu; […] somente através de uma formação ideológica distinta da ideologia dominante torna-se possível a libertação do discurso científico". Japiassu (1981, p.167) tratando especificamente das diversas psicologias também é concordante com o ponto de vista acima quando assim se manifesta: "[…] por mais objetivas que pretendam ser, jamais conseguem instaurar-se num universo pasteurizado, isento de pressupostos filosóficos, valorativos e ideológicos, pois não há um lugar *não*-ideológico de onde possam falar de seus fenômenos".

A ciência tem estado dominada por interesses político-econômicos e sociais e seus objetivos são ditados para que haja a possibilidade de exploração, em proveito próprio do modelo de produção capitalista existente, dos recursos técnicos científicos. Não é novidade a utilização de tais instrumentos privilegiados por parte dos poderes políticos e econômicos se convertendo em uma cobertura de natureza ideológica para o sistema capitalista. Por consequencia, pode-se apontar a falácia da autonomia entre a ciência como sistema ou domínio neutro, seja em relação às estratégias de sua atuação ou de suas aplicações. É a ciência que tem fornecido a justificação racional, tanto no nível das idéias, quanto no das representações, para racionalizar, justificar e legitimar os interesses sócio-políticos-econômicos hegemônicos deixando de fora os aspectos valorativos de tais práticas e interesses. É assim que se efetua a passagem ou deslocamento do *científico* ao *político* e, portanto, encobre-se o caráter e feitos ideológicos presentes na ciência. Há uma interação entre o sistema científico produtor de conhecimento e metodologias e o sistema político, que realiza sua apropriação (JAPIASSU, 1981).

Seria uma filosofia educacional ofertada nos cursos de graduação nessa área baseada nesse modelo de ciência "objetiva" e, por que não dizer?, ahistórica, abstrata e mecanizada a responsável, entre outros fatores, pelo modelo de formação dado em Psicologia apresentar um caráter alienado e dogmático, já que incapaz de refletir sobre suas bases históricas e suas implicações econômico-políticas e éticas e o *lócus* que seu papel ocupa durante o exercício profissional? Tal modelo de ciência parece estar profundamente vinculado ao processo produtivo, pois seu utilitarismo e fragmentação e/ou segmentação do saber encontra-se presente na divisão técnica do trabalho, o "fazer" como norma de *desenvolvimento*.

Japiassu (1979, p.38), baseado em questionamento de Deleule (1972), acerca da origem da necessidade da psicologia pretender-se científica afirma que tal necessidade é resultante "[…] da exigência ideológica do sistema social que a enquadra e, que, por sua vez, ela consolida". Segundo o autor há uma "lógica pecuniária" (JAPIASSU, 1979, p. 48), que comanda seu desenvolvimento. Em outras palavras, a psicologia é útil ao sistema, daí sua necessidade e pretensão científica. A psicologia que predomina é aquela determinada por não-psicólogos(as) para fins de natureza econômica e política (social, cultural etc), ou outros que auxiliem na manutenção do modelo de produção instituído. Para o autor um dos aspectos que faz com que a psicologia tenha dificuldades de escapar aos perigos da ideologia dominante é sua incapacidade de tomar por objeto o homem, mas sim o indivíduo "[…] no seio de uma sociedade regulada e reguladora" (JAPIASSU, 1979, p. 82).

A passagem a seguir é um ótimo resumo do que vem sendo discutido nessa seção. Vejamos o que escreveu Japiassu (1979, p. 73, grifos do autor):

> Todos sabemos quanto a maneira de a psicologia ser praticada, em nossos dias, perdeu sua autodeterminação: seu modo de realização é determinado por condições extra-psicológicas, conseqüentemente extra científicas. Assim, ela recebe seu **estatuto**, seus **objetivos**, sua **razão de ser**, não mais dos interesses internos ao domínio psicológico, mas das necessidades que tem a sociedade de fazer apelo aos métodos e técnicas psicológicas para resolver, pelo menos em parte, alguns de seus conflitos e de suas contradições. Portanto, a psicologia cada vez mais recebe **de fora** suas normas, seus meios, sua eficácia e praticamente tudo o que constitui sua realidade de ciência.

Como afirma Ferreira Neto (2004, p.18), "Os especialistas da subjetividade devem reconhecer a dimensão política de sua prática".

Por que com a Psicologia tal dificuldade de se falar em conhecimento *objetivo* deveria ser diferente? Isso não implica necessariamente que não haja na Psicologia a veiculação de conhecimento objetivo e que a transmissão de técnicas não possua sua importância, assim como nas demais áreas do saber. Entretanto, não é aceitável que toda a formação restrinja-se a essa concepção de formação científica e/ou profissional marcadamente técnica e incapaz de possibilitar uma reflexão sobre si mesma e acerca do mundo em que está inserida. O exercício profissional é uma forma de prática social cotidiana e concreta que deve almejar um desenvolvimento omnilateral.

Vale lembrar as palavras de Gomes (1996, p.45), que afirma: "Sabemos que cada epistemologia traz em seu bojo sua própria teoria de verdade […]". O que

possibilita o estatuto de cientificidade é o modo como se dá o processo de produção/construção e regulação/validação do conhecimento em seu âmbito. O mesmo autor (GOMES, 1996, p.48) afirma:

> Pensar cientificamente é estar atento para a identificação da presença e ausência de evidências; é concentrar-se na gênese e derivação de idéias e conceitos; é discriminar diferentes níveis de certeza separando fatos de especulação; é não perder de vista as relações reversíveis entre o individual e o coletivo; é o entendimento de que a formação não deve privilegiar a abrangência cumulativa mas a arte de saber fazer perguntas.

Nesse sentido a aparente falta de cientificidade resultado da falta de unidade teórica é consequência de determinantes histórico-culturais que constituíram a Psicologia como campo de saber e práticas marcadas por discursos e práticas conflitantes sobre a natureza humana e seus modelos explicativos. Assim, se tal história social da Psicologia for deixada ao esquecimento poder-se-á exigir a unidade desejada do campo psicológico.

Conforme Figueiredo (2008), a partir da constituição dos projetos de psicologia como ciência nas últimas décadas do século XIX, tal campo sempre esteve sob duas tradições epistemológicas e metodológicas distintas, a saber: de um lado a investigação *naturalista* do *psiquismo*, que tem por principal exemplo o Behaviorismo, principalmente no século XX e, atualmente, ocupado pelas "ciências cognitivas" e "neurociências"; por outro, a investigação *clínica* do *psiquismo* que ocorreu e também se consolidou. Como exemplo temos a psicanálise. O autor chama à atenção para o fato de que, no primeiro caso, as investigações estavam ligadas ao interior dos institutos de pesquisa e das universidades e, no segundo caso, esteve associada aos contextos práticos de atendimento. Por isso, a dificuldade de tal saber ingressar nos ambientes acadêmicos sem sofrimento como no primeiro caso. Tal tradição epistemológica e metodológica trouxe consigo as dúvidas sobre sua legitimidade junto aos valores hegemônicos dos ambientes universitários. Exemplo de tal situação é enfrentado ainda hoje pela Psicanálise tanto em relação ao ensino quanto em relação à pesquisa. Vale à pena perguntar: é o mesmo o *objeto* de que tratam as diferentes investigações? Ou o modo como este objeto é constituído como foco de pesquisa?

Todo conhecimento científico está necessariamente pautado por uma dimensão histórica e social e marcada pela constituição de uma intersubjetividade no discurso científico, ou seja, a argumentação é indispensável para que haja articulação entre tratar, falar e fazer ciência. Kuhn (1989) e Rorty (1993) apontam que o pertencimento do

cientista a uma comunidade e solidariedade a um grupo científico antecede o encontro com seu "objeto" de pesquisa, pois somente no contexto social de sua comunidade científica é que se adquire o aparato conceitual, material e técnico que permite um contato fecundo com tais "objetos". Assim, são também em relação a esse contexto que se internalizam as regras e normas próprias que delimitam o que é fazer ciência de outros campos e áreas considerados não científicos. Há sempre um contexto ou caráter social implicado na atividade científica. Do que foi dito acima podemos chegar a seguinte conclusão: há uma crença dominante na epistemologia moderna de que é possível na ciência existir uma relação sujeito-objeto não mediada socialmente, já que está regida pelo ideal de objetividade. Repita-se: crença!!!

Apesar do que foi escrito acima existe uma concepção dominante no meio científico de que há uma realidade *objetiva* dada independentemente da realidade vivida por cada sujeito. É preciso lembrar que críticas consistentes já foram realizadas a tal posição empirista ingênua (POPPER, 1980). Assim, como aceitar a idéia de que os "fatos" valem como "dados puros" e, consequentemente, dar crédito aos resultados de tais observações (experimentais) baseado em tais "fatos" e decidindo o que é ou não científico? A conclusão é a seguinte: há muito de especulativo e de preconcepção na base das teorias científicas. Nem os "fatos" são a base do conhecimento, nem podem determinar o que é válido como hipótese científica.

O saber científico necessita justificar-se argumentativamente daí derivando sua exigência de consistência lógico-conceitual. É essa dimensão intersubjetiva que permite, por um lado, a crítica e, prevê critérios de correção do conhecimento, do outro. Demo (1989, p. 26, grifos do autor) tratando da dificuldade de demarcar a questão da cientificidade nas ciências sociais expressa um ponto de vista que nos parece em acordo com o que foi dito acima: "O critério de cientificidade – em meio a esta polêmica interminável – que nos parece mais aceitável é o da **discutibilidade**, entendido como característica formal e política ao mesmo tempo. **Somente pode ser científico o que for discutível**" .

Conforme a opinião de Figueiredo (2008, p.41), a epistemologia atual já não ocupa mais a condição de "dizer" "[…] como e por que meios o conhecimento pode se constituir como conhecimento válido […]". Isto se daria em função da legitimação conquistada pelas ciências mais consolidadas na produção de tecnologia eficaz e, também, por conta dos modos de subjetivação não conservarem sua vigência e credibilidade frente aos saberes psicológicos e sociológicos enquanto projeto epistemológico. Mesmo assim, o

autor afirma que as ciências humanas tentam criar uma "epistemologia própria" como que para pedir um reconhecimento e legitimação dada a "invasão" por novos modos de pensar o sujeito advindo da própria ciência humana. Cita o caso paradigmático da psicanálise para demonstrar a contradição acima. Segundo sua descrição a psicanálise teria demonstrado o quão é vã a idéia de um sujeito autônomo, reflexivo e autodeterminado da modernidade. No entanto, a mesma psicanálise busca desde Freud o reconhecimento como ciência frente ao tribunal epistemológico dos positivistas lógicos[48] e dos popperianos, que está baseado justamente nos ideais de autodomínio, centramento e unidade do sujeito[49]. Sua opinião é de que a psicanálise deveria se contrapor às visões idealizadas e ingênuas de subjetividade impregnadas do que denomina de versões remanescentes da velha epistemologia, expressivas de uma deferência defensiva que historicamente não pertence à psicanálise, pois não cabe na discussão do estatuto do conhecimento psicanalítico.

Com tal argumentação o autor intenta demonstrar que a situação dentro do universo da Psicologia com suas teorias apresentam pressupostos ontológicos e epistemológicos distintos, isto é, tanto a compreensão prévia sobre a realidade quanto o modelo a ser utilizado para a produção de conhecimento inviabilizam o estabelecimento de critérios e normas capazes de legitimar a construção de uma unidade epistemológica em atendimento a todas as correntes e sistemas psicológicos existentes. Aponta como saída para tal situação a transição do papel desempenhado pela epistemologia enquanto tribunal de validação do conhecimento para um em que a ética assume o papel principal dentro da noção de *verdade*.

Nesse sentido a dimensão ética deve ser compreendida como uma área da filosofia responsável por refletir e explicitar as implicações e os sentidos decorrentes das práticas e teorias de um determinado campo de saber ou conhecimento, para que seja possível elaborar, sistematizar ou até justificar um modelo, código ou padrão presente nessas suas práticas. A ética ensina, sujeita, orienta, modela e, portanto, deve ser entendida como participante da constituição de subjetividades (FIGUEIREDO, 2008).

---

[48] Segundo o Pequeno Dicionário Filosófico (1977, p.313), o Positivismo Lógico é "[…] a tentativa de unir a submissão ao puramente empírico com recursos da lógica formal simbólica. […] a idéia da filosofia como um sistema de atos e não como um conjunto de proposições…". Havendo, portanto, o desenvolvimento da doutrina da verificação os positivistas lógicos não se contentam com aspectos que não se enquadrem em tal esquema.

[49] Freud *deserdou* seu discípulo Jung em função do desejo do último de atribuir ao comportamento explicações que não estavam de acordo com o modelo científico proposto pela Psicanálise. Jung buscava explicação para os fenômenos humanos no ocultismo e na astrologia. Tal situação era inaceitável para Freud que desejava o reconhecimento da comunidade científica de sua época (JAPIASSU, 1998).

O autor aponta que a partir do Renascentismo o fim das formas habituais de existência marcadas pelas tradições até então compartilhadas permitiu a existência de inúmeros espaços e perspectivas para o Homem enquanto identidade. Mas, se por um lado, houve tal abertura, a perda das raízes necessitava de uma solução para a falta de continuidade experimentada. É nesse "espaço" que nascem as experiências subjetivas individualizadas e de caráter privativo que cumprem a função de substituir ou "[…] reconstruir crenças e regras de ação, valores e critérios de decisão seguros e confiáveis, já que os dispositivos da tradição não se mostravam mais aptos à manutenção e à legitimação das existências individuais e coletivas" (FIGUEIREDO, 2008, p. 35). Ele assevera que a preocupação obsessiva com as questões da produção e da validação das crenças sob a forma de "questões de conhecimento" é algo que remonta na cultura ocidental ao século XVII até meados do século XX, e faz parte do projeto epistemológico da modernidade. Atribui a dominância na modernidade das questões teóricas e epistemológicas à necessidade de lidar com uma série de incertezas e inseguranças relacionadas à existência necessitando, portanto, de procedimentos de controle como aqueles de que a ciência natural se utiliza. Papel importante desempenha a linguagem nesse contexto, já que é a partir de sua clareza a possibilidade de "matematizar" o conhecimento produzido.

Segundo sua interpretação desse processo histórico representado pela modernidade o Homem necessitaria de uma autodisciplina para se reconhecer como senhor de direito de todas as coisas, mas também como origem primeira de erros e desatinos. Assim, o método científico cumpre o papel de expurgar os aspectos idiossincráticos, criando uma subjetividade "purificada" e capaz de cumprir o ideal iluminista da razão. Dar-se-ia, segundo a capacidade de realizar tal ideal, uma cisão entre mente e corpo. Para Figueiredo (2008), tal projeto fracassou, embora a constituição do espaço psicológico demonstre uma certa eficácia. Sem a cisão mente-corpo não teria havido o surgimento da Psicologia como área de saber independente. É no mal-estar advindo de tal cisão que se situa o território da Psicologia. È como se à Psicologia coubesse a tarefa de "reciclar o dejeto" do expurgo efetuado que construiu um sujeito "purificado" fruto da epistemologia tradicional. Talvez o mal-estar se dê por conta desse "território" constituir o *psicológico* como o *excluído,* o "absurdo" (HERRMANN, 1999) e *interditado*. Mas é tarefa da Psicologia dar sustentação às tensões e conflitos excluídos e à *escuta* do interditado.

Figueiredo (1991) afirma que o campo psicológico como área científica iniciou e se desenvolveu marcado sempre pela contradição entre o domínio da subjetividade para diminuir ou eliminar as diferenças individuais próprio da ciência

moderna e a liberdade e diferenciação dos sujeitos. Em uma de suas obras, Japiassu (1979, p. 74) se expressa da seguinte maneira para tratar de tal questão: "Aquilo que se pede à psicologia parece revelar, quer da utopia, quer de uma prática social lembrando certos "serviços sociais e caritativos" para remendar as falhas do sistema".

Japiassu (1998) descreve todo o caminho feito por Freud para afastar a Psicanálise (chamada por ele de "psicologia das profundezas")[50] da filosofia[51] e de seu modelo metafísico, mas que ao mesmo tempo criou uma metapsicologia[52], ou seja, um corpo teórico inspirado nas ciências naturais dada sua formação científica ter sido marcada pelo modelo físico-químico baseado na anatomia e na fisiologia, já que era médico neurologista numa época marcada por um positivismo cientificista. O conceito de "energia psíquica" ou libido de Freud retrata bem a idéia acima descrita, pois nele se designa um substrato energético (irredutível) entendido como fator quantitativo das operações do aparelho psíquico funcionando como mecanismos biológicos que, são passíveis de uma descrição semelhante ao modelo físico-químico e seus mecanismos, embora irredutível a tal modelo[53]. Freud busca nas ciências naturais o modelo explicativo para suas idéias, apesar de reservar à dimensão interpretativa[54] ou compreensiva um lugar de destaque. Como exemplo de situação marcante dessa índole dual do objeto no modelo freudiano podemos citar o caso das doenças mentais (entendidas como orgânicas) tratado como um fenômeno especificamente *psicológico*, já que pelas leis do psiquismo (Inconsciente), a patologia mental não pode ser redutível à química e fisiologia cerebral. Sua idéia é de que a origem da doença deve ser investigada não no organismo físico, mas no disfuncionamento do psiquismo. Isso não quer dizer que o sujeito humano não esteja submetido ao biológico, mas que tal submissão também está dirigida à ordem

[50] Em outra obra, Japiassu (1979, p. 82, grifos do autor) faz a seguinte consideração acerca da psicologia e da psicanálise: "Evidentemente, não temos o direito de identificar pura e simplesmente psicologia e psicanálise. A psicologia introduz uma **teoria do indivíduo**. Por sua vez, a psicanálise introduz uma **teoria do sujeito**".

[51] Na universidade, Freud realizou cinco cursos de filosofia com Franz Brentano, que trataram entre outros, dos seguintes filósofos: Aristóteles, Feuerbach e Kant e chegou a cogitar a possibilidade de realizar um doutorado duplo em filosofia e zoologia.

[52] O termo metapsicologia se refere a um saber que "ultrapassa", vai "além" (*meta*) do dado imediato, o consciente. O objeto dessa metapsicologia são os processos psíquicos inconscientes.

[53] Conferir Freud (1979). Projeto para uma Psicologia Científica (1950 [1895]), no volume I, da **EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD**.

[54] Para Freud, a interpretação possibilita o desvelamento do "absurdo", já que penetra no discurso imediato e sua razão e demonstra seu outro sentido (o latente), mediando entre a representação consciente na produção de um novo sentido ou representação. A interpretação tem em si uma dimensão dialética, pois contrapõe o aparente e imediato ao latente e inconsciente, representado pelo desejo, pelo conflito negado ou disfarçado, ou seja, "o absurdo" na ótica da razão.

simbólica do sujeito. Mezan (1998) afirma que Freud pode ter sido um positivista, mas que o universo da psicanálise criado por ele trouxe argumentos e idéias para correntes que se opunham ao positivismo[55].

Pode-se exemplificar o que foi dito acima em relação à psicanálise utilizando-se dos seguintes trechos de Freud (1979, p. 243):

> […] O médico a considera como um sistema especulativo e não admite que, como qualquer outra ciência natural, ela repouse na observação paciente e laboriosa de fatos pertencentes ao mundo de nossas percepções. O filósofo […] acha que ela parte de hipóteses impossíveis e censura seus conceitos fundamentais de não possuírem clareza e precisão[56].

Freud quando perguntado por Ernest Jones, um de seus discípulos e seu biógrafo, acerca de quanto havia lido em matéria de Filosofia, respondeu: "Muito pouco. Quando jovem, eu sentia uma forte atração para a especulação e abortei-a desapiedadamente" (JONES, 1979, p. 64).

Para tal situação em relação aos aspectos contraditórios entre sua formação médica e seu pensamento com características filosóficas Japiassú (1998, p. 40) afirma: "Como a "cientificidade" era altamente cotada na bolsa de valores culturais da época de Freud, era natural que ele procurasse a glória, não nos caminhos da filosofia ou da literatura, mas nos caminhos da ciência". Pode-se estender tal afirmação à psicologia no geral quanto à sua necessidade de sentir-se reconhecida tanto nos meios científicos, quanto universitários para "[…] não ficar de fora do "santuário sagrado" da cientificidade" (JAPIASSU, 1979, p. 92).

Freud acredita na homogeneidade entre os fenômenos físico-químicos e os fenômenos inconscientes.

Há um *juramento fisicalista,* uma carta de princípios, de 1842, comum aos fisiólogos e físicos alemães que marcaram o pensamento de Freud, celebrado por Emil Du Bois-Reymond[57] e Brücke[58], adotado por Freud em determinado período de trajetória profissional, onde está grafado:

---

[55] Conferir a seção: Um Positivismo "Temperado", do capítulo Viena e as origens da psicanálise, in: MEZAN, R. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

[56] Conferir Freud (1979). As Resistências à Psicanálise (1925 [1924]), no volume XIX, da **EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD**, 1979.

[57] Expoente do positivismo na Alemanha. Baseava suas explicações em analogias extraídas da física e da biologia. Viveu ente 1818 e 1896.

> Brücke e eu formalizamos um juramento solene para levar à prática esta verdade: 'Nenhumas outras forças, a não ser as físico-químicas comuns, acham-se em ação ativa no interior do organismo. Nos casos em que não se possam obter informações através dessas forças, eventualmente, ter-se-á de encontrar um caminho específico ou a forma de sua ação por intermédio do método físico-matemático, ou admitir novas forças, idênticas em dignidade às forças físico-químicas inerentes à matéria, e que são redutíveis à força de atração e de repulsão' (JONES, 1979, p. 73)[59].

Contudo, Freud nunca deixou de referir-se a filósofos tais como: Platão, Kant, Schopenhauer e Nietzsche para descrever ou explicar conceitos psicanalíticos. Tais filósofos teriam "antecipado" inúmeros conceitos descobertos e/ou tratados pela Psicanálise. Os fenômenos referem-se ao psiquismo inconsciente.

A distinção da Psicanálise em relação à Filosofia pode ser entendida também a partir da esfera de fenômenos estudados: os inconscientes, pois não se apresenta como um conhecimento acabado, nem é um sistema e nem decorre daí uma cosmovisão ou totalidade do mundo como costuma ocorrer no campo da Filosofia. Tal distinção está descrita em Freud nas Novas Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise, de 1933 [1932][60] . Mesmo assim, Freud não nega que a psicanálise possa contribuir para um aprofundamento de uma determinada compreensão do mundo ou cosmovisão. Só não admite que tal cosmovisão seja gerada por um ramo particular da Psicologia, já que é uma *ciência especializada*. Vejamos o que diz Freud (1979, p. 196 - 197):

> […] a filosofia não se opõe à ciência, comporta-se como uma ciência e, em parte, trabalha com os mesmos métodos; diverge, porém, da ciência, apegando-se à ilusão de ser capaz de apresentar um quadro do universo que seja sem falhas e coerente, embora tal quadro esteja fadado a ruir ante cada novo avanço em nosso conhecimento[…].

---

[58] Ernst Brücke era alemão e foi professor de fisiologia de Freud, na universidade de Viena. Viveu entre 1819 e 1892. É citado várias vezes, por Freud, em sua obra: A Interpretação dos sonhos (1900). Em relato pessoal Freud afirma que Brücke foi a autoridade maior que o influenciou acima de qualquer outra em toda a sua vida (JONES, Ernest, 1979, p.63). Juntamente com Helmholtz (1821 - 1894), são considerados as principais influências intelectuais acadêmicas de Freud. Peter Gay, um dos biógrafos de Freud, afirma que os partidários de Brücke intentavam transportar as descobertas e os métodos das ciências naturais para investigar o pensamento e a ação humanas, tanto da esfera pública como da privada. Conferir GAY, Peter. **Freud**: Uma vida para nosso tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Outras influências não menos importantes de leitura de Freud são: Sófocles, Shakespeare, Goethe, Schiller, Hoffmann, Heine, Hebbel e Stefan Zweig.

[59] Em Japiassú (1998) há uma redação diferente de tal juramento, pois o ano da obra referida por ele é 1953, mas que não altera o conteúdo essencial das palavras acima grafadas em JONES (1979).

[60] Conferir Freud (1979). **EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD**, vol. XXII.

Tal concepção freudiana em relação à distinção da filosofia da psicanálise deve-se essencialmente ao fato dele acreditar na incapacidade do ser humano de ser possuidor de uma racionalidade que o auto define. Para Freud, a Filosofia supervaloriza a idéia de que o pensamento é capaz de guiar e regular integralmente o real, uma espécie de consciencialismo em que o mundo é coerente com aquilo que está refletido no cérebro do pensador (filósofo), para ele, muito distante do mundo "real".

Em relação à possibilidade de elaboração de um conhecimento que reproduza a experiência explícita e objetiva, Figueiredo (2008) aponta a ilusão de criar-se uma teoria como sistema representacional capaz de abranger todos os aspectos da realidade. Contudo, enfatiza a necessidade de elaboração de teorias que busquem aproximar-se de um conhecimento que vá além da experiência incorporada do conhecimento pessoal. Para ele, tanto a experiência sob forma de conhecimento pessoal tácito quanto à teorização do "real" cumpre funções distintas, mas complementares, isto é, a teorização colabora no processo de inteligibilidade dos aspectos incorporados como experiência.

Foi a Modernidade na cultura ocidental que instaurou os fundamentos sobre como construir conhecimento com fundamentos *firmes* e absolutamente *indiscutíveis*, ou em outros termos, *verdadeiro.* Tal situação está relacionada ao contexto cultural, político, econômico do início da Idade Moderna, em que os antigos modos de subjetivação já não eram capazes de garantir a existência por meio da confiança nas crenças e costumes transmitidos pela tradição (FIGUEIREDO, 1992, 2008).

Figueiredo (2008) destaca que a ideologia liberal do mundo contemporâneo é a guardiã do ideal de autonomia individual que serve de espaço *sui generis* para a Psicologia. Em outra obra (1992), o mesmo autor identifica o apogeu do liberalismo e do individualismo enquanto princípios de organização econômica e política, além do ápice do que denomina de movimentos românticos no campo das artes e da filosofia, o século XIX. Defende a tese de que desde Foucault (1998), tal século também "[…] pode ser identificado como o do início de uma sociedade organizada pelo regime disciplinar" (FOUCAULT, 1998, p. 131). Cita como exemplo de expressão do regime disciplinar o poder das agências governamentais e da opinião pública que invadem progressivamente a esfera privada por meio da organização das crenças, dos comportamentos e sentimentos compartilhados socialmente que, por um lado controla e, por outro, individualiza. A intervenção ou jurisdição das práticas disciplinares da esfera pública sob a figura do Estado

está presente em nossa realidade na medida em que não compete aos pais decidir a respeito da escolarização de seus filhos, que passou a ser obrigatória.

Conforme sua concepção, apesar do liberalismo, do romantismo e das práticas disciplinares terem trilhado caminhos distintos não perderam a vigência nos dias atuais, embora suas importâncias sejam diferenciadas na cultura hodierna. Em síntese, acredita que o "espaço psicológico" originou-se e vive da articulação conflitiva entre as três esferas de pensar e agir na vida em sociedade, acima destacadas. Vale lembrar o que afirmou Japiassu (1979, p. 74) no tocante a dimensão política da psicologia:

> Dizer que a psicologia presta serviço social, é reconhecer que ela se situa politicamente, que ela aparece como o prolongamento direto de uma política social, mesmo que suas formas de ação se revistam das mais modernas formas de linguagem e de técnicas psicológicas.

Para estabelecer tal relação entre o liberalismo, o individualismo, o romantismo e o "espaço psicológico" convêm sintetizar alguns dos aspectos que representam tais conceitos. O liberalismo enquanto doutrina política sustentava, em sua versão original, que o Estado deveria garantir os direitos naturais do indivíduo autônomo e que tal contrato social garantiria a não interferência em assuntos da vida particular doméstica ou comercial. Somente haveria interferência do Estado para garantir os interesses e direitos naturais do indivíduo quando houvesse violação destes pelos demais sujeitos. Para garantir que não haveria usurpação e interferência na esfera privada por parte do poder público, que detinha o monopólio do poder de fazer justiça, este foi limitado por meio da separação entre os poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). O monopólio do poder de fazer justiça estava subordinado completamente à função de garantir os direitos individuais, dentre os quais, destacam-se: os direitos à liberdade e à propriedade. Esse seria o "espírito" do liberalismo clássico. Há uma crença decorrente de tais idéias de que a racionalidade individual dos atores sociais prevalecerá e o comportamento auto-regulado seja suficiente para o progresso e estabilidade da vida social. É obvio que houve mudanças de natureza política, econômica, social, cultural etc, nesse ideário do liberalismo e que foram repassadas às diferentes esferas. Ocorreu uma "evolução" no modelo de liberalismo acima descrito que pode ser representada pelas novas regras impostas ao espaço privado da família, por exemplo, que já não é mais somente o espaço da liberdade privada, mas como agência disciplinadora (FIGUEIREDO, 1992).

São estas idéias políticas que dão sustentação no terreno da sociedade como um todo e, na Psicologia, em particular, ao desenvolvimento de um pensamento que trata

de maneira individualista e, consequentemente, atomizado o ser social. É possível apontar na raiz dessa concepção algumas das idéias apresentadas já por John Stuart Mill (1806 – 1873), que trabalha em uma de suas obras[61] com o ideário romântico expresso na ênfase na diversidade, na espontaneidade, na interioridade e singularidade dos indivíduos. Como se vê, as fontes de que se vale a Psicologia para a criação de seu espaço epistêmico tem um caráter político intrínseco. Japiassu (1979, p. 74, grifos do autor) tratando do papel da psicologia lança a seguinte pergunta: "Ao colaborar eficazmente para integrar e adaptar o indivíduo à sociedade, não aparece a psicologia como um **álibi** ou a boa consciência dos conflitos e contradições sociais?" A valorização das diferenças individuais se traduz politicamente no reconhecimento das desigualdades entre os indivíduos. E nisso é possível trazer à tona o caráter ideológico que possui uma Psicologia preocupada fundamentalmente com a individualidade e interioridade ou com a racionalidade presente no modelo behaviorista.

Pode-se pensar pela exposição das idéias até aqui que o liberalismo, apesar dos possíveis tensionamentos, não necessitou recorrer ao ideário do romantismo em sua luta contra o regime disciplinar. Mas não se trata de puro antagonismo entre romantismo e regime disciplinar. Com o romantismo a noção de liberdade adquiriu uma face singular, pois representa a possibilidade de "autonomia", de liberdade e seria a expressão do que o sujeito "verdadeiramente é": uma "personalidade singularizada". Tal ideal romântico permite a valorização de temas na Psicologia tais como: o da alienação e da loucura, e de todos os demais que desdenham a racionalidade. De certa forma, o romantismo restaura no liberalismo alguns dos valores que haviam sido subtraídos em função da perspectiva racional e instrumental na vida social nesse modelo. Há uma valorização da espontaneidade e a vida social deve servir ao desenvolvimento pessoal. Aqui se observa que em relação ao liberalismo clássico ou original houve uma clara mudança, já que existia firmemente demarcada uma fronteira entre a esfera privativa onde o espaço é o da não interferência e a pública. Nessa perspectiva liberal romantizada a esfera privada continua a apresentar uma face de inviolabilidade, mas há uma inversão em que os valores e condutas privados passam a julgar e organizar a vida pública. Tal combinação entre a ideologia liberal e o Romantismo permite a expressão dos problemas da experiência subjetiva privatizada. A frase de Figueiredo (1991, p. 27 - 28) expressa tal situação:

---

[61] Conferir MILL, J. S. **Da liberdade**. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1963. Figueiredo (1992) traça um paralelo entre o pensamento de Mill e Freud (1856- 1939), que foi seu tradutor para a língua alemã, quanto aos aspectos internos da natureza humana. Afirma que tal obra é uma versão romantizada do liberalismo.

> […] segundo a ideologia liberal, todos são iguais, mas têm interesses próprios (individuais); segundo o Romantismo, cada um é diferente, mas sente saudade do tempo em que todos viviam comunitariamente e espera pelo retorno deste tempo. Enquanto isso não vem, os românticos acreditam que os grandes e intensos sentimentos podem reunir os homens apesar de suas diferenças. Já os liberais apostam na utópica fraternidade.

Figueiredo (1992) argumenta que durante o século XX, as práticas disciplinares se expandiram e aprofundaram-se e a separação mais claramente visível entre as esferas pública e privada deixou de ser efetiva, a não ser do ponto de vista do imaginário social, pois guarda aí sua relevância.

Não há acaso ou coincidência nenhuma no fato da Psicologia ter surgido em fins do século XIX, enquanto disciplina científica num momento histórico em que se dá o auge da valorização de idéias e práticas nos aspectos identificados como fazendo parte do ideal romântico, a saber, a espontaneidade, a impulsividade etc. É uma aparente contradição, pois a Psicologia teve que se ajustar ao modelo de ciência natural, entretanto sem os ideais românticos talvez ficasse inviável. Obviamente o liberalismo também contribui para esse surgimento da Psicologia, já que entre os seus valores e práticas destaca-se o individualismo. O pólo disciplinar também está presente enquanto prática social e política na geração ou construção da Psicologia enquanto ciência, que serve para controle do comportamento utilizando princípios da razão e da administração. Exemplo de tal combinação entre idéias do liberalismo e do regime disciplinar é a Psicologia behaviorista ou comportamental. A combinação entre o liberalismo e o romantismo pode ser observada na criação teórica de uma das vertentes da Psicanálise denominada "Psicologia do Self", de Kohut. E ainda pode-se apontar que da combinação entre o romantismo e o regime disciplinar é possível perceber uma "Psicologia" do senso comum representada pela auto-ajuda e seus "gurus". Esses são apenas alguns exemplos em que os aspectos políticos, econômicos e culturais e/ou disciplinares enquanto modelo de subjetivação estão mais evidentes nas correntes ou sistemas psicológicos, embora as demais áreas da Psicologia também estejam marcadas por tais aspectos, suas determinações ou influências.

É nesse entrecruzamento de aspectos da política, da economia, da história e da cultura etc, chamado por Figueiredo (1992, 2008) de "território da ignorância" ou lugar - nenhum que surge a Psicologia. Seu nascimento marca uma espécie de fechamento do ciclo da modernidade e serve para atender a tal rito de passagem, muito embora esteja comprometida tanto com a modernidade como com a soberania do indivíduo.

Para Figueiredo (2008) é nas alianças e conflitos entre o Liberalismo, o Romantismo e as Práticas Disciplinares enquanto modelos de subjetivação nos processos de constituições de nossas subjetividades que devemos buscar o nascimento das teorias e sistemas psicológicos como campo de representação e de experiência da "realidade". São as "matrizes do pensamento psicológico" calcados nos valores liberais, românticos e nas práticas disciplinares.

A relação entre uma ética Liberal e a Psicologia enquanto prática disciplinar pode ser observada no aspecto liberal que enfatiza os direitos naturais do indivíduo, inclusive à liberdade e à propriedade, principalmente. Tal relação da ética liberal com a Psicologia pode ser percebida quando a Psicologia é chamada a exercer um papel que garanta, num regime competitivo como o capitalismo, a "obediência" consentida de todos ao poder "necessário" do Estado instituído "democraticamente". O modelo de "normalidade" está baseado na proximidade ou distanciamento do consumo enquanto expressão do regime liberal. A ética do liberalismo está expressa por uma ética de duplo regime: a privada ou doméstica e a ética pública.

Retomando o que foi apresentado e tentando resumir aqui, pode ser dito que o percurso de constituição da Psicologia enquanto disciplina científica conviveu e trouxe diversas influências das inúmeras correntes teóricas, cada qual com seu modelo ou concepção de ciência e, portanto, elegendo determinado(s) objeto(s) e metodologia própria dentro de uma concepção de mundo, de homem e sobre a sua psique. Cabe aqui a pergunta feita por Japiassu (1979, p.32), nos seguintes termos: "Como unificar a psicologia a partir de pontos de vista tão múltiplos e diferentes de homem?" Até o presente a Psicologia ainda busca sua identidade e autonomia frente às demais áreas e campos de saber, pois não resolveu seus impasses de natureza epistemológica e ética.

Na mesma obra o autor responde à questão colocada acima com a seguinte afirmação:

> Não se trata de unificar arbitrária e abstratamente os diferentes pontos de vista. Trata-se de aprofundar e de apreender aquilo que, nesses diferentes pontos de vista, constitui o sentido do ato pelo qual o homem se convoca a si mesmo e, com ele, o mundo onde se encontra enraizado. É por isso que a unidade da psicologia só poderá ser encontrada e compreendida a partir do lugar existencial onde os atos humanos se comunicam entre si em sua presença histórica no mundo" (JAPIASSU, 1979, p. 32).

A superação na busca de uma identidade para a Psicologia pode ser encontrada a meu ver no seguinte caminho apontado por Japiassú (1976, p. 26):

> A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas. Uma epistemologia da complementaridade, ou melhor, da convergência, deve, pois, substituir a da dissociação.

Como pode se depreender das considerações realizadas nesta seção a Psicologia pode e deve ser entendida como um saber e prática marcados pela vertente política o que ocasiona uma escolha de determinados valores e normas em sua constituição e desenvolvimento. Portanto, uma epistemologia da Psicologia não deve desconsiderar os interesses históricos e atuais nos rumos da atividade profissional como campo de saber e prática política no interior da sociedade como representante de sua ética. Dessa forma o currículo de Psicologia também adquire um caráter ético, pois o profissional irá atender uma determinada classe social no mundo do trabalho. Campos (1983, p. 75) situa na necessidade de controle do comportamento o surgimento da profissão do psicólogo "[…] nas sociedades capitalistas da Europa do final do século XIX", história essa da divisão do trabalho.

A intenção do texto até aqui não é a de solucionar os inúmeros questionamentos e dúvidas acerca da constituição da disciplina e da atividade profissional do psicólogo, mas tão somente fornecer um panorama onde a finalidade principal é despertar críticas e interesses para o aperfeiçoamento da Psicologia como ciência e profissão, ou em outras palavras servir de "início" e não de conclusão de um caminho. Nesse sentido vale lembrar as palavras de Th. St. Eliot, em Little Gidding[62] (1963, p. 233-234): "[…] o que chamamos princípio é quase sempre o fim/ e alcançar um fim é alcançar um princípio./ Fim é o lugar de onde partimos".

Após tudo que foi considerado até aqui é necessário apontar que um dos maiores desafios postos e presentes à Psicologia consiste no aprofundamento das discussões que tratam das consequências da multiplicidade epistemológica constitutiva da Psicologia. Se deve ou não haver a necessidade de uma unidade paradigmática ou se a multiplicidade é que deve ser assumida mesmo que isso não seja a expressão epistemológica de ciência. Nesse sentido, Figueiredo (1983) já apontava como caminho para tratar da diversidade no campo da Psicologia o que chamava de direitos de cada subcomunidade no interior do campo de levar adiante seus esforços na tentativa de consolidação de seus interesses e pressupostos de pesquisa, não importando a precariedade provisória de suas evidências. Assim, todas as alternativas teriam seus direitos assegurados

[62] ELIOT, Th. S. **Poesia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.

e as diferenças existentes não seriam eliminadas ou encobertas. Buscar-se-ia, então, que cada subcomunidade psicológica perseguisse o aprofundamento de sua área com vistas a produção de dados confiáveis ou elementos que se comportam como *evidências* não apenas para si mas para toda a comunidade em questão.

Cabe sinalizar que as diferentes correntes e teorias psicológicas enquanto expressões de uma Psicologia apesar de sua concorrência apresentam uma unidade teórico-metodológica se pensadas enquanto "comunidades", já que seus modelos explicativos do fenômeno psicológico permitem gerar problemas de investigação empírica sustentáveis do ponto de vista do raciocínio articulado presente em outros campos de saber. O discurso objetivista adotado em ciência e aplicado particularmente à Psicologia apresenta uma falsa e insolúvel questão, pois apela para a neutralidade de instâncias que supostamente são capazes de legislar acerca do *status* do conhecimento utilizando-se de uma suposta condição de correspondência com a realidade. É nas práticas sociais de um determinado campo de saber que constituem os modos de produção e validação do conhecimento que se pode tratar legitimamente da relação entre a ética e a cientificidade. O caráter provisório dos discursos científicos é uma face importante para sua dimensão ética e sua cientificidade e deveria lembrar à Psicologia em suas práticas e discursos que isso não significa sua desqualificação no debate acerca de sua cientificidade.

Assim, após todas as considerações precedentes, é possível concluir como o fez Malvezzi (2010, p. 25):

> […] que a ambigüidade identitária da Psicologia não se mostra como um obstáculo, mas, antes, como um testemunho da complexidade da pessoa humana. Seguramente, a Psicologia é uma ciência mais rica por causa dessa diversidade, assim como os psicólogos dispõem de mais recursos técnicos e são instados a agir com prudência diante da diversidade de opções que a própria Psicologia lhes oferece.

Vou utilizar-me das palavras de Mezan (1998, p. 243-244) para expressar meu ponto de vista acerca da validade das teorias e dos diferentes sistemas e subsistemas e discursos psicológicos quando diz:

> O critério de avaliação é então a forma pela qual a teoria, e a prática para a qual ela é pertinente, contribuem para a preservação ou para a desmontagem das ilusões narcísicas fomentadas pelos diversos pólos organizadores da subjetividade - seja a autonomia supramundana advogada pelo liberalismo, seja a espontaneidade expressiva idealizada pelo romantismo, seja ainda a legitimação das formas de poder incidentes sobre os sujeitos favorecida pela perspectiva disciplinar.

Além disso, qualquer discurso ou prática pretensamente científico não deve deixar de se preocupar com as condições em que se dão suas práticas e atuação na sociedade, pois o emprego de uma determinada atividade profissional deve estar a serviço da humanidade e não de grupos políticos e econômicos que visam o poder. Os problemas sociais que requerem solução servem à busca da construção de um mundo mais justo e democrático e do desenvolvimento de uma consciência histórica e menos abstrata da pessoa humana. É uma forma de desvendar as relações da ciência com a sociedade e implica na incorporação da realidade social ao nível das práticas profissionais, já que todo conhecimento científico possui também um significado social.

Cabe lembrar o alerta lançado por Japiassu (1979, p. 93, grifo do autor) em relação aos aspectos dos discursos e práticas científicas no seio da psicologia:

> Para tanto, não vejo como a psicologia possa realmente retomar seu vigor e readquirir uma real fecundidade excluindo de seu campo de investigação a **subjetividade** do homem, a não ser que persista em tratá-lo como mera exterioridade, cientificamente analisada, mas sem nada poder dizer sobre a realidade humana.

Finalizando quero valer-me das palavras de Figueiredo (2008, p. 56, grifos do autor) para expressar minha posição quanto à construção de uma ética na Psicologia:

> […] é *melhor* uma teoria que teorize a *cisão* – do que uma que nos mantenha na ilusão de uma unidade do sujeito e de uma soberania e transparência da consciência - e é *melhor* uma teoria que teorize e propicie o *trânsito - ao invés de uma que se estabeleça rigidamente em um dos lugares disponíveis, impedindo-se o contato com todos os impensáveis que deste lugar são constituídos*.

É uma tarefa desilusionadora que deve ser encarada pela Psicologia enquanto campo de saber e práticas.

Levando em consideração que a Psicologia enquanto curso de formação profissional está, como os demais cursos, sujeita a uma determinada política educacional que norteia o ensino superior no país, passo a apresentar seu percurso na seção abaixo com a finalidade de desvendar seus fundamentos políticos.

3. FUNDAMENTOS DA POLÍTICA PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

> Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (MICHEL FOUCAULT, 1984, p. 13).

3.1 - POLÍTICA PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A AGENDA NEOLIBERAL PARA A AMÉRICA LATINA

Este capítulo tem a intenção de apresentar o percurso dado à política para o ensino superior pelo governo brasileiro e demonstrar como ela está em conformidade com as principais diretrizes de organismos multilaterais internacionais que exercem significativo poder na determinação e escolha dos caminhos a serem percorridos no atendimento às necessidades do mercado global, isto é, transformaram-se em seus pilares e/ou enquanto fator hegemônico de determinação. A proposta do Banco Mundial (BM) para a Educação Superior apresentada na seção seguinte auxilia na demonstração da afirmação feita acima, assim como também impôs a necessidade de um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (PDRAE) com suas diversas implicações e consequências, tais como: tratar a Educação no ensino superior como bem econômico e/ou mercadoria e a instalação de um processo de massificação, para sua adequação a tais políticas e interferiu na criação do *Welfare State,* em nossa realidade, pois trata-se do Neoliberalismo[63] como política pública para e no Ensino Superior e intenta apresentar a nova configuração do Ensino Superior. Além disso, apresenta a inserção da política pública educacional para os Cursos de Graduação em Psicologia e a Formação Profissional, como parte integrante do contexto de tais políticas nessa área no país, bem como de seus desdobramentos atuais no contexto do ensino superior no Brasil, em função das transformações ocorridas na legislação nacional específica para a área de conhecimento, dentro de uma visão crítica do processo de formação em Psicologia e suas relações com as questões de natureza macro política e econômica. Vejamos.

[63] O Neoliberalismo pode e deve ser entendido como um "contra-ataque" ao Welfare State, que visava por meio de um conjunto de políticas públicas, melhorarem as condições de vida das classes trabalhadoras interferindo em setores essenciais da economia (HELOANI, MACÊDO, CASSIOLATO, 2010).

A partir do final da Segunda Guerra Mundial nos países desenvolvidos da América do Norte e da Europa houve a conjugação entre política econômica e política social, conhecida como teoria do Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*). Tal política foi elaborada ainda no final da década de 1920, pelo economista John M. Keynes, decorrente da crise da economia mundial em 1929, denominada de "A Grande Depressão". Tal modelo econômico do pós-guerra, o *Welfare State*, entra em decadência no final dos anos de 1960 e início de 1970 nos países capitalistas desenvolvidos, sendo ainda mais agravado pela crise mundial do petróleo em 1973. Assim, o desmantelamento de tal modelo econômico tornou-se "inevitável"[64]. No lugar de tal modelo econômico se impõe um modelo denominado neoliberal[65], que pode ser considerado uma nova reedição do antigo liberalismo do final do século XIX, e que está baseado na acumulação capitalista por meio do livre mercado e da redução do Estado em suas políticas sociais e econômicas (Estado Mínimo). A partir daí, as políticas sociais que existiam nos países desenvolvidos passam a existir somente sob a forma de políticas compensatórias e de solidariedade social (BATISTA, 1999; BIANCHETTI, 1996).

O Brasil, que está integrado a tal "nova ordem mundial", não esteve imune aos reflexos desses acontecimentos políticos e econômicos. Em nosso país um Estado de Bem-Estar Social nunca chegou a se constituir de fato dada as dificuldades econômicas e políticas vividas durante esse período. Mesmo nos anos do "milagre brasileiro" não foi possível transformar o "desenvolvimento" alcançado em melhorias de vida para a população. A ascensão do neoliberalismo nos países desenvolvidos como política econômica agravou ainda mais os problemas econômicos e sociais no Brasil.

Desde a promulgação da Lei n.º 4024/61 (LDB), há um movimento no sentido de adequar a educação às novas tecnologias e criar ou formar uma mão-de-obra voltada para o mercado de trabalho evidenciando a vinculação entre o "mundo do trabalho" e a escola. É necessário lembrar que tal Lei apresentava uma escola pública destinada às classes sociais mais baixas em que a educação estava voltada para o trabalho

---

[64] O Neoliberalismo se apresenta como uma "solução" aos problemas econômicos apresentados naquele momento histórico (HELOANI, MACÊDO, CASSIOLATO, 2010).

[65] No contexto neoliberal a presença de reformas fiscais, privatização, estabilidade monetária, comércio internacional livre de barreiras alfandegárias, redução de custos do setor produtivo, com suas conseqüentes demissões de trabalhadores, além da precarização das relações trabalhistas e perda dos direitos sociais anteriormente conquistados, passaram a ser as palavras de ordem. O tipo de Estado advogado pelo neoliberalismo é o Estado Mínimo, também chamado de "Estado Guarda-Noturno", já que deveria atuar de forma contida e pontual objetivando garantir a "lógica do mercado". (HELOANI, MACÊDO, CASSIOLATO, 2010).

por meio do ensino técnico-profissionalizante e uma escola particular destinada às classes sociais mais elevadas onde o ensino tinha um caráter geral e humanístico.

A crise do capitalismo forçou a uma reestruturação produtiva que se baseia entre outros aspectos na reformulação do ensino com vistas ao atendimento de suas necessidades. Tal situação é decorrente das reformas políticas do Estado que alteram as políticas públicas da qual a educação é parte integrante.

Para o atendimento de tal reformulação do ensino com vistas à adaptação da educação às transformações da economia mundial e do mundo do trabalho realizou-se, em Jontiem, na Tailândia, com a participação de 155 países, 20 organismos intergovernamentais, 150 organizações não-governamentais (ONGs), e com o patrocínio do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização das Nações Unidas para a Ciência, Cultura e Educação (UNESCO), e com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em março de 1990, a Conferência Internacional de Educação Para Todos, que segundo Fernandes Neto (2007, p. 112): "[…] unificou as políticas educacionais em sintonia com as diretrizes do Consenso de Washington". O Brasil participou por meio de sua representação e assinou a Declaração Mundial de Educação Para Todos, que é uma carta de compromisso aprovada na Conferência onde se definiram as seguintes metas:

> Descentralização administrativa e financeira; Priorizar a educação fundamental; Dividir a responsabilidade entre o Estado e a sociedade, através de parcerias com empresas, comunidade e a municipalização do ensino fundamental; Avaliação de desempenho do(a) professor(a) e institucional; Desenvolver o ensino à distância e reestruturar a carreira docente (FERNANDES NETO, 2007, p.112).

Agora apresentemos a proposta do Banco Mundial para a Educação Superior, e verificaremos o grau de concordância com as diretrizes da Declaração Mundial de Educação Para Todos, que são o resultado da Conferência Internacional de Educação.

3.1.1 - A Proposta do Banco Mundial para a Educação Superior

Em um documento denominado La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (BANCO MUNDIAL, 1995), estão dadas as diretrizes para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento reformarem os seus sistemas de ensino superior conforme as determinações do Banco Mundial (BM). Tal documento não deixa dúvidas quanto ao papel a ser desempenhado pelo ensino superior: educar os futuros dirigentes e preparar as capacidades técnicas de alto nível que constituem a base do

crescimento econômico. A justificativa para o ajuste de tais sistemas de ensino baseia-se, segundo o Banco Mundial, nos altos custos com o ensino superior em comparação com os níveis fundamental e médio, além de ocorrer uma subvenção às camadas de alto poder econômico que ingressam no nível superior de ensino. Ao traçar as estratégias de ajustes dos sistemas de ensino apresenta quatro orientações principais para a reforma do ensino superior. São elas: 1) o fomento de maior diferenciação de instituições públicas e desenvolvimento de instituições privadas; 2) o fornecimento de incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento; 3) a redefinição da função do Estado na educação superior, prestando atenção especial à autonomia e responsabilidade institucional e 4) a adoção de políticas que enfatizem a qualidade e a equidade como prioridade de objetivos (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 29).

No documento do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1995) está enfatizado do começo ao fim o papel do ensino superior servir ao desenvolvimento econômico e social, com destaque para a transferência de conhecimentos para o setor de serviços e ao meio empresarial, além de servir para aumentar a produtividade do trabalho e produção de crescimento econômico. Entre os vários problemas apontados pelo Banco Mundial estão a diminuição de recursos disponíveis e sua má utilização, baixa relação entre o número de estudantes e de docentes, subutilização de serviços, taxas elevadas de repetição e de deserção e elevada proporção de orçamento para gastos considerados não educacionais, tais como: moradia e alimentação para estudantes. Uma das metas preconizadas no documento do Banco Mundial é eliminar os subsídios não relacionados diretamente ao processo de instrução educacional.

Para o Banco Mundial (1995) o modelo de universidade européia tradicional é custoso e pouco apropriado para satisfazer as múltiplas demandas do desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento. Afirma que uma diversificação por meio da criação de instituições não universitárias conjuntamente com o aumento de instituições privadas atenderá a demanda de vagas. Entende que esta é a forma de adequar melhor o ensino superior às necessidades do mercado de trabalho. Segundo os estudos apresentados pelo Banco Mundial as instituições não universitárias têm menor custo de programas, pois tem cursos que são breves, suas taxas de abandono são mais baixas e há menor gasto anual por estudante, além de favorecer o acesso ao ensino superior dos grupos minoritários e economicamente em desvantagem. Outros aspectos enfatizados no documento para o ensino superior são o incentivo à competição pela qualidade entre as instituições e a defesa de uma meritocracia para os estudantes e a exoneração impositiva de

docentes e demais funcionários como forma de propiciar o desenvolvimento de instituições privadas.

Em: Educação setor estratégico[66] (BANCO MUNDIAL, 1999b), esta instituição financeira defende que o ensino superior esteja aberto à iniciativa privada nacional e internacional, além de defender também um aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior para que haja clara separação entre aquelas que formam uma elite intelectual daquelas que oferecem ensino técnico ou profissionalizante atendidas pela iniciativa privada. O teor de diversificação do ensino superior também é encontrado em: Educação superior nos países em desenvolvimento: perigos e promessas[67] (BANCO MUNDIAL, 2000). Os cursos semi-presenciais e à distância são um aprofundamento de tal proposta de diversificação. Pode-se depreender dos documentos citados que o Banco Mundial entende que a educação no ensino superior deve funcionar de acordo com os parâmetros de eficiência gerencial e equidade do mercado, além de defender a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, tais como: *vouchers* (vales) ou bolsas de estudo, ou o crédito educativo como o oferecido pelo atual programa PROUNI[68].

Segundo o BIRD[69] (1995), o grau de participação do governo no ensino superior já ultrapassou muito o que é economicamente eficiente na maioria dos países em desenvolvimento. A opinião é de que ao invés do governo exercer uma função de controle direto deve ter a tarefa de proporcionar um ambiente de políticas favoráveis para as instituições de nível superior, tanto pública como privadas, empregando o efeito multiplicador dos recursos públicos a fim de estimular estas instituições a que satisfaçam as necessidades nacionais de ensino e pesquisa. Associa o êxito da execução das reformas no nível superior à dependência de uma modalidade de gestão que está baseada nos seguintes aspectos: 1) um marco coerente de políticas; 2) apoio com incentivos e instrumentos orientados ao mercado para aplicar as políticas e, 3) uma maior autonomia administrativa das instituições públicas. Aponta que o êxito da reforma depende daqueles responsáveis em tomar decisões ser capazes de criar um consenso entre as diversas partes constitutivas nesse nível de ensino. Tal consenso seria obtido a partir de uma consulta

---

[66] Tradução minha do nome do documento.

[67] Idem à nota anterior.

[68] PROUNI significa Programa Universidade para Todos. Conferir BRASIL (2004d). Ministério da Educação. **Medida Provisória n.º 213**, de 10 de setembro de 2004, que o instituiu conjuntamente com a Lei n.º 11.096, de 13 janeiro de 2005. Conferir BRASIL, 2005a.

[69] O BIRD é uma instituição do Banco Mundial. A sigla significa Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.

nacional sobre a necessidade de reforma das instituições e de seu conteúdo, com a participação de todos os setores interessados, incluídos o corpo docente, os estudantes, os administradores das universidades, os funcionários dos ministérios e o comitê diretivo oficial e seus grupos de trabalho, além dos empregadores.

Pode-se pensar com base nos aspectos apresentados pelo BIRD que o caminho escolhido é o da privatização[70] do ensino superior, já que afirma que o governo deve recorrer aos incentivos diretos aos estudantes, tais como criação de vagas na rede privada de ensino superior e empréstimos estudantis para o custeio e tendo como estratégia geral um processo de planificação, pois assegura que é uma atividade de gestão sistemática destinada a guiar o desenvolvimento de longo prazo, além de avaliar os riscos e limitações e buscar meios opcionais para assegurar a viabilidade em longo prazo e melhorar a qualidade. A imposição da autonomia enquanto auto-sustentação às universidades públicas é uma das formas de expressão da privatização do ensino superior, além do corte de bolsas de pesquisas de graduação e pós-graduação e cobrança de taxas de serviços aos alunos (TOMMASI, WARDE & HADDAD, 1996).

Para o Banco Mundial (1995), as responsabilidades quanto à qualidade do ensino e das instituições devem depender de organizações institucionais ou profissionais que funcionem independentes do governo. Somente aquelas responsabilidades pertinentes ao estabelecimento legal das instituições e a padronização das credenciais acadêmicas não devem ser delegadas. Assim, a autonomia financeira até a descentralização de todas as funções administrativas "supérfluas" é vista como condição indispensável para o êxito da reforma e como representante da autonomia institucional no ensino superior. Por fim, pode-se dizer que o Banco Mundial no tocante às reformas no ensino superior nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, intenciona que o funcionamento das instituições seja mais eficiente a um custo público menor.

A atual política é uma tentativa de reestruturar o modo de produção capitalista, incluindo-se aí, a educação, enquanto instrumento de competição na economia globalizada. Tal afirmação está baseada, entre outros, em documento do Banco Mundial denominado Documento Estratégico do Banco Mundial: A Educação na América Latina e Caribe (1999a), que afirma ser a educação um importante fator na capacitação da força de trabalho para que se garanta o desenvolvimento econômico. Esse documento aponta que

[70] O processo de privatização das empresas e serviços, anteriormente estatais, apresentou-se como um dos principais elementos dentro da política de ampla reforma do Estado, amparada por forte aparato ideológico favorecido pelo novo ambiente econômico vigente.

uma parceria entre os Estados e a iniciativa privada no financiamento e atendimento em educação, visto como um "serviço", principalmente no ensino superior, é um indicador de estratégias no desenvolvimento do "capital humano".

A proposta do Banco Mundial para a Educação Superior pressionou para que fossem colocadas em curso as reformas educacionais no país[71]. Cabe enfatizar que tal processo de reforma educacional atingiu diversas áreas, tais como: a legislação do ensino, a diferenciação institucional no ensino superior, o financiamento público e a diversificação de fontes de recursos e criou um processo de privatização (SGUISSARDI, 2000). As razões da reforma estão relacionadas à ordem econômica e política hegemônica global, em que o capital é mundializado. As reformas propostas e implementadas promoveram uma reconfiguração no ensino superior orientada por princípios de racionalidade e de dogmas de excelência do privado e do mercado, a competitividade empresarial que tem como consequência a criação de um saber/mercadoria e a minimização/privatização do Estado.

O modelo de universidade adotado pelo governo brasileiro a partir de meados dos anos de 1990 está baseado nos documentos elaborados por organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e formalizou-se por meio do Plano Nacional de Educação aprovado no Congresso Nacional pelo poder legislativo e sancionado pelo Executivo, servindo como diretriz em nossa realidade a partir de 1995, baseada na Conferência Mundial de Educação Para todos. Cabe lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi aprovada em 1996. Tais instituições financeiras têm apresentado um papel de assessoria na elaboração das políticas públicas do Estado incluindo a educação e determinado os padrões a serem seguidos para que recebam ajuda financeira. Infelizmente, apesar de haver um modelo de universidade sugerido pelos próprios trabalhadores em educação, por meio das suas associações e sindicatos nacionais e locais, o governo anterior e o atual, respectivamente, Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio da Silva, desconsideraram as propostas existentes, muito embora tenham sido elaboradas como decorrência de inúmeras discussões no âmbito dessa categoria profissional durante encontros, reuniões, congressos e afins (MAUÉS, 2003).

---

[71] Não podemos esquecer que durante toda a década de 1980 e 90, o Fundo Monetário Internacional (FMI) passou a emprestar dinheiro aos países que se encontravam em dificuldades e crises econômicas como o Brasil, mediante a adoção de rígidas políticas econômicas que interferiam diretamente no investimento em áreas como a educação em seus diferentes níveis de ensino. Por sua vez, o Banco Mundial (BM) passou a financiar projetos sociais de infraestrutura nos países em desenvolvimento como o Brasil, aumentando ainda mais sua influência e dependência.

Como poderá ser verificado na continuidade do texto abaixo as propostas feitas pelos representantes legais das Instituições Federais de Ensino (IFES) e pela comunidade científica não foram implementados pelo governo federal ou levados para negociação com tais entidades sindicais e sociais. A postura governamental tanto do período de governo de Fernando Henrique Cardoso, como o de Luis Inácio da Silva, tem sido de menosprezo em relação às discussões e reivindicações apresentadas no tocante ao ensino superior, pois o modelo de universidade adotado está atrelado ao modelo capitalista hegemônico global vigente. É este o panorama geral encontrado.

A assunção do modelo de ensino superior e de universidade pelos últimos dois governos brasileiros, a partir da década de 1990, intenta legitimar a nova cultura política dentro da racionalidade das normas do mercado, expressão do capital mundializado (SILVA JÚNIOR, 2002a). É o que Fernandes Neto (2007, p. 113), denomina de uma política do "estado mínimo", pois as estratégias governamentais adéquam a legislação na área educacional com vistas à diminuição do tamanho do Estado com uma redefinição das suas funções no tocante aos serviços públicos como a educação nos diferentes níveis de ensino. Assim, há necessidade de reformar o Aparelho do Estado brasileiro com vistas a tal ajuste. Então, passarei a descrever na seção seguinte os aspectos ligados as origens dessa Reforma, os documentos que a sustentam, suas implicações políticas e desdobramentos no campo do ensino superior.

Há uma enorme disparidade entre o modelo acima adotado pelo governo brasileiro a partir de tais diretrizes e àquele ofertado por um conjunto de entidades científicas e sindicais nacionais ligadas à educação descrito e passível de comparação no Apêndice desse trabalho.

3.1.2 - O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (PDRAE) e o *Welfare State*

Para Maués (2003) as políticas educacionais são partes constitutivas das mudanças no papel do Estado, materializando e dando visibilidade às mesmas e ao próprio Estado. Assim, as políticas para o ensino superior apresentam como intencionalidade um novo papel que corresponda às demandas do capital globalizado, a partir da lógica mercantil ou de mercado. Nessa ótica o papel do Estado deve ser o de controle e fiscalização, mas não de suporte financeiro. Tal posição também é corroborada por documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), denominado "Educação Superior na América Latina e no Caribe – Documento de

Estratégia" (1998), que rejeita a idéia de que o ensino superior deva desempenhar bem o seu papel se for sustentado por recursos públicos. Tal afirmação reforça a posição do Banco Mundial (1995) quanto à diversificação de recursos que deve ser empregada no ensino superior.

Um outro documento que demonstra as políticas de cunho neoliberal adotadas no período de reforma do aparelho do Estado brasileiro foi intitulado "A educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da eqüidade" (CASTRO, 1999), que fazia parte do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), orienta para a reorganização do sistema de ensino com vistas ao ideário das agências financeiras internacionais.

Para poder se falar em reforma do Estado é necessário inicialmente tratar da criação do *welfare state*, ou Estado do Bem-Estar social que, entre outros fatores, resultou dos conflitos vividos pelos países capitalistas desenvolvidos após a Segunda Guerra Mundial. A criação do *welfare state* atendia à necessidade de estabilizar as nações quanto a itens tais como emprego e políticas salariais. Em última instância era uma maneira de assegurar cidadania plena por meio de políticas sociais num sistema de direitos.

Foi John M. Keynes o teórico mais importante na concepção de que havia a necessidade do Estado atuar planejando, regulando e criando políticas de incentivo na economia para que o mercado fosse controlado. Esta seria uma maneira de diminuir os efeitos nefastos do capitalismo numa sociedade de *livre mercado*. Suas idéias surgiram a partir da grande depressão econômica de 1929, de sua percepção das crises cíclicas do capitalismo e da possibilidade de planejamento racional das atividades econômicas pelo Estado. Tais idéias estão contidas em Teoria geral do emprego, juros e dinheiro, de 1936. O crescimento econômico com a forte participação do Estado após a 2.ª Guerra Mundial até a crise do petróleo em 1973 tornou-se possível e pareceu dar razão a Keynes (SAVIANI, 2002).

A partir da crise do petróleo, em 1973, os custos do *welfare state* passaram a se questionados em virtude de seus gastos, pois a seguridade social tal como: a assistência médica, a educação e a habitação se apresentam como complemento do rendimento dos trabalhadores (LUCCHESI, 2007).

Arretche (1995) cita as inúmeras dificuldades de tratar da criação e/ou "emergência" e desenvolvimento do *welfare state*, dadas as distintas afiliações teóricas e os estudos existentes versarem sobre distintos fatores na gênese de tal conceito.

Esclarece que, entre outros fatores para o surgimento do *welfare state*, estão os de ordem econômica e política assim distribuídos: a) as mudanças decorrentes do processo de industrialização das sociedades; b) como consequência das necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista; c) fruto da ampliação progressiva de direitos civis, políticos e sociais; d) resultado de um acordo dentro do capitalismo entre capital e trabalho organizado e, e) o resultado de configurações históricas particulares de estruturas estatais e instituições políticas. A autora também esclarece que há uma distinção entre as causas diretas da origem e/ou "emergência" das razões da expansão ou desenvolvimento do *welfare state*.

Arretche (1995, p. 35), apresenta o *welfare state*

> […] como um campo de escolhas, de solução de conflitos no interior de sociedades (capitalistas avançadas), conflitos nos quais se decide a redistribuição dos frutos do trabalho social e o acesso da população à proteção contra riscos inerentes à vida social, proteção concebida como um direito de cidadania.

Para esta autora, baseando-se mesmo num único autor, mas em diferentes obras consultadas, o próprio fenômeno observado apresenta distintas definições.

Segundo Rosanvallon (1997), que utiliza a expressão Estado-providência para referir-se ao *welfare state*, sua função seria "[…] de redistribuição de renda, de regulamentação das relações sociais, de responsabilização por certos serviços coletivos etc" (p. 19 – 20), ou seja, a igualdade e o bem-estar coletivo. Para esse autor o desenvolvimento do Estado-providência não pode ser entendido numa leitura histórica nem como substituto do socialismo, um meio termo entre este e o capitalismo, nem como uma forma de compensar os efeitos econômicos e sociais advindos do capitalismo. Para Rosanvallon (1997), o Estado-providência moderno desenvolvido no século XX é uma extensão e aprofundamento ou radicalização do Estado-protetor "clássico" que, tem por função, proteger a vida e a propriedade, e advêm do século XIV até o século XVIII, ou seja, o Estado moderno é uma forma política específica ligada à produção de segurança e à redução da incerteza. A idéia de Estado, segundo ele, está essencialmente associada com o reconhecimento dos direitos do indivíduo à proteção, portanto, impossível separar os componentes dessa afirmação. Indivíduo e Estado "nascem" do mesmo movimento e um não pode existir sem o outro. A noção de indivíduo, ou seja, sua representação individual e social e suas relações com o Estado estão baseadas nos mesmos aspectos do Estado-protetor.

Para Esping-Andersen (1991, p. 104), o conceito de *welfare state* está posto como "[…] um sistema de estratificação. É uma força ativa no ordenamento das relações sociais". Esping-Andersen (1995, p. 73) afirma que o *welfare state*: "Em termos gerais, representou um esforço de reconstrução econômica, moral e política". Ele chama a atenção para o fato de que a criação do *welfare state* foi além de preocupações limitadas com política social, mas teve em seu bojo um interesse de integração social e abolição das diferenças de classe, o incremento da solidariedade e da cidadania. Lembra que o mercado é incapaz de promover ou construir a solidariedade. Seu conceito é de que além da cidadania social deve haver garantia de direitos sociais no *welfare state.*

Esping-Andersen (1991, p. 111), cita três regimes históricos de *welfare state*: a) regime social-democrata; b) regime ou modelo conservador e, c) regime ou modelo liberal, decorrentes de diferentes condições políticas para sua "emergência" e desenvolvimento. Faz questão de acentuar que não há tipos "puros" de regime de *welfare state*, mas que tal separação se dá pela "[…] qualidade dos direitos sociais, com a estratificação social e com o relacionamento entre Estado, mercado e família […]".

Conforme Moraes (2000), o movimento neoliberal começa a romper o Keynesianismo somente na metade dos anos 1970 e, logo em seguida, em vários países iniciando pela Inglaterra com Margaret Thatcher, em 1979 e, depois, nos E.U.A, com Ronald Reagan, já em 1980, quando tais líderes adotam idéias liberais ou neoliberais[72], ao assumirem o poder por meio da conquista do governo de tais países, como solução para a crise econômica provocada pela alta do petróleo. O autor informa que as primeiras grandes experiências utilizando-se de um modelo econômico-político com viés neoliberal foram utilizadas na América Latina no início da década de 70, no Chile e, posteriormente, na Argentina, em 1976. Os demais países Latino-Americanos na década de 1980 sofreram a imposição de tal modelo de ajuste econômico por meio dos processos de renegociação de suas dívidas com o Fundo Monetário Internacional (FMI)

[72] O Liberalismo é um conjunto de princípios composto por vários pressupostos, dentre os quais estão: o direito à propriedade, o respeito pela livre iniciativa e pela concorrência e a ampla liberdade individual. Tais pressupostos fariam parte de um regime democrático representativo, onde há independência entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. Tais princípios serviram de base ideológica às revoluções antiabsolutistas que ocorrem na Europa Ocidental nos séculos XVII e XVIII, e serviram também ao processo de independência dos E.U.A. O Neoliberalismo é a versão atualizada do Liberalismo. "O neoliberalismo propõe a "despolitização" radical das relações sociais, em que qualquer regulação política de mercado (quer por via do Estado ou de outras instituições) é, já a princípio, repelida" (HELOANI, MACÊDO, CASSIOLATO, 2010, p. 109). Os principais representantes teóricos atuais das idéias neoliberais são Friedrich Hayek (Áustria) e Milton Friedman (E.U.A). Os defensores dessa corrente de pensamento propugnam que o papel do Estado na economia deve limitar-se a ser o guardião da liberdade econômica e a garantir tais princípios e não intervir alterando essa dinâmica "natural".

e com o Banco Mundial (BIRD). São exemplos a Bolívia, o México, a Argentina, a Venezuela, e o Peru. É preciso lembrar que a maioria dos países da América do Sul , na década de 1970, inclusive o Brasil, estava sob regime de ditaduras militares que financiavam seus governos por meio de endividamento externo com o FMI e Banco Mundial. Não é despropositado afirmar que o modelo de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), nunca se desenvolveu a contento em países como o Brasil. Em nosso caso, o que se verificou foi uma política de administração dos conflitos sociais com vistas ao controle de demandas sociais e da população, ao invés de atendimento ou garantia de bem-estar social (BATISTA, 1999; VIEIRA, 1995).

O neoliberalismo enquanto doutrina econômica pode ser entendida como uma reedição dos valores liberais que defendem o livre mercado e sua auto-regulação e redução do Estado tanto na política econômica como na social, atualizado por um novo modo de organização do trabalho com vistas à acumulação capitalista.

Silva Júnior (2002a) aponta que no governo de Fernando Henrique Cardoso são marcantes os principais traços que dirigiram as mudanças estruturais nos planos econômico e social, sendo a reforma do Estado o primeiro e imprescindível fator para que o Estado pudesse ser entendido como um tipo de relação social, decorrendo dai um novo processo de politização das relações sociais e de produção de uma nova cultura política que estivesse ajustada às mudanças do capitalismo das últimas três décadas. Por isso, a necessidade premente de iniciar um processo de reformas institucionais pelo Estado.

Não por coincidência, o governo brasileiro sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), no mesmo ano do lançamento do documento do Banco Mundial apresentou seu Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE (BRASIL, 1995b, p. 4), que seguia as orientações principais ditadas por aquele organismo econômico no tocante ao ensino superior. Basta observar-se o que diz tal documento em sua Introdução, quando afirma que o Estado deve "[…] transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado" havendo um processo de descentralização "[…] para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica" (BRASIL, 1995b, p. 4), chamando esse processo de "publicização"; e no item Dimensão Institucional-Legal (BRASIL, 1995b, p. 16, 22), quanto à *rigidez* da estabilidade assegurada aos servidores públicos civis, impedirem a *adequação*/demissão de quadros às *reais* necessidades do

serviço e à falta, naquele momento, de indicadores de desempenho para os diversos órgãos da administração direta e indireta. Para tornar legal a possibilidade de demissão dos quadros do serviço público propõe emendas constitucionais na administração pública que, dentre outros aspectos, apontam a contratação de servidores celetistas e o fim da obrigatoriedade do Regime Jurídico Único[73] e a "flexibilização" da estabilidade dos servidores estatutários com a consequente demissão por insuficiência de desempenho e por "excesso" de servidores[74] (BRASIL, 1995b, p. 30).

Conforme Silva Júnior (2002a, p. 63), "publicização" foi um "[…] programa de transformação das entidades de serviços do Estado em "organizações sociais" […] sendo estas entidades administrativas de serviços públicos "[…] entidades públicas não-estatais" ou "fundações públicas de direito privado". Em documento do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) denominado Organizações Sociais (BRASIL, 1997, p. 7), publicização está definido como: "[…] a produção não-lucrativa pela sociedade de bens ou serviços públicos não-exclusivos de Estado". O ex-ministro do MARE, Luiz Carlos Bresser Pereira, em documento denominado A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle (PEREIRA, 1997, p. 18), afirma que a "publicização" é um processo que implica "[…] na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta".

No Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995b, p. 23), a educação está incluída dentre os setores do Estado como serviços não-exclusivos "[…] onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas". Nos objetivos do Plano a reforma do Aparelho do Estado consta como sendo uma maneira de aumentar a eficiência de seus serviços, incluindo a educação. Tal eficiência e efetividade também são declaradas como fazendo parte dos objetivos globais do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

O PDRAE apresentava um modelo de gestão para o setor público em que está redefinido o papel do Estado a partir das mudanças estruturais de ordem econômica, política e social. Aplica em termos de administração um paradigma baseado em resultados conhecido por administração gerencial. Tal situação é encarada como

[73] Conferir p. 28 do Planejamento Político–Estratégico. Conferir BRASIL, 1995c.

[74] O governo federal aprovou no ano de 1998, a emenda constitucional n.º 18, que garantia a desvinculação dos servidores civis dos militares. No mesmo ano, aprovou a emenda constitucional n.º 19, que acabou com a estabilidade do servidor público e introduziu o contrato trabalhista por meio do emprego público, sem os direitos trabalhistas constantes da CLT. Conferir Alves (2001).

sendo fruto da necessidade de inserção competitiva do país na nova economia e ordem mundial globalizada. Para Ribeiro (2002, p. 12), o objetivo do PDRAE era o

> […] de garantir a governança mediante novos modelos de financiamento, de organização e de gestão do setor público; aprofundar a descentralização de funções para estados e municípios, limitar, em princípio, a ação do Estado às atividades exclusivas, reservando as não-exclusivas ao setor público não-estatal e a produção de bens e serviços, à iniciativa privada.

Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, tratando como projeto essencial para a reforma do aparelho do Estado, da descentralização dos serviços sociais do Estado afirma:

> Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais […] os centros de pesquisa, e o próprio sistema da previdência (BRASIL, 1995b, p. 13).

No Planejamento Político–Estratégico está escrito que em relação ao ensino superior "[…] a prioridade é implantar a autonomia financeira na rede federal de estabelecimentos de ensino para assegurar aumento de eficiência na gestão e uma maior liberdade na execução" (BRASIL, 1995c, p. 7). A política para o ensino superior privado previa a simplificação das exigências burocráticas para o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições. Outro item desse documento que trata das políticas para o sistema como um todo assevera que a melhoria do "padrão de qualidade" no ensino superior se dará por meio da avaliação por comissões especiais e o "controle de qualidade" será estabelecido por um sistema de recredenciamento periódico das instituições baseado em procedimentos avaliativos (p. 27). Há uma associação entre recursos a serem disponibilizados e indicadores de desempenho na política para as instituições federais de ensino nesse documento.

Conforme Ribeiro (2002) a efetiva representação e participação da sociedade civil na discussão do processo de reforma se deu por meio do Conselho da Reforma do Estado – CRE, que era constituído de representantes da sociedade civil, tais como: intelectuais e empresários, sendo nomeados pelo Presidente da República e tendo a tarefa de discutir e contribuir criticamente para a reforma. Este Conselho foi criado como instância autônoma no âmbito do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). O MARE foi extinto no segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1999, sendo agregado ao Ministério do Planejamento e

Orçamento, numa nova pasta ministerial chamada de Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG).

Silva Júnior (2002a) aponta que a retórica de FHC guiou-se durante seu mandato no sentido de criticar o Estado do bem-estar social, apesar de seu partido político ser o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que tem como propostas a concretização de um Estado de bem-estar social. Tal crítica do ex-presidente FHC serviu como pano de fundo para transferir às Organizações Não-Governamentais (ONGs), e demais entidades privadas, as responsabilidades públicas estatais do Estado.

A desresponsabilização[75] do Estado quanto aos serviços não-exclusivos e a sua passagem para a propriedade pública não-estatal, conjuntamente com a produção de bens e serviços para a iniciativa privada e o mercado estão declaradas em tais objetivos do PDRAE. Nos objetivos do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995b), está escrito que a transferência para o setor público não-estatal dos serviços não-exclusivos do Estado se fará por meio da "publicização", que se dará pela transformação das fundações públicas em organizações sociais[76], isto é, em entidades de direito privado que possuem "[…] autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder[77], e assim ter direito à dotação orçamentária" (BRASIL, 1995b, p. 36). A transformação das instituições de ensino superior em organizações sociais muda tais instituições que passam a ser fundações públicas regidas pelo direito privado. Tal documento informa ainda que a passagem dos serviços não-exclusivos estatais em organizações sociais se dará por meio de um Programa Nacional de Publicização[78] sendo *voluntária* a adesão, mas de iniciativa dos respectivos ministros de Estado.

O ex-ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, em conferência sobre a reforma constitucional, afirmou que o objetivo da autonomia financeira e administrativa dos serviços sociais do Estado poderia ser alcançado por meio do projeto das "organizações sociais", encarado por ele como sendo o segundo projeto prioritário do governo. O primeiro projeto prioritário era a reforma da Constituição de 1988.

---

[75] Conferir BRASIL, 1995c.

[76] Conferir BRASIL, 1995b.

[77] O poder referido na citação é o Poder Executivo.

[78] O Programa Nacional de Publicização é parte da Lei n.º 9.637, de 15 de maio de 1998, anexo 1 do documento Organizações Sociais do MARE, já citado.

O documento denominado de Organizações Sociais apresenta no item 1 – Escopo do Projeto: a Reforma do Estado, a afirmação de que "A implementação de Organizações Sociais é uma estratégia central do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado" e que "[…] o propósito central do Projeto Organizações sociais é proporcionar um marco institucional de transição de atividades estatais para o terceiro setor e, com isso, contribuir para o aprimoramento da gestão pública estatal e não-estatal" (BRASIL, 1997, p. 7). Segundo o MARE as organizações sociais são "[…] uma forma de propriedade pública não-estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público" (BRASIL, 1997, p. 13).

No documento do Ministério da Educação e do Desporto, de 1995, chamado de Planejamento Político–Estratégico (BRASIL, 1995c), está explícito que o MEC deve deixar de ser um órgão executor para passar a ser formulador e articulador de políticas públicas e fornecendo mecanismos de apoio inclusive ao setor privado. Neste documento a desresponsabilização por parte do Estado é chamada de **descentralização da execução**[79].

No documento chamado de Planejamento Político-Estratégico enfatiza-se entre outros aspectos "[…] a promoção da modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos de gestão" (BRASIL, 1995c, p. 4). Em Pereira (1997, p. 42), estão definidas as principais características da chamada administração pública gerencial ou também chamada de "nova administração pública".

O modelo de administração a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado se baseia na administração gerencial, como pode ser observado em diversas partes desse documento, pois se utiliza da avaliação de desempenho, autonomia com controle sobre os resultados ou um caráter regulatório, conceito de eficiência e qualidade dos serviços[80], além de se referir às pessoas como "cidadão-cliente". Tal documento é explicito no tocante a creditar à iniciativa privada a melhor qualidade e eficiência na prestação de serviços não-exclusivos, incluindo-se a educação. Dentro dos projetos adicionais do Plano Diretor associado aos indicadores de desempenho está explícito que haverá uma generalização da cobrança quanto a esse item – o desempenho -

[79] Grifos do documento.

[80] Conferir BRASIL, 1995b.

que intenta atingir todas as autarquias e fundações públicas existentes naquele momento (p. 37). Denomina tal situação de programa da qualidade e da participação.

No Planejamento Político-Estratégico (BRASIL, 1995c, p.6) estão definidos os conceitos de eficiência e equidade. O primeiro, conforme o documento, diz respeito a "[…] uma política de incentivo a estados e municípios que se mostrem comprometidos com resultados, obtidos através de ações de acompanhamento, avaliação e ajustes para garantir o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola". Já em relação ao conceito de equidade se afirma: "[…] implica uma política redistributiva para corrigir desigualdades regionais e sociais" (BRASIL, 1995c, p. 6).

Em uma conferência nos seminários sobre a reforma constitucional realizada com os partidos políticos, denominada: A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira, patrocinada pela Presidência da República, o então ministro da administração, Luiz Carlos Bresser Pereira, afirma que "[…] no setor de serviços o princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, de uma relação ótima entre qualidade e custos dos serviços colocados à disposição do público" (BRASIL, 1995a, p. 7). O caráter regulatório e/ou de descentralização em substituição às intervenções diretas como estratégias no plano econômico e social também já constava dos objetivos da reforma apresentados no mesmo documento.

Segundo Ribeiro (2002, p. 12 -13), como estratégia adotada pelo governo para a implementação do PDRAE houve uma "[…] indução de um processo de mudança gradual e por adesão das organizações ao novo modelo de gestão. A estratégia compreendia a atuação simultânea nas dimensões (i) institucional-legal; (ii) cultural e (iii) da gestão". Dentre os aspectos destacados por esta autora como resultantes do PDRAE estão a criação do Regime de Emprego Público, que foi a criação do ingresso sem vínculo com o Estado e a terceirização dos serviços por parte do Estado e sua publicização.

As propostas para a reforma da administração pública do MARE implantadas pela ótica da nova administração pública ou administração pública gerencial (BRASIL, 1995d; PEREIRA, 1997), apresenta principalmente o seguinte perfil: a) descentralização do ponto de vista político, pois transfere recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; b) descentralização administrativa, pois delega autoridade para os administradores públicos, agora, gerentes crescentemente autônomos; c) organizações com poucos níveis hierárquicos em vez de piramidais; d) resultado por

controle a posteriori dos processos administrativos ao invés do controle rígido, passo a passo e, e) administração voltada para o atendimento do "cidadão-cliente".

O que se depreende da análise dos documentos tanto internacionais quanto governamentais estudados indica que no tocante às reformas do Estado, no nível federal, é que a administração pública é tratada exclusivamente como item de despesa dentro do orçamento público, ou seja, estão relacionadas basicamente à política fiscal governamental que precisa ser reordenada para atender aos interesses na nova ordem do capital globalizado. É dessa forma que a educação passa a ser tratada dentro da Reforma do Aparelho do Estado.

Agora passo a descrever como decorrência dos aspectos acima citados as implicações e desdobramentos da adoção do Neoliberalismo como Política Pública no Ensino Superior.

3.1.3 - O Neoliberalismo como Política Pública para e no Ensino Superior

Por conta da profissionalização da Psicologia em nosso país ter ocorrido pouco antes da instalação da ditadura militar também tem importância tal fato nos rumos dessa atividade profissional. Com a reforma universitária em 1968, a Psicologia perdeu o convívio salutar que mantinha com as disciplinas da Filosofia e das Ciências Sociais, pois foram isoladas em departamentos independentes, diferentemente do que acontecia anteriormente. Isso provocou um caráter liberal à profissão, expressão do novo status universitário. A formação passou a ter um caráter tecnicista em detrimento da formação humanística (PESSOTTI, 1988). É possível afirmar que o tecnicismo enquanto filosofia do ensino superior foi adotado como política educacional pelo Estado brasileiro durante o período da Ditadura Militar iniciada em 1964, e em consonância com o modelo de desenvolvimento econômico, político e social daquele período histórico. Tal modelo de desenvolvimento e de política pública para o ensino superior trouxe uma série de consequências para o campo da Psicologia que serão discutidas adiante no decorrer desse texto.

A importância da Psicologia no modelo de produção capitalista se dá por conta de seu papel no mundo do trabalho na utilização de métodos de seleção e de orientação utilizando-se da aplicação de testes que intencionam orientar os planificadores da política do trabalho, pois o mercado de mão-de-obra e a política do emprego são cada vez mais planificados e regulamentados. Os métodos e as técnicas psicológicas ligadas ao mundo do trabalho são utilizadas como fator de racionalidade e

critério de rentabilidade (JAPIASSU, 1979, p. 89). Assim, a psicologia desempenharia papel fundamental no controle dos indivíduos e grupos no atendimento ao "[…] bom funcionamento da sociedade industrial, no contexto de uma previsão e de uma planificação dos comportamentos humanos a fim de que o sistema continue a funcionar sem falha e com um mínimo de imprevisto". Cabe então a pergunta feita pelo autor quanto ao lugar da psicologia quando é "[…] chamada a resolver um conflito entre uma **norma social** (econômica, cultural, pedagógica ou outra) e o **comportamento** dos indivíduos, exercerá sua função em proveito da norma, das estruturas, ou em proveito dos indivíduos?" (JAPIASSU, 1979, p. 90, grifos do autor).

Dadas as considerações realizadas até aqui, não há maiores dificuldades de entenderem-se as transformações ocorridas no setor educacional brasileiro em pouco mais de uma década, no tocante às políticas e seus desdobramentos no ensino em diferentes níveis, principalmente no superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em vigor. A reorganização do sistema de ensino, em particular, no nível superior, levou a uma diversificação institucional (BRASIL, 2001b) representada pela consolidação do sistema de avaliação superior (BRASIL, 2004a), pela elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação (CNE, 2003), pela criação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) (BRASIL, 1998) e pela definição de critérios para o processo de escolha dos gestores dirigentes das universidades, dentre outros aspectos. Tais medidas constituem um projeto de ensino superior implantado e defendido pelos últimos governos caracterizando uma educação de natureza privatista, elitista e de qualidade duvidosa, já que balizada pelos interesses de mercado.

Entenda-se por política educacional o que está definido em Fernandes Neto (2007, p. 112), por "[…] um conjunto de diretrizes que determinam a organização, a estrutura e o financiamento do sistema educacional".

Cale lembrar o que grafou Bianchetti (1996, p. 93-94, grifos do autor), no tocante às políticas educacionais e seu papel na estruturação dos cursos escolares enquanto *políticas "em educação"* por referirem-se às *"*[…] orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos do currículo*" e "para a educação"",* pois fazem parte das políticas sociais voltadas à educação consignadas pelo governo que se refletem: "[…] nas características e funções propostas para o sistema educativo onde as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social".

Saviani (1997, p. 200), discorrendo sobre os fundamentos da política de orientação neoliberal e seu desdobramento no âmbito educacional por meio da LDB questiona:

> Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor públicos, com conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva.

Decorrente da LDBEN, que procurou ajustar o ensino nos diferentes níveis à realidade do mercado de trabalho no mundo globalizado e ao modelo de desenvolvimento econômico adotado, a saber, o neoliberal (FERNANDES NETO, 2007), as instâncias governamentais responsáveis pelas políticas no ensino superior criaram um conjunto de documentos legais capazes de dar continuidade ao processo de construção das características necessárias ao ideário do mundo do trabalho e do mercado. Dentre tais documentos está as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação (CNE, 2003), na qual está expressa a necessidade de flexibilidade da formação atualmente exigida pelo mundo do trabalho. Assim, com tal ideário, as noções de competência e habilidades, que depende intimamente da capacidade de adaptação, é introduzida neste documento para atender especificamente o mundo do trabalho. Tal situação pode ser entendida como uma maneira de estreitar a relação entre o intuito de desenvolvimento econômico e o ensino superior.

O capital está posto em todas as esferas sociais e passou a governá-las. Por isso, cada vez mais o mercado de trabalho tem assumido a hegemonia na determinação do tipo de escolarização que deve ser dada ao povo[81]. Correia e Matos (1999) afirmam que um dos aspectos importantes das reformas educativas da década de 1990 foi o aumento da permeabilidade da escolarização às mudanças econômicas. Houve a substituição de um paradigma democratizante e humanista por um de natureza tecnocrática em que os atores e interesses envolvidos só se legitimam à medida que haja eficácia dos conteúdos escolares na direção do mercado de trabalho (POPKEWITZ, 1997). Os aspectos econômicos passam a possuir a legitimidade necessária para interferir e determinar o tipo de escolarização a ser fornecido (AFONSO, 2003). Tal lógica de mercado passa a difundir-se como desejável dentro dos sistemas educativos. Santos Filho (1995, p. 3-4), afirma que a universidade tem

[81] Conferir CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (1998).

incorporado "[…] valores e práticas do mundo dos negócios, de vários grupos de interesses sociais e de outras subculturas". Em países dependentes do capital externo como o Brasil, essa tendência é predominante e tenta estabelecer uma diretriz capaz de submeter o processo educativo ao processo produtivo (CHAVES, 2002). Pode-se falar no avanço das forças produtivas que fazem com que o capitalismo avance transformando tudo em mercadoria. A vinculação do sistema educacional ao *bom* funcionamento da maquinaria produtiva é um dos responsáveis pelas exigências feitas ao sistema escolar. Uma das consequências segundo Gimeno-Sacristán (1998, p. 54) é a seguinte: "Quanto mais escasso for o mercado de trabalho, menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para o mercado de trabalho. Quanto mais restrições são impostas pela crise, mais ajustes são reclamados".

A política federal para a educação nos diferentes níveis representa a afirmação feita acima estabelecendo avaliações nos diferentes níveis de ensino fundamental, médio e superior, tais como expresso nos incisos VI e VIII do artigo 9º da LDBEN. A avaliação juntamente com o financiamento educacional são reconhecidos por pautarem a proposta de reforma nessa área em princípios neoliberais como pilares da mudança nos sistemas de ensino. É preciso destacar que a avaliação não é neutra, pois traz embutida uma determinada concepção de universidade que os gestores utilizam para o estabelecimento das estratégias e ações a serem utilizadas para a avaliação (MAUÉS, 2003).

Vianna (2003) chama a atenção para o fato de que a avaliação educacional tem sido usada na tentativa de obter resultados que elevariam os padrões de desempenho, mas nota que apesar de tais avaliações apontarem os problemas não os solucionam. Tedesco (1999), afirma que os resultados modestos das mudanças educacionais são decorrentes da interação de muitos fatores que atuam de forma sistêmica.

Chaves (2002) realiza bem fundamentada análise acerca dos aspectos embutidos no modelo de "avaliação" criado e executado atualmente na realidade brasileira, e sua vinculação umbilical com o modelo capitalista global vigente, além dos desdobramentos sociais, políticos e econômicos decorrentes da execução e continuidade de tal processo dentro do ensino. Há a utilização de um novo modelo de estado capitalista denominado neoliberal que atinge as mais variadas áreas, inclusive a educação em seus diferentes níveis. Nesse modelo de Estado, o Estado mínimo, o mercado é o regulador das ações econômicas, e o investimento é menor ou inexiste nas políticas sociais, o que

tornaria o Estado mais "forte e mais leve" e competitivo para efetuar ações de seu domínio "exclusivo".

Silva Júnior (2002) descreve o caminho percorrido pelas políticas econômicas, sociais e educacionais em nosso país apontando, entre outros fatores, a substituição da influência do modelo de Estado Keynesiano, criado pela necessidade de qualificação de mão-de-obra para a indústria nacional, e não pela preocupação da construção da cidadania, por um novo modelo de estado capitalista, a saber, o Neoliberal, em que há repasse para a iniciativa privada das responsabilidades antes desempenhadas pelo Estado. Aponta que, no Brasil, esse modelo começa a ser hegemônico a partir de 1994, com as privatizações e desmonte do parque industrial, tendo como uma das consequências, na Educação, a redução de verbas para as universidades e a instituição de avaliações: o antigo "Provão". O processo da desindustrialização brasileira está fundamentado em dados de Mendonça (2004), que analisa o crescimento anual do Produto Interno Bruto (PIB) entre os anos de 1994 e 2001, verificando que as médias anuais de crescimento da indústria de transformação são decrescentes ou pífias se comparadas à década anterior.

A educação pública passa a ser questionada como cara e ineficiente dentro desse novo modelo. A "qualidade" do ensino passa a ter o seu "momento" de importância, assim como anteriormente houve o "momento" da garantia do acesso e da permanência. Passa a ser uma palavra de ordem como tantas, tais como: a evasão, a repetência e a democratização da gestão, anteriormente. Obviamente, não por acaso, a "qualidade" passa a ter tal destaque, pois no contexto da reestruturação capitalista o conceito de qualidade advém do modelo gerencial importado das empresas privadas como se fosse uma mercadoria em que o processo produtivo pode ser avaliado por um "controle de qualidade". A política educacional conjuga a "qualidade" do ensino a um paradigma de "qualidade total dos processos produtivos".

Gentili (in: SILVA & GENTILI, 1999) apresenta alguns dos aspectos ligados ao conceito de qualidade no mundo dos negócios. Assevera que no setor privado sempre houve uma preocupação com a qualidade no processo produtivo, que levou ao desenvolvimento e criação de mecanismos que possibilitassem às empresas produzirem mais sempre a um custo cada vez menor. A "qualidade" passou também a ser uma nova estratégia de competição, pois a diversificação e diferenciação da oferta impõem tal estratégia para a aceitação do produto no mercado. Há também uma trilogia "qualidade-produtividade-rentabilidade" decorrente dos aspectos anteriores. A "qualidade" no mundo

empresarial supõe uma organização particular do processo produtivo que, na atualidade, requer uma "flexibilidade" de atuação dos atores envolvidos no processo. Por fim, aponta que no mundo dos negócios a "qualidade" é mensurável e/ou quantificável, pois implica em custos de produção que devem ser reduzidos atestando a sua "eficiência". São estes princípios que foram transpostos para a educação com a crise e reestruturação do modelo capitalista de produção. Trata-se, portanto, de um conceito empresarial de educação e que tem como corolário a competição.

Estamos agora em condições de perguntar: qual é o "produto" da educação, se "ele" é palpável como os bens produzidos nas empresas e se é possível falar em qualidade ou atribuição de valor quando não se sabe o que é que foi "produzido"? Se respondermos que o "produto" da educação é o conhecimento já nos deparamos com uma enorme dificuldade, já que tal "produto" não possui matéria "palpável" como os bens industrializados. Por isso, o sistema educacional implantado com a reestruturação do capitalismo requer o estabelecimento de parâmetros de "qualidade", conseguidos por meio de uma "avaliação" do "produto" aferido. Assim, a avaliação educacional adquire o parâmetro de política educacional neste contexto da reestruturação capitalista. Contudo, seu resultado pode ser visto como um teste de rendimento (*assessment*) e de prestação de contas (*accountability*) (DIAS SOBRINHO & RISTOFF, 2000). Não mais do que isso. Na implantação de tal modelo de "qualidade" ao sistema de ensino, verifica-se, então, que o objetivo é classificatório e, portanto, possibilita "medir a qualidade" por meio do rendimento ou desempenho escolar. Traduzindo politicamente tal intenção pode-se afirmar que a democratização não é um objetivo, mas a criação de mecanismos que tornem possível a comparação e a competição na busca de melhores resultados são os reflexos da "qualidade do ensino". São os mesmos princípios empresariais aplicados para produzir "qualidade" na educação. Com tal resultado é possível afirmar que tal lógica do mundo dos negócios aplicada para gerir o sistema educativo público acarreta seu desmonte ao invés de sua democratização, pois na lógica empresarial somente aqueles que vencem a competição sobrevivem no mercado. A natureza dos "produtos" educacionais é muito diversa da que encontramos na atividade empresarial (SANTOS, 2003).

Oliveira (in CATANI & OLIVEIRA, 2000), aponta que o sistema de avaliação do ensino implantado aliado ao tema da descentralização constitui um dos dois pólos característicos do modelo de reforma do Estado, pois cria um "novo padrão de controle" que substitui o controle direto realizado por meio de uma estrutura hierárquica que inspeciona e supervisiona, por mecanismos de aferição do controle do "produto".

Dentro da reforma do aparelho do Estado a educação passou a fazer parte dos "serviços não exclusivos", e, portanto, se insere direcionada para o cidadão-cliente com objetivos de satisfação de consumo numa ótica empresarial. O problema decorrente de tal visão da educação é que há por diferentes fatores uma quantidade de pessoas fora ou excluída do sistema de produção, distribuição e circulação dos bens produzidos socialmente, o que alija tais pessoas de serem beneficiadas pela educação enquanto política social que visa à promoção dos indivíduos à condição de cidadãos em oposição às desigualdades estruturais ocasionadas pelo modelo político e econômico adotado. Não há dúvida de que a inserção da educação dentre os serviços não-exclusivos do Estado, podendo ser oferecidos por entidades de direito privado e/ou organizações sociais faz parte das propostas neoliberais de reforma, já que implica em redução dos gastos com políticas sociais, tais como a educação.

Como apontam Silva & Gentili (1999), o neoliberalismo serviu para a orientação de políticas governamentais num espectro de países que abrangiam desde as nações desenvolvidas até aquelas em situação de subdesenvolvimento ou não alinhadas.

É necessário esclarecer o significado da palavra neoliberalismo, derivada da palavra liberalismo que diz respeito a uma doutrina política e econômica centrada na idéia de que o mercado auto-regulado ou não regulado pelo Estado é capaz de promover a igualdade social entre as pessoas de uma dada sociedade e as conduz à prosperidade, como se fosse uma política social. O neoliberalismo seria assim uma nova forma do liberalismo. Para os neoliberais as políticas sociais e de igualdade não conduzem à liberdade, mas ao seu oposto, à escravidão (FRIGOTTO, 2004).

O conceito de equidade dentro da doutrina neoliberal se contrapõe ao conceito de igualdade na medida em que a equidade serve para promover as diferenças "naturais" entre as pessoas dentro de um sistema social, ao passo que a igualdade seria fruto de uma intervenção de caráter homogeneizador e, portanto, artificial. Dentro da visão neoliberal a equidade se promove criando um sistema meritocrático para levar os indivíduos dessa sociedade à promoção das suas diferenças *naturais* (SILVA & GENTILI, 1999).

Rodríguez (2003) considera que, em função do caráter compensatório das políticas sociais adotada para a área de educação, a utilização do termo igualdade vem sendo substituído na legislação e discursos oficiais por equidade, como se sinônimo fossem. Para ela, a utilização de forma indiscriminada, isto é, como sinônimo, serve para a

introdução de regras utilitárias que somente justificam as desigualdades e possibilitam um tratamento diferenciado para os diversos setores e atores sociais.

Popkewitz (1997), tratando das diferenças entre o discurso público e a aplicação de valores mercantis às diferentes esferas políticas, incluindo a educação, aponta a vinculação do "progresso social" à concepção do individualismo possessivo[82], desvendando que tal progresso segundo tal discurso está fortemente ancorado na idéia de igualdade de oportunidade numa sociedade igualitária definida pelo mérito para a superação das desigualdades de nascimento, que seria o equivalente da equidade social.

As reformas estruturais por que vêm passando os países em desenvolvimento como o Brasil, desde as décadas de 80 e 90 do século passado, estão baseadas em uma concepção de desenvolvimento que aponta para: ajuste fiscal, privatização, reforma do sistema previdenciário, desregulamentação da economia e diminuição dos gastos públicos, dentre outros aspectos. No caso brasileiro tal reforma do Estado só pode se dar de forma abrangente a partir dos anos 1990, já que nos anos 80 do século passado, sua economia encontrava-se debilitada, além dos aspectos do processo de redemocratização vividos após duas décadas de Ditadura Militar. Havia instabilidade macroeconômica e política, marcada pela desvalorização da moeda nacional, ausência de crescimento econômico, indefinição de políticas públicas, além de um processo de redemocratização da sociedade e de suas instituições.

Pode-se afirmar que a política para o ensino nos seus diferentes níveis, na atualidade, é decorrente da crise do capitalismo, principalmente, a partir da década de 1970, já que os países capitalistas tiveram altas taxas inflacionárias, diminuição da produtividade industrial e crescimento econômico negativo ou baixo (CATANI & OLIVEIRA, 2002; NEVES & FERNANDES, 2002; SGUISSARDI, 2000; SOARES, 2000). Outro fator apontado pelas teorias para a reforma do Estado foi a crise do petróleo em 1973, gerada pelo aumento de preço dada a escassez desta fonte energética no mundo que gerou recessão econômica mundial (LUCCHESI, 2007). A "culpa" pela estagnação e recessão econômica foi atribuída ao tipo de Estado *Welfare State*, adotado principalmente nos países europeus e nos E.U.A, já que era considerado "intervencionista" por conta de

[82] O conceito de individualismo possessivo é utilizado com referência à Macpherson. Diz respeito a formação do indivíduo "individualista", ou seja, em face do processo de naturalização social o indivíduo passa a encarar sua forma de ser como natural, tendo um aval da ciência quanto a aspectos tais como: o caráter, a moralidade e o desempenho sendo tratados como "fatos objetivos" e implicando que ter tais características ou qualidades é o mesmo que ser seu dono, como ocorre com a propriedade privada ou de um bem. Tal forma de ser e de encarar a realidade traz implicações para a forma de ser em sociedade e para o trabalho. A qualidade seja ela qual for se torna uma "propriedade".

sua atuação em organizar e implementar políticas sociais para o atendimento de necessidades básicas da população, que teriam criado uma crise fiscal no Estado.

Vale salientar que a crise do *welfare state* foi vivida de forma diferente por cada país, dado que os atingiu em distintos momentos e com diferentes intensidades no mundo por conta de peculiaridades em termos de desenvolvimento, ocasionando respostas diferentes para problemas semelhantes de acordo com o sistema político vigente e o grau de centralização que possuía.

Há uma transformação significativa na direção no discurso da década de 1980 para a de 1990, onde as idéias de qualidade e princípios tais como o de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos, foram trocados pelas idéias de maior produtividade, sempre com menor custo e maior controle do produto. Segundo Popkewitz (1997), a significativa mudança se deveu entre outros aspectos à profissionalização da ciência que a tornou mercadoria, tendo a profissionalização se transformado em categoria epistemológica e política e apresentando como principal traço e valor o que ele, baseado em Macpherson, denomina de "individualismo possessivo".

No contexto do ensino superior os aspectos de tais modificações econômicas e políticas vão se fazer sentir por meio da implementação de uma ampla reforma curricular, pois dentro do diagnóstico capitaneado pelo modelo neoliberal de desenvolvimento, trata-se de uma falta de *qualidade* advinda da falta de adequado gerenciamento das instituições. Daí caberem mecanismos que sejam capazes de *avaliar* a *qualidade* dos serviços educacionais entendida como a sua eficiência, a eficácia e a produtividade. A intenção e ação são vividas por meio de uma reestruturação do sistema de ensino com vistas a flexibilizar a oferta de "produtos educacionais". Tal situação é acompanhada por ações no sentido de promover uma mudança comportamental que torne hegemônica uma cultura empresarial no sistema escolar dos diferentes níveis de ensino (AFONSO, 2003; SILVA & GENTILI, 1999). Trata-se da aplicação de um modelo gerencial de administração da máquina pública nas políticas sociais, principalmente na educação.

Na perspectiva neoliberal é a ausência de um *mercado educacional* que explica a incapacidade e ineficiência governamental para gerenciar o sistema de ensino e seus "produtos", pois, nessa lógica, onde não há competição não pode haver interesse na qualidade dos "produtos" e nem preocupação com o estudante-consumidor. Assim, é na construção de tal *mercado educacional* que se dirige a linha mestra das políticas

governamentais atuais, que priorizou incentivos à iniciativa privada no ensino superior (PROUNI) enquanto contingencia os recursos para as instituições de ensino superior públicas[83] (REUNI)[84]. O programa PROUNI transfere os recursos públicos não arrecadados, tais como: a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS); a Contribuição para o PIS/PASEP; a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ) (artigo 5º da Medida Provisória n.º 213, de 2004), para a esfera privada, pois garante isenção fiscal em troca de um percentual de vagas "gratuitas" na rede privada de ensino para alunos de baixa renda ou de determinadas etnias, oriundos do ensino público, além de professores do ensino público elementar que não possuem formação superior. A crítica a tal modelo de política pública para o Ensino Superior tem se concentrado na proposição de que a aplicação de tais recursos no ensino público apresentaria melhores resultados em todos os sentidos, já que recomporia a sua estrutura física e administrativa das Instituições Federais de Ensino (IFES) e ampliaria consequentemente o número de vagas ofertadas e garantiria uma melhor qualidade da formação segundo os critérios avaliativos do antigo Exame Nacional de Cursos (ENC) e atual Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), em uso.

Agora, no intuito de inserir a política pública educacional para os Cursos de graduação em Psicologia, inclusive as diretrizes curriculares para essa área e a formação profissional no contexto do ensino superior de nosso país, passarei a discorrer sobre ela com a intenção de demonstrar que tal política está em conformidade com as principais diretrizes dada à política para o ensino superior pelo governo brasileiro e apontar algumas de suas consequências.

3.1.4 - Política Pública Educacional para os Cursos de Graduação em Psicologia e a Formação Profissional

A discussão sobre a formação profissional em Psicologia em nosso país já possui pelo menos 35 anos de existência conforme pode ser verificado no trabalho pioneiro de Pereira (1975), estendendo-se segundo os levantamentos de Witter e

---

[83] No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) o financiamento para as instituições de ensino superior federais que era da ordem de 0,91% do Produto Interno Bruto (PIB), em 1994, caiu para 0,61% do PIB, em 2001, o que equivale a uma redução de 33%. Os dados são de Gentili e McCowan (2003).

[84] REUNI significa Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Foi criado pelo Decreto n.º 6096, de 24/04/2007. Conferir BRASIL, 2007.

colaboradores (1992) por mais de uma centena de trabalhos dedicados à formação e à atividade profissional do psicólogo.

Sinteticamente as discussões encontradas em tais trabalhos sobre a formação profissional em Psicologia podem ser resumidas nos seguintes aspectos: grades curriculares, propostas curriculares mais ou menos flexíveis, análises de currículos específicos, diretrizes para a formação, dicotomias entre formação técnica/prática e teórica/humanística, científica e profissional e entre formação de generalistas e especialistas, formação com ênfase em áreas tradicionais versus áreas emergentes da Psicologia, formação predominantemente multidisciplinar versus unidisciplinar (psicológica) e/ou interdisciplinar, estágios acadêmicos, avaliação da formação e análise de propostas referentes à formação e formação ética. Muitos dos dilemas acima apresentados poderiam ser superados numa formação que articulasse tais polaridades e reconhecesse suas indissociáveis dimensões e evitasse o maniqueísmo.

Mais recentemente para discutir a formação em Psicologia foi criada a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP). Sua criação foi proposta do Conselho Federal de Psicologia (CFP) ao Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) e foi efetivada em 1998 (CFP, 1998). A primeira reunião da ABEP aconteceu em Salvador, no dia 28 de maio de 2000. Sua criação teve a intenção de contribuir com subsídios ao debate nacional sobre as Diretrizes Curriculares que explicitaram um conjunto de princípios, fundamentos e condições que orientam os cursos de Psicologia na organização, articulação e desenvolvimento das propostas curriculares. Tais Diretrizes foram aprovadas em 19/02/2004, por meio do Parecer do CNE/CES 0062/2004 (CNE, 2004).

Pode-se afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia são tributárias de oito anos de embates políticos que levaram à aprovação da LDB – Lei n.º. 9394/96 (CNE, 1996). Tal legislação expressou uma determinada realidade social com suas contradições e conflitos e é o resultado dos interesses antagônicos em jogo. Reordenou todo o sistema educacional brasileiro. Segundo Jorge (1993), as modificações dos currículos dos cursos de graduação são o resultado da tentativa de atender às mudanças rápidas de inúmeras naturezas que estão ocorrendo no mundo que criaram um descompasso entre as condições decorrentes de tais mudanças e a educação como um todo.

As Diretrizes Curriculares como expressão dessa reorganização no ensino superior substitui os Currículos Mínimos da legislação anterior e introduz profundas

reformulações nos cursos de formação. Tais diretrizes estão presentes no texto da LDB como recomendações gerais que devem ser observadas pelas instituições de ensino superior (inciso II do artigo 53 da LDB), já que tais instituições gozam de autonomia, respaldado pela Constituição Federal do Brasil em seu artigo 207 (BRASIL, 1997).

As Diretrizes Curriculares em Psicologia como expressão geral da LDB propõe flexibilização do currículo no tocante às adaptações às condições institucionais e às necessidades regionais, quanto em relação às estruturações e enfoques nos projetos de cursos das Instituições de Ensino Superior (IES). Mesmo assim, é preciso apontar o caráter inovador que as Diretrizes Curriculares em Psicologia possuem, já que comporta uma tentativa de superar as debilidades da formação acadêmica da área amplamente apontada por diferentes autores e entidades responsáveis pela formação em Psicologia (CFP, 1988; MELLO, 1983; PATTO, 1982).

As Diretrizes Curriculares estabelecem em Psicologia um "núcleo comum" de formação, em torno do qual se diferenciam "perfis de formação", que por sua vez são acompanhados de "ênfases curriculares". O "núcleo comum" é composto por um determinado conjunto de conteúdos com o objetivo de desenvolver "competências" e "habilidades básicas", conforme princípios e compromissos norteadores da formação em Psicologia. Os "perfis de Formação" são um conjunto amplo e articulado de campos de atuação tais como: formação do profissional (grau de psicólogo), pesquisa (grau de bacharel) e docência em Psicologia (grau de licenciado). As Ênfases Curriculares são um conjunto de referenciais conceituais e de atuação definidas pelas propostas de curso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia utiliza de nomenclatura diferente para tratar de aspectos já consagrados na formação. Como exemplo, cito o que tal documento chama de terminalidades ou perfis que, pela legislação anterior, era denominado de habilitações, ou seja, bacharelado, licenciatura ou formação de Psicólogo.

Basta examinar a utilização da nomenclatura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia para se verificar que termos tais como: habilidades básicas/gerais e específicas e competências[85] básicas/gerais e

[85]Segundo Louzada (2010a), há uma diferenciação na literatura norte-americana entre os conceitos de competência, aptidão, habilidades e conhecimentos. Competência estaria ligada a um desempenho superior de uma dada pessoa no desenvolvimento de uma "tarefa" ligada a um "cargo" na esfera do trabalho intelectual e qualificado. O mesmo autor argumenta que os indivíduos detentores das chamadas competências são portadores potenciais de iniciativas e de papéis dentro das organizações na esfera do trabalho, isto é, "produzem" a organização por meio de uma maior autonomia na organização do trabalho.

específicas é a representação discursiva da mesma linguagem utilizada no *mercado*. É preciso lembrar o alerta feito por Figueiredo (1983, p. 13), sobre a formação do psicólogo, quando disse: "[…] antes de passar informações e instalar habilidades, parece necessário combater os equívocos e esperanças infundadas", referindo-se à imagem que o estudante de Psicologia faz da profissão.

Cabe lembrar Louzada (2010a), quanto ao conceito de competência na esfera do trabalho[86] que, no caso da Psicologia, em particular, é tributário do campo da formação educacional, pois se trata de uma profissão de cunho universitário. Louzada (2010), em sua tese, argumenta que a noção de competência na esfera do trabalho indica uma forma de organização diferente do modelo fordista-taylorista.[87] Um dos motivos acerca de tal diferença refere-se à necessidade de escolaridade diferenciada entre tais modelos, sendo pequena ou inexistente no modelo fordista-taylorista, enquanto que no modelo de sociedade pós-industrial, pós-moderna, denominada também de sociedade da informação ou do conhecimento[88], apresenta uma nova lógica de organização do trabalho que requer maior nível de escolaridade e que seria, em tese, uma evolução da Sociedade Industrial representada pelo modelo fordista-taylorista[89]. Isso nos remete à dependência e necessidade de políticas oficiais de ensino para que tal modelo possa ser implantado e florescer. É essa minha hipótese quanto às reformulações e/ou adequações impostas pela nova legislação que implantou as Diretrizes Curriculares nas diferentes áreas de formação profissional universitária, incluindo aí a área da Psicologia, ou seja, visa atender o mercado de trabalho que necessita de maior período e preparo de escolarização, além da formação básica e técnica de nível médio, agora insuficiente à

---

[86] Segundo Louzada (2010a, p. 72), há "[…] duas referências sobre o início do debate em torno da noção de competência […]", sendo um deles por meio da publicação de um *paper* de McClelland, denominado *Testing for competence rather than inteligence*, datado do ano de 1973, nos E.U.A e, na França, também nos anos de 1970, com a discussão "[…] da noção de qualificação e do processo de formação profissional" (LOUZADA, 2010a, p. 72).

[87] O modelo de organização fordista-taylorista do trabalho é aquele que aplica os Princípios da Administração Científica, ou seja, que tem o trabalho como objeto de estudo científico. Esse método foi desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1841 – 1925). Essa forma de organização do trabalho também é chamada de Organização Racional do Trabalho (ORT), isto é, aplicam-se procedimentos universalizantes na realização de uma determinada tarefa. Entre as características principais desse modelo estão o mecanicismo e a fragmentação do trabalho. Ficou conhecido como modelo de produção fordista-taylorista em função da aplicação de tal método nas linhas de produção das fábricas da *Ford Motor*s *Co*, de Henry Ford, em 1913. Conferir Louzada (2010a).

[88] A palavra conhecimento encerra, além da dimensão cognitiva, também uma dimensão reflexiva/compreensiva/interpretativa e, portanto, relacionada à esfera subjetiva da sensopercepção.

[89] Em termos de política econômica se convencionou denominar de pós-fordismo a conjugação de: uma produção globalizada, a diminuição do Estado-Providência e a desindexação dos salários (HELOANI, MACÊDO, CASSIOLATO, 2010).

Sociedade do Conhecimento baseada na utilização da tecnologia no mundo do trabalho. Vejamos o que constava escrito nos Objetivos e metas da Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia, elaborada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia do MEC/SESu, na versão on line, em 1999, e teremos apoio à hipótese acima aventada. O texto é o que segue:

> […] considerando-se que em uma sociedade globalizada, onde as mudanças no conhecimento são cada vez mais aceleradas, é na educação continuada que está a chave para que o ensino superior acompanhe estas transformações. Este aspecto dinâmico só é viável dentro de uma estrutura como a das *Diretrizes Curriculares*[90], **que irão permitir às *IES* definir diferentes perfis de seus egressos e adaptar, estes perfis, às rápidas mudanças do mundo moderno**. […] **Os profissionais formados a partir das *Diretrizes Curriculares***, além de intimamente refletirem o projeto pedagógico e a vocação da cada *IES*, **serão profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho**"[91].

Segundo Louzada (2010a, p.82), a noção de competência ligada a um novo modelo de organização do trabalho migra para o campo educacional a partir dos anos de 1980[92], e doravante "[…] não se restringe apenas à formação profissional, mas torna-se o componente central para orientar a educação do futuro […]".

No campo da educação a noção de competência ora aparece associada à avaliação, pois "[…] a finalidade de explicitar as atividades que devem ser executadas e observadas no processo de avaliação para o desenvolvimento de determinadas capacidades" (LOUZADA, 2010b, p. 87), ou adquire o sentido de "performance" e/ou capacidade. Entretanto, os autores da proposta francesa que serviu de base para a orientação da reforma dos conteúdos do ensino não apresentam a noção de competência, mas tão somente "[…] um conjunto de princípios, que poderia facilitar o consenso entre os diversos atores sociais mobilizados, para a institucionalização de uma política governamental" (LOUZADA, 2010b, p. 91)[93]. Tal sentido de "performance" no termo competência pode ser claramente verificado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, em seu artigo 8º, que está assim

---

[90] Itálicos do próprio texto do documento.

[91] Conferir **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia**. Disponível em: **<http://.mec.gov.br/sesu/diretriz/diretriz.htm>. Acesso em 11 de nov.1999**. (grifos meus).

[92] Principalmente, a partir das reformas no sistema de ensino francês, denominadas Berthoin-Fouchet, ambos Ministros da Educação, que basearam-se na Teoria do Capital Humano. Conferir Louzada (2010b).

[93] Conferir **Revista de Educación**, n.º 292, p. 417 – 425, 1990.

grafado: "As *competências* **reportam-se a desempenhos** e atuações requeridas do formado em Psicologia […]" (CNE, 2004, p. 8, destaques do documento e meus). Também está presente no Preâmbulo da versão on line, de 1999, da Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia, elaborada pela Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia do MEC/SESu. Vejamos o que está escrito:

> […] O documento foi eficaz em provocar o debate sobre dois aspectos fundamentais na formação em Psicologia no país: a unidade versus a diversidade de formação; **implicações operacionais necessárias para o planejamento de uma formação baseada na concepção de desempenhos profissionais**[94]" (p. 2).

Acredito que o conceito de competência que se instalou decorrente desse processo encontrou terreno fértil no ensino em função de sua "jornada anterior" em outro campo, a saber, na esfera do trabalho, que o tornou uma forma naturalizada dentro do sistema educativo.

Outro aspecto ainda ligado às Diretrizes Curriculares para a área da Psicologia que apresenta problemas é a definição das Ênfases Curriculares, já que como afirma o documento os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir ponto de partida para tal definição dessas ênfases curriculares (Artigo 12). Os interesses de acordo com as disciplinas ministradas pelos diferentes docentes criam uma "queda de braço", já que tais ênfases determinarão em boa parte o oferecimento de áreas específicas de estágios curriculares, conforme o Parágrafo 3º desse mesmo artigo.

É preocupante a quantidade de aspectos a serem seguidos como princípios e compromissos assegurados em uma formação de psicólogos, quando as reais condições oferecidas pelas instituições públicas são precárias. Só para citar alguns dos itens que me levam a tal preocupação cito como exemplo: a falta de contratação de docentes, de títulos atualizados nos acervos das bibliotecas universitárias, reduzidas experiências práticas durante a formação acadêmica, falta de laboratórios, falta de disciplinas opcionais que permitam ampliar teórica e praticamente o que os cursos vem oferecendo, acompanhamento adequado dos estágios de modo a garantir a qualidade dos mesmos, bem como o cumprimento das exigências legais, falta desenvolver durante a

---

[94] Conferir **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia**. Disponível em: **<http://.mec.gov.br/sesu/diretriz/diretriz.htm>. Acesso em 11 de nov.1999**. (Grifos meus).

formação uma responsabilidade ética e um compromisso político, além de uma postura crítica quanto ao saber psicológico, falta de revisão do modelo profissional dominante nos cursos de Psicologia, maior conhecimento de áreas tais como sociologia, antropologia, filosofia, economia, educação, medicina etc, para que o aluno possa se beneficiar com a interface de outros saberes complementares e tenha uma atuação profissional crítica, eticamente orientada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática resultado de uma formação para a responsabilidade e compromisso social com os excluídos da população.

Vale lembrar o que disse Figueiredo (2008, p. 149, destaque do autor), no tocante a um *currículo ideal*:

> […] Parece que neste momento nos esquecemos de que o estabelecimento de um currículo implica a definição de uma *relação de forças* entre diversas concepções do que seja fazer, pensar e ensinar psicologia. O currículo ideal, nesta medida, não existe; o que há são resultados provisórios do conflito entre perspectivas mais ou menos dispares. Concretamente, os currículos são soluções de compromisso que acabam refletindo o resultado de um *jogo político* que envolve as direções das faculdades, os membros do corpo docente e, às vezes, partes do corpo discente. Como em todo jogo político, não há, neste aqui, nenhuma pureza: interesses de toda ordem se misturam, deixando as convicções acadêmicas embrulhadas numa densa teia de pressões […].

Além de tudo, a formação também é afetada pelas regras e práticas explícitas e implícitas (ocultas) correntes da instituição formadora tanto quanto influencia o modelo de profissional a ser formado, sobrepondo-se inclusive às questões pedagógicas. Nas instituições de ensino superior de natureza pública o processo de decadência a que estão submetidas pelas autoridades exemplificada pela falta de recursos e apoio governamentais há uma tendência geral ao descompromisso por parte da comunidade e responsabilização individual principalmente dos docentes.

A meta de formar psicólogos com um perfil comprometido com as necessidades sociais, pautado em princípios éticos, na promoção da qualidade de vida e na construção de uma sociedade mais justa são propostas pelo Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia (BOCK, 2002), no seu projeto de resolução de Diretrizes Curriculares para a Psicologia, no seu artigo terceiro (p. 1). O Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia inicialmente foi composto pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP); pela Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI); pela Sociedade Brasileira

de Psicologia (SBP); pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Psicologia (ENEP)[95].

As novas diretrizes curriculares na área da Psicologia foram submetidas à apreciação e aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, a partir da proposta apresentada pela Comissão de Especialistas no Ensino da Psicologia - SESu/MEC. Vale salientar que até que se chegasse ao Parecer CNE/CES n.º. 062/2004, de 19/02/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, houve intensa discussão e luta de diferentes grupos interessados num determinado modelo de formação profissional para a área. Estiveram envolvidas nessa luta as entidades representativas da categoria, tais como: o Conselho Federal de Psicologia - CFP, os Conselhos Regionais de Psicologia - CRPs, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia - ABEP, dentre outros representantes da classe dos psicólogos.

Em outubro de 2001, após o Encontro Nacional da ABEP, realizado no Rio de Janeiro, a ABEP junto com o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, assinou Carta Aberta à População rejeitando as Diretrizes Curriculares propostas pela Comissão de Especialistas em Psicologia do Conselho Nacional de Educação - CNE, para a Psicologia. O entendimento era de que a proposta de tal Comissão propunha uma separação entre pesquisa e prática profissional além de colocar em risco, pelo esfacelamento, o avanço da Psicologia como ciência e profissão (CFP, 2002). Num artigo publicado sob o título: "Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? o autor do artigo que foi membro de tal Comissão de Especialistas contesta as críticas feitas pelas principais entidades representativas da Psicologia (CFP e Fórum de Entidades da Psicologia) e aponta os prováveis aspectos que deram margem para os equívocos de interpretação da proposta apresentada[96].

Então o CFP apresentou e entregou uma nova proposta de Diretrizes Curriculares ao Ministério da Educação em 24 de janeiro de 2002 (CFP, 2002)[97]. A ABEP junto com o Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia - CONEP, com o

---

[95] Hoje, o Fórum está constituído por 15 Entidades Nacionais da Psicologia e continua aberto à entrada de outras entidades nacionais representativas e comprometidas com o desenvolvimento da Psicologia como Ciência e Profissão. Informação retirada do site: http://www.cienciaeprofissao.com.br/congre/Default.asp**.** Acesso em 10 de out. 2010.

[96] Conferir BASTOS, Antonio V. B., 2002, p. 31 – 57.

[97] Conferir também BOCK (2002), p. 59 – 73. Tal proposta/documento recebeu o nome de "Projeto de Resolução – Diretrizes Curriculares". Conferir **Parecer CNE/CES n.º. 0062/2004**, do Processo n.º 23001.000321/2001 – 99, de fevereiro de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, p. 1 – 5 (CNE, 2004). O Projeto de Resolução foi aprovado pelo CNE/CES, em 19/02/2004.

CFP, com a Federação Nacional dos Psicólogos–FENAPSI e 15 Conselhos Regionais de Psicologia realizou manifestação em dezembro de 2001, em frente ao MEC, solicitando do então Ministro da Educação que não homologasse as Diretrizes Curriculares propostas pela Comissão de Especialistas para os cursos de Psicologia. O pedido foi atendido e coube ao Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia a oportunidade de apresentar uma contraproposta ao documento anterior, tendo sido elaborada tal (contra) proposta por meio do "Fórum Aberto para a Construção de uma Nova Proposta de Diretrizes Curriculares para a Psicologia", na cidade de São Paulo, entre 17 e 18 de janeiro de 2002 (BOCK, 2002).

O CFP (2003, p. 9) enviou carta ao governo LULA, apoiada por todos os quinze Conselhos Regionais de Psicologia do país, contrária à aprovação das Diretrizes Curriculares propostas para a Psicologia, dado o modelo apresentado pela Comissão Assessora na área da Psicologia do MEC. Solicitou também a destituição de tal Comissão, já que as pessoas que faziam parte dela eram de "[…] escolas particulares, sem qualquer tradição de luta e participação nos debates sobre a formação em Psicologia".

Devemos lembrar que a Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, são princípios que devem ser adaptados à realidade de cada instituição formadora e como o próprio nome enfatiza Diretrizes não são normativas a serem cumpridas, mas orientações como está destacado no artigo 2º da própria Resolução.

Quero chamar à atenção para o aspecto macro político estrutural que está por trás das mudanças curriculares não apenas na Psicologia, mas em todas as áreas de formação acadêmica.

Tais mudanças fazem parte do processo de reforma do Estado brasileiro e mundial, implantado a partir dos anos 1980 nas economias desenvolvidas e, a partir da década de 1990 em nosso país (BRASIL, 1995a/b). Tais reformas estruturais, pautadas em uma concepção de desenvolvimento que inclui: liberalização do comércio, desregulamentação da economia, ajuste fiscal, privatização, contenção de gastos públicos, incentivo ao investimento externo direto, reforma do sistema previdenciário e reforma das relações capital-trabalho, estão em consonância com as políticas prescritas pelo chamado Consenso de Washington (OMC, 2004).

Na segunda metade da década de 1990, no governo Fernando Henrique, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), teve como ênfase a reforma administrativa, onde a questão central era a redefinição do papel do Estado,

vista como necessária para a promoção do ajuste fiscal, para o redimensionamento das atividades produtivas e para a abertura comercial externa. Essas medidas fazem parte de um processo mais amplo e estão articuladas no cenário internacional com uma discussão acerca da comercialização da educação no Brasil. Conforme agenda e medidas tomadas pela OMC (2004), o ensino superior deverá ser concebido como qualquer outro serviço, podendo ser comercializado globalmente entre os países que fazem parte dessa organização, incluindo o Brasil. A aprovação do Acordo Geral sobre o Comércio e Serviços (AGCS) ou, em inglês, *General Agreement on Trade in Services* (GATS) na OMC, que ocorreu em abril de 1994, tendo por objetivo a liberalização do comércio de todo tipo de serviço, incluindo a educação é o maior indicador da comercialização da educação.

No tocante à educação superior, as reformas e políticas implantadas, sejam pelo MARE, sejam pelo MEC, resultaram em ampliação do controle da produção do trabalho acadêmico por meio da instituição de sistema de avaliação (Provão/ENADE) e crescimento do grau de subordinação da formação acadêmica ao mercado de trabalho por intermédio de reestruturação curricular. Tal reestruturação curricular dos cursos universitários em Psicologia não propicia uma formação em que o domínio dos fundamentos da profissão seja realizado de forma crítica e haja uma adequada articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, mas tão somente um treinamento para a utilização de técnicas de forma acrítica e, portanto, sem um compromisso que leve em conta a articulação entre a produção do saber científico e o cotidiano social. Não é por acaso que um dos princípios da atual estrutura curricular advinda das Diretrizes Curriculares é o mesmo que orienta a organização do sistema de ensino superior, a saber, o princípio da "flexibilidade", onde os saberes são técnico-instrumentais para que possam adequar-se às modificações que estão sendo introduzidas no mundo do trabalho, cada vez mais tecnológico. Nesse sentido, não há porque acreditar que a assimilação de um saber instrumental que está associado ao processo produtivo vá além de um mero tecnicismo, já que estão presentes os fundamentos da "Teoria do Capital Humano". Portanto, tal flexibilização não será capaz de elevar a formação superior a uma qualidade para além das necessidades mercadológicas sem compromisso com a realidade social mais ampla. Pode-se resumir o que está dito acima com as palavras de Lessa (1999, p. 20): "[…] fala-se da produção de recursos humanos, e não da formação do homem. Na expressão recursos humanos está a coisificação

subliminar adotada por todos que assumem, por vezes inconscientemente, a universidade como uma instituição mercantil".

Especificamente, na área da Psicologia, o ENADE vem sendo aplicado desde 2004[98] com a intenção de "avaliar" a formação dada pelas instituições formadoras dessa mão-de-obra. A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) defende, no Jornal do CFP[99] (1998), que qualquer avaliação deve ser constante durante a formação acadêmica.

Independentemente da cobrança social ou daquela realizada pelo governo federal, os psicólogos, por meio de suas principais entidades representativas, tais como: o Conselho Federal de Psicologia (CFP), os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP)[100] e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), estão em debate já há algum tempo acerca do compromisso social que devem ter e desempenhar os psicólogos.

A opinião de que o psicólogo deve lutar em prol das transformações sociais foi enfatizada dentre outros por Holanda (1997, p.6), quando afirmou: "É preciso que o psicólogo assuma seu papel como transformador da realidade e, para isto, é fundamental que a formação seja engajada com um compromisso ético" e

> […] as ações do Conselho deveriam se pautar em alguns direcionamentos: a) Um compromisso social da Psicologia, no âmbito da transformação da realidade nacional; (…) c) Um compromisso com a interdisciplinaridade, com relação à integração e articulação dos valores e conhecimentos da Psicologia com as demais áreas e (…) f) Um compromisso com uma formação que envolva um posicionamento ético e político, inserindo o profissional nas discussões sociais, no âmbito da organização da categoria e de uma postura de cidadania (HOLANDA, 1997, p. 7- 8).

A meta de formar psicólogos com um perfil comprometido com as necessidades sociais, pautado em princípios éticos, na promoção da qualidade de vida e na construção de uma sociedade mais justa são propostas pelo Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia (BOCK, 2002), no seu projeto de resolução de Diretrizes Curriculares para a Psicologia, no seu artigo terceiro (p. 1).

O compromisso ético e de atenção às demandas sociais estão presentes também como princípios básicos para a formação do Psicólogo no documento

---

[98] O primeiro "Provão" em Psicologia ocorreu em 11 de junho de 2000. Foi substituído pelo ENADE em 2004.

[99] O jornal do CFP chama-se Jornal do Federal. Normalmente, suas matérias discutem temas importantes da Psicologia, sobre formação e as principais lutas da categoria profissional dos psicólogos.

[100] A Lei n.º. 5.766, de 20/12/1971, criou o CFP e os CRP's. Conferir BRASIL**,** 1971, p. 1655 – 1661.

produzido pelo Comitê Brasileiro de Psicólogos do Mercosul, intitulado "Formação do psicólogo: proposta da delegação brasileira ao IV Encontro Integrador de Psicólogos do Mercosul", ocorrido em 4 e 5 de abril de 1997, na cidade de Montevidéu[101]".

Yamamoto et al. (2002, p.83), destacam a necessidade de articulação do compromisso social em uma formação com as condições concretas postas pelo mercado de trabalho, mas não a subordinando como adestrada para as demandas sempre mutáveis do mercado. Nos termos desse autor, o compromisso profissional com as demandas sociais contemporâneas necessita inicialmente da capacidade de problematização, de intervenção e consciência das "[…] determinações concretas da divisão social do trabalho capitalista […] no mercado profissional" dessa realidade.

Talvez não esteja havendo uma adequada formação profissional em Psicologia em função de que, entre outros fatores, tais cursos não têm discutido e apresentado suficientemente o Homem como fazendo parte de condições sócio-históricas dentro de uma intrincada rede de relações político-econômicas (PATTO, 1982). Vilela (1996, p.158) constatou em sua pesquisa que a formação dos psicólogos continua apresentando um modelo de natureza assistencialista, "[…] de cura, em um enfoque intimista e individualista". Souza (1996, p. 14), também aponta que os currículos de Psicologia historicamente não questionam nem a organização nem o funcionamento "[…] de uma sociedade que produz e mantém a desigualdade social", deixando desvinculada a dimensão intra-subjetiva da realidade social.

É preciso lembrar que durante a instalação da Psicologia como profissão em nosso país a imagem social do psicólogo era a de profissional liberal, fato que deve ter influenciado e até direcionado as ênfases na definição dos currículos como demonstram as pesquisas (MELLO, 1983; PEREIRA, 1975). Contudo, a falta de uma crítica política responsável permitiu que tal situação perdurasse ao longo do tempo de existência da profissão.

Lane (1985, p. 12) desmistifica o homem como ser biológico, denunciando que a Psicologia desconsidera o ser humano como produto histórico-social e que, por isso, se tornou

> […] se não inócua, uma ciência que reproduziu a ideologia dominante de uma sociedade, quando descreve comportamento e baseada em

[101] Conferir CARVALHO, (2002), p. 112 – 113. Tal documento do Comitê Brasileiro de Psicólogos do Mercosul faz parte do Protocolo de Acuerdo de los Principios para la formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados, datado de 4 de dezembro de 1998.

> freqüências tira conclusões sobre relações causais pela descrição pura e simples de comportamentos ocorrendo em situações dadas.

Seu texto ainda relata a discussão entre o biologismo versus o sociologismo. Autores como Sève (1979) apontam que há uma subestimação da importância científica do materialismo dialético em psicologia e que tal atitude custa caro à psicologia e é o efeito de uma discriminação ideológica burguesa, estranha aos interesses da ciência.

Figueiredo (1991, p. 64), analisando a Psicologia como profissão e como cultura, sustenta que a psicologia tem sido assimilada por parte da sociedade do seguinte modo: "[…] tem se tornado uma forma de manter a ilusão da liberdade e da singularidade de cada um, em vez de compreender e explicar o que há de ilusório nestas idéias". Denuncia que tal psicologia colabora para a psicologização da vida quotidiana e para um entendimento do mundo social e do indivíduo "[…] a partir de uma visão bem pouco crítica" (FIGUEIREDO,1991, p. 64). É o viés naturalizante de que nos fala Vilela (1996, p. 5, destaques do autor),

> […] construído numa sociedade onde o *ethos* dominante é o de uma *cultura psicológica*, cujos determinantes […] são a modernização tecnológica, a individualização/fragmentação das relações sociais, o predomínio da psicologização como mecanismo explicativo.

Assim, o psicólogo ocupa-se então com a privacidade enquanto modo de subjetivação "[…] onde predomina a intimidade, o espaço da liberdade interior" (VILELA, 1996, p. 44).

Patto (1982 e 1997) amplia o entendimento acima quando aponta que a Psicologia despreza um contato com o conhecimento advindo de outras Ciências Humanas, ironizando que elas tratariam da "sociedade", enquanto que a preocupação da Psicologia seria com o "indivíduo". Tal visão, segundo a autora, desconsidera os aspectos sociais e históricos do humano, pois está fundamentado numa formação do psicólogo que não discute as bases epistemológicas e nem as implicações ético-políticas de suas teorias e técnicas adotadas.

Vilela (1996) aponta para um aspecto da formação em psicologia em que, segundo a autora, ser psicólogo apresenta-se como um estilo de vida, muito mais do que uma ocupação profissional. Para ela, as preocupações com a autonomia e com a interioridade são possíveis representantes de um modelo de valores individualistas hegemônicos nas sociedades ocidentais atuais em que são desenvolvidas as práticas e os

"saberes" psi. Assim, as condições econômicas, culturais e sociopolíticas objetivas de existência não aparentam se articularem com tais práticas e "saberes" psi, pois estas, partindo de uma concepção naturalizada de homem, não são passíveis de historicização.

Em um de seus artigos, Bock (1995, p. 17-18) discutiu os aspectos ideológicos envolvidos na imagem da Psicologia e apontou a necessidade de se compreender o "[…] homem a partir de suas determinações essenciais sob o capital". Para Marx (1988) a natureza do homem é um produto da história. Assim, ao modificar a natureza externa, o homem modifica a sua própria natureza. O desenvolvimento do organismo humano é mediatizado pelas condições sociais de sua existência. O viés psicologista em que o ser humano é encarado tradicionalmente sob uma ótica que o desvincula de suas relações sociais, já que se acredita ser possível o estudo de um sujeito abstrato, é criticado por Freire (1987) e Patto (1982), que apontam o escamoteamento das relações de poderes, econômicas e dominações políticas presentes em tal atitude. Os autores propõem a superação dialética de tal postura e não simplesmente que se descarte tal forma de "conhecimento".

Convém destacar a urgência de se orientar os futuros profissionais da Psicologia a perceberem a correlação existente entre seu papel profissional e suas funções na *engrenagem* social. Trata-se, em outras palavras, da compreensão política dos interesses subjacentes tanto à formação como à prática profissional. Reportando aos aspectos ideológicos que a Psicologia apresenta (CAMPOS, 1983; MERANI, 1977; PATTO, 1982) e que, ou são discutidos de forma aligeirada ou sequer fazem parte do conteúdo da maior parte das disciplinas de graduação, como sendo um fator importante para a construção de uma identidade profissional onde o psicólogo tenha consciência de seu papel na ordem social vigente.

Importante comentário é feito por Mello (1983, p. 113) quanto ao papel social da Psicologia:

> A Psicologia é uma autêntica ciência – e não uma técnica para solucionar os problemas íntimos dos privilegiados – e o benefício das soluções que ela propõe, e das técnicas que criou, deve ser estendido ao maior número de pessoas. Reservá-las para poucos, como se tem feito é desvirtuar seu valor como um instrumento de modificação social.

Defende-se que a formação e o exercício profissional da psicologia sejam críticos no sentido dado por Bleger (1984, p. 186), ou seja, é preciso que o psicólogo investigue "[…] o que faz, como o faz, enquanto se o está fazendo". A formação científica

em Psicologia não pode ser alienada, limitando-se ao que é apresentado pelo professor em suas aulas e em sua produção científica. Necessário se faz averiguar as raízes desse "desinteresse" e/ou descompromisso da psicologia com as condições sociais existentes em nosso país desde a sua criação legal. Por que depois de tanto tempo de regulamentação no Brasil, só recentemente se começa a ter uma preocupação com os aspectos ideológicos envolvidos no exercício da Psicologia?

Os Editoriais do Jornal do Conselho Federal de Psicologia, em seus diversos números, enfatiza a dívida social da Psicologia que, segundo sua opinião, tem colaborado em criar instrumentos que impedem uma análise social crítica, mistificando os problemas sociais por meio de classificações e diagnósticos que estigmatizam as pessoas e individualiza as "diferenças".

Cada momento histórico, ordenamento social e modelo de produção trazem um determinado comportamento moral específico justificado pela doutrina ética/teórica. No Brasil, como país capitalista em desenvolvimento, tal ética está expressa por alguns princípios morais como: o simbolismo do ter; o individualismo e o egoísmo latente ou não na competição; a acumulação de bens por minorias; a aceitação da miséria e da guerra como *acontecimentos naturais*. O homem é um ser histórico, concreto e cultural, portanto determinado por fatores de ordem política e econômica, assim sua essência é relativa ao conjunto das relações sociais a que pertence. Nessa sociedade o capital tem exercido hegemonia absoluta sobre os demais aspectos da realidade, inclusive o trabalho (FREIRE, 1987). A questão ética tem sido encarada sob uma ótica individual, entretanto atinge todos os homens e, portanto, transcende o indivíduo. Não deve ser encarada sob um prisma da individualidade, da particularidade ou da singularidade (FREIRE, 1988).

A idéia de universidade passou a ser associada de forma pragmática à de empresa privada, tendo em vista os interesses do capital no tocante à produção de um certo tipo de conhecimento. Assim, o saber acadêmico, a ciência e a educação, em geral, adquirem a condição de mercadorias típicas do atual modelo de acumulação capitalista, deixando de serem considerados bens coletivos e direito fundamentais da cidadania, garantida anteriormente pelo Estado. As razões de ordem comercial que tem orientado o planejamento educacional em nosso país impedem ou inviabilizam que a adoção de diretrizes curriculares por si só sejam capazes de solucionar ou diminuir os problemas existentes na formação e atuação profissional em diversas áreas, inclusive e principalmente na Psicologia. A revisão da formação depende de um novo olhar e de

atitude em relação ao conhecimento e à sua produção, ao processo próprio de formação e de exercício profissional sendo expressão de uma reivindicação política.

A universidade passa a ter o status de organização social e consequentemente as implicações decorrentes, isto é, está regida pela premissa da instrumentalidade, pois define-se por sua capacidade de atingir objetivos particulares segundo os pressupostos do mercado. O ensino, a pesquisa e a extensão não são na prática mais indissociáveis, já que não são parte de um bem da humanidade, mas tão somente dependem das estratégias definidas nos contratos de gestão firmados (CHAUÍ, 2003; BRASIL, 1997b). Diferentemente de tal idéia, a universidade anteriormente como instituição social era baseada na legitimidade e no reconhecimento público de suas atribuições.

Outro aspecto a ser considerado e que tem impacto na formação profissional em Psicologia diz respeito à flexibilização das exigências para a instalação de novos cursos, já que a maioria dos profissionais da área formados é egressa de instituições da rede privada de ensino (YAMAMOTO, 2000). A possibilidade de que o mercado seja inundado por um contingente de "profissionais" apenas tecnicamente adestrados são um risco muito plausível mantidas as condições atuais.

É preciso destacar que baseado em diferentes autores é possível se afirmar que as mudanças introduzidas pela LDB constituem apenas uma parte componente da Reforma do Estado brasileiro (BRASIL, 1995b, OMC, 2004). Tais aspectos da reforma são traduzidos por: privatização, desregulamentação, estabelecimento do Estado mínimo e do mercado como instância reguladora da sociedade etc.

Como se pode deduzir do que foram expostas até o presente as políticas educacionais causaram impactos na configuração dos caminhos da profissão e da profissionalização em Psicologia, pois as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorreram na sociedade brasileira nas últimas décadas estão em via contrária às transformações que vicejaram na profissão a partir, principalmente, da metade da década de 1990 do século passado, quando a Psicologia como atividade profissional buscou discutir o desempenho de seu papel dentro das condições sociais vigentes. Enquanto a profissão apenas começava a discutir seu papel social na manutenção do *status quo*, a realidade política e econômica impunha um modelo econômico marcado exatamente pelo afastamento de um Estado do Bem-Estar social que, no caso brasileiro, nunca foi constituído de fato dado às diferenças de classe social,

renda e de falta de políticas públicas que indicassem a implantação de tal modelo de Estado. Ironicamente, é a partir do momento em que se inicia um movimento para discutir o papel social da profissão que as condições políticas, econômicas e sociais também se alteram de forma significativa na realidade brasileira com o processo de privatização de empresas estatais, controle inflacionário, e demais ajustes econômicos que tinham por meta adequar-se às imposições das entidades financeiras internacionais credoras do Brasil.

Cabe enfatizar a necessidade de situar a atual formação do psicólogo no quadro da ideologia neoliberal, hegemônica hoje em inúmeros países, inclusive no Brasil. Para isso é imprescindível que nos perguntemos sobre o que dá a especificidade do trabalho do psicólogo fato que de certa forma direciona para um determinado modelo de formação para responder a tal questionamento. É preciso lembrar que a questão conjuntural do mercado de trabalho, por servir a uma formação continuada tanto de natureza acadêmica quanto estritamente profissional. A formação deve visar o atendimento da parcela majoritária da população de nosso país como expressão de seu compromisso ético com as condições de vida dessa população carente de recursos.

Dada a trajetória acima citada cabem algumas perguntas. É possível *escapar* às condições de formação existentes nos cursos de Psicologia? Que caminhos alternativos podem ser utilizados? Em que medida tais condicionamentos da formação impede uma prática cônscia de suas limitações e comprometida com a construção de uma sociedade ética e, portanto, mais democrática e justa no atendimento à sua clientela (instituição, consultório particular, comunidade etc) atendida em Psicologia? Utilizando o questionamento de Patto (1982, p. 16), cabe a pergunta: Será que "[…] sem o instrumental do pensamento crítico o psicólogo está condenado a ser apropriado pela sua Ciência, em lugar de apropriar-se dela"?

A seção abaixo dá continuidade a alguns dos aspectos anteriormente discutidos e aprofunda a dimensão da compreensão da função do tratamento da educação no ensino superior como Bem Econômico e/ou Mercadoria.

3.1.5 - Educação no Ensino Superior como Bem Econômico e/ou Mercadoria

Documentos oficiais tais como: a Lei de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n.º 11.079/04 (BRASIL, 2004f); a Lei de Incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica (IIPCT), Lei n.º 10.973/2004 (BRASIL, 2004e) e o Projeto de Lei n.º 59/05 (BRASIL, 2005), além do documento que trata da Reforma da Educação Superior

(BRASIL, 2004c), quando analisados nos levam a pensar que boa parte dos aspectos contidos nos distintos documentos expressa um reforçamento do processo de privatização do bem público e, em particular, do ensino superior.

É o que Santos (apud AFONSO, 2003, p. 40, 47) denomina de "espaço público não-estatal". Afonso (2003, p. 40) assinala que as parcerias entre o Estado e os atores coletivos colaboram no sentido de mascarar uma nova e eficaz "[…] forma de legitimação da ação do Estado", pois o ajuda a amortecer a pressão social advinda da consecução dos objetivos públicos, outrora inteiramente de responsabilidade do Estado.

A abertura do ensino superior ao mercado de investimento estrangeiro é chamado de transnacionalização da educação por Santos (2004), e de desnacionalização da educação por Lima (2003), que encaram tal situação como de agravamento do processo de privatização do ensino nos países capitalistas periféricos, como o Brasil, e trazendo como consequências, dentre outras, a ameaça à cultura nacional, à desnacionalização da formação e evasão de professores e pesquisadores das universidades públicas para as instituições de outros países que apresentem melhor remuneração salarial.

Vejamos o que está grafado nos artigos do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) ou, em inglês, *General Agreement on Trade in Services* **(GATS)**, da Organização Mundial do Comércio (OMC), que entrou em funcionamento em janeiro de 1995 como um resultado das negociações da Rodada do Uruguai:

> a) Tratamento da nação mais favorecida: (Artigo II) "Cada Membro deve conceder imediatamente e incondicionalmente aos serviços e prestadores de serviços de qualquer outro Membro, tratamento não menos favorável do que aquele concedido a serviços e prestadores de serviços similares de qualquer outro país"; b) Tratamento Nacional: "Cada Membro deve tratar os serviços e fornecedores de serviços estrangeiros de uma maneira não menos favorável do que aquela que dispensa aos seus próprios serviços similares e aos próprios fornecedores de serviços similares (Artigo XVII) (1995).

Os artigos acima descritos são obrigações dos países que aderiram a tal Acordo comercial. Tal acordo foi criado para estender o sistema multilateral de comércio para os serviços da mesma maneira que o Acordo Geral de Tarifas e Comércio fornece um sistema para o comércio de mercadorias. Todos os membros da OMC são membros do GATS (OMC, 2004).

Em última instância, a discussão sobre o papel do Estado se faria em nome da *democracia* entendida como liberdade de escolha no mercado. Argumentos de que o Estado já é partícipe privilegiado na regulação do sistema de ensino, por exemplo,

quando determina as condições de funcionamento às escolas, ordena a concessão e expedição de diplomas, ordena o sistema avaliativo, e fornece as diretrizes curriculares nacionais, não irão faltar por parte da iniciativa privada. Numa era de economia globalizada a oferta plural de bens e serviços é apresentada como em nome da *liberdade que aspiramos todos*.

As políticas públicas educacionais que vêm sendo implantadas especialmente no nível superior de ensino têm utilizado como método verificador de sua eficácia e/ou eficiência a avaliação, utilizando-se principalmente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)[102], substituto atual do antigo Exame Nacional de Cursos (ENC)[103], conhecido como "PROVÃO". O MEC lançou em 2003, a nova proposta de avaliação da educação superior, denominada SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Tal avaliação foi aprovada pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é composto por três processos: a Avaliação das Instituições, a Avaliação dos Cursos de Graduação e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Apesar de cada um desses processos serem desenvolvidos em momentos distintos, com instrumentos próprios, a idéia é de que se articulem entre si. Segundo a proposta governamental, o SINAES levará em conta a diversidade do sistema; o respeito à identidade, à missão e à história de cada uma das instituições; e a continuidade do processo de avaliação como uma política educacional pública. A Avaliação das Instituições é dividida em duas partes: a auto-avaliação e a avaliação externa. O ENADE vai avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. A avaliação dos cursos de graduação visa identificar a qualidade do ensino oferecido a partir da análise de três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas. É uma avaliação *in loco* realizada por uma comissão de especialistas.

Não se pode descartar a idéia de que a cobrança dos resultados da formação acadêmica ofertada está ligada a uma perspectiva utilitarista do capital mundial, já que

---

[102] Conferir BRASIL**,** 2004a. A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES foi feita por meio da Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004. Conferir CNE, 2004b.

[103] O Exame Nacional de Cursos (ENC) conhecido pela denominação de "Provão" foi aplicado aos formandos no período de 1996 a 2003, sendo que nesta última edição realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas de graduação, incluindo a Psicologia. Foi instituído pela seguinte legislação: a) dispositivos legais presentes na Lei n.º 9.131, de 24/11/1995; b) Decreto n.º 2.026, de 10/10/1996, que estabelece os procedimentos de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior (revogado pelo Decreto n.º 3.860, de 9/07/2001) e c) Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

países como o Brasil, dependente de investimento de capitais estrangeiros para se desenvolver busca na produtividade uma alternativa para seu crescimento, necessitando sobremaneira da capacitação promovida pelo processo educativo.

Não se deve esquecer que o conjunto de avaliações realizadas nos diferentes níveis de ensino, principalmente no ensino superior, é parte de uma política governamental advinda da reforma do Estado preconizada por organismos multilaterais tais como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que atinge de forma pronunciada a partir da década de 90 países como o Brasil. Nessa ótica a universidade passa a ser tratada como uma empresa privada, já que a produção de conhecimento deve estar dirigida para determinados fins que atendam tais exigências impostas pelo mercado, ou seja, o saber passa a ser encarado tal qual uma mercadoria como outra qualquer, e, por isso, o processo avaliativo é utilizado igualmente como um "controle de qualidade" empresarial onde o conhecimento não é mais um direito fundamental e um bem coletivo (CHAUÍ, 2003), para além do modelo de produção capitalista (OLIVEIRA; DOURADO; VELOSO; SOUSA, 2005).

Segundo Chauí (2003) o conceito de organização social que foi aplicado à universidade está diretamente afinado com a idéia de eficácia e eficiência, já que está em busca de determinados objetivos particulares guiados por tipos específicos de gestão, controle e planejamento administrativo. Para ela a diferença entre o conceito de universidade como instituição e organização social se refere à falta, principalmente, da possibilidade de questionar sua função e seu lugar na luta de classes, ao passo que a universidade como organização social desempenha um papel de competir com as demais organizações que tenham os mesmos objetivos.

Silva Júnior (2002a), tratando desse modelo de racionalidade no atual estágio do capitalismo, desvenda o processo de submissão a que está submetido o ensino superior mediante sua reconfiguração ou reorganização (CATANI; OLIVEIRA, 2002; SGUISSARD, 2000a) realizada pela reforma do Estado (BRASIL, 1995d), que subordina as práticas da docência, da pesquisa e da extensão acadêmicas à lógica e racionalidade mercantil, pois se voltam exclusivamente para a economia e ao mercado consumidor de produtos direcionando e induzindo assim a pesquisa nas instituições de ensino superior brasileiras para a resolução de problemas técnicos e sociais dos financiadores, seja ele o governo ou a iniciativa privada. Silva Júnior (2002a, p. 50) chama tal situação de produção de "ciência engajada" "[…] ao mercado e à produção de um novo paradigma político […]". Segundo esse autor, a universidade desde os seus primórdios esteve associada à

idéia de produção de conhecimento e capacidade de reflexão e crítica a serviço da sociedade, que a racionalidade mercantil capitalista intenta transformar a universidade para assessorar o mercado com informações que ajudem a legitimar a nova cultura política mundial. O Banco Mundial pretende ser um "Banco de Conhecimento" que garantirá informações para os investidores do setor privado. As implicações podem ser visualizadas e apontam para a criação de bancos de dados patenteados e que implicarão no pagamento de *royalties* por parte dos interessados (SANTOS, 2001b, destaque do autor).

Nesse sentido a nova configuração das instituições de ensino superior facilita a implantação dos aspectos de racionalidade mercantil, pois o modelo implantado prevê que somente um número de instituições ínfimo irá utilizar-se da fórmula ensino-pesquisa-extensão, que requer mais recursos para investimento, enquanto que as demais atuarão formando mão de obra em cursos profissionalizantes, cada vez de menor duração, ou na formação de profissionais liberais e técnicos, além do ensino à distância, conforme preconizado pelo Banco Mundial (2000), e adotado pelo Brasil em seu modelo de reclassificação de modalidades do ensino superior atual[104], que está assim distribuído: I – Universidades, II – Centros Universitários e III Faculdades integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores (BRASIL, 2001b). Nas instituições não universitárias não há obrigatoriedade de realização de pesquisa durante o processo formativo, limitando-se tão somente ao ensino e, consequentemente comprometendo a possibilidade de efetuar extensão na medida em que esta depende da realização de pesquisa. O fim da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão permite uma maior participação do setor privado no ensino superior, já que não requer maiores investimentos e diminuição do setor público subordinado à política de diferenciação, mas sem os aportes financeiros necessários ao seu processo de expansão. Assim, critérios de eficácia e produtividade se impõem como "naturais" às instituições federais de ensino (IFES). Além disso, o modelo de reclassificação de modalidades do ensino superior atual e o anterior desrespeitam o que está grafado no artigo 207 da Constituição Federal, que se refere ao princípio constitucional da indissolubilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, não deixa dúvidas quanto ao imperativo econômico ser um dos

[104] Anteriormente, o modelo de classificação adotado estava assim distribuído: I – Universidades, II – Centros Universitários, III – Faculdades Integradas, IV – Faculdade e V – Institutos Superiores ou Escolas Superiores (BRASIL, 1997a). Como pode ser observada a fragmentação e segmentação não foi significativamente alterada pela sucessão da legislação.

responsáveis pela diversificação dos tipos de estabelecimentos de ensino e cursos nos países que adotaram as diretrizes ditadas pelos organismos internacionais que determinam as políticas educacionais aos países em desenvolvimento como no caso brasileiro. Assim estão expressas as afirmações de tal documento:

> As pressões sociais e as exigências específicas do mercado de trabalho traduziram-se numa extraordinária diversificação e tipos de estabelecimentos de ensino e de cursos. O ensino superior não escapou à 'força de urgência com que, em nível político, se afirma a necessidade de uma reforma da educação, como resposta aos imperativos econômicos[105].

A submissão do ensino superior aos critérios de eficácia e de produtividade quantitativista é entendida por Santos (2003, 2004), como um dos aspectos da crise que vive a universidade, pois necessita de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial garantida na constituição, em seu artigo 207; entretanto, a atual política para os diferentes níveis de ensino pressiona para que a universidade adote critérios de caráter empresarial e até reformulou seu princípio essencial de instituição social para organização social (BRASIL, 1997). Em outros termos, está se aplicando as teorias gerenciais administrativas como princípios para as teorias pedagógicas na educação.

Popkewitz (1997) destaca que a universidade ao longo do tempo sempre apresentou um papel histórico e como traço de identidade a capacidade de crítica e, que no estágio atual de universalização do capitalismo, tanto ela quanto a ciência aproximaram-se mais da economia e da política com fins de controle da sociedade e de mudança de suas instituições sociais. Segundo esse autor, até os anos 60 do século passado, havia a crença na ciência e na profissionalização para o equilíbrio social. Isso mudou e adquiriu a face acima descrita. Silva Júnior (2002a), tratando da reforma da educação superior nos anos 90 do século passado na América Latina e, em particular, no Brasil, afirma que a universalização do capitalismo acarretou profundas modificações no metabolismo social do mundo inteiro, levando a um novo processo de reprodução social que implicou em mudanças nas estruturas sociais e levou às reformas institucionais, dentre as quais se situam as educacionais.

Para Silva Júnior (2002a), os principais agentes do movimento de reformas no contexto da universalização do capitalismo são as agências multilaterais tais como: o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das

[105] EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1998.

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC), sob a hegemonia dos E.U.A, na construção e organização da sociedade e de sua economia baseada num discurso de busca da produtividade e da equidade social que serve para tratar os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento de forma homogênea, ou seja, não levando em consideração as diferenças históricas entre eles. Há a imposição de determinados valores e entendimento da realidade que orientam os projetos políticos nacionais de acordo com o estágio de universalização do capitalismo. Para ele, "A política, mais do que nunca, é legitimada pelo campo profissional, e este, por sua vez, ancora-se numa ciência que se profissionalizou, amalgamando-se ao mercado e ao privado" (SILVA JÚNIOR, 2002a, p. 66). É uma forma de promover mudanças de ordem econômica, social e política com vistas à exploração/acumulação do capital financeiro para legitimar o novo paradigma político que está sendo construído em todo o mundo.

A educação passou a ser considerada um "bem econômico", já que atende ou serve tão somente para o aumento da capacidade de competir dos estados nacionais na economia globalizada (SAVIANI, 2002). Deixou de ser um "patrimônio da humanidade", que em níveis nacionais tinha como preocupação a preservação de uma identidade e da sua cultura. A teoria de que os custos em educação se transformariam em desenvolvimento social e econômico, conhecida como Teoria do Capital Humano[106] (SCHULTZ, 1962, 1973), serviu para legitimar "cientificamente" a idéia de que a educação deve servir principalmente para uma esfera de formação para o mundo do trabalho e emprego, pois tem um valor econômico próprio sendo considerada um bem de capital que se desenvolve como importante fator produtivo na economia.

Frigotto (1995, p. 41) descreve a idéia-chave embutida em tal Teoria:

> A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

[106] Theodoro Schultz formulou a Teoria do Capital Humano nos EUA, na década de 1950, o que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia de 1968.

Assim, como uma maneira de compensar os investimentos em educação e sua relação custo-benefício, a escola volta-se para a "qualificação de mão-de-obra" reeditando a Teoria do Capital Humano e, consequentemente, o vínculo entre educação e trabalho enquanto expressão direta e imediata da subordinação da educação à produção (o mercado).

Tünnermann (2001) afirma de maneira explícita que a formação de recursos humanos de alto nível ao desenvolvimento científico e ao progresso técnico e à acumulação de informação é uma meta educativa dos países que pretendem competir em novos espaços econômicos na economia internacional. Para ele, a educação deve estar na perspectiva da competição. Gentili (2002, p. 54) lança luz sob o engodo que tal Teoria do Capital Humano significa, quando afirma que

> Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado…Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos.

A filosofia política presente na Teoria do Capital Humano é a de que sendo o indivíduo um consumidor de conhecimentos estará apto a competir e consumar sua inserção no mercado de trabalho. Tal possibilidade de inserção depende da capacidade de "consumir" os conhecimentos responsáveis pela inserção. A lógica é a da competitividade (GENTILI, 2002). Para Gentili (2002, p.57) é um mito a idéia de que a educação possui valor de capital (bem econômico) porque dela possa depender o desenvolvimento econômico, tendo como implicação o aumento do desenvolvimento gerado pelo aumento da educação. Usa como exemplo para apoiar sua tese o caso do Brasil que, segundo ele, construiu seu desenvolvimento "[…] tendo como base de sustentação uma brutal desigualdade social e educacional, que explica sua natureza perversa e estruturalmente segregacionista. A existência do "desenvolvimento" implica miséria e desigualdade". Utilizando-se de um relatório da agência norte-americana *Inter-American Dialogue* e do Programa de *Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe* (PREAL), o autor revela que na América Latina apesar dos índices de escolaridade terem aumentado a distribuição de renda não segue o mesmo caminho. Os pobres da América Latina são mais pobres e mais "educados", hoje em dia.

Na seção abaixo tratarei do conceito de "Estado-Avaliador" e da forma como se vem processando a massificação do ensino superior em nossa realidade.

3.1.6 - O "Estado-Avaliador" e a Massificação do Ensino Superior

O conceito de "Estado avaliador" e "Estado interventor" são termos introduzidos por Neave (1985), sendo o primeiro conceito o de que a avaliação desempenha papel fundamental em todo o resultado do processo educativo – o *produto* . O chamado "Estado interventor" tem sua ação marcada pela redução orçamentária, o estabelecimento de objetivos e regulando a maneira como as instituições de ensino superior devem atuar.

Diferentes autores (CORREIA e MATOS, 1999; CUNHA, 2005; GOMES, 2002; SANTOS, 2004), apontam para a criação do chamado "Estado Avaliador", que encarna uma lógica na área educacional em que a preocupação está diretamente relacionada à eficiência no gerenciamento dos "produtos" educacionais. Para que tal tarefa seja possível de cumprimento, dentre outros aspectos há uma preocupação com a elaboração curricular uniforme no país e de acordo com as demandas do mercado, diminuição dos custos com o ensino superior etc. O chamado "Estado Avaliador" funciona tanto como política governamental para a educação como um instrumento de "governança do sistema", isto é, um modelo de regulação social e econômica antes inserido no papel central do Estado e, agora, atrelado às parcerias e/ou outras formas de vinculação entre ONGs e organizações governamentais e paragovernamentais, apresentando-se como a outra face do "Estado interventor" que busca controlar os aspectos da dinâmica da educação superior (SANTOS, 2001). O Estado termina por apresentar um papel contraditório, pois se por um lado atua gerindo e avaliando o sistema implantado, por outro, diminui sua participação na manutenção do próprio sistema de ensino superior, já que induz com sua política de privatização consequente de um Estado Mínimo, que reduziu os recursos orçamentários para esse nível de ensino e instituiu a diversificação de fontes de financiamento, incluindo incentivos à iniciativa privada na assunção da expansão do ensino superior.

No documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995b), afirma - se que é pretensão reforçar a governança, ou seja, fortalecer as funções de regulação e de coordenação do Estado, em nível federal com a progressiva descentralização vertical, para os níveis estadual e municipal, implementando políticas por meio de suas funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e de infra-estrutura. A governança deve ser entendida como uma administração pública gerencial que segue princípios de mérito e de avaliação constante

de desempenho e treinamento, dando ênfase aos resultados ou fins, em detrimento dos procedimentos ou meios. Na análise de Ribeiro (2002, p. 12), sobre as dimensões estratégicas da reforma do Estado, a "governança" se refere à "[…] dimensão relativa à sua capacidade técnica, financeira e operacional de gestão".

O entendimento de que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho é a expressão da necessidade de *ajuste* ao número cada vez menor de empregos disponíveis, dada as modificações introduzidas pela inovação tecnológica nos diferentes setores da economia, além das disputas pelo capital internacional globalizado. Contudo, tais *ajustes* não são garantia de emprego. As atuais discussões e tentativas de flexibilização das condições de contratação são evidente consequência de tal processo. Não por acaso, a *flexibilização* da formação tem sido um item dos mais importantes da pauta das políticas educacionais. Para Cury (2005), a LDBEN possui dois eixos principais, que são: a "flexibilidade" e a "avaliação". Acredita-se que a avaliação será capaz de induzir à melhoria da qualidade e do desempenho. Saviani (2002) esclarece que na visão produtivista da educação em curso o modelo adotado está inspirado no toyotismo, pois intenta flexibilizar e diversificar o trabalho pedagógico guiado pelo princípio de racionalidade, ou seja, se conseguir o máximo de resultados com o mínimo de custos. Saviani (2002) aponta ainda que o Estado concentra em suas mãos a avaliação institucional. Nessa perspectiva a avaliação funciona como um mecanismo de regulação e controle, visando a "eficiência" e a rentabilidade das instituições de ensino superior no atendimento à lógica do mercado.

Para que tal avaliação apresente um padrão unitário de qualidade, a universidade necessita eliminar essas distorções existentes para que seja possível a formação de profissionais capazes de exercer seu papel social de maneira crítica no desempenho de suas funções. Assim, a avaliação deixa de ter um caráter punitivo ou premiativo e torna-se acadêmica e democrática. Mas tal proposta de avaliação somente é coerente com um projeto de universidade pública, gratuita, autônoma e democrática. Sob essa outra ótica da avaliação é possível afirmar-se que se trata de valioso instrumento de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e da universidade e, portanto, de emancipação social (CARDOSO, 1991).

Outro modo de submeter à educação às necessidades do mercado de trabalho é aumentando o contingente de vagas acadêmicas de forma indiscriminada na graduação e sem levar em consideração diversos aspectos que incidem no processo de formação. Atualmente, o governo federal faz propaganda na televisão de que dobrou o

número de vagas nas instituições federais de ensino superior durante a atual gestão por meio do PROUNI.

Na realidade local de Porto Velho, na Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, tal ufanismo levou o reitor dessa instituição a lançar edital para o concurso vestibular para doze novos cursos que sequer possuem projeto pedagógico aprovado pelos Conselhos Superiores da instituição, alem de ampliar nos diferentes cursos já existentes o número de vagas que a estrutura física das salas de aula não comporta. Após um movimento de paralisação de discentes e docentes durante duas semanas no mês de setembro de 2008, nessa instituição, o reitor reconheceu a impropriedade da multiplicação de vagas e refez o edital do concurso vestibular que, em alguns cursos como, por exemplo, Psicologia, voltou a ser o número anteriormente existente, pois as condições de trabalho tais como no tocante à falta de contratação de docentes continuaram as mesmas, além do espaço físico das salas de aula não terem sido aumentados para comportar as vagas adicionais ofertadas naquele edital do concurso vestibular (ADUNIR, 2008).

O processo de massificação do ensino superior está inscrito na legislação por meio do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001), que afirma como compromisso num período de dez anos, possibilitar uma oferta de vagas no ensino superior para, no mínimo, 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos. Dados recentes demonstram que tal meta ainda está longe de ser atingida (Boletín Digital del IESALC, 2006)[107]. Embora, seja de significativa importância a quantidade de pessoas que ingressem no nível superior de ensino em nosso país, o governo adotou como estratégias a ampliação de vagas na rede privada de ensino, por meio de financiamento público (Lei n.º 11.096/2005), denominado PROUNI, e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que é um programa de financiamento estudantil em que o estudante contrata um financiamento a ser pago logo após o final do curso de graduação. Segundo dados de Vaidergorn (2007), havia 2381 instituições de ensino no país no ano de 2005, assim distribuídas: 243 eram instituições de natureza pública (federal, estadual e municipal) e 2138 de natureza privada. Tais números se confrontados com os que antecederam a promulgação da LDB, em 1994, não deixam dúvidas sobre o impulso obtido para o crescimento das instituições de caráter privado que, em 2003, apresentou um índice de crescimento de 118,5% a mais em relação a 1994.

---

[107] Conferir n.º 119, de 08 a 21/04/2006. In: http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebaobservatorio/boletin119/boletinnro119.htm **.** Acesso em: 20 de março de 2007.

A massificação da educação superior em nosso país, acreditam seus formuladores, servirá para a aquisição de competências para um mercado de trabalho que tem sido impulsionado pela inovação tecnológica decorrente de um processo de competição globalizado que, em última instância, orienta tal sistema educacional e suas políticas. Temos como exemplo típico da massificação da educação superior o Ensino a Distância (EAD). Entre 2004 e 2007, a modalidade cresceu 200%. O índice que se limitava em 2004 a 300 mil estudantes matriculados, chega a 970 mil no ano passado (2008). Além disso, o Ensino Superior brasileiro ganhou mais de 4,5 milhões de novos estudantes entre os anos de 1980 e 2006. Os dados são resultados da comparação dos últimos censos da Educação Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). As conclusões de Vaidergorn (2007, p. 163), sobre os dez anos de LDB, apontam para a não realização do que foi proposto no Plano Nacional de Educação no tocante ao ensino superior, mesmo com a utilização do PROUNI e do FIES, e não ajudam a "[…] retirar o país da subalternidade, apesar dos belos discursos, das promessas e da disputa pelas parcas verbas públicas para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão". Ainda indicam uma forte privatização do ensino superior e a crescente diminuição da participação das instituições públicas que terminam por serem afetadas incorporando os valores privados e/ou de mercado.

Tal situação cria o que Santos (2003, 2004), denominou de crise de legitimidade da universidade, já que a massificação gera uma contradição entre a educação superior representante da alta cultura e, portanto, de um grupo privilegiado de uma elite, enquanto que a busca dos novos grupos sociais, decorrentes de tal massificação, por ascensão social, coloca em risco essa estabilidade de classes distintas.

A instituição de programas e políticas governamentais tais como o PROUNI e o REUNI, são os indicadores de que a massificação do ensino superior faz parte de uma estratégia de transformação de um sistema de ensino superior de característica fechada, dado seu grau de seletividade, em um sistema de massas. Com tal massificação desse sistema de ensino é necessária a montagem de procedimentos de avaliação capazes de gerar informações sobre o desempenho das instituições formadoras, item indispensável para a reestruturação e promoção do mercado da educação superior, já que o *ranking* de tais instituições promove a competição institucional que, por sua vez, levam os estudantes-consumidores a competirem pelas instituições melhor avaliadas. Além disso, colocam em cheque aquelas instituições que não se adequarem aos padrões de *qualidade* da economia de mercado. Dias Sobrinho e

Ristoff (2000) apontam que a avaliação tornou-se um dos pontos imprescindíveis da atual política governamental para o setor educacional. Tal situação traz como implicações a busca da "produtividade" como forma de justificar o investimento de recursos, pois a lógica que regula o sistema é da competição e do desempenho instituído pelos padrões de mercado.

Como ficou evidenciado pelos relatórios do antigo ENC e de verificação da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de graduação, as instituições de ensino superior privadas apresentavam elevado grau de desqualificação. Apesar dos resultados apontados por tal avaliação serem desfavoráveis às instituições privadas, é pouco provável que o governo federal feche ou descredencie tais instituições de ensino superior, pois isso contraria a atual política em andamento para o setor, apesar de a Lei n.º 10.861/2004 (BRASIL, 2004a), admitir tal possibilidade. O único resultado ou consequência observada até o presente é que a avaliação do sistema de ensino superior serviu para a construção de um *ranking* das instituições de ensino superior, sem levar em considerações diferentes fatores implicados no desempenho verificado, inclusive fatores que atuam de forma sistêmica (TEDESCO, 1999), criando uma falsa ilusão e a responsabilização de docentes e alunos pelo desempenho e desresponsabilizando o Estado pelo tipo de política implantado no sistema de ensino superior, já que não houve nenhuma iniciativa governamental no sentido de sanar as dificuldades encontradas no ensino superior público por meio de recursos financeiros, técnicos, materiais ou humanos. Em nenhum momento se discute dentro das políticas governamentais para o ensino superior as causas das deficiências encontradas, dentre elas a falta de condições objetivas de trabalho que interferem durante toda a formação ofertada, passando assim para a maioria da população uma imagem perdulária e de falta de competência profissional no setor público estatal (SANTOS, L.; 2004).

É evidente que não é qualquer tipo de avaliação que se prestará ao objetivo da massificação, mas tão somente aquele tipo que atende a mecanismos de seleção, regulação, controle, classificação e monitoramento das instituições envolvidas no processo educativo de nível superior. Pode-se inferir que tal avaliação que corresponda ao processo de massificação funciona para medir produtos e resultados que fortalecem o funcionamento do mercado do ensino superior. Tal modelo de avaliação foi identificado com duas distintas tendências valorativas: a perspectiva somativa/regulatória e a construtiva/emancipatória. A primeira apresenta como característica a classificação (hierarquia); competição (concorrência); seleção

(excelência); padronização (generalização) e exclusividade (exclusão). Tal sistema cria a prática meritocrática de prêmios e punições de acordo com a regulação desejada pelo Estado. A segunda, contrariamente a anterior, traz como característica o entendimento de que a avaliação é formativa (processo); é compreensiva, pois se refere ao sujeito; é histórica, já que se dá num determinado momento; é temporal, pois se dá num determinado lugar, mas também, circunstancial, dada as diferentes interações e possibilidades, são relativas (DIAS SOBRINHO, 2000 apud CUNHA, 2005).

As consequências de tal modelo de avaliação somativa/regulatória são a intensificação ou aumento do trabalho docente[108]; o aumento do estresse; sentimento de culpabilidade quando não se atinge tais padrões almejados; consequente diminuição da auto-estima e processos de autofagia, ou seja, culpabilização recíproca quando há resultados negativos. Essa é a forma pela qual o docente deve se mostrar produtivo; possuir titulação; acatar as regras do *jogo*; individualista, já que competitivo; e esteja a serviço da "clientela" *consumidora dos produtos educacionais do mercado* (CUNHA, 2005).

Matos (2005), em um estudo sobre a docência em instituições públicas e privadas de ensino superior em Rondônia apontou, dentre outras, como consequência o estresse crescente dos professores submetidos à incorporação da lógica mercantil do modelo capitalista de natureza produtivista-quantitativista, dada a intensificação e proletarização financeiro-social do trabalho docente e o processo de auto-responsabilização pelos problemas da universidade decorrentes de tal modelo. Em suma, pode-se falar no mal-estar docente que é agravado pelas políticas educacionais citadas. Chauí (2003, p. 14) cita, entre outras das condições necessárias à mudança da universidade pública, a revisão do critério dos procedimentos avaliativos "[…] regidos pelas noções de produtividade e de eficácia […]" no tocante aos pesquisadores dessas instituições públicas. A autora defende a prestação de contas por parte dos agentes públicos ao Estado e à sociedade.

No outro plano, quando a avaliação tem uma perspectiva construtiva/emancipatória, favorece a realização profissional, pois está baseada num processo de autonomia e compromisso tanto do próprio sujeito como com os demais

[108] A Lei n.º 9.678, de 03/07/1998, instituiu a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que previa um incentivo por desempenho baseado principalmente no aumento da carga horária dedicada ao ensino e à produção acadêmica, tais como: projetos de pesquisa e extensão, produção tecnológica e técnica, publicações, dentre outros. Tal legislação foi substituída pela Medida Provisória n.º 208, de 20/08/2004, convertida na Lei n.º 11.087/2005, que alterou os dispositivos da Lei anterior.

envolvidos; utiliza da maturidade e solidariedade como fazendo parte do processo de formação, o que leva ao aumento da auto-estima positiva e possibilidade de catalisação de tais sentimentos nos demais atores envolvidos. É uma aposta no docente como sujeito fundamental desse processo. As capacidades envolvidas nesse processo são: a capacidade de reflexão, o compromisso, a cooperação e a autonomia (CUNHA, 2005).

Infelizmente, como assevera Cunha (2005), esse modelo foi deslegitimado pelas políticas governamentais do MEC, a partir da segunda metade dos anos noventa. Não por coincidência nessa época no Brasil, começa a aplicação das receitas econômicas e políticas do Estado neoliberal. O que antes era atribuição da tradição pedagógica e das teorias passou a fazer parte do domínio do Estado (CHAUÍ, 2001).

Certamente, ninguém é contra a avaliação das instituições de ensino superior, já que são custeadas com o dinheiro público e deve cumprir com sua responsabilidade social no tocante ao desenvolvimento de profissionais qualificados e produção de conhecimento que ajude a desenvolver o país. Entretanto, o modelo de "avaliação" utilizado, além da falta de participação dos diferentes segmentos acadêmicos na criação e implantação de tais políticas tem criado a resistência verificada, ou seja, trata-se de um problema de forma, tipo e objetivo de tal avaliação, além da exclusão dos principais implicados no processo de ensino, e não, do mérito ou importância de avaliar o ensino superior. Viana (2003) chama nossa atenção para o que denomina de "problema da validade consequencial" em programas de avaliação, ou seja, os impactos da avaliação sobre o sistema, determinando mudanças de pensamento, criando novos comportamentos e atitudes, além de promover novas ações.

Como enfatizou Maués (2003, p. 118) "[…] o projeto de avaliação é um corolário do projeto de universidade. Não se muda o primeiro deixando intocado o segundo, ou vice-versa".

Passemos então, a discutir as implicações do modelo implantado de Reforma do Aparelho do Estado e a nova configuração decorrente no Ensino Superior.

3.1.7 - Estratégias, Implantação e Implicações do Modelo de Reforma do Aparelho do Estado: a nova configuração do Ensino Superior

A escolha de determinado sistema de avaliação expressa uma concepção política determinada, principalmente em relação ao papel a ser desempenhado pelo Estado na sociedade, ou dito de outra forma, trata-se de uma escolha política e, portanto,

está carregada de intencionalidade. A avaliação cumpre um papel de racionalização dos recursos públicos e de controle social definidos pela reforma do Estado numa perspectiva neoliberal. Na América Latina as reformas dos Estados de caráter neoliberal têm como metas a descentralização, a privatização e a desconcentração das funções do Estado. Busca-se a eficiência na prestação de serviços de saúde, educação, segurança etc com a racionalização dos recursos públicos, ou seja, um Estado *desregulado* gerido por um número reduzido de organismos descentralizados (RODRÍGUEZ, 2003).

Como afirma Gimeno-Sacristán (1998), a deslegitimação e a desintegração ocorrem na origem do sistema público, pois a retórica é de que é caro e ineficiente, e a forma de encará-lo por seus "clientes-consumidores" favorece a ótica de que há oferta de outros melhores serviços para um "cidadão exigente". O Estado passa a não ter mais a *necessidade* de promover e regular a organização de tais serviços. Em um mundo que cobra, por meio do mercado, a desregulação, outros agentes e atores *são melhores capacitados* para oferecerem tais "produtos". O autor atribui, entre outras causas, o processo de deslegitimação do sistema público à entrada tardia de nossa sociedade nos valores da modernidade e o enfraquecimento atual seria uma decorrência do processo de revisão e de releitura da modernidade realizado atualmente.

Chauí (2003, p. 6), esclarece que a reforma do Estado ao definir os setores que o compõem criou as condições para que a instituição pública figurasse como apenas um dos possíveis setores de serviços, mas não exclusivo do Estado. Assim, procedendo "[…] definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social". A consequência mais evidente e imediata é a desobrigação do Estado quanto ao seu papel de garantir a oferta educacional nos diferentes níveis de ensino.

Gimeno-Sacristán (1999) em sua análise ainda colabora no sentido de identificar que tanto o sistema público quanto o privado de ensino, cumprem objetivos distintos, muito embora o autor não esteja defendendo qualquer tipo de escolarização como sendo o parâmetro de qualidade, entendida por ele como "relevância cultural". Aponta que numa sociedade marcada pelo individualismo competitivo aliado ao seu subproduto, o isolacionismo, o ensino público apresenta-se enfraquecido se não se atentar para todos os aspectos elencados acima.

Gimeno-Sacristán (1999), entretanto, não deixa de considerar que se deve dar importância ao êxito acadêmico, mas esclarece que tal êxito não pode ser entendido como qualidade pedagógica ou cultural. Para ele, é fundamental destacar a relevância intelectual que a escola e o sistema de ensino público possuem. Afirma que existe um

espaço público que não está sendo utilizado na discussão para um clima intelectual aberto. Tal espaço seria em tese propício para a crítica, o desenvolvimento da liberdade pessoal, para inovações pedagógicas. Aponta que, dentre outros fatores, a burocratização, a falta de estímulos e uma letargia impedem que tal espaço seja aproveitado. Não deixa de perceber que a iniciativa privada tem se beneficiado desse espaço para seu fortalecimento.

O autor enumera os aspectos que podem colaborar para a transformação da educação pública a partir de sua especificidade calcada nos seguintes elementos: integração social sem segregações, dada a necessidade de tolerância multicultural, aliada à universalidade e valorização dos sujeitos; liberdade, autonomia moral e intelectual numa cidadania solidária, já que o indivíduo está refém de uma privacidade reducionista e consumista que encara a educação tão somente pelo valor de troca no mercado de trabalho. Segundo sua opinião, a utilização extremista de uma racionalidade formal que defende verticalmente alguns fins que não são implantados de fato e o atendimento às exigências de rendimento do mercado do outro, devem ser combatidas com o reforçamento da especificidade de um projeto democrático da educação de natureza pública. Por fim, destaca a necessidade de que haja participação social no movimento de pressão aos governos como item para a salvação da escola pública.

O texto da atual LDBEN em vigor favorece uma perspectiva de educação onde a "qualidade" do ensino tem por base as idéias de eficiência e produtividade, em contraposição à idéia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática. Tal texto, evidentemente, favorece uma perspectiva empresarial na educação, que tornam antagônicas e não complementares as idéias de eficiência e de democracia. Como diz Frigotto (2004, s/p), "A LDB é do tamanho ideal para as políticas neoliberais […] Adequada ao ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização. Onde não se regulamenta, a lei é do mais forte, no caso do mercado do ensino e do ideário pedagógico do capital".

O processo de globalização econômica e os avanços tecnológicos colaboraram para a transformação produtiva, o aumento da desigualdade social e, consequentemente, da pobreza. A idéia de um Estado mínimo que se concentraria em resolver os problemas daqueles que se encontrassem em situação precária ou marginalizada mostrou-se falsa.

O pacto que foi o sustentáculo do *welfare state* deixou de existir em função da transformação produtiva e das consequentes mudanças nas relações de trabalho e sua precarização, que criaram ou ampliaram o desemprego com significativo aumento das desigualdades sociais. Em países como o Brasil, tal situação foi agravada ainda pela estagnação econômica, a instabilidade política e a luta pela redemocratização vivida durante toda a década de 1980 do século passado.

Rosanvallon (1997, p. 40) aponta que houve uma modificação dos termos do que ele denomina *compromisso keynesiano*, que vigorou nos últimos 30 ou 40 anos no Estado-providência e que deve ser entendido com base nos imperativos do crescimento econômico, mas atendendo-se às exigências de uma maior equidade social nos parâmetros do Estado socialmente e economicamente ativo. Deve ter progresso social e eficácia econômica (expressa a posição política da social-democracia). O Estado-providência é, então, um "[…]Estado de intervenção econômica, de redistribuição social e de regulamentação das relações sociais[…]". Ele entende que o *programa* do Estado-providência tem sua legitimidade assegurada na medida em que está ancorado na tarefa ilimitada de "[...] *libertar a sociedade da necessidade e do risco*" (ROSANVALLON, 1997, p. 27, grifos do autor). Corrobora sua asserção vinculando a idéia de que a "libertação da necessidade" é o equivalente econômico da busca da felicidade que, em última instância, é um problema político. Ainda discorre acerca da noção de necessidade como estando entre o conceito de *sobrevivência* e o de *abundância,* mas que sua existência expressa-se como uma situação de divisão social. Diz: "A idéia de libertação da necessidade reforça a de igualdade" (p.28) de relações sociais. A dúvida existente seria, então, se a igualdade é um valor que ainda tem futuro no Estado-providência. A idéia de valor-igualdade foi eficaz por ter sido inscrita tanto em uma norma jurídica, civil e política, mas sua eficácia foi negativa, pois funcionou de forma diferente no domínio econômico e social. Afonso (2003) aponta que houve uma erosão real do Estado-providência aliada a uma constante inculcação ideológica que cria a idéia de uma inevitabilidade da globalização neoliberal com suas respectivas consequências nos diferentes campos econômico, político, cultural e educacional.

Rosanvallon (1997) aponta três explicações para a crise, vista por ele, como fruto das relações da sociedade com o Estado, a saber: 1) o Estado-providência conseguiu reduzir as desigualdades, e, portanto, a dúvida é sobre a igualdade como finalidade social; 2) nas crises econômicas o crescimento não consegue cumprir um papel de amortecedor das desigualdades e, 3) apesar dos ataques e do desprezo sofridos

pelo Estado-providência da parte de certos setores sociais liberais, havia um compromisso social que cuidava da sua existência e de seu crescimento e que deixou de existir colocando em risco as bases do *compromisso keynesiano*. O fator apontado por ele diz respeito ao fato de que o Estado-providência não é exclusivo na sociedade atual em atender às demandas de proteção social. Outros segmentos da sociedade e até oligopólios assumiram parte dessa tarefa, antes do Estado-providência. Afirma que a crise resultante do abalo intelectual do Estado-providência é "[…] *uma crise da solidariedade*" (ROSANVALLON, 1997, p. 32, destaques do autor) e que tal crise "[…] *corresponde aos limites de uma expressão automática da solidariedade social*" (ROSANVALLON, 1997, p. 34, destaques do autor). Outros fatores, tais como: a perda de autonomia, e o isolamento dos indivíduos no Estado-providência dão subsídios para a crise. O *compromisso keynesiano* que foi concebido para resolver a crise econômica do capitalismo atualmente é colocado em cheque por essa mesma crise econômica. Assim, a existência do desenvolvimento do Estado-providência está hoje sob forte ataque dos aspectos econômicos, social e cultural e sua sobrevivência depende da capacidade de articular uma nova equação econômico-social que dê conta dos aspectos atuais da realidade em curso.

Para tal crise instalada o receituário foi a idéia de um Estado mínimo em que a descentralização das ações governamentais e a privatização tanto das atividades econômicas quanto sociais, de responsabilidade anterior do Estado, seriam a resposta solucionadora (SANTOS, 1998).

Para Esping-Andersen (1995), os desafios contemporâneos enfrentados pelos *welfare states* dizem respeito à disjunções crescentes entre as novas necessidades e riscos que se desenvolveram e os esquemas de seguridade social decorrente de inúmeros fatores, tais como: mudança na estrutura familiar, ocupacional e no ciclo de vida e nas tendências demográficas, além das mudanças nas condições econômicas. Em outras palavras, a equação se dá entre as demandas sociais e o modelo de programa de *welfare state* adotado. Há uma heterogeneidade em relação aos pontos de referência para a criação do *welfare state* e os, agora, em vigor, quanto aos ideais de igualdade e universalismo nas atuais políticas. O autor indica que dependendo do país houve uma das seguintes escolhas para lidar como resposta às mudanças econômicas e sociais por parte dos *welfare state*: "[…] expansão do emprego no setor público, induzida pelo próprio *welfare state*; […] uma estratégia de desregulamentação dos salários e do mercado de trabalho combinada a um certo grau de erosão do *welfare state* […] redução

induzida da oferta de mão-de-obra" (ESPING-ANDERSEN, 1995, p. 84 – 85). Suas conclusões são de que as políticas sociais do *welfare state* sofrerão resistência à mudança e que reformas radicais não ocorrerão, a não ser por via negociada e consensual como apontam seus estudos dos países avançados em *welfare state*.

Silva Júnior (2002a) assevera que no momento histórico do capitalismo mundial o Estado do bem-estar social deu lugar a uma forma de Estado gestor, que apresenta um tipo de racionalidade empresarial típico das empresas capitalistas transnacionais, que transformou as teorias organizacionais nas verdadeiras teorias políticas do Estado moderno. Assim, o Estado responsabilizar-se-ia por meio de instituições locais, públicas ou não, somente pelas pessoas com acentuada vulnerabilidade social enquanto que as demais seriam atendidas pelo mercado. Em realidade, a ausência e/ou diminuição da presença do Estado na esfera pública direciona as diferentes demandas sociais para o âmbito privado, o mercado[109].

Além disso, o conceito de público passa a ser entendido de forma mais ampla, abarcando iniciativas privadas que interfiram na sociedade e não somente aquelas de iniciativa de gestores públicos (LIBÂNEO, 2003). Exemplo de tal situação é o crescimento do "terceiro setor", representado em nosso país pelas Organizações Não-Governamentais (ONGs) que, conforme Santos (1998), situam-se na combinação das características dos setores públicos e privados. Há a criação de um espaço público não estatal. O autor chama a atenção para a atuação de tais entidades e da combinação de suas características a partir de sua gênese em países centrais (desenvolvidos), semiperiféricos ou periféricos, respectivamente, em desenvolvimento e subdesenvolvidos.

A idéia de um Estado mínimo é decorrente do pensamento neoliberal de que se cria um efeito perverso no "Estado de Bem-Estar", chamado também de "Estado-Providência" (ROSANVALLON, 1997), quando na busca de salvaguardar os cidadãos em situação de grave necessidade termina por criar o clientelismo, a ineficiência e outras mazelas, tais como a corrupção, pagas em última instância por aqueles que seriam alvo de tal política de proteção (MORAES, 2000).

Santos (1998) rejeita a idéia de um Estado mínimo como sendo a saída para os problemas do Estado com base no argumento de que é a qualidade desse Estado e não a sua quantidade que pode ser capaz de equacionar interesses públicos e privados. A

[109] Mercado será entendido aqui se tomando por base a descrição de Moraes (2000, p. 28), com "[…] o mundo das escolhas individuais, das iniciativas descentralizadas – nele, a preferência revela-se pela adesão (ou abandono) do cliente a um fornecedor, pela substituição de um bem/serviço por outro etc".

substituição de funções antes exercidas pelo Estado, entre elas as funções sociais, está ancorada no pensamento de que o Estado deve ser substituído quando não apresentar vantagem comparativa em funções não exclusivas pela iniciativa privada ou pelo terceiro setor. Ele aponta como os quatro bens públicos: a legitimidade política, o bem-estar social e econômico, a segurança e a identidade cultural.

Rosanvallon (1997) discorda da idéia de que o Estado-providência possa ocasionar os efeitos perversos apontados pelo pensamento neoliberal argumentando que as soluções financeiras trazem consequências de ordem social e política, já que implicam alterações no equilíbrio social tanto entre os indivíduos, como entre as categorias sociais e os agentes econômicos. Vê que o problema principal diz respeito ao grau de socialização e de redistribuição do financiamento do Estado-providência. Para ele, os limites do Estado-providência são de natureza societal ou cultural e não apenas de equilíbrio econômico. Aponta que o declínio da eficácia social do Estado ainda não foi demonstrado e, que é necessário abordar sob um prisma sociológico e político os problemas atuais do Estado-providência. Diz que o abalo do Estado-providência é da ordem do plano intelectual e não do plano econômico. Esping-Andersen (1991) discorrendo sobre o pensamento de Adam Smith apresenta a idéia desse último de que a superação das classes e das desigualdades e privilégios pode ser atingida pelo mercado como meio de evitar a ineficiência e outros efeitos nefastos do Estado interventor que atua na proteção social.

Para Santos (1998), a opinião é de que a fase do Estado mínimo foi totalmente dominada pelos interesses e força do capitalismo global. Ele nomeia de Estado-empresário a etapa da reforma do Estado que privatiza as funções que o Estado não deve exercer com exclusividade e aplicando os critérios de competitividade, eficiência e eficácia e serviço aos cidadãos transformados em clientes-consumidores do setor privado.

Esping-Andersen (1995) cita o caso do Japão e da Coréia do Sul para demonstrar que o processo de privatização visto pelos neoliberais como caminho para se produzir crescimento do pleno emprego é, no mínimo, duvidoso, já que esses países conseguiram um considerável grau de igualdade a partir do crescimento do pleno emprego num contexto altamente regulado do mercado de trabalho. Ele aponta a ironia quanto ao dilema entre o bem-estar dos indivíduos e suas famílias ser dependente exatamente dos aspectos que são vistos pelos neoliberais como "solução" para a crise do *welfare state*, ou seja: a estabilidade do emprego, melhores salários e contribuições caras ao sistema de política social.

A utilização da descentralização como estratégia para resolver alguns dos problemas gerados pela nova ordem econômica e social tanto nacional quanto internacional não está desvinculada da questão do exercício do poder político, pois serve à política de cunho neoliberal na diminuição com os gastos sociais do Estado determinada por organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD)[110] e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Arretche (2002) informa que a institucionalização de um extenso programa de descentralização na área das políticas sociais em nosso país se deu nos anos de 1990, posteriormente à institucionalização do Estado federativo[111] decorrente das reformas das instituições políticas e, em particular, o retorno das eleições diretas nos diferentes níveis de governo a partir de 1982, conjuntamente com as demais deliberações da Constituição Federal de 1988, que haviam sido suprimidas durante o período ditatorial militar. Muito embora as instituições políticas federativas tenham sido restauradas plenamente no início dos anos de 1990, a gestão de políticas públicas na área social continuava centralizada, dado que sua gestão e financiamento em áreas como saúde, habitação, assistência social, livro didático e merenda escolar ainda era responsabilidade do governo federal.

A autora apresenta a idéia de que por conta da restituição do federalismo ter ocorrido de maneira simultânea ao programa de descentralização impôs uma falsa impressão de que a descentralização e o federalismo são a mesma coisa, pensamento contrário ao dela.

Por centralização deve-se entender "[…] a concentração de recursos e/ou competências e/ou poder decisório nas mãos de entidades específicas no "centro" (governo central, agência central etc)" (ARRETCHE, 1996, p. 48). A descentralização é o deslocamento de tais recursos do "centro" para colocá-los "[…] em outras entidades específicas (os entes descentralizados)" (ARRETCHE, 1996, p. 48).

Arretche (1996) afirma que o processo de descentralização se deu por diferentes estratégias, tais como: a desconcentração, a privatização ou desregulação, a transferência de atribuições e a delegação. A autora entende por desconcentração a

---

[110] Conferir Banco Mundial (1995).

[111] Para Arretche (2002, p. 27 -28) os "Estados federativos são uma forma particular de governo dividido verticalmente, de tal modo que diferentes níveis de governo têm autoridade sobre a mesma população e território. Nesses Estados, o governo central e os governos locais são independentes entre si e soberanos em suas respectivas jurisdições[…]". A autora contrapõe a este tipo de Estado um outro que denomina unitário e que se diferencia por apresentar um governo central em que somente ele possui a autoridade política (fiscal e militar) própria. Identifica que durante o regime militar no Brasil as relações intergovernamentais estiveram muito próximas desse tipo de Estado unitário.

transferência da responsabilidade de execução dos serviços para unidades fisicamente descentralizadas, no interior das agências do governo central; por privatização ou desregulação, a transferência da prestação de serviços sociais para organizações privadas; por transferência de atribuições à transferência de recursos e funções de gestão para agências não-vinculadas institucionalmente ao governo central e, por delegação, a transferência da responsabilidade na gestão dos serviços para agências não-vinculadas ao governo central, mas mantido o controle dos recursos pelo governo central.

Arretche (2002, p. 26) aponta que a descentralização das políticas públicas foi "Uma das grandes reivindicações democráticas dos anos de 1970 e 1980". No Brasil, tal reivindicação foi produto do regime militar e teve como consequência a ineficiência, a corrupção e a falta de participação no processo decisório de tais políticas. Havia nos anos de 1980 a idéia da associação entre centralização e autoritarismo decorrente da presença ainda da ditadura militar em nosso país. Da mesma forma havia a idéia de que a descentralização e democratização e eficiência na gestão pública andariam de mãos dadas automaticamente. A autora ainda afirma que tal debate ocorria em todo o mundo, inclusive em países que apresentavam democracias estáveis. Para ela, esse modelo centralizador das políticas públicas fazia parte das estruturas decisórias implantadas durante a construção dos *welfare states*, de inspiração keynesiana. Informa que as diferentes correntes políticas convergiram no ideário de que as reformas de tipo descentralizador se tornaram um consenso quanto às suas capacidades de democratização das relações políticas relativas à gestão pública e, portanto, necessárias. As formas "centralizadas" de gestão das políticas públicas do Estado passaram a ser vistas como pouco eficientes, não eficazes, não-democráticas e não transparentes. Segundo a autora, a descentralização passa a ser vista por diferentes atores sociais e correntes políticas como "[…] uma condição para a realização do ideal democrático" (ARRETCHE, 1996, p. 46). Cita o caso da França para demonstrar empiricamente a falta de identidade e/ou associação entre centralismo e ausência de democracia.

O resultado encontrado por Arretche (2002, p. 45) em seus estudos aponta que o processo de descentralização das políticas sociais, "[…] entendidas como um compromisso dos governos com o bem-estar efetivo da população […]", no Brasil, se deu "[…] quando o governo federal reuniu condições institucionais para formular e implementar programas de transferência de atribuições para os governos locais" (ARRETCHE, 2002, p. 45).

Ao mesmo tempo em que a política governamental para a educação configurou-se no sentido de descentralização acima descrito, introduziu-se uma nova concepção de controle, pois passou a controlar o "produto" do sistema, por meio indireto dos resultados obtidos pela avaliação sistêmica dos diferentes níveis de ensino, e não mais pelo processo que o originou. As avaliações uniformizadas do sistema de ensino criaram uma descentralização das tarefas, mas manteve um controle absolutamente centralizado da avaliação dos resultados. Tal centralização está expressa na construção do anterior ENC e atual ENADE, mesmo que possuam metodologias distintas para seus levantamentos de dados de avaliação educacional, tais instrumentos induzam políticas, além de permitirem a detenção de informações sobre o conjunto do sistema educacional desresponsabilizando – se pelas falhas e insucessos na gestão direta. O poder central do Estado passa a ser de monitoramento da qualidade do sistema e tem o poder de cobrar os resultados caso estes não estejam dentro das metas estipuladas.

Para Arretche (1996), a realização do ideal democrático só se dá pela análise e verificação do respeito aos princípios e valores políticos democráticos no interior das instituições políticas concretas. Assim, não é possível estabelecer-se uma relação direta entre centralização e ausência de democracia. O que não significa que a descentralização de decisões políticas não possa levar a um aprofundamento democrático por meio dos atores sociais e políticos envolvidos. Entretanto, é necessário lembrar que tanto as formas de ação política e a ação pública no interior das instituições, como a história e o contexto social e cultural de uma dada sociedade e de suas instituições condicionam o funcionamento democrático ou não das instituições, e a realização do ideal democrático pela efetiva realização de seus princípios e valores.

Conforme Arretche (1996, p. 54), não se pode afirmar que haja um processo de descentralização no caso brasileiro, já que "[…] não existe uma estratégia ou programa nacional de descentralização que, comandado pela União, proponha um rearranjo das estruturas político-institucionais do Estado". O que há para ela é uma luta em torno da descentralização fiscal e, consequente, descentralização da despesa pública. Mas afirma que a descentralização é possível sem qualquer projeto ou programa do governo federal nesse sentido. Há, contudo, esforços isolados de descentralização de alguns programas bem sucedidos (são exemplos: merenda escolar e aquisição e distribuição do livro didático). Entende que a descentralização no caso brasileiro é fruto principalmente da ausência do governo federal, decorrendo daí uma "autonomização" das esferas estaduais e municipais de poder.

Moraes (2000) esclarece que como o diagnóstico efetuado pelo pensamento neoliberal foi o de que os gastos com um Estado do Bem-Estar Social para atender às massas pobres se tornou por demais oneroso, impondo custos e/ou sacrifícios à classe produtiva/proprietária, por meio de taxações ou impostos crescentes, e dentro dessa racionalidade é *compreensível* as propostas "terapêuticas" nessa ótica, quais sejam: os "ajustes estruturais" devem se dar dentro das políticas públicas utilizando-se da desregulamentação, da privatização e "emagrecimento" do Estado. As estratégias para atingir tais objetivos passam pela: **focalização**[112], que substitui acesso universal aos direitos sociais, inclusive a bens públicos, por um acesso seletivo. Há uma redução das políticas sociais aos programas de atendimento aos mais pobres; **descentralização**, retirando dos governos a capacidade e/ou possibilidade de agirem, principalmente, quanto às decisões políticas estratégicas que possam afetar os interesses privados e do mercado; e, por fim, a **privatização**, que pode ser realizada por duas vias: seja transferindo para o setor privado a propriedade do que antes era estatal, representados por órgãos, patrimônio ou redes, seja transferindo ao setor privado a operação e/ou gestão dos serviços outrora públicos, por meio de concessões, arrendamentos etc.

Esping-Andersen (1995) dá como exemplos para a focalização o caso da Austrália e do Canadá, de privatização, o Reino Unido e os E.U.A. A privatização dos programas antes desempenhados pelo *welfare state* é defendida discursivamente como estratégia para diminuir o gasto público e estimular a independência e, também, para atender às demandas individualistas e, portanto, mais diferenciadas da sociedade atual e/ou "pós-industrial".

Esping-Andersen (1995), informa que os críticos do neoliberalismo adotaram uma posição quanto à redução das políticas do bem-estar que redirecionava as políticas sociais em direção ao "investimento social" e/ou em capital humano. A estratégia utilizada passava pelo uso de programas de treinamento e educação permanentes como forma de garantir uma renda mínima. O autor utiliza de diferentes estudos para traçar diferenças entre os "inúmeros tipos" de *welfare state* nos países desenvolvidos. Sustenta que não se deve exagerar no determinismo exercido pela globalização sobre o destino dos *welfare states*, já que para ele "[…] os mecanismos políticos e institucionais de representação de interesses e de construção do consenso político interferem tremendamente na condução dos objetivos de bem-estar social,

[112] Grifos meus.

emprego e crescimento" (ESPING-ANDERSEN, 1995, p. 77). Para ele, as tradições nacionais de cada Estado emergem e se combinam com as ambições e modos pelos quais os *welfare states* ocidentais pós-guerra respondiam às suas metas e com seus legados institucionais, além de todos os interesses e grupos gerados por esses mesmos legados.

Santos (1998), tratando da reforma do Estado, indica os aspectos contrários ao desmonte do Estado do Bem-Estar Social, isto é, àqueles aspectos que deram sustentação ao longo do tempo para que o Estado protegesse os cidadãos das vicissitudes e voracidades do mercado. Aponta as seguintes estratégias: a **acumulação**[113], que garantiu a estabilidade da produção capitalista; a **confiança**, que garantiu que os cidadãos não sofressem com as ameaças da acumulação capitalista sobre as necessidades humanas não-mercadológicas e, por último, a **legitimação**, por meio da sua hegemonia, garantiu sua própria estabilidade utilizando-se do gerenciamento das oportunidades e dos riscos aos cidadãos. Afonso (2003, p. 42), afirma que a contribuição da educação que no Estado-providência era de *legitimação*, e que com as mudanças decorrentes do processo de globalização econômica, passou a ser de *acumulação,* pois "O Estado atua agora tendo como principal objetivo a competitividade econômica […]".

Silva Júnior (2002a) afirma, referindo-se ao período de governo FHC que, no caso do Brasil, a presença de uma contradição produzida pela reforma do Estado que criou no âmbito interno um Estado forte e submisso no plano internacional. Vê tal situação como uma consequência daquele governo à tentativa de adequação ao chamado Consenso de Washington[114], que necessitava para sua consecução de novas estruturas sociais e de uma nova cultura política que se traduzia na necessidade de reforma do Estado e da administração pública.

Santos (1998) discute que um determinado tipo de Estado está em crise, mas que no capitalismo global os interesses econômicos e políticos têm necessidade de construção de um Estado forte, capaz de concentrar suas forças na acumulação e enfraquecer as demais estratégias, a confiança e a legitimidade/hegemonia para sintonizar com as exigências do capitalismo global, ou seja, submeter o Estado à lógica mercantil. Para ele o movimento que deu início à reforma do Estado foi o fim do reformismo social.

---

[113] Idem à nota anterior.

[114] "Consenso de Washington" é uma expressão criada em 1989, por John Willianson, economista inglês, durante reunião do *Institute for International Economics*, entidade dirigida por ele, e que previa uma relação de 10 medidas de política econômica para reformar a economia dos países da América Latina. Em realidade, tais medidas são um processo de reforma do Estado para adequar-se ao mercado.

Sua opinião é que o cerne da crise no Estado é o seu protagonismo na possibilidade de promover intermediações não mercantis, antes desempenhadas pelo Estado entre os cidadãos, principalmente, por políticas sociais. Ou dito de outra forma, há uma configuração política nova do Estado. Propõe que o que denomina de Estado-novíssimo-movimento-social deve ser a base direcional da luta política que intenta transformar a cidadania abstrata, passível de falsificação, em exercício de reciprocidade concreta. Entende que tal concepção de Estado catalisa a articulação entre os princípios da comunidade e do Estado sob a guarda desse último.

Há uma proposta de agenda política global para a educação que deve ser examinada em suas consequências. Esse é o intuito da última seção desse capítulo.

3.1.8 - A Agenda Política Global para a Educação e suas Consequências

Dale (2004) apresenta no seu trabalho de análise sociológica das políticas educacionais, duas propostas teóricas para tratar da relação do processo de globalização e suas implicações no e para o processo educativo. Denomina-as de: "Cultura Educacional Mundial Comum" (CEMC) e "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação" (AGEE). Refere-se aos defensores da primeira proposta como institucionalistas e afirma que, para eles, há um modelo estandartizado institucionalizado pelos Estados-nação, que seguem as orientações da comunidade internacional, principalmente de organizações tais como: o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco. Nessa perspectiva a influência de tais organizações seria muito mais determinante do que os aspectos e fatores internos de cada Estado-nação, já que o desenvolvimento do sistema educativo com sua respectiva organização e categorias curriculares estaria disseminado nas orientações de tais organizações internacionais. A segunda proposta está calcada na existência hipotética de que há uma agenda globalmente estruturada para a educação. Nesta perspectiva há o entendimento de que no centro do processo de globalização, visto como o conjunto das forças econômicas está a economia capitalista, atuando tanto supranacionalmente quanto transnacionalmente. Em comum, as duas propostas teóricas compartilham "[…] a ênfase no papel de fatores supranacionais na configuração das políticas de educação nacional" (AFONSO, 2003, p. 41). O ponto divergente em relação à primeira perspectiva é de que nesta, as especificidades dos Estados-nação e a sua posição hegemônica ou não no sistema econômico capitalista são capazes de interferir em suas articulações supranacionais e globais na educação considerada como variável dependente. Em outros termos, a força da economia capitalista

que é mutável e que se apresenta como o motor do processo de globalização, atua alterando os sistemas educativos de acordo com as mediações decorrentes de cada sistema nacional, já que cada país ocupa um *lócus* particular no mundo capitalista global.

Silva Júnior (2002a) aponta diversos autores que dariam sustentação à tese de que o movimento reformista na área educacional é parte das mudanças sociais consequentes da universalização do capitalismo. Entretanto, esse autor aparenta concordar com a opinião de Dale (2004), em relação à segunda perspectiva quando afirma que o entendimento acerca das reformas educacionais, principalmente no ensino superior, iniciadas nos anos 80 nos países desenvolvidos "[…] deve ser feito com base no desenvolvimento desigual do capitalismo, […] e com base nas diferentes temporalidades históricas […]" (SILVA JÚNIOR, 2002a, p. 58).

No Brasil, as primeiras tentativas de adequar o país à agenda mundial de reforma do Estado têm origem no governo de Fernando Collor de Melo, que não teve continuidade, pois tal presidente sofreu o *impeachment* após apuração das denúncias de corrupção de seu governo em 1992. Sua saída fez com que o seu vice, Itamar Franco, assumisse a presidência do país. Como ministro da fazenda escolheu para a pasta Fernando Henrique Cardoso, que adotou o Plano Real que, entre outras medidas, acelerou o processo de privatização, aumentou os juros e conteve os gastos públicos para áreas de investimento social e abriu o país às exportações. Com o final do mandato do vice Itamar Franco, o candidato eleito foi o próprio Fernando Henrique Cardoso, tomando posse em 1995, que deu continuidade a tal processo de reforma do Estado com força e prioridade. Convidou para ocupar o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o professor Luiz Carlos Bresser Pereira. Seu processo de reforma do Estado tem um caráter mais amplo e profundo em comparação com o iniciado anteriormente na gestão Collor.

No âmbito educacional as políticas neoliberais também se impuseram como resposta à crise instalada pela substituição do modelo de *welfare state* que, no caso brasileiro, nunca se constituiu de fato dadas às características predominantes nos países desenvolvidos de tal modelo. As determinações econômicas hegemônicas passaram a ditar o tipo de escolarização a ser oferecida de acordo com as necessidades do mercado, já que os avanços tecnológicos impõem a necessidade de mão-de-obra mais qualificada no processo produtivo. Não por acaso, a maioria dos países Latino-americanos modificou a legislação referente à educação, com vistas a um processo de "reorganizar o sistema educativo", tornando-o coerente com o projeto neoliberal da globalização político-econômica recomendado pelos organismos internacionais (RODRIGUEZ, 2003).

As políticas educacionais nos diferentes níveis, em particular no superior, passaram a aplicar uma lógica em que as palavras-chave são: produtividade, competência e habilidades, que podem ser entendidas dentro da racionalidade técnica decorrente da utilização de um modelo de ensino que está baseado no funcionamento das empresas privadas que desempenham comportamento fundamental no *modus* de produção capitalista. Há uma preocupação evidente com o *produto* – "o ensino" - e uma despreocupação igual com os processos – meios pelos quais se realiza tal tarefa.

Conforme Fiori (apud SILVA JÚNIOR, 2002a, p. 49), o processo de hegemonia do capital mundial globalizado ocorrido nas últimas décadas é um novo colonialismo que está assentado num programa ou estratégia que apresenta três fases sequenciais, sendo a primeira dedicada à estabilização macroeconômica fruto da crise do capitalismo mundial e se apresentou em nossa realidade brasileira por meio do desenvolvimento do Plano Real e seus desdobramentos; a segunda, dedicada às "reformas estruturais", como por exemplo: do Estado na previdência, na saúde, na educação etc; e, por fim, a terceira, por meio da desregulamentação dos mercados e sua liberalização financeira e comercial e a privatização de empresas estatais.

Cabe lembrar Esping-Andersen (1995, p. 108), quando afirma: "Mas tampouco podemos esquecer que a única razão para promover a eficiência econômica é a de garantir o bem-estar".

Em resumo, é patente que o processo de privatização do ensino superior, além da transferência de responsabilidades faz parte, como linhas mestras, da agenda da política pública brasileira desde a década de 1990 aos dias atuais, em consonância com as diretrizes criadas como "receita" única de privatização pelo Banco Mundial para os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Tal "receita" foi aplicada de forma indiscriminada sem levar em conta a heterogeneidade e as particularidades de cada país, como se os problemas educacionais vividos pelos diferentes países tivessem sido estabelecidos por uma média estatística. O grau de adesão a tal modelo proposto pelo Banco Mundial variou de acordo com o momento histórico, o panorama político local etc. Consequentemente, os resultados alcançados também diferem entre os países que aplicaram tal política pública para o ensino (LUCCHESI, 2007).

Por fim, pode ser dito que a atual política governamental para o ensino superior no Brasil intenta, por meio da legislação implantada em projetos de emenda constitucional, Decretos e Pareceres, desresponsabilizar o Estado e transferir sua responsabilidade constitucional para a iniciativa privada. Tal processo está em pleno curso

se observarmos a idéia de autonomia financeira utilizada pelo poder do Estado, ao invés de permitir a autonomia da gestão, fazendo com que as universidades públicas tenham sua atuação marcada pelos mecanismos e cultura empresariais, restringe suas escolhas e a obriga a uma busca pela sobrevivência como organização social distinta de sua essência como instituição social. Não se pode esquecer que tal autonomia está prevista em dispositivo legal por meio do artigo 207 da Constituição Federal e dos artigos 53 e § 1º do artigo 54 da LDBEN. Se observarmos a implantação do programa REUNI verificaremos que a forma de sua execução retira das instituições públicas federais a autonomia legal garantida, pois interfere no processo decisório interno de tais instituições e ameaça sua possibilidade de planejamento nos diferentes âmbitos acadêmicos.

Não restam dúvidas que a expansão do ensino superior em nosso país da forma como vem se processando a partir das políticas governamentais implantadas se tornou um "grande e excelente negócio" para a iniciativa privada, já que criou inúmeras oportunidades ao crescimento do setor privado subsidiado por verbas públicas tendo como consequência o não atendimento das instituições públicas estatais em suas demandas. A expansão com tais características no ensino superior apresenta dentre outras consequências a queda na qualidade da educação, pois o controle governamental das instituições privadas é apenas do "produto" educacional, e não do processo de formação, além do efeito perverso da elitização ainda maior, contrário ao propalado pelo atual governo em tal nível de ensino, o superior, já que o processo de empobrecimento populacional é um resultado das políticas neoliberais adotadas pelo Estado (LUCCHESI, 2007). Mesmo assim, o governo continua aplicando receitas para melhorar a "qualidade" e a "eficiência" do ensino que só tem feito aprofundar as desigualdades existentes. Aliás, a concepção de qualidade e equidade apresentada no documento do Banco Mundial (1995), é aquela que as vincula a uma maior adaptabilidade às demandas do mercado.

As políticas públicas para a educação e, em particular, para o ensino superior em nosso país são políticas públicas de Estado e, portanto, não devem se orientar pelo movimento de privatização política e econômica iniciado desde a década de 1990, em nossa realidade, independentemente dos cenários internacionais verificados, sob pena de adoção de um modelo sem identidade com a realidade atual e local (LUCCHESI, 2007). O objetivo de atendimento à demanda do ensino superior por parte do Estado não se concretizou dada à incapacidade financeira requerida em tal modelo. O único objetivo atingido ou que avançou, proposto mas não declarado pela agenda política global, foi a privatização do ensino superior. Não há caminhos fáceis para construir uma política para o

Ensino superior no Brasil sem levar em consideração a necessidade de investimento público do Estado em suas atribuições constitucionais. As universidades públicas não devem e não podem abrir mão de seu intrínseco papel que é o de produção e difusão do conhecimento (DERRIDA, 1999) de forma democrática. Com isso, não se está afirmando aqui que a universidade não deva estar atenta ao mundo produtivo existente atualmente, mas não pode se subordiná-la a tais configurações sempre mutantes de acordo com regras mercadológicas. Seu papel em relação ao sistema produtivo é o de questioná-lo e de recriá-lo, além de ser difusora da cultura nacional e universal. Essa deve ser a sua ética e sua responsabilidade na construção da cidadania. A universidade deve ter como função social o desvelamento e a transformação social por meio do conhecimento produzido e pensado em benefício da sociedade (PEREIRA, 1998). O papel ou fins da universidade estão bem definidos na seguinte passagem em Fernandes (1975, p. 243-244, grifos do autor):

> Primeiro, para atender à **missão cultural**, que consiste na transmissão e na conservação dos saber. Segundo, na realização de sua **missão investigadora**, da qual depende o incremento e o progresso do saber. Terceiro, para satisfazer sua **missão técnico-profissional**, vinculada à formação, em número e em qualidade, do pessoal de nível superior que a sociedade necessita. Quarto, para preencher sua **missão social**, que a leva a manter-se a serviço da sociedade, como um dos fatores dinâmicos do estilo de vida intelectual e da evolução da cultura.

Como já havia demonstrado Marx (1973), por meio da apreensão e compreensão dialética das relações de produção e de classe e seus fenômenos econômicos num movimento histórico é impossível compreender a história da educação contemporânea que é fruto da história da sociedade sem recorrer à compreensão do movimento do capital na história moderna e contemporânea.

4. DELINEAMENTO DA PESQUISA

O objeto de estudo do presente projeto de pesquisa são os fundamentos das políticas de formação para a Psicologia e a formação do profissional da Psicologia, ou seja, que tipo de formação é ofertada e quais são as implicações para a atuação desse profissional. Assim, questões tais como entender quais são os subsídios teóricos e práticos encontrados pelos egressos de Psicologia durante sua formação e se estes fundamentos estão em condição de adequarem-se à realidade profissional encontrada, bem como avaliar se sua formação acadêmica é responsável pelo distanciamento de tais aspectos de sua formação e de sua atuação profissional, ajudarão a nortear esse estudo no sentido de criar uma proposta de política educacional para os cursos de Formação de Psicólogos capaz de atender à realidade encontrada na região amazônica.

Para se chegar a tal compreensão do modelo dado foram utilizadas entrevistas, questionários, análise de documentos e observação participante *natural*[115] de situações de ensino nos locais de trabalho. Trata-se, então, de uma investigação de natureza qualitativa que se utiliza também de características de fonte documental. Os tipos de documentos utilizados são aqueles escritos em documentos oficiais de alcance tanto local como nacional e publicações administrativas (MARCONI & LAKATOS, 1996). Diversas fontes bibliográficas tais como: publicações de livros, teses, pesquisas e publicações avulsas comporão o material a ser levantado para a análise, compreensão e fundamentação do objeto dessa investigação (MARCONI & LAKATOS, 1996, p.68). Conforme Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998, p. 169), "[…] considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação". Considerarei também todo e qualquer documento referente à política pública para a formação em Psicologia, além daqueles de caráter geral das políticas públicas que auxiliem a entender o objeto de estudo dessa investigação.

[115] Conforme Marconi & Lakatos (1996, p. 82), a observação participante *natural* é aquela em que "O observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga".

4.1 - PARTICIPANTES

Todos os sujeitos da amostra desse estudo foram escolhidos dentro das técnicas de amostragem aleatória simples *sem reposição*[116] (MARCONI & LAKATOS, 1996), entre os professores de todos os períodos do curso de Psicologia da UNIR, e da outra instituição particular de nível superior de ensino[117] em Rondônia, a saber, a ULBRA[118], em Porto Velho, que possui o mesmo curso indicado da UNIR, isto é, Psicologia; com base na aceitação e no desejo de participar da pesquisa. Os demais sujeitos dessa pesquisa foram selecionados com base na lista de egressos do referido curso de Psicologia da UNIR, não havendo distinção entre sexos ou outro diferencial, mas optando por um número de sujeitos (egressos) do curso acima citado que seja representativo em termos de amostra.

Também compuseram o restante dos sujeitos, os docentes do Departamento de Psicologia dessa instituição federal de ensino (IFE), em número de nove (9), que ministram aulas no curso de Psicologia e os docentes da instituição de nível superior particular em Psicologia, em número de quatro (4) e os supervisores de estágio que se dispuserem a responder o questionário e a participar da investigação, além da Coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada (S. P. A) da UNIR e seu equivalente na instituição de nível superior particular, Chefe e/ou Coordenador do Departamento de Psicologia da UNIR (DEPSI) e da instituição de nível superior privada, além dos egressos do curso da UNIR, em número de vinte (20), em suas diferentes turmas nos anos de 1996 a 2009[119]. Tal participação dos docentes, da Coordenadora do S.P.A., e da Chefia do DEPSI da UNIR foi solicitada por meio de apresentação de tal projeto em reunião ordinária ou extraordinária de tal departamento

---

[116] Do latim *alea*: jogo de dados. Por extensão: acaso, incerteza, não previsível, indeterminado. Conforme MUCCHIELLI, Roger, 1979, Léxico, p. I. A nomenclatura aleatória simples sem reposição significa aqui que há a "mesma probabilidade" de cada um dos sujeitos da amostra ser escolhido, e o termo *sem reposição* implica "[…] em que cada elemento só pode entrar uma vez para a amostra" (MARCONI & LAKATOS, p. 39).

[117] Não há intenção de fazer um estudo comparativo entre a instituição pública e a privada, mas porque se trata das instituições que já possuem graduados em Psicologia.

[118] Existe no município de Porto Velho, Rondônia, uma outra instituição particular de nível superior denominada Faculdade Metropolitana Aparício de Carvalho, que tem como sigla FIMCA que, não foi incluída, pois sua inauguração é recente e ainda não possui nenhuma turma de graduados em Psicologia.

[119] A escolha de tal período (1996 – 2009) se deve ao fato de que o currículo de Psicologia da UNIR, em vigor, foi implantado em 1996 e não sofreu qualquer alteração desde então, mas, também, por ser o ano de aprovação e entrada em vigor da Lei 9394/96, a LDBEN, que alterou significativamente aspectos da política educacional em todos os níveis de ensino e, além disso, porque o período previsto para a coleta de dados, conforme o cronograma da pesquisa terá uma nova turma de egressos somente em agosto de 2009.

após a defesa da qualificação, justificando-se a importância da avaliação do curso em questão. Foi feita a mesma solicitação à coordenação do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, que encaminhou aos professores os questionários a serem respondidos em reunião daquele curso informando que a participação em tal investigação era voluntária.

A justificativa para a escolha do curso de Psicologia da UNIR como um dos universos de pesquisa diz respeito ao seu papel pioneiro na criação do primeiro curso em 1989, nessa área, no estado de Rondônia, e tendo formado sua primeira turma em 1993, já possui uma tradição no desempenho desse papel. A escolha dessa instituição particular deve-se ao fato de que só recentemente tal curso foi implantado já sob a nova legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, o que possibilitará um comparativo com o curso pesquisado na instituição pública, que ainda não realizou o processo de adequação às novas Diretrizes para a área, embora tenha tido sua nova grade curricular de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia reprovada pelas instâncias acadêmicas superiores da UNIR, portanto, ainda não implantada[120].

Como se trata de um estudo que investiga as políticas de formação para os cursos de Psicologia há a necessidade de ter como sujeitos da investigação pessoas ligadas ao processo de construção de tais políticas que representaram ou representam a categoria profissional dos psicólogos. Assim, em função de sua importância nesse processo entrevistou-se a (o) presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP), à época do estabelecimento das Diretrizes Curriculares e um membro da Comissão de Especialistas da Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu/MEC), que foi relatora da proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, junto ao Conselho Nacional de Educação (C.N.E).

4.2 - INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Em relação aos egressos, foi aplicado um questionário sobre a formação e o mercado de trabalho existente na cidade que apresentou questões como a articulação entre as diferentes disciplinas do currículo, a ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos

[120] Fui designado recentemente pela chefia do DEPSI, antes da defesa desse trabalho, como presidente da comissão para adequar o Projeto Político-Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR/RO, às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia.

da formação no currículo, vida profissional atual e seu relacionamento com o mercado de trabalho.

A presente investigação foi realizada por meio de questionários com perguntas *abertas*[121]. Foi realizada, então, uma comparação com as respostas ao questionário dos docentes, com as entrevistas feitas com os coordenadores dos S.P.A. das duas instituições investigadas, além demais informações que foram levantadas por meio de um exaustivo exame da literatura existente para sua fundamentação.

A aplicação de questionários foi feita da seguinte maneira: um exemplar com as questões formuladas foi entregue diretamente em mãos a cada um dos participantes, informando-os de que dispunham de alguns dias para respondê-los e entregá-los. Caso houvesse dúvidas acerca de qualquer das perguntas foram feitos os devidos esclarecimentos e dado novo prazo para a devolução em mãos com a totalidade das informações prestadas.

As informações colhidas com tais respostas do referido curso da UNIR e da instituição de nível superior particular selecionada, a ULBRA/Porto Velho, foram analisadas à luz da: nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L. D. B); Legislação específica (interna e federal) sobre a profissão do psicólogo (Código de Ética Profissional dos Psicólogos em vigor e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia), em vigor.

Uma coleta de documentação foi feita a partir de solicitação desse pesquisador com base nos documentos existentes no Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho e no Departamento de Psicologia da UNIR (DEPSI), no Núcleo de Saúde (NUSAU), Reitoria e Pró-reitorias da UNIR, e também pretendeu analisar a Grade Curricular do Curso de Psicologia (UNIR, 1995), implantada em 1996, em vigor até o momento, Estatuto (UNIR, 1999) e Regimento Geral da UNIR (UNIR, 2000), Normas Regulamentares dos Estágios do Curso de Psicologia da UNIR (UNIR, 1994), Regimento Interno do Curso de Psicologia em vigor (UNIR, 1991) e seu Projeto Pedagógico, para que se pudesse avaliar o grau de congruência de tais documentos em relação aos objetivos propalados por estes acerca da formação fornecida e das reais situações verificadas, além dos documentos equivalentes do curso de Psicologia mencionado na instituição particular de nível superior escolhida. Dessa forma, pode-se

[121] Conforme Marconi & Lakatos (1996, p. 91), as perguntas abertas "Também chamadas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões".

afirmar que tal investigação apresenta também características de pesquisa documental (GIL, 1991).

Os docentes e/ou supervisores de estágio também responderam a um questionário com vistas a estabelecer possíveis discrepâncias ao atendimento às necessidades contidas em cada área de estágio ou se o estagiário necessita de *reforço*[122] quanto ao nível do conhecimento e preparação para as atividades de estágio curricular que irá realizar, bem como avaliarem a formação e a ênfase nos aspectos sócio-políticos da formação profissional em Psicologia.

Como há uma convivência direta da coordenadora do S. P. A com os diferentes estagiários e supervisores na clínica-escola da UNIR, ela foi entrevistada para contribuir com informações, pois dada sua proximidade e conhecimento geral nesse ambiente de estágio, pode fornecer impressões que de outra maneira não seria possível o acesso. Tal entrevista teve um caráter semi-estruturado, já que a intenção é de compreender o significado atribuído pela entrevistada ao processo de formação em diferentes situações e eventos. O número de entrevistas foi delimitado pelo número de atores envolvidos nos cursos de Psicologia, além da coordenadora do S.P.A. da UNIR, e demais pessoas que desempenhem função equivalente na instituição particular que se dispôs a colaborar com esta investigação, além daquelas pessoas envolvidas na construção das políticas públicas para os cursos de Psicologia, tais como o/a presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP), Ana Bock, e a relatora do Parecer 062/2004, da Comissão de Especialistas da SESu/MEC, Marília Ancona-Lopez, à época da construção e aprovação das Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

O acesso aos sujeitos dessa pesquisa foi feito de forma direta já que esse pesquisador atua na docência atualmente e já esteve acumulando a atividade de supervisor de estágio curricular (específico) na área clínica, fato que nesse aspecto facilita o conhecimento de uma parcela dos implicados nesse estudo. Em relação à presidência do CFP e o membro da SESu/MEC foram enviadas mensagens eletrônicas e mantidos contatos telefônicos no sentido de agendar as entrevistas com tais atores desse estudo.

Todas as entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados em termos de tempo e local, apresentando inicialmente os objetivos

[122] Na UNIR o período inicial de estágio em Psicologia conta com um período preparatório para a atividade profissional que funciona na prática como um nivelamento ou "reforço".

do trabalho. Houve por parte do pesquisador a solicitação de gravar em fita cassete todas as entrevistas, que foram transcritas posteriormente para uma melhor avaliação das informações coletadas. Quaisquer dúvidas por parte dos entrevistados foram prontamente dirimidas a fim de que a coleta de informações não fosse prejudicada.

As questões básicas utilizadas nos questionários (ANEXOS B, C e D) foram formuladas de acordo com os objetivos desse estudo, muito embora fossem respeitados os diferentes interlocutores, ou seja, Chefe ou Coordenador de Departamento de Psicologia da instituição particular e pública pesquisadas, docentes e/ou supervisores que ministravam aulas no referido curso da UNIR e da instituição particular escolhida, a saber, a ULBRA/Porto Velho, e egressos do curso de Psicologia da UNIR estudados.

O período a ser considerado para tal atividade é o de duração de um semestre letivo, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa do projeto apresentado.

4.3 - ANÁLISE E COMPREENSÃO DOS DADOS

Para que fosse possível chegar a uma compreensão adequada dos dados colhidos foram realizadas a transcrição das entrevistas e a compilação dos questionários buscando compreender o significado de tais informações de acordo com os objetivos propostos. Para que se chegue à compreensão do significado de tais informações foi utilizada a Análise de conteúdo conforme a descreve Bardin (1977), pois o objetivo de tal análise é compreender criticamente o sentido das comunicações em seu conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou implícitas. Assim, se procurou interpretar tais dados possibilitando uma compreensão mais ampla a partir do referencial teórico utilizado levando em conta tanto o significado explícito quanto o implícito. De acordo com o material a ser analisado poder-se-á utilizar mais de um tipo de procedimento para decifrar os aspectos ocultos nas comunicações e/ou documentos. Tais procedimentos podem ora privilegiar um aspecto da análise categorial, ora explicitando ou revelando o sentido da comunicação feita por meio do discurso (análise da enunciação). A partir dos dados coletados foram construídas unidades ou temas e categorias de análise que foram utilizadas para classificar e identificar o conteúdo. Tais unidades ou temas e categorias foram construídas a partir das entrevistas e dos questionários. Com tal procedimento procurou-se passar dos elementos descritivos à

interpretação, alem de investigar a influência dos atores sociais envolvidos para que se possa gerar uma compreensão e informação desse contexto. A intenção foi decodificar o conteúdo tanto das informações impressas quanto aquelas prestadas por meio da palavra, gestos ou visual para que se pudesse apreender o seu conteúdo explícito ou implícito. Todos os indícios conforme Bardin (1977, p. 39) servirão para tirar proveito "[…] do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio […]". A preocupação esteve centrada nas idéias ou juízos emitidos, cuja fonte foi as entrevistas, os questionários, os documentos já citados de acordo com sua origem ou objetivo comunicativo. A análise categorial teve como ponto inicial o conteúdo das mensagens tendo por objetivo principal descobrir o sentido da comunicação a partir do uso da inferência (BARDIN, 1977, p. 42).

Recorrendo às palavras de Lüdke e André (1986, p. 2), a avaliação em causa se baseia "[…] no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas".

Entretanto, a necessidade já exposta de realizar um estudo dessa natureza, toma como ponto de partida as considerações de Lüdke & André (1986, p. 3-4), no sentido de não "[…] submeter a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise". Nem por isso, deixou de apresentar uma sistemática para apreensão das informações. Autores como Demo (1988), também reconhece que o método não pode ser uma *camisa-de-força* capaz de formatar a realidade a ele. Todavia, esse autor, destaca que há a necessidade de formalizar a sistematização, análise e coleta de dados de maneira organizada e/ou disciplinada.

Dessa forma, em virtude dos aspectos a serem investigados utilizou-se de uma abordagem qualitativa, embora não se descarte os aspectos quantitativos. Como frisou Triviños (1990), a natureza qualitativa de uma pesquisa não se caracteriza pela exclusão de aspectos quantitativos, sendo, na visão desse autor, uma falsa dicotomia e, conforme esclarece, a determinação está na ênfase e não na exclusão de caracteres. Essa é também a opinião de Alves-Mazzotti (1991, p. 54), quando discorre sobre o uso da expressão "pesquisa qualitativa" como apresentando um falso dilema entre sua natureza qualitativa e quantitativa.

A justificativa para a utilização de uma abordagem qualitativa está baseada na compreensão de Bogdan e Biklen (1999, p.49) que em tal abordagem "[…] exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem

potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo".

Geralmente, as exigências metodológicas qualitativas não impõem uma limitação ao campo dos produtos de aprendizagem, mas ao contrário, ampliam - no. Convém lembrar-se das considerações feitas por Firme (1995, p. 71), quando se referiu às técnicas de avaliação: "Elas vão emergir quando a avaliação for conduzida para o desenvolvimento de seu objeto e numa integração de poder compartilhado. Elas vão ser úteis na busca da informação que se perceber como relevante e que será depois utilizada".

A perspectiva adotada nesse estudo é a de interrogar os formuladores das políticas públicas para a profissão em Psicologia, a/o representante no CFP, seu/sua presidente, e docentes e/ou supervisores, coordenador de estágio e do S. P. A da UNIR e seus equivalentes na instituição de nível superior particular, chefes e/ou coordenador dos departamentos de Psicologia da UNIR e da instituição privada selecionada, além dos egresso-profissionais, para conhecer e compreender como eles avaliam e/ou percebem a formação que dão/deram, recebem/receberam respectivamente, qual(is) a(s) possibilidade(s) de interferência nos rumos dessa formação e qual(is) é (são) ela(s).

Dessa forma, um esquema flexível no estudo pode levar geralmente a direções que não tinham sido previstas e incluídas a priori, enquanto que um delineamento previamente estruturado dificulta ou impede a avaliação centrada no processo, que é em si mesma um processo capaz de evoluir mediante mudanças e/ou descobertas do contexto.

As razões que justificam a escolha de um método qualitativo de investigação, dizem respeito à necessidade de descobrir soluções capazes de ir além de uma "fotografia instantânea", produto de outras formas de pesquisa, predominantemente quantitativas. Na discussão de Lüdke e André (1986, p. 7), essa abordagem (qualitativa) permite "[…] compreender a trama intrincada do que ocorre numa situação microssocial". Outra razão para tal escolha baseia-se nas considerações de Santos Filho (1995, p.13), que tratando da natureza intangível dos produtos colocados à disposição pela universidade afirma que "[…] é um dos fatores que contribuem para sua não mensurabilidade e, portanto, para a inadequação do uso de avaliações estritamente quantitativas".

A metodologia qualitativa deve captar as diferenças, acontecimentos inesperados, à mudança e em direção ao progresso e, ainda, tanto aos acontecimentos

manifestos quanto aos significados latentes. Nos métodos qualitativos quando há estudos sobre processos, os sucessos devem ser registrados durante toda a sua evolução, observando - se os acontecimentos e/ou situações e perguntando - se sobre os julgamentos, interpretações e perspectivas dos participantes (GIMENO-SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998).

Como o objeto de estudo da avaliação qualitativa é a situação, tendo como finalidade compreendê -la a partir do julgamento das interpretações e aspirações para poder fornecer aos envolvidos a informação de que necessitam para poderem entender, interpretar e atuar de maneira mais adequada, não existindo monopólio das informações sua finalidade última é dar subsídios para a reformulação de interpretações e ações das pessoas envolvidas na atividade educativa. Assim, o relatório que apresenta o resultado da avaliação qualitativa deve expressar a posição dos diferentes grupos que compõem a experiência educativa, proporcionando aos mesmos uma compreensão do processo e servindo à reorientação de suas práticas (GIMENO-SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47), não é necessário que uma pesquisa denominada qualitativa, apresente todas as suas características, pois para eles, "[…] trata - se sim de uma questão de grau".

Os resultados da pesquisa serão apresentados publicamente na universidade e na instituição de nível superior em que se realizou tal investigação, assim como em publicação resumida com propostas para intervenção em tal realidade. Serão apresentados também sob a forma de encontro ou mesas-redondas locais para que seja feito uma apresentação geral dos problemas e necessidades da Psicologia como área de atuação e como campo profissional, onde as sugestões de professores, supervisores, alunos, egressos e demais membros da vida acadêmica da UNIR e da comunidade local convidados a participarem, possam contribuir com sugestões à reformulação das políticas públicas na área da Psicologia. Serão convidados também, profissionais ligados à vida acadêmica que não foram sujeitos da investigação que tenham conhecimento e/ou vivência acerca de processos e procedimentos de avaliação das políticas públicas em áreas afins para tomarem conhecimento sobre o resultado da investigação. Esse momento serve para que se forneçam pistas ou como ponto de partida norteador para possíveis mudanças nas práticas de formação e encaminhamento de um questionamento sobre as políticas públicas existentes no âmbito da realidade encontrada nos cursos de Psicologia.

5. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA EM PORTO VELHO - RO

Inicialmente começaremos pela análise das entrevistas realizadas com a ex-presidente do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que participou naquele momento do processo que levou à construção e aprovação de tais Diretrizes para a Psicologia; e com a relatora do processo de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia do Conselho Nacional de Educação (CNE)[123]. Depois apresentaremos e analisaremos as entrevistas realizadas com a Coordenadora do Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A.), da UNIR, e com seu equivalente no S.P.A. da ULBRA/Porto Velho. A partir daí serão analisados os dados referentes aos questionários aplicados aos docentes da UNIR e da ULBRA/Porto Velho, terminando com a análise dos questionários aplicados aos egressos da UNIR. Tal percurso não é aleatório, pois a escolha por iniciar analisando as entrevistas realizadas com o/a representante da categoria dos psicólogos de um lado e, do outro, da posição governamental, ajuda a entender e avaliar a proposta de política educacional no país para os cursos de Psicologia em vigor desde 2004, verificando em que condição foi produzida, inclusive como se deu a participação e elaboração de tal documento, que é um dos objetivos específicos desse estudo.

A escolha por dar sequência à análise realizada pelas entrevistas dos Coordenadores dos S.P.A. da UNIR e da ULBRA/Porto Velho, se justifica pela posição que ocupam no cenário da formação, já que são encarregados de gerenciarem o atendimento da principal área de estágio dos cursos de Psicologia, que é historicamente a área clínica. O caminho tomado pela análise também é fruto da importância que tem o papel dos docentes nessa formação, pois podemos dizer que são os verdadeiros executores da política pensada e/ou formulada fora de seu âmbito de atuação direta. Como consequência, a discussão e análise dos questionários dos egressos é a última etapa da discussão dos resultados, já que o trabalho docente tem como alvo a formação dos futuros

[123] Segundo a Lei 9.131/1995, o CNE deveria ser composto em sua Câmara de Educação Superior (CES), por 50% de membros indicados pela comunidade acadêmica e científica. O ex-presidente FHC publicou um decreto, no mesmo dia da sanção da Lei, que substituiu tais comunidades por entidades da sociedade civil, excluindo a garantia de participação daquelas comunidades e, também, passando a controlar sua composição por meio de indicações de nomes para o CNE, que efetivamente tornou tal órgão representativo de determinados interesses governamentais e/ou políticos. Tal situação ainda expõe a falta de prestígio das comunidades acadêmicas e científicas junto ao Estado, mesmo num órgão que lhe diz respeito diretamente.

profissionais psicólogos. Assim, essa sequência intenta ajudar a esclarecer por meio da verificação se a formação decorrente de tal proposta de política educacional é considerada crítica o suficiente para capacitar o graduado em psicologia a bem perceber a realidade em que está inserido e a nela pretender influir; além de verificar como se dá a articulação entre teoria e prática e em que medida influencia o caráter crítico da formação em Psicologia, sendo todos esses aspectos objetivos dessa investigação. Assim, com tal caminho, pretendemos expor os fundamentos das políticas de formação para a Psicologia, que também figura como um dos objetivos a ser atingido neste trabalho.

5.1 - ANÁLISES DE CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS: AS POSIÇÕES DA EX-PRESIDENTE DO CFP E DA RELATORA DO PARECER DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)

Iniciemos então com as entrevistas da ex-presidente do CFP e da relatora do Parecer 062/2004, das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, do CNE.

O resultado da análise de tais entrevistas permitiu estabelecer os seguintes temas: Política educacional[124], na qual está inserida a seguinte categoria de análise: Diretrizes curriculares. O outro tema que "emergiu" da leitura foi a Formação profissional, que apresenta como uma categoria de análise o Ensino como mercadoria. Outra categoria de análise do tema Formação profissional é Teoria e Prática

Para efeito de diferenciação da entrevista realizada com a ex-presidente do CFP, daquela feita com a relatora do CNE, utilizar-se-á a sigla AB, para a primeira e, MA, para a segunda.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Política educacional e sua categoria de análise, as Diretrizes curriculares, são apresentados os seguintes trechos da entrevista de AB:

> Essas Diretrizes Curriculares elas vão responder a essa política. Então já tem essa primeira questão que fazia da discussão das Diretrizes um lugar de discussão política. Não era qualquer lugar, era um lugar de discussão política, um lugar de enfrentamento da política neoliberal. Então acho que essa é uma primeira questão que eu sempre penso.
>
> Enfim, mas também me permite arriscar uma hipótese de que os colegas ou eram favoráveis a uma perspectiva mais neoliberal … que

[124] Nessa seção a utilização de letras maiúsculas nos termos Política, Diretrizes, Formação, Ensino, Teoria e Prática serve para marcar que se está tratando de temas e suas respectivas categorias de análise.

> a gente tinha uma perspectiva liberal que domina e políticas neoliberais que, naquele momento, que forjavam a política educacional, com Paulo Renato, no Ministério da Educação, ou eram a favor disso, ou ingenuamente não se deram conta disso.
>
> Será que os meus colegas eram favoráveis a essa política ou eles nem perceberam que estavam nesse campo da política?
>
> Então, eu acho que a gente ainda tem como pano de fundo, como cenário básico a perspectiva neoliberal, mas a gente escapou em algumas coisas por ter tido no cenário a oferta dessas referências pelas entidades da Psicologia, de referências críticas pelas entidades de Psicologia e por ter de alguma forma, mal ou bem, quebrado um trajeto neoliberal intencional como era o do governo do PSDB. Então eu acho que…é…acho que ainda assim não diria que a gente tem uma domi…talvez ainda a gente tenha uma política hegemônica, mas a gente tem a contradição dela, dentro dela mesma, convivendo e, às vezes, saindo de um jeito melhor, escapando e, às vezes, se tornando presa dessa perspectiva.

É preciso lembrar que as Diretrizes curriculares para a área da Psicologia começaram a ser discutidas a partir de 1997, ou seja, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, já que a LDB, trazia a indicação para a construção de tais Diretrizes nas diferentes áreas e foi promulgada em 1996.

Para efeito de complementação da informação da posição institucional ocupada por AB durante o período de discussão, construção e aprovação das Diretrizes, é preciso dizer que esteve na presidência do CFP durante os anos de 1998 a 2001, na presidência do CRP/SP, entre os anos de 2001 a 2004, reassumindo a presidência do CFP em 2004, ano da aprovação das Diretrizes para os cursos de graduação em Psicologia, ou seja, esteve em posição institucional privilegiada[125] para o acompanhamento desse período de estabelecimento do documento balizador para a área em causa.

Depreende-se da fala acima de AB que seu entendimento é de que as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia são a expressão de uma determinada concepção política de natureza neoliberal assumida pelo governo federal no intuito de atender a um mercado global regulado por instituições financeiras. Para justificar tal afirmação as passagens a seguir servem de apoio.

> Essa política ainda tinha uma outra vertente que nos interessa, por isso que você vê que é anterior ao próprio Fernando Henrique, que nos interessa aqui na nossa conversa […]

[125] Segundo seu próprio relato, AB visitou durante todos os períodos em que esteve ocupando a presidência do CFP todos os estados brasileiros, à exceção do Acre e de Roraima, o que permitiu segundo seu depoimento formar uma boa visão acerca da formação ofertada nos cursos de graduação em Psicologia do país.

> Eu acho que aquela proposta, ela vinha guiada por uma perspectiva neoliberal. Como assim, né? Acho que o governo Fernando Henrique, na verdade, Collor…mas o governo Fernando Henrique entendeu que ele tinha uma tarefa das mais importantes que era formar, aumentar o número de trabalhadores com formação superior no país. Isso era importante por conta de mercado internacional, onde se considera, hoje, esses cálculos risco-Brasil… (risos); você tem cálculos que são feitos para saber se aquele país é um país onde vale a pena investir. E um país que vale a pena investir, é um país que tem uma mão de obra flexível, competente, formada de preferência na universidade, ou pelo menos com grau de escolarização elevado. Isso conta. Então, o governo Fernando Henrique investiu nesta política.
>
> Para isso a gente vai responder com a formação generalista, né. Então…essa…a resposta dos Conselhos [Federal e Regionais] e, depois, de outras entidades que acompanharam os Conselhos tão nesta linha: então é uma resposta a uma política pública, ou seja, a uma forma de enxergar a formação universitária para o coletivo da nossa sociedade. Foi a isso que nós nos opusemos.

Mesmo expressando certa posição contrária à construção de Diretrizes para a área de Psicologia por discordar do modelo que expressa uma determinada concepção de política com viés neoliberal, AB expressa por meio de seu depoimento que a proposta aprovada pelo Parecer n.º 062/2004, foi o resultado de embates no campo político e da negociação realizada entre diferentes tendências que participaram desse processo de construção. Sua fala corrobora o que está afirmado acima.

> Então, é esse coletivo que vai levar sob a direção, a batuta da ABEP, que vai levar adiante a discussão congregando faculdade, chamando o movimento estudantil e nós vamos conseguir uma grande mobilização, uma grande força nacional que vai ter a sua…todo esse processo quando chega lá em 2003, o Conselho Nacional de Educação já com a proposta das Diretrizes na mão…ele…porque foi assim: foi se modificando, foi se fazendo e tinha sempre duas propostas: uma caminhava paralela a outra. Quando a proposta da Comissão de Especialistas chega à mesa do ministro Paulo Renato, nós fizemos uma manifestação. Soubemos que estava na mesa dele para ele assinar. E aí nós soubemos disso e pedimos para a CUT um caminhão de som, pegamos os psicólogos ligados ao Conselho Regional, os Conselhos Regionais estavam reunidos em Brasília, e fomos com o caminhão pra porta do MEC, dizer: Senhor ministro **Não assine as Diretrizes Curriculares**. O ministro falou: **pelo amor de Deus!!! O que esses psicólogos querem?**[126] Manda subir para me dizer o que que quer. Fomos atendidos, na época, pela Maria Helena, que depois virou secretária de educação, tá aí ainda com o Paulo Renato, fomos atendidos por ela e pelo presidente do SESu, coordenador do SESu, Cury, tem dois Cury na brincadeira, um deles.
>
> Aí nós fomos atendidos e nós explicamos. Cinco entidades subiram e nós explicamos a história toda. Aí nos disse o Cury assim: eu já entendi. Eu quero que vocês então… vou dar um tempo. Façam uma

[126] O negrito é para marcar que a entrevistada se expressou de forma muito enfática na frase.

> proposta de consenso e me entreguem. O ministro não assinará essa e vocês produzem a de consenso (risos). Quem disse que a gente conseguiu produzir a de consenso?

AB identifica como fundamento político das Diretrizes curriculares para a área de graduação em Psicologia apresentadas naquele momento, o Neoliberalismo. Identifica tal concepção política na LDB, como pode ser verificado em sua fala a seguir .

> Olha…acho que eu diria, sinceramente, que nós não escapamos do neoliberalismo. Nós estamos aí com a idéia de que cada um constrói o seu currículo.
>
> A nossa LDB é neoliberal. E aí a gente dança um pouco aí dentro desse campo neoliberal. Faz algumas coisas que, às vezes, consegue reverter, faz outras, mas a gente tem que encampar.

Em relação aos fundamentos políticos em que estavam baseados as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, MA entende que há uma natureza teórica/científica e outra, política/partidária, expressa pelos diferentes atores envolvidos nas discussões acerca do documento. Seu pensamento está evidenciado na seguinte transcrição de sua fala:

> Várias (risos), várias (risos). Você tinha toda…Bom, muitas partidárias. Você tinha posições partidárias, você tinha posições teóricas fortes e você tinha leituras políticas de diferentes posições teóricas.
>
> Então essa era uma posição política claramente atuante, perceptível ali, com todos seus pontos positivos e com toda uma leitura negativa do que não fosse isto. Eu não sentia na outra posição forte, que era a posição da Dra. Carolina [Bori], eu não sentia uma posição política, mas havia, no fundo. Nós podemos dizer assim: era um PT contra um PSDB (risos). Era um PT contra um PSDB. Acho que não tinha nenhum Malufista lá (risos). Não havia nenhuma posição de extrema direita ali dentro, não (risos). Mas, sem dúvida nenhuma, você tinha uma posição de centro e uma posição de esquerda ali um pouco em embate. E elas se liam como radicais. Uma lia a outra como se a outra fosse muito radical. Eu dizia assim… eu não estou falando: ela representava essa posição. Coitada. Não podemos também dizer ela, Ana Bock e Carolina [Bori]. Não era isso. Mas, de alguma maneira, elas representavam essas posições, porque as duas eram muito rígidas. Eram posições bem marcadas, eu diria que você tinha uma posição de centro e uma posição de esquerda ali, um pouquinho em embate. Não vi ali nenhuma posição de extrema direita, alguma coisa assim, ali não…Em outros cursos eu até senti isso, mas não no de Psicologia, não. Você tinha uma assim discussão política e uma discussão teórica. Você tinha.

Como pode ser observado pela fala de AB durante a entrevista, havia divergências quanto ao documento a ser homologado pelas instâncias competentes do SESu/MEC, em função das diferentes posições expressas por duas propostas de formação para os cursos de graduação na área da Psicologia. Tal situação pode ser percebida pelo

modo com se deu a disputa entre as diferentes correntes durante a tentativa de construir uma proposta consensual que abrangesse as diferentes posições teóricas, políticas e ideológicas envolvidas naquele momento. AB nos conta por meio de seu depoimento abaixo os meandros dessa situação.

> Eu acho que nós fizemos uma coisa muito da bacaninha. Nós agora que eu digo é o Conselho Federal [de Psicologia] e todas as outras entidades. Nós tínhamos uma articulação que se chamava, não, se chama Fórum das Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira, o FENPB. Inicialmente, aqui em 98, 99 era formado só por 5 entidades: SBP, que estava lá na Comissão de Especialistas (do MEC), o CFP, a Federação Nacional dos Psicólogos, que é uma entidade sindical, o CONEP, que é dos estudantes, e…falta uma entidade…ANPEPP, que é de pesquisa. Eram essas 5 entidades que formavam o FENPB. Depois, é nesse processo aqui, em 2009[127], que nós vamos criar a ABEP. Exatamente porque a gente vai perceber nessa discussão que todo mundo palpitava sobre formação dos psicólogos, mas não havia um espaço, uma entidade que reunisse, que congregasse. A ABEP vai ser criada para ser esse espaço que reúne, e ela vai crescer e se desenvolver exatamente para a discussão das Diretrizes.
>
> Nós fizemos uma reunião grande com o Conselho Regional, eu era presidente na época, recebeu as pessoas, os Coordenadores de Curso [de Psicologia], entidades nacionais, representação estudantil; nós enchemos aquele auditório com 100 pessoas, 80 pessoas, acho que 100 pessoas, 80 entidades, enfim, ou pelo menos representações de 80 grupos de entidades, enchemos aquele auditório e trabalhamos um dia inteiro em cima de propostas, de uma possível proposta de consenso. Foi naquele dia que a SBP mandou uma carta se retirando do Fórum. E a ANPEPP[128] ao se deparar com a carta da SBP recuou e disse: eu vou acompanhar o Encontro, mas não vou assinar o documento. Então, nós acabamos fazendo uma proposta que não tinha a SBP e a ANPEPP como entidades que assinavam o documento. Portanto, não era de consenso. Aí…isto foi a proposta. Foi então as duas propostas tramitaram e foram para o CNE, e aí no CNE a gente exige, pede, reivindica uma audiência pública sobre as nossas Diretrizes Curriculares. Aí foi muito interessante: de um lado nós tínhamos 15 entidades nacionais que formavam o FENPB, eu acho até que a ANPEPP estava conosco, e do outro lado nós tínhamos a USP representada e a SBP representada. Duas entidades representadas contra 15 entidades do FENPB, e aí nós fizemos uma malcriação muito organizadinha, muito bonitinha. Nós organizamos as nossas falas de modo que cada um falou o que sua entidade tinha

[127] Provavelmente, a entrevistada trocou a data de criação da ABEP, durante sua fala, pois tal entidade foi criada no ano de 1998. Conferir nota de rodapé n.º1, nesse texto.

[128] Talvez não seja mera coincidência o fato de que tanto a SBP como a ANPEPP tenham recuado em suas posições em relação às Diretrizes Curriculares, já que tais entidades científicas foram criadas e presididas, entre outras pessoas, por Carolina Bori, que nesse momento fazia parte da Comissão de Especialistas da SESu/MEC, tendo feito, conforme depoimentos das pessoas entrevistadas nesse estudo, oposição severa à posição da representante do CFP, durante as discussões que levaram à construção de uma proposta de Diretrizes. Conferir site Disponível em **<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php.> Acesso** em: 07 de set. de 2010.

> acumulado, todo mundo tinha um refrãozinho, um parágrafo que era comum, um discurso comum, era igual e aí claro que o povo que tava na mesa coordenando começou a ficar irritado: mas vocês vão repetir todos a mesma coisa? Vamos, nós vamos repetir. Nós vamos repetir para o senhor poder saber que nós estamos, nós somos aqui uma representação de 300 mil versus uma representação de 150 [pessoas]. Porque se somar todos os professores da USP, todos os alunos da USP, todos da SBP dá 300 pessoas, então nós estamos querendo que o senhor saiba que existe uma posição consensual que **Eles resistem!**[129] Qualquer outra democracia já tinha passado por cima deles, porque eles são minoria. Só que eles têm poder dentro do MEC. Fizemos a malcriação e…como é que ele chama? o que coordenou??? Puxa!!! Você acha a qualquer momento nos dados. Ele que coordenou e a Marília Ancona que era da Comissão, que era do CNE, estava lá… Bom, enfim, foi possível fazer a "malcriação" bonitinha. E aí, ele, que não estou me lembrando o nome dele agora, que é um nomezinho diferente…nossa, vem assim e foge, Éfrem Maranhão[130], o Éfrem Maranhão disse, acho que é ele […]
>
> O Éfrem Maranhão disse: Bom gente, vocês tem que fazer um consenso, não é possível, não é possível. Aí nós topamos, acho que dignamente, eu diria, sabendo que era para o bem da Psicologia, nós topamos uma comissão paritária com 2 pessoas deste lado e 2 pessoas deste lado. Então é fazer um esforço muito grande pra produção de um consenso. Aí estiveram aqui a professora Graça Gonçalves, que hoje é diretora da Faculdade de Psicologia, da PUC [SP], hoje é conselheira no Conselho Federal [de Psicologia], e a professora Inara Leão, que é da UFMS, que era presidente da ABEP, na época. E, pelo lado de cá, estava a presidente da SBP, que também esqueci o nome dela agora, e o Antonio Virgílio [Bittencourt Bastos], que eles convidaram. Era da Comissão o Antonio Virgílio. Então, essas 4 pessoas sabiam a tarefa que eles tinham na mão. Por exemplo, as pessoas queriam que eu fosse. Gente eu não vou, eu não vou pelo seguinte: é para fazer consenso. Eu fui a que brigou, a que disputou. Agora ta na hora do consenso. Então vamos colocar pessoas que possam, que não estejam marcadas pela divergência. Então, acho que foi muito adequado. E essas 4 pessoas chegaram então a um texto de consenso que dá para ver os seus problemas, se a gente pegar o texto da para ver as ênfases. Ficaram uma coisa super esquisita (risos)… Ninguém sabe o que é ênfase (risos) é… tá tudo lá misturado assim, a idéia do compromisso social com as idéias da ciência pura.

Como pode ser apreciado acima pelo relato da entrevistada havia divergências também entre as entidades que formavam o FENPB, já que uma delas, a SBP, se retirou do FENPB e a outra, a ANPEPP, não assinou o documento produzido apesar de ter participado do encontro para a discussão e elaboração de uma proposta unificada de Diretriz para os cursos de graduação em Psicologia.

---

[129] O negrito é para marcar que a entrevistada se expressou de forma muito enfática na frase.

[130] Éfrem de Aguiar Maranhão era o Conselheiro Presidente da Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, que votou e aprovou por unanimidade o Parecer da relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, em 2004.

Tais embates também são relatados na entrevista de MA, que confirmam a disputa de posições divergentes durante a tentativa de construção do consenso para o texto das Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. O relato é o que está a seguir.

> O que atrapalhou muito: uma falta de uma visão geral, as pessoas não tinham uma visão global, as pessoas viam o seu pedaço, aquilo que elas queriam. Então, você tinha vários grupos vendo o que eles queriam. Cada um via o que ele queria. Então, isso era muito complicado. E numa posição de embate mesmo, de querer destruir o outro, de querer fazer prevalecer a sua posição, de querer obrigar a isto e àquilo. Não havia…Eu senti falta nas reuniões de uma abertura em termos não de…uma abertura em termos de poder considerar o contexto global no qual elas estavam sendo construídas [as Diretrizes]. E, também, de uma certa abertura também de entender isso no tempo, historicamente, no tempo e, também, não como alguma coisa definitiva.
>
> […] nesse embate você tinha outras questões, por detrás, você tinha uma questão teórica muito forte por detrás, um posicionamento teórico muito forte que diferenciava alguns grupos das Comissões com alguns grupos dos Conselhos [Federal e Regionais de Psicologia]. Você tinha pessoas muito fortes nas Comissões [de Especialistas], historicamente dentro da Psicologia, como a Dra. Carolina Bori, por exemplo.
>
> Então ela tinha sido da SBPC, ela tinha uma posição muito forte e de respeito. Ela tratava com muito respeito, ela também, muitas vezes, entrava, não negociava também; você tinha algumas pessoas nos Conselhos [Federal e Regionais de Psicologia] que não negociavam também. Isso, muitas vezes, causava uma tensão muito grande, um embate muito grande e aí você ficava atuando de mediador. Quais são as pessoas que estão em melhores condições para conversar, para negociar, para ouvir os vários lados que tentavam se impor?

MA faz críticas às dificuldades de entendimento das partes envolvidas na construção do referido documento das Diretrizes curriculares atribuindo à profissão a posição maniqueísta e/ou unilateral apresentada pelos diferentes segmentos representados.

> Então alguma coisa que eu acho assim terrível na nossa profissão isso de que alguns grupos tentam literalmente impor uma determinada visão, mas eles perdem uma posição pluralista, generalista. Isso é uma complicação dentro da nossa área. (risos) Lidamos com isso.

MA também atribui a interesses de natureza política inespecíficos e/ou obscuros e de natureza pessoal o comportamento acima apontado por parte dos envolvidos na construção do documento.

> Eu não sei se os interesses eram puramente voltados à profissão, se havia interesses políticos por detrás, também sempre há então, essa questão foi uma questão bastante tensa.

> E uma briga pelo poder. Nossa!!! Desanimador (risos). Que nisso a Psicologia some, entendeu? Nisso o que é próprio da Psicologia: o conhecimento psicológico, o interesse pelo desenvolvimento do conhecimento, pela pesquisa, some, vira…os interesses são outros e ela é usada a favor desses interesses e isso é muito ruim.

Outro fator apontado por MA acerca da dificuldade de consenso entre as partes envolvidas no processo diz respeito à incapacidade, segundo sua opinião, de perceber tal construção das Diretrizes como decorrente de aspectos macro da realidade vivida. Assim ela se expressa:

> Eu não tenho dúvida, conforme mudar o governo vai mudar as políticas, conforme caminharem, o quão se desenvolverem os conhecimentos dentro da própria área da Psicologia isso tudo vai mudar. Eu não tenho a menor dúvida de que em dez anos a universidade não vai mais ser o que é. E aí incidem um conjunto de mudanças que nem dizem respeito à Psicologia. Desde as mudanças tecnológicas até as outras. Então, quer dizer, é um pouco uma falta de percepção de que elas aconteciam dentro de um contexto muito maior do que de interesses específicos de um grupo ou de outro.

MA informa que ficou mal vista a partir do momento em que percebeu a radicalização dos diferentes grupos envolvidos na disputa acerca da proposta a ser aprovada pelo Parecer n.º 062/2004, e demonstrou aparente desinteresse por tais partes envolvidas. Seu depoimento está exposto a seguir.

> Fiquei falada como que se desinteressar por qualquer um dos grupos (risos). Se desinteressar de todos (risos). Foram ficando mais radicais […]

Além disso, a proposta apresentada pela Comissão de Especialistas da SESu/MEC era questionada também em função da forma como foram escolhidos, segundo AB, os membros componentes de tal Comissão. Seu questionamento é o que apresentamos a seguir.

> Que eu sempre me pergunto se a professora Carolina Bori, se a professora Eunice Durham estavam metidas nisso apesar de não serem da área. Se as pessoas, a Maria Ângela [Guimarães Feitosa], as pessoas estavam lá tinham essa…
>
> […] primeiro quero diferenciar esses momentos: por que num primeiro momento eu acho que é aquela idéia que pairava na nossa categoria profissional, não sei se ainda paira, de que nós temos alguns iluminados, alguns iluminados que são indicados pelo próprio Paulo Renato. Ele nunca perguntou pra ninguém quem ele deveria nomear; fazia lá um levantamento, as escolas, as universidades indicavam os nomes, mas que nomes a gente podia indicar? O que aconteceu? Uma vez eu fui ao MEC para saber quais os nomes indicados. Que que acontecia? As escolas só tinham conhecimento do seu corpo docente e indicavam os nomes do seu corpo docente e essa pessoa só tinha um voto e aí existia uma articulação entre um grupo político que fazia

> que um nome X aparecesse pelo menos 3 ou 4 vezes, aí claro que era esse o nome que o MEC escolhia. Então, esses é que são os iluminados, eles é que compuseram tradicionalmente as Comissões de Especialistas do MEC[131].

Apesar dos questionamentos acima realizados por AB, sua consideração é de que decorrido o tempo desde a construção de tal Diretriz curricular, na qual esteve representando o CFP, até a realização dessa entrevista, em 2009, percebeu a boa intenção das partes envolvidas. Sua fala demonstra isso.

> Então, é sempre bom olhar as coisas com um certo distanciamento. Permite uma visão mais ampla, permite considerar outros aspectos que, às vezes, no calor das discussões, a gente não considera. Então, nesse sentido, eu queria primeiro fazer essa consideração que o tempo e a distância me permitiu analisar que aquelas pessoas que estavam lá fazendo aquela proposta eram pessoas muito bem intencionadas. São colegas com uma intenção de dar conta do que era a política mais geral da formação na universidade.

A avaliação de AB sobre a proposta de Diretrizes curriculares aprovada pelo Parecer n.º 062/2004, aparenta coincidir em alguns aspectos com a percepção demonstrada também por MA, apesar de ocuparem posições políticas e institucionais distintas nesse processo. A fala de AB está assim expressa:

> Então, eu acho que foi o melhor que nós podíamos produzir na linha do consenso. Nós já vínhamos lá desde a reunião do Conselho Regional, nós já vínhamos percebendo que tínhamos necessidade de sair dos lugares onde estávamos para poder produzir o consenso. Aí eu avalio que assim não é exatamente uma proposta onde todo mundo produziu o mesmo pensamento. É uma proposta onde um lado cedeu em algumas coisas e o outro lado cedeu em outras, não é. Então ela é uma proposta, a melhor que se podia produzir.
>
> O resto eu acho que a gente deu conta e eu tenho observado que os Cursos [de Psicologia] se reformularam e puderam absorver coisas importantes que estavam acontecendo no cenário. Então isso é o outro lado das Diretrizes.

A avaliação realizada por MA é positiva acerca do resultado expresso por meio das Diretrizes que foram construídas para a área de Psicologia. Vejamos.

> O resultado das Diretrizes Curriculares são o que foi possível naquele tempo de negociação. É assim que eu vejo as Diretrizes: o que foi possível. E, tudo bem. Elas não são ruins. Elas são o melhor que foi possível! Agora, esquecendo tudo isso, se eu pensasse só nas Diretrizes…então, muito bom, vamos esquecer todo esse campo de

[131] A falta de transparência no processo de indicação de nomes para a Comissão de Especialistas da SESu/MEC, foi criticada também pela ABRAPSO e pela ANPEPP, que fez sua declaração em Carta Aberta ao então Ministro da Educação. De acordo com a Portaria Ministerial n.º 972, de 22 de agosto de 1997, a indicação de tal Comissão de Especialistas se faria pelos pares profissionais de representantes das Instituições de Ensino Superior.

> negociações, vamos esquecer os interesses políticos partidários, de posições teóricas, de poder na universidade, de mercado de trabalho, vamos esquecer isso tudo e pensar só no curso de Psicologia: que Diretrizes seriam as melhores? É muito difícil, porque pensando em Psicologia no plural, Diretrizes que satisfizessem a um grupo não satisfariam a outro. Então, mesmo se eu esquecesse as interferências no campo fora da área e se eu pensar nas interrelações dentro da própria área, Diretrizes de Psicologia é uma coisa muito difícil. Eu acho que elas serão sempre o melhor que foi possível.

Um aspecto importante a ser destacado refere-se à falta de participação do conjunto da categoria durante a construção das Diretrizes curriculares para essa área de graduação. As falas de AB e MA sobre a proposta inicial e final das Diretrizes indicam o nível de participação e talvez ajude a explicar algumas das dificuldades vividas pela representante do CFP e das entidades que acompanhavam tal discussão de um lado e os demais membros da Comissão de Especialistas e suas representações, de outro. Vejamos primeiro o relato de AB sobre a participação dos profissionais psicólogos nesse processo.

> [Não houve a participação na discussão] Nem na inicial nem diretamente na outra. Eu acho que ficou…
>
> […] ela [a ABEP] vai convocar todos os coordenadores de Curso, nós fizemos um enorme Encontro de Coordenadores de Curso (de Psicologia) em Brasília, com a presença do MEC, para discutir Diretrizes Curriculares. Então assim, tem a presença da categoria dos psicólogos? Não. Em massa todo mundo sabia o que estava acontecendo? Não. Mas tem as suas entidades representativas e entidades importantes porque depois vai ter a ABEP e vai entrar a ABRAPSO, a SBPH, a ABPJ, que é jurídica, a SBPH, que é de Psicologia Hospitalar, passaram a ser 15, e que hoje são… já foram 20, e tem uma que está se retirando, são 19. Na verdade a SBP se retirou com a discussão das Diretrizes Curriculares, ela discordou dos procedimentos, saiu, não sei exatamente talvez tenha saído em 2001, e hoje está saindo a Associação de Medicina do Comportamento, uma sigla grande que são psicólogos comportamentais que se reúnem aqui, essa também está se retirando, ou já se retirou oficialmente, não sei se já se retirou oficialmente, então nós já chegamos a 21 e, hoje, somos 19. Então, é esse coletivo que vai levar sob a direção, a batuta da ABEP, que vai levar adiante a discussão congregando faculdade, chamando o movimento estudantil e nós vamos conseguir uma grande mobilização, uma grande força nacional que vai ter a sua…todo esse processo quando chega lá em 2003, o Conselho Nacional de Educação já com a proposta das Diretrizes na mão…

Como está evidenciado no relato acima não houve a participação do conjunto da categoria, ficando limitada a presença dos Coordenadores de cursos de Psicologia a apenas um único Encontro para discutir tais Diretrizes para essa área de graduação. Apesar da presença das entidades científicas e sindicais durante o processo é preciso lembrar que não havia consenso entre os atores sociais e profissionais envolvidos

na construção do documento a ser encaminhado para aprovação junto ao CNE. A leitura da fala de AB leva à conclusão de que houve uma radicalização da posição das partes envolvidas por estarem mais identificadas com pequenos grupos participantes desse processo representados pelas diferentes entidades citadas, isto é, os representantes de tais entidades e Comissões estavam, em realidade, defendendo posições muito mais "pessoais", de acordo com sua própria formação, papel institucional, consciência social/política ou ideologia política, já que não havia participação do conjunto da categoria dos profissionais psicólogos, do que posições que expressassem a opinião desse coletivo.

Vejamos agora o relato de MA sobre a mesma questão, ou seja, o nível de participação da categoria profissionais psicólogos.

> Também isso é complicado porque aí também entram as funções desses diferentes órgãos, como eles se relacionam que também é uma questão de estrutura governamental, porque você tem o MEC, Ministério da Educação, encarregado de cuidar de todas as questões do ensino, o MEC cuida do quê? Ele cuida de todas as instituições de ensino. Ele cuida das universidades, das faculdades, dos centros universitários etc.
>
> Então, pela lei, você tem essa separação. Agora, obviamente, isso na prática não consegue ser totalmente separado nem pode ser totalmente separado. Mas, legalmente, órgão de classe cuida do exercício da profissão.

Como pode ser constatado pelos relatos acima a participação dos profissionais psicólogos se deu no período de discussão e construção das Diretrizes curriculares para sua a área basicamente por meio de representação de seus órgãos e/ou entidades de classe e científicas e seus dirigentes, ficando muito limitada a participação individual que ocorreu por meio de um encontro com os coordenadores de curso presentes a tal evento. Conforme a posição relatada por MA pode-se depreender que mesmo os órgãos e/ou entidades representativos da categoria tiveram sua participação muito limitada dentro do CNE, dadas as questões de natureza legal, além das demais de outra natureza.

A sequência do relato de MA dá a dimensão dos limites dessa participação não apenas baseada nos aspectos legais, mas também naqueles de natureza mais política, já que dependentes de composições e negociações dentro do CNE e dos órgãos e entidades representativos dos psicólogos.

> E, ao longo dos 8 anos que fiquei no CNE, passando por vários ministros, que eu passei por 4 ministros: pelo Paulo Renato, pelo Tarso Genro, pelo Cristovam Buarque e pelo Fernando Haddad, acho que foram estes, passando pelos 4 ministros, a flexibilidade nessas relações, a intenção de estabelecer uma relação maior ou menor foi diferente e com questões políticas por detrás. Também passei por 4

> composições do Conselho, porque o Conselho, eu fiquei 8 anos e a cada 2 anos ele muda a metade, então houve composições nas quais o Conselho [Nacional de Educação] defendia totalmente a posição de que órgão de classe cuida da profissão. Os Conselhos, o MEC cuida do ensino, ponto. E algumas composições que tinham uma abertura maior para esse diálogo. Eu não sei o quanto as pessoas entendiam disto, as pessoas nos Conselhos [Profissionais]. É diferente a posição dos Conselhos nas várias áreas: alguns Conselhos [Federais] buscam uma aproximação e uma interferência muito grande nos órgãos de ensino, outros não, se encarregam mais da profissão. Isso é diferente no caso de Psicologia havia todo um voltar-se à questão do ensino.

O posicionamento contrário de AB, como representante do CFP, ao modelo inicial de Diretriz curricular apresentado para os cursos de graduação em Psicologia parece mesmo assim apontar para um caráter aparentemente menos pessoal e mais no campo político, já que ocupava a presidência de um órgão em que os interesses devem estar voltados aos rumos que a profissão pode vir a tomar e as consequentes implicações decorrentes de sua posição. Apoiando essa impressão o seu discurso nos auxilia na seguinte passagem relatada por AB

> Então nossa disputa é no campo político, eu tenho um projeto e você tem outro. Mas eu me pergunto se as pessoas tinham clareza disso.

A respeito de posições divergentes expressas no comportamento dos diferentes segmentos envolvidos na construção do documento das Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, MA aponta em sua fala uma plausível explicação para tais divergências quanto ao documento elaborado nos seguintes termos:

> Então eu vi incidência de várias posições nos diferentes cursos e, no da Psicologia, isso não foi diferente, no caso da Psicologia, agravado por discussões de ordem teórica. Nós falamos um curso de Psicologia, nós falamos as Psicologias, nós não podemos falar a Psicologia, nós devemos falar no plural: as Psicologias. Então, nesse campo, foi ainda mais difícil porque você tinha um embate muito grande de posições teóricas e nas quais as questões de poder político, poder dentro da profissão, de história de vida das pessoas dentro da Comissão gerava aí um campo de negociações muito grande e difícil de ser articulado e nem todo mundo entendia isto, algumas pessoas defendiam suas posições de maneira muito irredutível, não tinham capacidade de negociação e, em alguns momentos, em outros momentos eram outras pessoas que assumiam essa posição do não negociar, então foi alguma coisa muito difícil. Muito difícil em que realmente o resultado era o resultado possível.

Analisando tal fala é possível perceber que sua autora atribui tais divergências por parte das pessoas envolvidas no processo de construção das Diretrizes, entre outros fatores, à existência de diferentes correntes teóricas concorrentes no seio da Psicologia, além dos aspectos de natureza pessoal, política e ideológica envolvidos.

A conclusão a que se chega é que, para MA, as Diretrizes construídas são a expressão de diversos fatores intervenientes. Tanto há fatores de ordem intrínseca à profissão, quanto há àqueles que extrapolam seu âmbito, como pode ser constatado por meio de sua fala a seguir.

> As Diretrizes não são de fato o resultado de Comissões de Especialistas da área. Elas são resultado de uma rede de relações, nas quais há questões de ordem da profissão, de ordem política, do mercado de trabalho, de ordem do partido que está no governo naquele momento, das intenções do Ministério da Educação. Então, é uma rede de inúmeras variáveis que incidem na composição das Diretrizes.

MA aparenta demonstrar certa frustração por constatar que tal construção das Diretrizes não é resultado apenas de fatores de ordem técnica ou intrínseca à área, como pode ser visto na passagem de sua fala abaixo.

> Então, eu tinha essa ilusão de que as Diretrizes seriam o resultado de uma Comissão de Especialistas que trabalhariam no interesse do bom curso, daquilo que de fato o curso deve ensinar e proporcionar aos alunos e, de repente, você se depara com o atravessamento de n dimensões que, de fato, tem cada uma delas, a sua função e o seu papel, e que fazem com que as Diretrizes nunca sejam exatamente aquilo que um grupo gostaria que fosse.

Para MA as Diretrizes seriam também o resultado de determinadas condições pré-existentes que normatizavam tal construção, apesar dos inúmeros interesses e/ou grupos envolvidos na discussão e construção desse documento. Para apoiar tal entendimento transcrevemos o seguinte trecho abaixo.

> […] havia também exigências que independiam dos grupos que negociavam especificamente o conteúdo das Diretrizes da Psicologia, por exemplo, exigências de que as Diretrizes fossem feitas em termos de habilidades e competências. Isso não era uma decisão nossa. Era uma decisão do Ministério tomada lá antes, em outros períodos, antes da manufatura das Diretrizes Curriculares de Psicologia. Então, você tinha uma normativa, quer dizer, elas tinham que ser feitas assim. E, como essa, você tinha outras questões que circulavam ali, que não eram campo de discussão, você tinha que obedecer. Agora, obviamente, elas determinavam algumas coordenadas dentro das quais essas Diretrizes tinham que ser organizadas, tinham que ser criadas.

Podem ser retiradas algumas conclusões do conjunto dos depoimentos dados tanto pela representante do CFP, quanto da relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia no CNE. Vamos a elas.

Fica evidente que a ex-presidente do CFP adota um posicionamento político e institucional contrário em relação à construção inicial de tal Diretriz para a

área de graduação da Psicologia, vendo nessa construção um movimento no sentido de expressão de uma política de natureza neoliberal e, portanto, necessitando ser combatida, confrontada e/ou rearranjada para não se tornar um instrumento de controle e/ou interferência capaz de contrariar os rumos históricos e/ou os interesses profissionais buscados pelo que seria a expressão de um conjunto da categoria dos psicólogos, já que não ocorreu uma participação efetiva nesse processo como demonstram os relatos.

Em relação ao depoimento dado pela relatora das Diretrizes do CNE, acerca daquele momento, pode-se inferir que sua percepção de sua participação no processo é de tentar manter um posicionamento "neutro"[132], já que teria que congregar diferentes posições políticas, ideológicas, teóricas e profissionais dos participantes envolvidos no processo de construção das Diretrizes e atender aos aspectos legais e administrativos pré-existentes. Apesar disso, MA demonstra por meio do seu relato que desfrutava de uma posição de certo poder como relatora das Diretrizes dentro da Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia da SESu/MEC, como pode ser evidenciado no seguinte trecho transcrito abaixo.

> Então, eu tinha uma posição um pouco tranqüila nesse sentido de poder…eu tinha na mão um poder muito grande que era o de…o que eu apresentasse no Conselho [Nacional de Educação] seria aceito. Eu tinha uma condição forte dentro do Conselho, favorável.

Para reforçar a idéia de que seu posicionamento não era "neutro", MA relatou durante sua avaliação da proposta de Diretrizes para os cursos de graduação em Psicologia que:

> […] vamos dar um passo para trás e olhar isso com algum distanciamento e aderência (risos). Isso foi importantíssimo. Acho que as Diretrizes saíram porque foi possível como relatora fazer esse movimento de dar uns 4 passos atrás, não dois, pois dois seriam pouco (risos), 4 passos atrás, olhar o panorama e ver então quem eram as pessoas que podiam mediar e deixar aquilo acontecer e aprovar antes que encrencasse de novo (risos). Pois é… Eu tenho quase 70 anos e isso é uma grande vantagem. Não tenho interesses

[132] Segundo seu relato, MA foi aluna, durante sua graduação na USP, de Carolina Bori, que também fazia parte da mesma Comissão de Especialistas de Psicologia da SESu/MEC, nesse período, tendo sido em 1995-1996, sua Presidente. Tal fato tem importância relativa, embora não desprezível se considerarmos que sempre há uma relação de poder estabelecido na relação entre professor e aluno e, posteriormente, possivelmente uma relação de reverência, já que MA destacou a imagem de respeito desfrutada, entre os pares, pela sua ex-professora: "Você tinha pessoas muito fortes nas Comissões, historicamente dentro da Psicologia, como a Dra. Carolina Bori, por exemplo. […] Então ela tinha sido da SBPC, ela tinha uma posição muito forte e de respeito". Carolina Bori foi a primeira mulher presidente da SBPC de 1986 a 1989 e, presidente de honra da mesma instituição a partir de 1989, entre outros títulos honoríficos. Conferir site Disponível em **< http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php.> Acesso** em: 07 de set. de 2010.

> específicos nisso ou naquilo, não tinha. Posso respeitar absolutamente todas as correntes dentro da Psicologia. Tenho a minha de preferência, é óbvio. Absolutamente não acho que ela deva prevalecer sobre outras. Não tenho briga pelo poder. Eu não quero poder nenhum dentro da área. Realmente, não. Não tenho que fazer carreira. Minha carreira já está feita.

Apesar de sua posição particular no cenário de construção de tais Diretrizes, a entrevistada por meio de sua fala deixou claro sua percepção acerca dos inúmeros fatores presentes naquele momento, a saber, de ordem política, legal, profissional, pessoal, partidária, teórica/científica, histórica e de mercado.

Como podem ser abstraídos por meio da análise das falas dos entrevistados muitos fatores estiveram presentes na construção e aprovação das Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia e, provavelmente, o peso relativo de cada um dos itens implicados trouxe consequências diversas a uma construção que privilegiasse a consolidação desse campo de saber e prática profissional numa vertente política de acordo com os interesses hegemônicos a partir de tais Diretrizes, que nem sempre representam os interesses profissionais históricos e atuais da categoria.

Para tratar desse tema ainda é necessário trazer a fala de MA sobre o que ela entende ter ficado excluído das Diretrizes em que foi relatora do processo. Sua fala ressalta as dificuldades decorrentes das Diretrizes aprovadas, materializadas pelos itens licenciatura e diplomas. A licenciatura era anteriormente denominada como um dos perfis ou habilitação de formação, além do bacharelado e da Formação de psicólogo e passou a chamar-se nas Diretrizes aprovadas de terminalidade.

Vamos ao seu relato.

> O que faltou nas Diretrizes? Eu não sei se vai ter essa pergunta ou não. Naquela ocasião ficou suspensa a questão da licenciatura que, eu acho que, isto sim, foi um problema sério. Mais tarde eu mesma retomei isso antes de sair, porque o Conselho [Nacional de Educação] você fica 4 anos, é renovado e fica mais 4 e depois você não pode mais voltar. Então, no final eu falei: bom, eu não posso sair daqui sem resolver 2 assuntos: eram os assuntos da licenciatura e dos diplomas. Que era uma coisa ridícula que aconteceu com os diplomas. Na licenciatura eu fiz um parecer. Eu fiz junto com o Ronca, porque o Ronca continuaria mais dois anos; eu falei bom! Qualquer problema o Ronca ainda está ainda aí para cobrir. Ele não foi homologado, ainda está por aí. Eu acho que isso é um problema sério. É aquele que trata da construção de um projeto educacional à parte, que também entram, interfere nisso também num conjunto de solicitações da SESu em termos de licenciatura, e a outra coisa…eu fiz como um projeto complementar como está nas Diretrizes e, por isso que eu acho ele ainda não foi homologado e nem sei se vai ser, por que a SESu prefere um projeto à parte e, eu não fiz à parte, fiz um

projeto complementar, igual está nas Diretrizes. Fizemos assim. E a outra questão foi a do diploma que os CRPs, de repente, os Conselhos Regionais ficaram… e o Conselho Federal ficaram totalmente complicados porque a SESu…outra coisa que…fazendo ainda um outro parênteses, outra coisa que dificilmente as pessoas sabem: há uma confusão muito grande de nomes e de títulos nos diferentes cursos, então o que é bacharelado num não é a mesma coisa que é o bacharelado no outro, que é graduação num…Bom, então, a SESu, num certo momento, resolveu criar três tipos de cursos: bacharelado, licenciatura e tecnológico. E a Psicologia no bacharelado. Portanto, o diploma tinha que sair bacharel em Psicologia. Isso causou um problema seríssimo nos Conselhos [Profissionais] porque no currículo mínimo anterior, bacharel era quem fazia 3 anos, depois você tinha licenciado e depois o psicólogo. Então no momento em que eles registrassem nos CRPs o diploma de bacharel, aquelas pessoas com diploma de bacharel do currículo anterior, todas teriam esse direito; estaria aberto esse precedente e você passaria a registrar um número imenso de pessoas que tem só três anos de curso. Então isso criou um impasse com a SESu. Aí, por sorte, isso acabou indo lá para o Conselho [CNE] e, então, pedi que eles entrassem com uma demanda no Conselho, solicitassem um parecer a respeito de como deveria ser o diploma. Isso tem que ser solicitado ao presidente do Conselho [CNE], o presidente da Câmara de Ensino Superior, que era o Paulo Barone. Eu escrevi para o Paulo Barone, falei: a situação é essa tal assim. Ele fez. Aí eu tinha ainda o pedido de uma outra instituição que tinha recusado o registro dizendo, como é que eu faço? Ai em cima do que o Paulo Barone fez, que eu fiz para ele, eu também fiz uma resposta para essa instituição e mandei. Daí entreguei pro Conselho 2 coisas. O Paulo Barone mandou a carta, a carta dizendo como era que tinha que ser escrito e aí no parecer à resposta da instituição dizendo como tinha que ser. Aí também foi um problema porque não podia ser psicólogo porque o pessoal do Conselho [CNE]…você tem uma outra variável aí, tudo é notado. Você tem doze pessoas no Conselho com posições diferentes. Então, várias pessoas no Conselho [CNE] totalmente contrárias à conversa com os Conselhos Regionais, profissionais, são da posição de que o Conselho Nacional não devem dar título profissional. O Conselho [CNE] vai dizer: você é bacharel em Psicologia, você é bacharel em Medicina, você é bacharel em Direito e o Conselho [Regional, Federal] vai dizer: você é advogado, você é médico, você é psicólogo. Então eu não conseguiria aprovar ali um diploma de psicólogo porque de novo essas questões da relação dos Conselhos profissionais com o MEC. Então eu aprovei que eles poderiam escrever o que bem quisessem, entre aspas (risos), o diploma de bacharel em Psicologia, desde que ficasse especificado de que a pessoa fez a formação de psicólogo e de que o curso cumpriu as Diretrizes. Por quê? Porque o Conselho [CNE] precisava de um diferencial. Precisava pegar um diploma, mesmo se nesse diploma estivesse escrito bacharel em Psicologia, de acordo com as Diretrizes e tal ou, atrás, averbado, concluiu o curso de formação de psicólogo. Na verdade, não era uma coisa muito lógica, mas era também o que era possível para aprovar no Conselho Nacional e resolver o problema dos Conselhos profissionais. Isso foi feito e eles publicaram ali no jornalzinho lá a notícia. Resolveu. Então, foram as coisas ali na

> saída do Conselho Nacional eu pude tentar resolver. A licenciatura ficou completamente resolvida.

Em alguns cursos de Psicologia como, por exemplo, o da UNIR, a questão da licenciatura presente no projeto encaminhado para aprovação nas instâncias regimentais superiores ao Departamento de Psicologia (DEPSI), apresentou-se como um problema à parte, tendo se transformado no motivo da não aprovação inicial de tal projeto por parte das instâncias acadêmicas que apreciaram a congruência do documento com as Diretrizes curriculares para a área. Posteriormente, após as devidas adequações solicitadas ao DEPSI, o projeto foi aprovado e encaminhado para as instâncias devidas para homologação definitiva. Entretanto, o projeto aprovado ainda não foi implantado em sua grade curricular continuando com seu projeto anterior, que é de 1996.

Segundo a percepção expressa por AB sobre o resultado das Diretrizes garantindo uma Formação profissional unificada entre os aspectos acima citados, sua avaliação é positiva já que:

> Ela [as Diretrizes para a Psicologia] garantiu alguns princípios que são importantes, eram caríssimos para nós, e nós fizemos questão de garantir. Nós conseguimos garantir um perfil único. Para nós era isso muito importante por que respondia lá àquela política, lá das faculdades [isoladas] de pesquisa. Era importante. Nós garantimos mais de uma ênfase, porque a gente dizia assim: se as universidades tiverem que propor por uma ênfase só, nós estamos perdidos, porque eles [os empresários] vão fazer aquela especialização. Então vamos por…a gente queria que fossem 3, 4 ênfases. Fizemos o consenso em cima de pelo menos 2 ênfases e o aluno tem que fazer pelo menos uma, acho que uma ou duas ênfases, não sei como é que ficou, não me lembro mais. E aí, isso te garantiu um perfil único, a gente garantiu alguns princípios, a gente garantiu. Agora, as ênfases, por exemplo, não foi possível avançar muito. Não é culpa nem de um lado nem do outro. Não se tinha muita clareza do que exatamente estava se chamando de ênfase.

AB atribui a presença da noção inicial de ênfase no texto das Diretrizes Curriculares para a Psicologia à formação ofertada pelo curso da PUC (SP), onde é docente e, entre outros fatores, a um relato que fez numa ocasião em que teve uma reunião com alguns membros da Comissão de Especialistas da SESu/MEC, acerca do currículo da instituição onde AB trabalha.

> Acho que é uma idéia inicial do Antonio Virgílio [Bittencourt Bastos], talvez com base até na própria formação que nós tínhamos aqui na universidade. Lembro-me de ter feito uma reunião uma vez com ele e com a professora Maria Ângela [Guimarães] Feitosa, onde eles mostraram muito interesse em conhecer o currículo da PUC, nós tínhamos um currículo muito avançado, onde a gente tinha ênfase no 5º ano. E aí, eu não chamava ênfase, mas eu contei para eles. O

> Antonio Virgílio gostava muito, fazia uma avaliação muito positiva do currículo da PUC (SP). E aí eu tenho impressão que ele produziu a partir dessa experiência e de outras, obviamente, que ele conhecia a idéia de ênfase, mas isso é…pouco definido, é pouco claro, pouco preciso. Então cada um vai dando uma interpretação vai ficando uma mistura na noção de ênfase. Eu acho que a noção de ênfase, na hora que a gente parar e dizer assim: bom gente vamos avaliar quais são as ênfases que a gente tem, nós vamos ver o samba do crioulo doido formado.

AB utiliza o curso onde ministra aula para também expor o resultado que ocorreu em relação às ênfases presentes nas Diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia. Entretanto, acentua que, em alguns cursos, o caminho percorrido foi diverso daquele trilhado pela instituição em que atua.

> Ou as pessoas se mantiveram naquela idéia de Psicologia associada à clínica, educacional, organizacional ou social, ou as pessoas inventaram coisas completamente diferentes como nós (risos). A PUC tem uma ênfase que é Processos Contemporâneos… Então assim, nós temos uma ênfase de Política pública, que eu não sei se tem outra escola que tenha, nós temos uma ênfase que é Psicologia e Políticas Públicas, que vamos começar o ano que vem. Nós chegamos agora no 5º ano. Porque assim, a gente não fez uma coisa assim: o aluno escolhe a ênfase desde aqui e aí vai percorrendo. Ele vai percorrendo disciplinas. São quase todas obrigatórias. Ele tem eletivas, mas as eletivas são eletivas não optativas, são eletivas por que ele tem uma temática e ele pode escolher uma disciplina que está dentro da temática que ele faz obrigatoriamente a temática. Então ele vai indo, vai indo, vai indo e quando chega no 5º ano é que ele faz quatro núcleos obrigatórios no 4º ano, ainda, como sempre foi e quando ele chega no 5º ano ele escolhe duas ênfases. Na verdade escolhem dois núcleos, nós não sabemos ainda se os dois podem ser da mesma ênfase, isso ainda está aí para decidir. E, aí, então eu acho que as ênfases ficaram problemáticas.
>
> Eu acho que nós pegamos um momento de reformulação de currículos e o movimento dos psicólogos, das entidades, pode oferecer a essas reformulações discussões sobre Direitos Humanos, sobre compromisso social da Psicologia, sobre Psicologia Sócio-Histórica, sobre perspectivas críticas em Psicologia. Isso foi oferecido. Então, na hora de reformular muitas escolas foram sensíveis e absorveram essas novas referências.

Tratando ainda de aspectos da proposta de Diretriz curricular aprovada para os cursos de graduação em Psicologia, AB expõe sua posição por meio do curso em que ministra aulas. Refere-se à noção de competências e habilidades presente nas Diretrizes como expressão da Formação profissional dada nos cursos após a aprovação do referido documento.

> Nós aqui na PUC éramos contrários à idéia de competência e habilidades, mas nós tivemos que fazer o nosso currículo com competências e habilidades senão ele não era aprovado pelo MEC.

Como pode ser percebido pelo relato acima, apesar das posições inicialmente contrárias, seja por parte da representante da categoria presente à discussão e construção do documento balizador para os cursos de graduação em Psicologia, seja nos cursos em que tais Diretrizes necessitaram aprovação governamental, houve uma adesão ao que foi construído e considerado como sendo o possível.

A partir de agora passaremos a tratar do próximo tema levantado, a partir do depoimento dos mesmos entrevistados que se refere à Formação profissional e sua categoria de análise, Ensino como mercadoria.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Formação profissional e sua categoria de análise, o Ensino como mercadoria, trazemos alguns trechos relatados pelos entrevistados.

> O problema é que, por outro lado, a perspectiva neoliberal levava a uma redução dos gastos públicos com a educação. E isto vai se configurar no mercado como um incentivo à abertura de escolas privadas na educação superior para poder o dinheiro que tinha já ser menor para o investimento em educação e o pouco que fica ser investido na educação fundamental básica, né. E a educação superior, o ensino médio, e educação superior estarem a cargo da iniciativa privada, o que possibilitaria que o Brasil formasse, aumentasse o número de trabalhadores com mão de obra no ensino superior e, ao mesmo tempo, não investisse muito dinheiro para essa formação. Isso vai levar também o governo que não abre mão de seu controle, né, dizer assim: está bom, todo mundo pode fazer o que quiser, mas eu vou controlar o final do que você ta fazendo. Isso leva ao Provão, no caso do ensino superior.
>
> Essa política ainda tinha uma outra vertente que nos interessa, por isso que você vê que é anterior ao próprio Fernando Henrique, que nos interessa aqui na nossa conversa é assim: para você permitir que a iniciativa privada dedique o seu dinheiro, tire o seu dinheiro da Bolsa de Valores, onde se ganha muito para se ganhar mais ou para ganhar, não, para investir na educação superior significa autorizar ou permitir ou incentivar que haja algum tipo de perspectiva lucrativa nesse campo. Então, essa perspectiva lucrativa está ligada a conceitos mercadológicos, né. Então você tem, por exemplo, que permitir concorrência, livre concorrência tem que tá permitido. Para você permitir livre concorrência significa que cada um fazer o que quer para poder concorrer com o seu produto no mercado. Então se eu quero uma universidade que tenha equipamento, laboratório é isso que vai ser a minha propaganda? Eu tenho essa possibilidade. Se o outro tem essa possibilidade eu tenho a possibilidade de fazer outro tipo de propaganda: um que faz pesquisa, o outro que tem a possibilidade de aqui temos professores X ou Y, aqui cobramos pouco, tem que deixar. E você tem que deixar também a iniciativa, a livre iniciativa, naquilo que é conteúdo. Isso significava e está perfeitamente de acordo com a concepção liberal com as políticas neoliberais, você tirar as regras que são pensadas como desnecessárias. Então esse negócio de currículo mínimo fica todo

> mundo muito igual, e como é que nós vamos concorrer se todo mundo tem o mesmo curso? Então, você tem que retirar tudo que é regra e o currículo mínimo é uma das regras que vai então sofrer a sua…vai chegar o seu fim. E no lugar desse currículo mínimo vão aparecer as Diretrizes Curriculares.

Como pode ser percebido acima pelo relato de AB, seu entendimento sobre a Formação profissional é político, já que remete para questões de como está organizado a oferta do ensino superior e das consequências dessa política no país. No relato está expresso que a política para o ensino superior, a partir das mudanças que retiraram o currículo mínimo e estabeleceram as Diretrizes curriculares, permitem que se trate o ensino como mais uma mercadoria entre outros itens a serem escolhidos de acordo com a eficiência da propaganda.

AB aponta para a posição governamental relativa aos aspectos criados pela abolição das regras existentes nos currículos mínimos a partir da criação das Diretrizes para os cursos de graduação. Sua opinião é de que apesar do ensino superior, em sua maior parte, estar a cargo da iniciativa privada e dadas as mudanças efetuadas com a introdução das Diretrizes, ainda há a presença de controle estatal ao final do processo, por meio da avaliação comumente chamada de Provão que, realmente, denominava-se Exame Nacional de Cursos (ENC). O ENC foi substituído pelo ENADE.

Em função de tal situação acerca da possibilidade de que as Diretrizes curriculares para os cursos de graduação ficassem à mercê de tal modelo, AB relata em sua entrevista que, a partir do primeiro projeto de Diretrizes para a Psicologia, houve a seguinte discussão e questionamento:

> As entidades vão responder a partir dessa leitura, quer dizer, vai entrar também qual é a primeira leitura que nós fazíamos. Você me perguntou do primeiro projeto. O que que a gente dizia para o primeiro projeto? A gente dizia assim: O que vai acontecer com a Psicologia no futuro? Que projeto de Psicologia nós temos para o futuro, quando quem vai mandar na Psicologia são os proprietários das escolas? Por quê? Por que se é livre a iniciativa, se eu posso fazer o que eu quiser do meu currículo, os proprietários vão escolher aquilo que dá mais lucro e aí você já viu alguém entrar na universidade dizendo que vai fazer Psicologia Educacional? Você já ouviu alguém dizendo que vai fazer Psicologia Social? As pessoas entram na universidade por conhecimento do que é majoritário na carreira profissional, dizendo que vão fazer Psicologia Clínica ou no máximo Psicologia Organizacional, que é onde dá dinheiro. Então, o que ia acontecer é que as escolas iam privilegiar essas áreas. Ia desaparecer a Psicologia Educacional, ia desaparecer. Isto pensávamos como hipótese política. Então a nossa primeira reação aos Conselhos de Psicologia foi a essa questão, fundamentalmente.

A discussão que ocorreu entre AB e membros da Comissão de Especialistas da SESu/MEC, durante esse período, está bem retratada na oposição de posições políticas acerca de como deveria se dar o encaminhamento da questão relativa à Formação profissional para os cursos de graduação em Psicologia. A categoria de análise emergente para o tema: Formação profissional ilumina as posições divergentes presentes e representadas por AB e pelos membros da Comissão de Especialistas para a área da Psicologia. Vejamos.

> A outra questão em relação à primeira proposta é que ela… na mesma linha, ela dizia assim: olha existem escolas: pesquisa, pesquisa é uma coisa cara, portanto que seu eu valorizar as pesquisas aquele empresário que tão agora tirando seu dinheiro da Bolsa e colocando na universidade eles não vão conseguir lucrar. Então, nós temos que tirar a obrigatoriedade da pesquisa. Eu não acho que os meus companheiros, os meus colegas tenham pensado isso, mas é isso que aconteceu. Tira a pesquisa como obrigatória, até por que não é todo mundo que faz pesquisa. Hoje, ela, a professora Carolina [Bori] dizia assim: mas hoje se você for olhar as faculdades não fazem pesquisa. Sim, mas eu não quero consolidar isso, tornar isso uma regra, institucionalizar isso como uma regra, né. Não quero transformar isso numa política. Então porque existia a idéia de que, portanto, de que algumas poucas escolas seriam as escolas que fariam pesquisa. As grandes escolas públicas como a USP, a UNESP, a universidade federal disso ou daquilo, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, algumas fariam pesquisa e as outras universidades seriam de formação técnica do psicólogo. Então isso estava posto na possibilidade que trazia a primeira proposta [de Diretrizes Curriculares]. Porque seriam algumas escolas de pesquisa…isso estava posto aonde? Na idéia de 3 perfis e que você tinha que escolher um deles ou, pelo menos um deles. Então, seria: vou escolher o perfil psicólogo, então é lógico eles estão querendo ir para o lucro, porque só pode ter esse, senão você não lucra e, as outras iam escolher ou formar para o magistério ou superior ou fazer pesquisa.

A disputa no campo político do tipo de Formação profissional a ser oferecido na graduação em Psicologia está evidenciada no trecho acima por meio dos componentes de natureza econômica expressos nas diferentes propostas e visões acerca de como se deve dar a definição dessa Formação.

A justificativa dada abaixo por AB, como representante do CFP, naquele momento, complementa e explica sua posição contrária ao tipo de Formação profissional de natureza técnica e baseada em princípios econômicos que, aparentemente estavam retratados na proposta inicial das Diretrizes curriculares para a Psicologia.

> Então isto estava posto nos 3 perfis, por isso nós vamos combater os perfis. Isso estava posto nas Ênfases, a idéia de que você pode

> escolher uma Ênfase – eu quero que o meu curso de Psicologia que eu escolhi o perfil profissional de psicólogo, eu quero que ele enfatize a Psicologia Jurídica. Então nós íamos ter o que existem em outros países da América Latina que é assim: a escola X forma psicólogos organizacionais, a escola Y forma psicólogos para trabalhar na justiça, a escola W forma para trabalhar na Clínica, nos hospitais. Então nós íamos ter essa diluição da Psicologia. Para isso a gente vai responder com a formação generalista, né. Então…essa…a resposta dos Conselhos [Federal e Regionais de Psicologia] e, depois, de outras entidades que acompanharam os Conselhos tão nesta linha: então é uma resposta a uma política pública, ou seja, a uma forma de enxergar a formação universitária para o coletivo da nossa sociedade. Foi a isso que nós nos opusemos.

A luta profissional da representante do CFP demonstrada pela posição representada acima, por AB, indica que a intenção de manter unificada uma Formação profissional em que não esteja dissociado o ensino, a pesquisa e a extensão é um caminho a ser seguido. Num sentido político, tal disputa se dá entre uma ordem econômica que intenta submeter à Formação profissional nesta área aos princípios mercantis, em função da possibilidade de maiores lucros, e uma perspectiva que assegure uma Formação profissional, onde a questão econômica não esteja acima dos interesses profissionais, éticos, epistêmicos, históricos etc, dessa categoria profissional.

MA também se manifestou a respeito do tema Formação profissional e sua categoria de análise, o ensino como mercadoria. Seu relato está dado a seguir.

> Primeiro é uma questão de seleção. Hoje se você olha o país, não estou contrária, de fato tinha uma seleção, o que também tem os seus aspectos positivos e negativos, hoje, se você olha o país, você tem um número maior de vagas; agora não estou falando específico da Psicologia, estou falando do ensino superior, do que demanda. Então, tudo mundo entra. Isso tem um lado positivo e negativo. Tem um lado positivo também. Quando eu comecei a trabalhar eu comecei a dar aula no Sedes Sapientiae. Era a coisa mais elitizada, era altamente elitizado. Eu tinha alunos de altíssimo nível cultural, intelectual e econômico. Pessoas extremamente diferenciadas e com tempo para estudar e tudo isso. Então, realmente estudavam, liam em várias línguas, liam em francês, inglês, espanhol, liam em tudo, tinham tempo, faziam o curso de dia, faziam seus estágios e tal. Você formava gente preparada. Quando eu tive problemas de ordem pessoal na minha vida e precisei ganhar dinheiro, então eu comecei a dar mais aulas em vários lugares. Eu fui dar aula em Mogi, e depois eu dei aula na São Marcos. Eu fui diretora da clínica de Mogi e da clínica de São Marcos. Eu tinha um outro público. Eu tive um público que vinha de um ensino médio fraco que não tinha um ambiente familiar estimulante, no sentido cultural, então as pessoas tinham que recuperar um tanto de uma bagagem anterior que elas não tinham, elas tinham que recuperar isso, e recuperavam ao longo de um curso, alguns, alguns, não. Você tinha que…o ensino não era mais…não podia mais ser ministrado, não podia partir do mesmo patamar que você parte hoje, nem pressupor um conjunto de conhecimentos e de

> habilidades e competências em termos das Diretrizes, já desenvolvidos anteriormente. Você não podia pressupor isso. Isso era alguma coisa que tinha que ser desenvolvida. O que era para mim era muito interessante porque ao mesmo tempo eu sentia com muita clareza que você estava melhorando as pessoas, você podia não estar formando tão bons psicólogos, mas você estava dando uma possibilidade de melhora muito grande para as pessoas. As pessoas saíam do curso completamente diferentes de como elas tinham entrado. Porque elas entraram quase pessoas que não sabiam ler e interpretar um texto. É mesmo muito interessante.
>
> Então isso é uma coisa complicada porque acabou gerando no país uma situação na qual as pessoas com mais dificuldade de aprendizagem anterior para uma universidade entravam nas universidades particulares com mais dificuldades para cursar o curso por que tinham que pagar, era caro, tinham que trabalhar o dia inteiro, os cursos viraram cursos noturnos, as pessoas com pouquíssimo tempo para se dedicar ao curso por que tendo que suprir a própria subsistência e mais pagar a universidade.
>
> […] você teve então as universidades particulares com todas as questões administrativas e de negócios, de empresas; elas são realmente empresas e essa é uma outra questão interessante em termos do ensino no país. Aquela abertura de universidades. Abriu para mais pessoas? Sem dúvida nenhuma abriu. Sem dúvida.

Como pode ser percebido pelo relato de MA sobre sua formação à época e o que se encontra hoje no processo seletivo para cursar Psicologia, segundo seu relato, sua opinião indica que as condições sócio-econômicas desfavoráveis anteriores dos atuais integrantes do ensino superior passa a ter um peso importante na construção dessa formação, já que a falta de um cabedal anterior de conhecimentos dificulta uma formação satisfatória nesse nível de ensino, apesar de mudar outros aspectos de vida desses indivíduos, conforme sua opinião.

MA aponta que as dificuldades anteriores relativas a uma formação deficiente nos demais níveis de ensino "empurram" essas pessoas para uma instituição particular e dada as suas condições econômicas são obrigadas a frequentarem cursos "compactos", já que de período noturno. É necessário lembrar que tais dificuldades de aprendizagem anterior à entrada nas instituições de ensino públicas ou privadas também são decorrentes, entre outros fatores, da impossibilidade econômica de fornecer ensino de melhor qualidade durante o ensino fundamental e médio, seja nas escolas públicas ou privadas de boa qualidade. MA constata em sua fala que a abertura de instituições privadas gerou a possibilidade de um maior número de pessoas terem acesso ao ensino superior, mas não deixa de indicar que são empresas e, como tal, visam benefícios próprios que vão além da oferta do ensino como um bem cultural da humanidade, ou seja, faz parte de um rol de "escolhas" num mercado em expansão.

O que pode ser afirmado baseado na análise nos documentos nacionais e/ou estrangeiros e depoimentos colhidos é que a expansão do setor privado do ensino superior do país é parte do conjunto da reforma prescrita pelas entidades financeiras e apresentando como racionalidade a busca pelo lucro.

Quando MA foi questionada sobre como avaliava a formação ofertada nos cursos de graduação em Psicologia se manifestou assim:

> Muito Ruim, é muito ruim. Se eu comparar com…

Pode-se atribuir a opinião sobre tal Formação emitida por MA à qualidade das instituições encarregadas de fornecer no "mercado" esse "produto"?

Segundo dados de 2009, levantados junto ao CFP, por Bastos, Gondim e Rodrigues (2010), atualmente, há 236.100 psicólogos cadastrados no CFP, fruto da existência de 352 cursos de Psicologia, relativos a dados de 2006, levantados pelos mesmos autores junto ao INEP/MEC, 2007. Em 1991, segundo a mesma fonte, o total de cursos em Psicologia era de 101 e, as vagas oferecidas pelo sistema educacional para a Psicologia, eram de 12.475. O número de ingressos no curso foi de 11.295, em 1991, e foi de 28.619, em 2006. Em 2006, o número de vagas, segundo a mesma fonte, foi de 55.436 vagas. Os concluintes foram 9.576, em 1991. No período de 15 anos (1991 – 2006), houve um crescimento de quase 350% do total de cursos existentes, de mais de 440% de vagas oferecidas, de mais de 250% de ingressos e de mais de 175% de concluintes[133].

Os números a seguir ajudam a reforçar a idéia defendida por nós acerca da existência de uma política para o ensino superior onde também se insere a graduação em Psicologia, de que tal Formação está submetida majoritariamente a uma lógica econômica e transformou-se em mercadoria no modelo de produção que rege essas relações. Para embasar tal opinião cito os dados levantados junto ao INEP por Yamamoto, Souza, Silva e Zanelli (2010), relativos ao ano de 2006, que apresentam o número de concluintes em cursos presenciais de Psicologia na rede pública e privada de ensino superior. Os cursos graduaram naquele ano 16.836 psicólogos[134], sendo 81,9%

---

[133] É preciso lembrar que a realidade em 2006 é de expansão econômica, além de que a partir da aprovação da LDBEN, em 1996, houve um compromisso com a chamada Década da Educação onde se buscava a ampliação do número de vagas e de ingressos no ensino superior.

[134] Há uma discrepância relativa ao número de concluintes nos dados apontados por Bastos; Gondim e Rodrigues (2010), que foi de 17.002 estudantes titulados, em relação ao número acima citado. A diferença apresentada é de 166 profissionais a mais formados, segundo dados desses autores.

na rede privada de ensino, o que equivale a 13.796 profissionais, enquanto que o percentual formado pela rede pública equivaleu a 18,1%, ou seja, 3.040 psicólogos.

A conclusão a que chegamos observando tais números é de que não haveria tamanha discrepância entre os números de concluintes, tanto em termos percentuais, quanto em termos absolutos, se não houvesse uma política de incentivo a oferta de vagas e de abertura de cursos de Psicologia nas instituições particulares em detrimento das de caráter público.

Após todos esses dados a tentativa de responder se a qualidade das instituições encarregadas de fornecer no "mercado" esse "produto" é preciso trazer os dados levantados por Yamamoto, Souza, Silva e Zanelli (2010), junto ao INEP, que apontam um desempenho superior no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2006, entre as instituições estaduais e federais de ensino superior, se comparadas às instituições privadas. Nove instituições receberam o conceito máximo para os cursos de Psicologia nessa avaliação, sendo 8 federais e, uma, estadual. Foi avaliado um total de 294 cursos de Psicologia.

A partir de agora, passamos a tratar da outra categoria de análise, que é Teoria e Prática, encontrada nas entrevistas de AB e MA, relativa ao mesmo tema da Formação profissional.

A posição de AB representa um determinado entendimento acerca da relação Teoria e Prática na Formação profissional. Vejamos qual é por meio do seu relato.

> Então, eu acho que os cursos de Psicologia sempre valorizaram a relação teoria e prática. Eu tenho um amigo que diz assim: reparem que a única categoria que separa Psicologia, ciência e profissão é a nossa. Os outros não se dão conta da divisão que ta aí posta socialmente e da necessidade do diálogo. Nós temos um Congresso que reúne 15 mil pessoas, que vai acontecer em 2010 outra vez, que se chama: Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão. Aqui na Uninove, aqui em São Paulo, no Memorial, no mesmo lugar, que é onde cabem 15, 20 mil pessoas. Então isso significa que nós temos tido uma preocupação muito grande com posições diferentes, de como essa articulação deve-se dar, mas a ciência e a profissão têm estado aliadas, nossa revista do Conselho [Federal] chama-se: Ciência e Profissão. Então existe um cuidado muito grande por parte da categoria, tanto dos profissionais quanto dos professores e pesquisadores, com essa relação da ciência e da profissão. Então, eu acho que hoje, prática e teoria estão presentes nos cursos, não é. O quanto nós conseguimos articular isso são outros 500. Porque isso é uma produção histórica, tem que ir avançando. Mas, ta lá a tensão. Ta colocada a atenção e a tensão nessas duas coisas, né. E existe o interesse em fazer supervisão de estágio, estágio. O que acontece é

> isso: o aluno, às vezes, vai para o estágio e quando ele volta ele discute tecnicamente como fazer e como não fazer. Depois ele vai para a aula teórica e discute a base epistemológica e aí raramente ele faz esse casamento, essa relação. Nós mesmos professores temos, às vezes, dificuldade de fazer por que não temos essa formação. Então, mas eu acho que existe uma preocupação, acho que existe uma possibilidade, um interesse em manter tensionado esse campo onde se articulam prática e teoria.

Segundo a opinião expressa acima, AB entende que a relação Teoria e Prática está presente nos cursos de graduação em Psicologia, por meio de estágios durante a Formação profissional, onde ocorreria tal integração, por meio de congressos e, também se evidenciando no nome de sua principal publicação como órgão maior da categoria, apesar das dificuldades encontradas em sua articulação.

Conforme o relato de AB tal articulação é resultado da própria constituição desse campo de saber, pois até mesmo na principal publicação do CFP, está demarcada a existência dos aspectos entendidos como Teoria e Prática, já que até seu periódico chama-se: Psicologia: Ciência e Profissão, caso entendamos Ciência como relativa simplesmente à Teoria e Prática como forma de preparação para a Profissão. Aparentemente, sua visão sobre a relação Teoria e Prática aponta para a presença de uma "tensão" necessária nessa Formação profissional e uma atenção por parte dos diferentes segmentos da categoria envolvidos no que diz respeito à importância desses aspectos da Formação profissional. A conclusão a que se chega mediante a fala da entrevistada é de que a articulação entre Teoria e Prática está aparentemente institucionalizada na Formação profissional.

Apresentamos a seguir a opinião de MA acerca da mesma questão, ou seja, da relação Teoria e Prática na Formação Profissional, para efeito comparativo da posição acima relatada.

> Pouca. Depende muito do professor. Na verdade, depende muito do professor. Acho que é muito difícil a gente falar que isso existe em termos dos cursos de Psicologia no país. Podem existir as coisas mais dispares, mais dispares. Tenho certeza de que vão acontecer as coisas mais dispares. Aí vai depender extremamente do professor.

Seguindo tal análise, a posição de MA é distinta de AB, pois atribui um peso a uma iniciativa particular do professor e, portanto, de caráter individual, a possibilidade de que tal Formação profissional possa ocorrer de maneira satisfatória. Talvez isso possa ser explicado por trechos do relato que fez MA durante sua entrevista contando sobre sua Formação profissional. O relato está transcrito a seguir.

> […] aí é que ta, eu tenho 70, 69, 68 anos. Eu me considero uma pessoa de 70 anos (risos). Eu faço o contrário, eu aumento a minha

> idade, eu acho chique ter 70 (risos), acho uma coisa assim importante. Se eu comparar com as formações iniciais: nossa!!! Eu me graduei na USP, em 64, em pleno auge da ditadura militar na USP.
>
> O meu grupo, eu me formei na USP, nós éramos 11 alunos. O que você acha? Tinha 20 vagas, mas só aceitaram 11. Eu fui uma dessas 11, nós nos formamos 9, porque 2, nesse meio tempo, se formaram depois. Então o que que é isso? A USP com todo o seu aparato, e com sua cidade universitária, e todos os professores e tudo aquilo para 9 pessoas. Depois você vai para uma universidade particular que também te põe lá na frente um bando de alunos com menos preparo e pagando caro e tendo que trabalhar e tudo, então aquele ensino de elite de um lado, onde não deveria ser. Eu sou totalmente…eu estudei na USP, e tudo, mas eu acho um absurdo o que acontece nas estaduais e nas federais, eu acho um absurdo porque eu vivi o outro lado. Eu acho um verdadeiro absurdo.

O relato de MA retrata uma realidade vivida há algumas décadas atrás onde o ensino superior era considerado de ótimo nível nas instituições públicas como àquela em que se graduou a entrevistada. Entretanto, é preciso lembrar conforme o próprio relato que o número de pessoas capazes ao acesso desse nível de ensino era muito baixo, demonstrando o nível elevado de elitização presente naquela realidade histórica. Apesar das inúmeras distorções ainda presentes o acesso ao nível superior de ensino melhorou em números absolutos se comparados àquele período a qual se dirige a entrevistada. Entretanto, deve questionado a escolha governamental por optar em oferecer vagas no ensino privado em detrimento dos investimentos que poderiam criar as mesmas vagas na instituição pública.

Mesmo defendendo essa aparente institucionalização da Teoria e da Prática na Formação profissional, AB quando perguntada sobre a formação ofertada nos cursos de graduação em Psicologia ser crítica o suficiente para capacitar o egresso a perceber a realidade sócio-econômica e política em que está inserido a entrevistada deu a seguinte opinião:

> Olha (risos). Aí você chegou talvez num ponto: eu estava tão otimista até agora, né. Eu acho que os alunos saem sensibilizados, eu diria. Hoje, os alunos saem sensibilizados. Mas sem muitos recursos técnicos, éticos, sem muitos recursos pra produzir uma prática transformadora. Há uma…o fato de que os psicólogos ainda são uma categoria da elite, não é. Há uma escolha pela Psicologia principalmente de elite. Os psicólogos que não são da elite que são muitos aí nas universidades tem muito pouco espaço no mercado, porque nós ainda temos um mercado muito perverso, não é. Nós temos um mercado estreito para o tamanho da nossa categoria. Nós somos 150 mil psicólogos e nós temos pouco espaço nas políticas públicas, não é. E claro que é uma coisa assim: nós também ainda não conquistamos o suficiente. Não estou falando que aí, não sou

> aquela que faz aquela análise que não reconhecem o nosso valor. Não faço essa análise, mas ta aí um espaço pequeno onde essas pessoas poderiam exercitar sua vontade de transformação. E aí nós estamos nos consultórios particulares onde recorrem uma camada…ainda até que ampliamos um pouco por que temos psicólogos que já tem… participam de seguro saúde de convênios, não é. Empresas de convênios de saúde. Mas são poucos. Então nós ainda…temos pouca oportunidade de responder, de exercitar de lá, porque assim eu diria que a gente sai sensibilizado para tudo, não é. A gente sai da universidade só sensibilizado no sentido de que assim recebemos muitas informações que ainda precisam ser amadurecidas, precisam se transformar em ferramentas e instrumentos de trabalho. E aí quando você se sensibilizou, mas não encontra o lugar para fazer o exercício e produzir fica sempre mais difícil. Então, eu acho que o fato de nós termos ainda uma categoria de elite, ainda uma categoria feminina com pouca tradição, inclusive as feministas vão dizer: que pouca tradição? Tantos anos. Mas a verdade é que as brasileiras têm pouca tradição de luta social, não é. Então, eu acho que o fato de ser uma categoria feminina, no Brasil, também é um fator que interfere e esse mercado que não nos abre completamente a possibilidade do exercício para ações mais coladas às necessidades da maioria população. Então fica lá aquela sensibilidade que tem pouco uso como profissional, pode até ser usado para cidadania daquele sujeito, mas é pouco usado para o seu trabalho profissional. Ou é bem usado naquele pouco recurso aquela pouca necessidade que você tem ali, não é. Então eu acho que isso explicaria a gente ter uma categoria conservadora. Eu diria que na maioria, nossos 150 mil, nós ainda somos uma categoria conservadora.

A posição de MA a respeito de uma Formação profissional em Psicologia ser crítica o suficiente para capacitar o egresso a perceber a realidade sócio-econômica e política em que está inserido, a entrevistada assim se manifestou:

> Logo de cara ele não consegue, mas ele vai conseguir se você começar a desenvolver, ele vai conseguir isso ao longo do tempo. O aluno hoje não sai nem com uma boa visão teórica nem com uma escolha teórica muito definida, uma posição teórica muito clara; ele não sai. Mas se ele teve esse panorama ao longo da vida profissional dele, ele vai se definir melhor. Ele está nas primeiras definições.

Observando as diferentes posições apresentadas por AB e MA acerca desse item pode-se inferir que apesar de AB ter se reportado a uma aparente institucionalização da Teoria e da Prática na Formação profissional em Psicologia, sua fala posterior indica que os recursos de natureza profissional adquiridos durante a Formação são insuficientes ao desenvolvimento de uma prática que não seja meramente repetitiva dos aspectos hegemônicos representados pelo lado conservador dessa Formação e prática profissional e seu caráter ideológico decorrente de uma formação ainda insuficientemente crítica.

No tocante ao relato de MA acerca do mesmo item, é atribuída à Prática profissional a capacidade de criar uma percepção da realidade sócio-econômica e política em que está inserido o egresso dessa Formação, mediante a definição gradativa de uma posição teórica. Cabe perguntar se se trata de uma questão de tempo, que, apoiada tão somente pela Teoria recebida durante a Formação profissional, seria capaz de criar ou forjar tal condição no egresso da área de Psicologia. Mais uma vez, tal situação nos deixa a mercê de aspectos relativos de uma história majoritariamente conservadora e, portanto, elitista na construção do perfil da categoria profissional em causa.

As entrevistadas também se manifestaram em relação ao interesse dos egressos em influir na realidade por meio de sua prática profissional. Comecemos pela opinião de AB.

> Então…eu acho que alguns tem. Você sabe vou contar um exemplo. Nós tínhamos aqui um aluno a alguns anos atrás, talvez 8, 10 anos atrás, que era um aluno assim muito voltado para as teorias e para a prática clínica, mas gostava das nossas aulas. Ele vinha e dizia: professora eu gosto dessa discussão que a senhora faz, ele ta interessado. Saiu e se tornou um psicólogo clínico. Outro dia eu entrei numa concorrência na prefeitura de São Paulo para um trabalho no centro de São Paulo com a população pobre. Para minha surpresa é ele o coordenador do projeto. Então ele brincou comigo e disse assim: você ficou surpresa, não é? Tenho que falar que fiquei. Fiquei. Ele falou assim: eu também me surpreendi, mas no dia que apareceu a oportunidade eu me lembrei muito das aulas de alguns professores da PUC (SP), e não recusei o projeto. Então isso significa: que é isso. Eles saem sensibilizados com uma vontade.
>
> Sabe o que os alunos falam para nós? Outro dia nós fizemos um exercício: levantem questões. Dando aula dessa Psicologia transformadora etc e tal. Eles disseram assim… nós falamos: formulem questões agora para perguntar coisas à essa Psicologia. E foi muito interessante. Uma das primeiras questões que eles formularam foi: a gente gostou muito dessa concepção, dessa leitura que vocês fazem da posição sócio-histórica, a gente gostou muito. Mas como é que isso vira um trabalho profissional? Quer dizer, é isso. Eles nos disseram o que acontece. A gente se sensibiliza, a gente entende que é necessário fazer um trabalho com a maioria da população, a gente entende que a questão da desigualdade, do preconceito, são questões que a Psicologia não pode ignorar mais. A gente entende tudo isso. Como é que isso vira minha prática profissional? Porque eles sabem que a prática profissional ainda não tem esse recurso todo, não tem esse mercado. Então, eu acho que eles saem com vontade de fazer um trabalho importante, um trabalho mais amplo. Claro que não é a maioria.

AB utilizou-se do exemplo de um egresso para indicar que a Formação dada no curso de Psicologia pode sensibilizar para o interesse em realizar uma prática

profissional voltada à transformação social. Contudo, seu relato também apresenta por meio da fala dos seus alunos algumas das dificuldades encontradas em transformar essa Formação profissional em instrumento capaz de modificar a realidade social de exclusão, desigualdade e preconceito. AB acredita que a inclusão nos cursos de Psicologia de alunos de camadas mais populares irá modificar o cenário atual de dificuldade, já que, em tese, tais pessoas conhecem uma realidade bastante diversa daquela vivida pelos extratos médios e altos da população que se graduava até então em Psicologia, mas aponta a dificuldade de que tal interesse possa se concretizar com prática profissional transformadora dada a realidade impor um outro trajeto político, social, econômico etc. Para apoiar nossa opinião transcrevemos o seguinte trecho da entrevista de AB.

> E eu acho que o fato de nós termos recebido as camadas médias cada vez mais, média, media baixa, o PROUNI, por exemplo, agora, isto tem mudado a realidade do aluno de Psicologia. Os psicólogos não são mais os mesmos. Porque hoje nós temos aí já, nós vamos formar agora os primeiros PROUNI estão agora se formando no fim do ano. E aí nós já temos na faculdade de Psicologia 103 PROUNIs nos 5 anos do curso. Então são 103 alunos com outra realidade, outras questões, convivendo com o filho do banqueiro, com o filho do cimento e, assim, eles estão convivendo num espaço saudável de discussão, de ouvir o outro, de ouvir a experiência do outro muito interessante. Então eu acho que a nossa categoria, isto estou falando da camada mais pobre, mas a camada média já está desde os anos 80, ela já ta dentro dos cursos de Psicologia. Desde 85. Ela já está dentro dos cursos de Psicologia. Então, na verdade o boom acho que é nos anos 70, o boom dos cursos começa a crescer durante toda a década de 80, essas pessoas já estão dentro dos cursos de Psicologia e eles trazem para dentro dos cursos de Psicologia outras preocupações, não é. Claro que muitas vezes aderido aos interesses da elite etc. Não é assim tão maravilhoso, nem tão perfeito. Mas, enfim, acho que isso tem possibilitado uma valorização e, depois, o discurso das entidades está lá sendo feito, entendeu? É bacana ter compromisso social com a maioria da população, é bacana respeitar os direitos humanos. Aí faz semana da Psicologia, o debate é Direitos Humanos. Semana da Psicologia no Dia do Psicólogo é o compromisso social que está sendo discutido. Traz a Ana Bock para discutir o projeto, traz num sei quem para discutir o projeto. E aí isso tudo vai fazendo com que um aluno se forme psicólogo sabendo para onde ele deveria ir com condição de contribuir. O problema é que a realidade impõe um outro trajeto.

MA também se manifestou em relação à possibilidade do egresso ter interesse em influir com sua prática profissional na realidade. Sua opinião é a que segue demonstrada pela transcrição abaixo.

> Eu acho. Na medida em que ele consegue essa leitura eu acredito que sim. Pela atuação dele, o posicionamento dele, eu acredito que sim.

> Sem dúvida. Nesse sentido eu acho que houve um avanço. Quando eu fiz o curso havia mais tendências técnicas, alguns cursos eram muito técnicos. Isso também era uma questão de visão da Psicologia. Eu acho que essa abertura para uma visão antropológica, sociológica e política, ela sem dúvida foi acontecendo. No meu curso eu já tinha tanto, mas depois vieram os anos da Ditadura isso se perdeu, depois voltou, quer dizer foram movimentos que acompanham também o movimento político do país. A época que eu fiz, obviamente, que havia toda uma questão política efervescente. Obviamente, sem dúvida nenhuma. A gente ia lá votar greve, greve tal…(risos). Pois é. Depois veio todo aquele período e retomou-se essa leitura de uma outra maneira, de uma maneira boa e eu acho que, hoje, as pessoas já tem essa possibilidade de novo. Agora, o aluno sai com essa visão? Eu acho que ele saí um tanto. Não sei lá na sua região. A gente tenta. É isso que eu diria. (frase inaudível). Quando uma pessoa vê uma coisa uma vez ela nunca mais deixa de ver, entendeu? Aquilo que você viu, você viu, não tenha dúvida. Não tem mais como você não ter visto. Você já viu aquilo. Eu acredito nisso. Eu acho, portanto, os cursos devem mostrar. Agora, exatamente que efeito isso vai ter na vida da pessoa, o que ela vai fazer com isso você não consegue. É uma história da trajetória da vida de cada um. Hoje é impossível você ter um curso como o que você poderia ter nos anos 70. Hoje você não consegue ter um curso com uma visão fechada, graças a Deus. Em nenhum sentido. Nesse ponto as Diretrizes são ótimas. Elas são ótimas. Elas podem ser falhas, ela tem problemas, mas sem dúvida ela obriga os cursos a uma abertura. Hoje você não consegue ter um curso fechado, a não ser que você esteja escondido num canto que ninguém veja, onde as coisas são muito difíceis, até porque você tem uma trama também de avaliações, políticas e comissões que são variadas. Você tem a internet com trocas de informações muito grandes. Então você não consegue. Ninguém vai conseguir hoje ter um curso totalmente fechado num mundo em que a posição política, a posição teórica (frase inaudível). E tem acesso a outras coisas, não adianta por mais que o curso tenha uma única visão, ela tem acesso a outras. A aprendizagem informal hoje é muito grande. Eu acredito muito na aprendizagem informal. A internet aí que…

Como pode ser observado pelo relato de MA, sua opinião é de que há interesse em influir com a prática profissional na realidade social. A entrevistada aponta que as mudanças de natureza política que ocorreram no país e que se manifestaram também na constituição dos cursos no ensino superior possibilita que os egressos tenham também uma visão política, sociológica e até antropológica que, em tese, os habilitaria a exercer um papel como agente social de transformação da realidade. MA atribui às Diretrizes curriculares o papel de "obrigar" os cursos a uma leitura mais "aberta" dessa realidade, entendendo-se aqui, tal "abertura", como leitura política e multifatorial. Também acentua o papel da tecnologia no acesso às informações que possibilitam uma "leitura" da realidade e o seu papel de agente na construção de uma aprendizagem informal.

MA também citou o PROUNI quando se manifestou em relação à formação ofertada nos cursos de graduação em Psicologia, dando a entender em sua fala que a entrada de alunos por meio desse Programa pode ajudar a mudar um panorama elitizado e interferir com sua prática profissional na realidade. Vejamos sua fala.

> O PROUNI eu acho que vai abrir um pouco isso. Pelo menos os melhores, obviamente serão os melhores do PROUNI é que vão entrar nessas universidades. Pelo menos eles vão entrar.

Tratando da mesma temática, ou seja, interferir por meio da prática profissional na realidade social, AB destaca em sua entrevista que, durante as palestras que ministrou nos diferentes estados da federação, nos períodos em que esteve à frente do CFP, formou uma opinião favorável de que há um acolhimento a uma proposta de compromisso social tanto da parte dos professores, como também dos alunos, do que a entrevistada denomina de projeto do compromisso social. Sua impressão relativa ao tema é das melhores e pode ser visualizado no seguinte trecho:

> Então, aquela platéia reage e eu tenho visto um acolhimento da parte dos professores, da parte dos alunos dos Cursos de Psicologia enorme ao projeto do compromisso social. A ponto da gente poder chamar projeto do compromisso social, como um projeto que ta posto, não que a Psicologia não tivesse compromisso social com a sociedade antes, mas ela tinha compromisso com as elites, então hoje ela tem um compromisso com a maioria da população, com política pública, não é. Eu fico impressionada como existem experiências, os professores, às vezes, ali no jantar depois da palestra me contam coisas que eles fazem trabalhos ao redor da universidade com população pobre, que os alunos vão, fazem trabalhos. Eu fico muito bem impressionada. Eu acho que isto é o acolhimento forte ao projeto que tá oferecido pelas entidades nacionais da Psicologia brasileira hoje.
>
> Mas se você pegar, por exemplo, os programas, eu tenho muitas esperanças nas gerações que vêm aí, porque se você pegar programas de Congressos você vai ver quantos trabalhos existem, quer dizer, a categoria sabe para onde ela tem que ir. Ela tem ido com dificuldade, ela vai pouco, mas ela sabe para onde ela tem que ir. Então, as pessoas que fazem um trabalho, por exemplo, pescadores, com os ribeirinhos lá do Amazonas, com os índios não sei das quantas, vão e apresentam o seu trabalho, por que sabem que é um trabalho importante, original, necessário, que está ligado ao projeto do compromisso, não é. Então acho que ta posta, a realidade ta posta, diferenciada ainda com algumas dificuldades, mas está posta.

Após tudo o que foi explanado até aqui nessa seção pode-se pensar acerca do "peso" das diferentes forças presentes no processo de construção das Diretrizes curriculares para a área de Psicologia, tentando influírem num modelo de política para o ensino superior marcado por uma matriz econômica que propõe um

modelo que atenda aos interesses mercadológicos, em que a formação desse profissional esteja baseada em aspectos técnicos representados em tais Diretrizes pela obrigatoriedade das chamadas habilidades e competências, já previamente dadas em tal construção do documento.

Outro aspecto que nos chama à atenção diz respeito ao incentivo evidente à abertura de vagas e cursos na rede privada do ensino superior nessa área dada à diferença exponencial de egressos formados nessas instituições em detrimento daquelas de caráter público. Pode-se atribuir esse excesso a uma política expressa pela dinâmica da reforma do Aparelho Estatal decorrente das diretrizes colocadas por organismos econômicos internacionais como demonstrados pelos inúmeros e diferentes documentos analisados dentro da seção *Fundamentos da Política para o Ensino Superior no Brasil* desse trabalho. Tal afirmação possui como fundamento as reformas realizadas no ensino superior de nosso país utilizar-se de regulamentações legais como o são o texto das Diretrizes curriculares para a área de graduação em Psicologia, além do processo avaliativo de todos os cursos e instituições de ensino.

A regulamentação e reforma do ensino superior ocorreu no contexto da reforma estatal, que visava responder às mudanças no cenário internacional em variados campos da realidade social da qual o Brasil não está imune. Até mesmo a expansão do setor privado no ensino superior pode ser explicada pela lógica dessas mudanças, já que a expansão do mercado obriga a uma busca maior por titulação nesse nível de ensino, mas se tais pessoas em sua maioria receberam nos níveis anteriores um ensino de baixa qualidade, que as impede de ocupar as vagas nas instituições consideradas de melhor qualidade, geralmente, públicas e, portanto, mais disputadas em seu acesso, só lhes restam, caso queiram disputar um lugar no mercado de trabalho, procurar tal acesso nas instituições privadas, mesmo que isso implique em receber ensino de qualidade duvidosa[135], na maioria das vezes, e em condições de maior dificuldade como frequentar cursos noturnos (CROCHIK, 1985).

[135] Em sua edição n.º 8116, do dia 07/09/2010, o Jornal O Estado de São Paulo, publicou a matéria: "Para reduzir mensalidade, faculdades superlotam classes e laboratórios". Na chamada da matéria está escrito: "Em busca dos estudantes da classe C, instituições particulares adotam modelo de curso de graduação mais barato. Com um número maior de pessoas por sala de aula, é possível diminuir gastos com infraestrutura e professores. Formato divide alunos" (p. A20). As instituições que adotaram tal modelo são a Universidade Paulista (UNIP), a Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), a Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e a Anhanguera Educacional, entre outras.

Popkewitz (1997) trabalhou com o conceito de reforma e apontou que, por sua natureza, elas prescrevem a realidade, já que seu caráter é normativo e limitador de práticas sociais se comparado às mudanças que não tem inspiração numa lógica política própria como a que inspira e sustenta as reformas do Estado em diferentes áreas, inclusive na educação superior.

No caso do ensino superior houve a convergência das prescrições feitas pelas entidades e/ou organismos financeiros internacionais (FMI, BM), com as políticas adotadas para a área se adequar a tais prescrições e/ou determinações, já que alguns países como, por exemplo, o Brasil, naquele momento, tinha como credores financeiros justamente estas instituições.

A avaliação[136] concomitante implantada para os diferentes níveis de ensino e, em particular, para o superior, tem demonstrado o caráter centralizador e regulador do Estado, apesar da aparente desregulamentação do setor.

Como foi exposto pela relatora do processo das Diretrizes curriculares para a área de graduação em Psicologia, já havia anteriormente determinações que prescreviam que tais Diretrizes tinham que se dar dentro de conceitos como o de habilidades e competências que, conforme Louzada (2010a/b) são relativos à esfera do trabalho e expressam uma determinada concepção econômica e política intrínseca. Podemos concluir com base em tais determinações pré-existentes que a ação governamental no estabelecimento de tais Diretrizes limitou e/ou cerceou as propostas e discussões presentes a esse debate no atendimento e entendimento das diferentes posições apresentadas pelos atores sociais envolvidos.

O CNE e suas inúmeras "subdivisões" atuam como agências reguladoras tentando garantir a implantação de determinadas políticas e seus respectivos interesses que, em boa parte das ocasiões, não coincidem com os interesses profissionais de uma classe como as dos psicólogos, aqui em causa, dado o caráter mercantil das políticas defendidas pelo CNE.

---

[136] Está se apontando aqui o tipo de avaliação implantado pelo Estado e, não a questão da necessidade de avaliar o sistema de ensino superior, já que tal modelo de avaliação além de desvalorizar todo o processo educativo percorrido pelo discente, concentrado tudo em apenas uma nota obtida ao final do curso (ENADE), ainda precariza a carreira docente, pois aumenta o número de atividades, alunos e aulas a serem incorporados, trazendo inúmeras conseqüências de natureza pessoal e profissional a essa categoria profissional e cria uma disputa entre as instituições, já que os resultados da avaliação se transformam em um *ranking* supostamente indicador de qualidade, além de outros fatores não citados aqui. Conferir Matos (2005).

5.2 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA: A POSIÇÃO DA COORDENADORA DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA (S.P.A.) DA UNIR, QUANTO À FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA

Serão tratadas agora em diante as entrevistas realizadas com os Coordenadores dos Serviços de Psicologia Aplicada da UNIR e da ULBRA/Porto Velho.

Para efeito de diferenciação da entrevista realizada com a Coordenadora do S.P.A. da UNIR, daquela feita com a Coordenação do S.P.A. da ULBRA/Porto Velho, utilizar-se-á a sigla AN, para a primeira e, IG, para a segunda.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Formação Profissional e sua categoria de análise, a Capacidade/Posicionamento[137] crítica (o), seguem os seguintes trechos da entrevista de AN:

> Pois é. Essa formação ainda está sendo construída. Mas como eu tenho uma formação dentro da UNIR desde a minha graduação, eu percebo que nós caminhamos. Estamos a passos lentos, sim, mas já melhorou muito com relação à época que eu fiz a graduação e isso é resultado de todo um trabalho, de todo um investimento dos professores, do departamento. Só que ainda tem muito para caminhar como eu falei desde o comecinho.

Nessa fala AN indica que a formação crítica decorrente do currículo ofertado na UNIR ainda é uma construção, mas vê de forma favorável tal processo, pois utiliza para efeito comparativo sua formação anterior na mesma instituição onde hoje atua como Coordenadora do S.P.A. Sua opinião indica que, para ela, essa melhoria se deveu, entre outros fatores, ao investimento realizado por parte dos docentes do departamento. A título de esclarecimento e informação, o Departamento de Psicologia (DEPSI) da UNIR vem realizando um trabalho na qualificação de seu professores por meio de pós-graduações stricto sensu que elevou o nível de titulação de todos os docentes. Praticamente, na ocasião desta pesquisa, quase todos os docentes do departamento já se doutoraram por meio de cursos interinstitucionais.

Apesar de AN indicar em sua fala anterior a existência na Formação de uma Capacidade/Posicionamento crítica (a/o), o seu relato a seguir "desconstrói" tal imagem. Vejamos.

> Olha, na maioria das vezes não. Por que você está falando de aluno? O aluno pelo menos quando ele chega aqui na clínica ele tem só um desejo: acabar o curso para poder trabalhar, ganhar dinheiro. Então

[137] Nessa seção a utilização de letras maiúsculas nos termos Formação Profissional, Capacidade/Posicionamento serve para marcar que se está tratando do tema e sua respectiva categoria de análise.

> essa percepção da realidade em que ele está inserido ele não tem. O que ele quer é objetivo, é aquilo e ele se prende a isso. São poucos o que saem disso, que tem uma visão maior da coisa.

Como pode ser constatado pela fala de AN, a Capacidade/Posicionamento crítico em perceber a realidade em que estão inseridos não é a regra geral. É preciso lembrar que o S.P.A. é um serviço público e gratuito, funcionando como clínca-escola para os estagiários principalmente do último ano do curso de Psicologia. Se essa visão expressa pela Coordenadora do Serviço estiver correta, pode-se pensar nas consequências para a população atendida em uma área que é de baixa renda que tem a imagem social do psicólogo identificada como clínico.

AN atribui aos seguintes fatores a falta de Capacidade/Posicionamento crítica (a/o) do aluno/estagiário:

> Eu acho que tem uma série de fatores. O aluno, a condição pessoal dele, as características de personalidade dele, tem a questão do preparo mesmo dos profissionais que estão construindo esse aluno, a própria conscientização dos profissionais que, muitas vezes, tem uma série de coisas interligadas que é buscar… a gente vê que, por exemplo, o profissional de psicologia ele vai para a área (…) pública ele não fica só nisso ele tem que procurar outros trabalhos para poder ter uma vida que ele considere digna. Então isso implica na formação desse profissional, na atuação dele. E aí o que acontece? Quando você se divide para vários caminhos um deles fica a desejar. Às vezes, todos eles. Então, um desses fatores é o próprio aluno, as condições dele, o professor que muitas vezes não tem essa consciência que eu acho que tem tudo a ver com a questão da consciência ética, do teu compromisso com você mesmo, com o teu aluno, com o social. E esses fatores eu acho que implicam no desempenho.

A análise da resposta de AN acima indica que apesar de seu posicionamento anterior em relação ao investimento dos docentes em sua qualificação, há problemas em relação a tal formação relativa à ética, pois envolve o compromisso com a sociedade atendida por esses alunos estagiários. Em outras palavras, somente a titulação obtida pelo processo de qualificação *stricto sensu* não impede que os docentes hajam de forma a que seu compromisso ético com o aluno em Formação e com a população atendida esteja aquém da Formação desejada. É preciso lembrar ainda que a construção de uma identidade profissional por parte do aluno/estagiário é fortemente ancorada na imagem consciente e inconsciente que percebe de seus professores e supervisores de estágio durante todo o transcorrer do curso de graduação. AN deu a entender que os docentes têm outros empregos apesar de todo o DEPSI ter um regime de trabalho de dedicação Exclusiva (DE), o que em tese proíbe de possuir outros vínculos empregatícios, seja de

natureza pública ou privada. A hipótese que levanto aqui sobre a fala de AN acerca do desejo dos discentes/estagiários de só estarem interessados em sua grande maioria em terminarem os estágios, o que implica em grave descompromisso ético com a população, é reflexo da imagem criada pela possível observação que fazem de seus professores/supervisores que, ocupando outros empregos, passam a se dividir entre as diferentes tarefas e compromissos profissionais, afetando a disponibilidade que possuem para se dedicar aos estagiários que estão sob sua responsabilidade.

A fala a seguir de AN sobre a dificuldade de uma atuação crítica na sociedade por parte do profissional de Psicologia egresso da UNIR, reforça a hipótese levantada acima. Vejamos o relato.

> Eu acho que é o medo sabe, da gente enfrentar, da gente enfrentar as nossas limitações, de se olhar. Eu acho que quando você tem medo de ver isso é uma defesa, não vou ver. Essa limitação, ela me restringe muito, a todos nós profissionais. E como restrito, a identidade produz isso: as pessoas ficam no caso dos alunos.

Como pode ser observado pela resposta de AN a identidade profissional baseada em tal modelo de profissional formado em Psicologia na UNIR é de insegurança, já que o medo é uma representação por meio dos sentimentos relativos a tal formação estar aquém da desejada, embora possamos afirmar que qualquer formação sempre possui algum nível de insegurança em relação à atuação profissional posterior, já que a partir de então o egresso não estará mais tutelado em sua conduta profissional e será o único responsável por seu posicionamento.

A próxima fala de AN acerca do engajamento dos profissionais psicólogos na luta por transformações sociais ou a ausência dessas preocupações reforça a opinião aventada acima sobre a falta de compromisso e/ou comprometimento ético dos docentes como sendo um fator importante na construção de uma identidade dada pela Formação profissional aos alunos/estagiários do curso de Psicologia da UNIR. Vejamos.

> Aí isso é muita responsabilidade afirmar por que é muito subjetivo mesmo. O que a gente vê é de fora, mas eu vejo assim alguns profissionais dentro do nosso departamento de Psicologia muito engajados nesse movimento, apesar de toda dificuldade que tem. Mas eu percebo isso e, outros não como todo grupo têm quem está mais comprometido e quem está menos comprometido.

É possível que o que foi explanado até aqui sobre a Formação profissional possa também ser entendida dentro do contexto do currículo oferecido pelo curso de Psicologia da UNIR. O relato de AN a seguir ajuda a exemplificar o que se está afirmando.

> Hoje começa isso ficar mais assim, se concretizar. Como eu te falei anteriormente o aluno ele antes ele ficava no campus só na teoria, não vinha muito para cá para a clínica para a prática e hoje já começa a acontecer isso. Eles vêm e a gente já vê a mudança no aluno que chega mais amadurecido, mas falta muito ainda, falta muito para essa teoria e prática elas se entrelaçarem. Eu acho que a especialização dos professores e com esse amadurecimento do aluno a gente vai conseguir, desde que haja uma conscientização mesmo dos professores, dos alunos, dos profissionais que lidam aqui na clínica com essa temática.

Outro fator que pode ser hipotetizado acerca das dificuldades elencadas por AN até agora podem estar embasadas nas condições de ofertamento do estágio curricular obrigatório. Sua opinião é

> Pois então, as condições é que ainda deixam muito a desejar. Por exemplo, na área de Psicologia social e do trabalho a questão do campo, por que eles saem da universidade para ir para as empresas, para ir para as comunidades e existe uma falta de mobilização no sentido de viabilizar esses locais da prática ainda dentro do Departamento de Psicologia. Então, e o professor supervisor naquela área ele se vê um pouco limitado por uma série de fatores: como o professor está sobrecarregado de trabalho, tem o próprio interesse do aluno que chega meio desesperado, fica perdido no meio de uma série de dificuldades. Então seria o que? Essa relação dele com a área de trabalho e se o professor quisesse usar dentro da universidade um setor que viabilizasse esse campo, que facilitasse iria ajudar muito porque ele iria dirigir o tempo não para ir atrás da empresa, do convênio com a empresa ou da comunidade. Ele iria dirigir só para a orientação do aluno.

Segundo seu relato os docentes/supervisores são obrigados a despender seu tempo na busca de locais para a realização dos estágios deixando de aproveitar tal tempo para as atividades propriamente do estágio, ou seja, o acompanhamento e supervisão do estagiário.

Quando perguntada sobre o que caracterizaria a Formação em Psicologia na UNIR como um modelo específico de profissional, AN respondeu que tal Formação está baseada na tradição, ou seja, o modelo de atendimento ofertado passou de individual para grupal encaminhando-se para o que denomina de social. Sua fala está transcrita a seguir.

> Eu acho que a gente não foge muito do que é a nossa história da Psicologia. A gente segue muito, não foge muito dessa questão. A gente está consciente de todo um movimento aqui na clínica, por exemplo, anteriormente, era muito o atendimento individual, depois de uma certa época começou-se a ser atendimento em grupo e aí dirigiu para o social, a tirar um pouco essa questão do indivíduo e ampliar essa visão. Então assim, nós, a UNIR não foge muito desse padrão, desse modelo. Eu acho que tudo é uma conseqüência mesmo de todo processo.

A imagem de uma identidade profissional ainda está associada ao modelo de atendimento individual na profissão, mas passa por reformulações importantes nos últimos anos após o questionamento por parte da categoria desse modelo individualizado. Há uma busca por atingir um maior número de pessoas e instituições por meio de um atendimento coletivo e social (BASTOS, 2002). Houve, também no caso do S.P.A. da UNIR, essa evolução que fez parte do movimento dentro da profissão.

Para finalizar o depoimento de AN, abaixo será transcrita a sua opinião acerca da Formação ofertada aos estagiários e futuros profissionais da Psicologia e será feita a análise decorrente de seu ponto de vista.

> Olha, recentemente houve uma mudança na grade [curricular] e isso favoreceu muito porque eles vêem mais cedo aqui para a clínica, estão mais em contato com a prática e isso favoreceu muito porque quando eles chegavam aqui anteriormente no 9º período eles tinham medo de falar com o paciente, ficavam mais nervosos e isso iria implicar na performance deles quanto à clínica. E o fato dessa experiência da prática chegar mais cedo favorece muito a experiência de aluno. Eu acho que atualmente isso cresceu bastante com essas inovações, apesar de haver ainda muitas falhas, até porque está sendo instalado agora, começou agora a experiência.

A título de esclarecimento é preciso informar que, apesar de contar com Parecer favorável, o novo Projeto Político-Pedagógico do curso de Psicologia – Formação de Psicólogos com ênfase em Psicologia Escolar e Psicologia da Saúde[138], da UNIR, ainda não foi implantado por meio do processo vestibular.

Analisando a fala de AN, mediante tal informação e esclarecimento, leva à conclusão que como Coordenadora do S.P.A. desconhece a realidade legal do curso, já que atribui à mudança na grade curricular, que faz parte do novo Projeto Político-Pedagógico já aprovado, mas não implantado no curso de Psicologia da UNIR, uma atuação aos estagiários que não está embasada no processo legal e administrativo do curso em causa. Isso pode ser considerado grave se levarmos em consideração que ela é Coordenadora de um serviço que é o principal estágio na representação social do psicólogo, que é o atendimento em clínica, enquanto área de estágio e Formação profissional.

---

[138] A aprovação do novo Projeto Político-Pedagógico do curso de Psicologia – Formação de Psicólogos com ênfase em Psicologia Escolar e Psicologia da Saúde da UNIR, teve dois Pareceres, o de número 983/CGR, homologado em 10/12/2009, e o de número 1034/CGR, de 01/06/2010. O segundo Parecer alterou o primeiro no sentido de retirar a Licenciatura do Projeto anteriormente aprovado. A justificativa dada pela Comissão designada por Ordem de Serviço do DEPSI é de que "[...] não temos mais nos cursos de nível médio, seja no Ensino Médio ou no Ensino Tecnológico as disciplinas de Psicologia, para as quais destinava a formação de licenciatura", que "[..] a formação de docente de Psicologia para os cursos superiores é uma função que tem sido cumprida no Programa de Mestrado em Psicologia da UNIR".

5. 3 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA REALIZADA: A POSIÇÃO DO COORDENADOR DO SERVIÇO DE PSICOLOGIA APLICADA (S.P.A.) DA ULBRA/PORTO VELHO, QUANTO À FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Formação profissional e a categoria de análise levantada, a Capacidade/Posicionamento crítica (o), são apresentados os seguintes trechos da entrevista de IG, Coordenador do Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A.) da ULBRA/Porto Velho:

> Bom. A nossa preocupação sempre foi da formação generalista e também como a mobilização da capacidade técnica e teórica e o posicionamento crítico-ético, e também o posicionamento legal.

Quando perguntado sobre sua opinião acerca do currículo ofertado no curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, IG assim se manifestou:

> Então, o curso, a grade curricular do curso de Psicologia da ULBRA ela é como todas as outras existem partes excelentes. Com relação ao posicionamento crítico porque nós não temos a filosofia, nós não temos a sociologia; a gente tem a ética e dentro dessa ética a gente faz um andamento da história da filosofia, não a ética como a gente usa o código moral, na verdade não é o Código de Ética, é um código normativo. Então, a gente está fazendo todo um estudo. Mas eu acho que faltam algumas disciplinas referentes à crítica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia está escrito que a formação do psicólogo deve estar embasada entre outros princípios e compromissos na: "d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão" (p. 6).

Como pode ser observado pelas falas de IG, apesar de existir a preocupação com a Formação profissional desenvolver uma capacidade ou posicionamento crítico em relação à realidade, o entrevistado é da opinião de que a grade curricular do curso em causa não favorece o desenvolvimento desse aspecto na Formação.

Há um documento que norteia o desenvolvimento das atividades docentes do curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, chamado de *Kit* Docente (ver Anexos desse trabalho), a que esse pesquisador teve acesso, que traz como Missão do Curso de Psicologia daquela instituição a "Formação e a atualização permanente de psicólogos com sustentação científica, postura ética reflexiva, atuando sempre como promotores de saúde mental e agentes de transformação social, através da

indissociabilidade do ensino, pesquisa, e extensão" (p. 3). O que pode ser dito a respeito da comparação entre o discurso de IG e o documento é que é provável que tal capacidade de posicionamento crítico fique comprometida se levarmos em consideração o currículo oferecido, pois a ausência de disciplinas como a Filosofia e Sociologia comprometem a formação de uma visão ampla e profunda da realidade por parte dos discentes.

Entre os objetivos específicos presentes no *Kit* Docente do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, constam:

> a) propiciar ao aluno uma formação que contemple a compreensão crítica dos fenômenos psicológicos e da realidade brasileira, garantindo o pleno exercício da cidadania e o respeito à ética em sua atuação profissional; h) proporcionar aos alunos uma visão ampla do desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia através de diferentes abordagens teóricas, prática generalista, oportunidade de produção de conhecimento e pesquisa, formação ética e crítica (p. 4).

Como pode ser inferido em relação às ausências de conteúdos na Formação profissional, tais objetivos específicos ficam comprometidos, se entendermos que disciplinas como a Filosofia e a Sociologia auxiliam na capacidade de pensar sobre a realidade e, portanto, sua ausência dificulta a possibilidade de formar uma compreensão crítica sobre o meio social onde se insere e realiza a sua prática como profissional psicólogo. Apesar de tal situação o Projeto pedagógico do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, afirma que:

> pretende atender a uma formação ampla e integrada através de:
>
> a) embasamento filosófico e epistemológico da Psicologia;
>
> b) conhecimentos de antropologia a fim de propiciar uma visão historicamente constituída do homem, perpassando conteúdos da cultura, desenvolvimento e constituição histórica da subjetividade;
>
> c) conhecimentos das ciências sociais e demais disciplinas que capacitem a análise dos contextos e da clientela, com a qual se vai atuar, permitindo também o trabalho com as diversas classes sociais que compõem a realidade social brasileira (p. 6).

Quando perguntado sobre sua opinião acerca do desenvolvimento de uma formação crítica resultante do currículo de Psicologia ofertado na ULBRA/Porto Velho, IG relatou:

> É uma preocupação muito grande porque a instrumentalização do aluno sem um nível de criticidade apurado é como dar uma arma para uma pessoa de 13 anos e ela não saber o que fazer com aquilo. Eu acho que falta para os nossos alunos de um modo geral como cultura a leitura, que isso também facilita o processo de criticidade, falta

> também de vez em quando os professores a cobrança dessa criticidade em determinados tipos de prova que são feitas, ou são devolutivas ou são críticas, não tem um meio termo para tudo isso, mas é uma preocupação que eu vejo dos nossos alunos na grande maioria das vezes eles saem instrumentalizados, mas não tem aquele posicionamento frente à realidade, o processo ideológico, a questão da representação social perante ao idoso, à grávida. Isso me preocupa bastante. Eu abro sempre na minha sala discussões sobre os temas dados. A gente apresenta a teoria e depois tenta ver aquilo onde encaixa, qual que é a autenticidade, qual que é a ideologia atrás desse instrumental. Com relação ao pessoal existe essa preocupação com o tempo por que… eu não sei se é por uma questão própria ou se é por uma exigência do MEC, mas existe essa preocupação. Mas sinceramente de vez em quando eu não a vejo, eu não a vejo. A gente conversa com aluno, por exemplo, que tem determinado tipo de opinião e a resposta é sem substância. Por quê? Porque sim. Por quê? Porque sim. Então, não tem todo um trabalho crítico de determinados aspectos que você que trabalha frente a uma realidade humana, transformador, social, é essencial isso.

No *Kit* Docente está escrito como *Concepção do curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho*, a seguinte frase: "Para concretizar esses objetivos o projeto pedagógico do curso constrói-se com base numa visão crítica da psicologia como ciência e profissão" (p. 5). Tomando por base o relato de IG chega-se a conclusão de que, apesar de existir uma preocupação quanto ao desenvolvimento de uma formação crítica em Psicologia na instituição onde atua, seja por iniciativa pessoal ou pela exigência legal, tal formação ainda não se concretizou como algo institucionalizado.

O posicionamento de IG quanto ao resultado do currículo adotado naquela instituição dá a entender que o entrevistado "divide" a responsabilidade pela falta de Capacidade/Posicionamento crítico frente à realidade entre alunos e professores, sendo no caso dos primeiros tal situação é atribuída à falta de leitura e, no segundo, ao modelo de avaliação utilizado por tais docentes que, segundo a opinião de IG oscila entre dois modelos denominados por ele de: devolutivo ou crítico.

A esse respeito, o chamado *Kit* Docente traz em sua seção Provas as seguintes recomendações:

> a observação de certos princípios didáticos no que tange a: a) a abrangência – de acordo com o conteúdo desenvolvido; tipo de prova – mantendo um equilíbrio em relação á abrangência e ao tempo disponível para sua resolução; b) na elaboração das provas - o professor deverá ter o cuidado de relacionar as questões por ordem de dificuldade, a fim de facilitar a compreensão do aluno, iniciando pelas mais fáceis às mais difíceis. Primeiro, porque estimula o aluno; segundo, porque tende a evitar que o mesmo fique detido numa questão difícil, não deixando tempo suficiente para responder às mais fáceis.

Se compararmos o que afirmou IG acima em seu depoimento com o que consta acima no documento acerca do tipo de avaliação realizada veremos a discrepância.

Além desse aspecto, a resposta de IG também aborda o que o entrevistado denomina de falta de criticidade. Em relação a isso, o chamado *Kit* Docente traz a seguinte consideração em seu Objetivo Geral: "Formação de profissionais que façam da Psicologia um instrumento de transformação social, visando o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo para que consciente de si e do mundo, possam contribuir para o progresso e desenvolvimento da humanidade" (p.4). Como realizar tal objetivo sem que tal capacidade crítica conforme apontou acima IG possa estar presente e atuante?

IG também respondeu sobre o que caracteriza a Formação em Psicologia na ULBRA/Porto Velho, como um modelo específico de profissional. Seu posicionamento é o que está a seguir.

> Nós estamos passando por um momento de reestruturação. O MEC está por vir por aí e então nós começamos a estudar nossa grade curricular em novos objetivos. O que se está preconizando é realmente o generalista, é o generalista. Apesar de que generalista para mim teria que ser mais, não basta ter só 3 áreas de atuação. Acredito que no mínimo umas 5. Eu passei por essa experiência: Escolar, Hospitalar, Institucional, do Trânsito, Ambiental, Clínico, Jurídico. Mas é o momento que vive Porto Velho. É uma faculdade relativamente nova como todos os cursos de Psicologia; o da UNIR eu não sei exatamente. Então, nós estamos aqui formando agora…A FIMCA[139] tem um ano e meio. Então, é uma realidade a se trabalhar, mas eu vejo esse intuito, esse esforço em se chegar a esse tipo de formação generalista, generalista e crítica. Pensando que isso é tudo é muito recente pra eles e pra instituição. Eu acho que até, desculpa eu falar, mas para o estado que tem ainda aquela idéia ribeirinha, tem essa cultura do extrativismo que a gente pode identificar algum tipo de ideologia. Eu não estou fazendo juízo de valor. Eu estou falando o que realmente é: o fato. Então a gente está tentando desviar um pouco disso, trazer um pouco dessa exigência acadêmica, desse rigor acadêmico, um trabalho científico nós começamos…o modo de se vestir, de entrar dentro de uma clínica com a postura. Então você vive o que? O aluno siga os rigores de um código estabelecido com criticidade e ele se apóie em informações generalistas, ou seja, que ele tenha a vontade de buscar as áreas dentro da Psicologia e para isso nós determinamos 3 áreas de estágio que é um bom começo, não é o ideal, mas é um bom começo e o posicionamento crítico sim, que também está começando. Mas isso eu acho em tese: generalista, crítico e uma postura ética legal.

[139] FIMCA é a sigla para Faculdades Integradas Maria Coelho Aguiar (Porto Velho). Atualmente, tal instituição também criou um curso de Psicologia.

O entrevistado deixa claro que tanto a formação generalista, quanto um posicionamento crítico e uma postura ética legal são do terreno ainda do ideal e não da realidade vivida. Atribui tal opinião ao tempo de existência do curso da instituição onde atua, além de responsabilizar a "cultura local" pela dificuldade e, apesar de afirmar que não está realizando juízo de valor, sua fala contradiz tal assertiva quando diz que para "desviar" dessa "cultura local" é empregado um rigor e exigência acadêmica, como se fosse um "antídoto" para tal situação percebida por ele. Vale salientar que boa parte da população portovelhense é descendente de migrantes que se estabeleceram entre dos anos 1970 – 90[140], vindos de todas as regiões e estados brasileiros. Até o começo da década de 1990, era mais difícil encontrar a população chamada de ribeirinha do que os migrantes, que já eram a maioria da população da cidade.

Mais uma vez nos utilizaremos do documento chamado *Kit* Docente para analisar o conteúdo da fala de IG, pois tal documento é aberto na Apresentação com um trecho do texto denominado de PROFESSORES MARCANTES, que tem como epígrafe a seguinte frase: "A sabedoria, porém, lá do alto é, primeiramente, pura; depois, pacífica, indulgente, tratável, plena de misericórdia e de bons frutos, imparcial, sem fingimento" (Tiago 3-17) (p. 2). Como pode ser notado pela fala de IG os ideais da frase bíblica foram deixados de lado quando o entrevistado analisou as dificuldades de Formação de um modelo específico de profissional na instituição em que atua e responsabilizou uma suposta cultura ribeirinha pelas dificuldades. Talvez tenha faltado a IG o que preconiza o item 10 do texto PROFESSORES MARCANTES que traz grafado o seguinte: "**O Bom educador**[141] sabe buscar em Jesus, o grande mestre, e na sabedoria que procede lá do alto, forças e amparo para enfrentar as solicitudes da tarefa e da vocação de ensinar" (p. 2).

Acerca de como se dá a articulação entre teoria e prática no currículo ofertado no curso em que IG atua também como docente, sua manifestação foi:

> Como você fala de teoria e prática nós conseguimos abarcar isso, sim. Nós temos também o estágio básico. O estágio básico preconiza, por exemplo, você entrar em contato com o campo do psicólogo,

[140] Atualmente, Porto Velho, em Rondônia, vive um novo processo migratório em função da construção de duas hidrelétricas no Rio Madeira, denominadas de São Antônio e Girau, que oferecem grande número de vagas para trabalhadores especializados ou não. A construção de tais obras reaqueceu a economia da cidade em inúmeros setores além da construção civil, elevando o preço de aluguéis e gêneros alimentícios, além de causar impacto em outras áreas como, por exemplo, o trânsito, que se tornou caótico, já que não estava preparado para receber tamanho fluxo automobilístico.

[141] Grifo do documento.

> depois você fazer um levantamento da problemática desse campo e num terceiro momento você propor um pré-projeto de intervenção. Que isso possa ser estendido para TCC ou não. Mas então você, dentro dos estágios básicos, tem essa possibilidade. Alguns professores, e nisso eu posso me incluir, nós damos a parte teórica e mais para o final do semestre nós liberamos esses alunos em campo. Não é uma regra, é sim mais um discernimento individual de cada professor. A gente conta com a sapiência de cada um deles. Mas, assim, não existe dentro da grade curricular uma coisa que realmente preconize a não ser estágio supervisionado ou estágio básico. Mas depende de cada professor. Mas eu acredito que aquilo eu tenho de conhecimento também com outras áreas a gente acaba que esbarra no sempre, no mesmo problema, porque nós temos que fazer o seguro dos alunos que eu acho que é um impedimento, nós temos que contar que são alunos noturnos, muitos trabalham. Então o que a gente também está promovendo agora também é uma nova idéia que são estágios extracurriculares ou projeto de extensão e pesquisa. Aí sim, mas também pede o individual de cada professor. Mas existe essa preocupação.

Apesar do entrevistado afirmar que há a articulação entre teoria e prática e até identificar que é por meio dos estágios denominados de básicos que ela ocorre, sua fala também indica que além da iniciativa de cada docente há questões relativas tanto ao custo econômico de inserção desses alunos, já que é necessário o pagamento de um seguro para dar garantia aos discentes nos diferentes locais em que tais atividades de estágio ocorrem, quanto à dificuldade própria dos discentes que, por tratar-se de um curso noturno, provavelmente tem dificuldades de realização de tais atividades, pois normalmente quem frequenta cursos noturnos trabalha em alguma atividade durante o dia (CROCHIK, 1985). Apesar de preconizada por meio dos estágios básicos ou supervisionado a articulação entre teoria e prática termina por ser incerta e por depender dos aspectos acima elencados por IG como a “sapiência” (sic) ou o “discernimento individual” (sic) dos docentes envolvidos com a Formação profissional. De acordo com o depoimento de IG, uma forma de contornar a dificuldade imposta pelo custo financeiro do seguro que deve ser pago para cada estagiário foi a utilização de projetos de extensão e pesquisa. Entretanto, mesmo essa alternativa é dependente do “individual de cada professor” (sic). Conclusivamente, o que é preconizado pode não ser o realizado.

Tratando ainda da Formação profissional ofertada aos estagiários e futuros profissionais da Psicologia, IG forneceu o seguinte depoimento:

> Então como a gente trabalha com essa formação generalista a gente tem três modelos de estágios, na verdade são três vertentes de estágios: nós temos a área clínica, dentro disso com todas as disciplinas possíveis; nós temos a área jurídica, também com os

> vários enfoques e nós temos também o estágio em escolar também com os vários enfoques.
>
> É. Eu acho bom. O grande inimigo do bom é o excelente. Mas eu acho bom porque essa possibilidade de entrar em contato com o campo de trabalho com a orientação dos nossos professores que estão, gabaritados, e o que é interessante nós temos um professor realmente para cada área ou mais. Que realmente atuam nessa área. Então eu acho que é enriquecedor; os alunos se dão muito bem, alguns até continuam depois de formados e trabalham voluntariamente em algumas dessas áreas e assim: nós temos um encontro semanal onde esse professor vai estar observando o andamento do estágio dando algum suporte teórico e técnico e ao mesmo na observância do cumprimento do Código de Ética. Então, eu acho assim: dentro do que o MEC preconiza nós atendemos.

A opinião de IG sobre tal formação é positiva apesar de sua ressalva de que "o grande inimigo do bom é o excelente" (sic) e das demais opiniões anteriores já comentadas. Entretanto, tal opinião irá contrastar com o que expõe sobre as condições em que o estágio curricular é ofertado. Vejamos a seguir.

> A condição física? Relacionado nós temos, como eu falei para você, em termos físicos, a clínica basicamente é feita aqui. A minha preocupação com relação à figura do coordenador é desmistificar o ambiente clínica sendo puramente capitalista, individualista. Então a gente está trabalhando com grupos: de gestantes, então a gente está tentando transformar a clínica num ambiente também social e coletivo. Com relação aos outros campos os alunos geralmente saem tanto, eles tem acesso ao presídio feminino, algumas escolas, então assim o ambiente físico fora daqui é realmente a realidade. É a realidade. Se é bom ou se não é, mas é nossa preocupação é que na instituição concedente haja o técnico responsável e gabaritado para isso, porque tipo assim os alunos não podem ser arquivistas, eles tem que atuar na área deles. Então existe essa preocupação. Então, semanalmente, mensalmente, quinzenalmente, dependendo de cada professor há um contato com o técnico da instituição concedente para que o andamento de estágio não esteja desvirtuando daquilo que é proposto dentro da grade da educação. Aqui, nós contamos infelizmente com um espaço restrito com relação à clínica, mas isso não impede como eu falei para você, nós estamos utilizando uma sala de um grupo de atendimento coletivo, em grupo, 15, 20 pessoas, temos 6 salas e estamos tentando abrir mais 3 salas, mas enquanto existe essa impossibilidade física nós planejamos basicamente algumas estratégias para atender. Então, por exemplo, há uma demanda muito grande. Nós temos até hoje aqui nós temos 68 processos em andamento mais 99 triagens que foram feitos no semestre passado. Então a gente também está fazendo grupos de espera para a clínica não cair na invisibilidade e nós estamos fechando os que estão em andamento. Então nós usamos uma prioridade no atendimento dos que estão em andamento e por ordem de chegada, salvo alguma exceção que é, por exemplo, alguma gestante envolvida com um problema de integridade física. A gente atende criança, adolescente, adulto e idoso. A gente trabalha bastante nessa área. Mas estamos montando esses grupos para atender essa

> demanda que infelizmente o espaço físico e até mesmo o contingente de alunos que varia muito porque, às vezes, a rigor não fecha a turma, fecha só no final do ano, então a gente conta com 13, mas, às vezes, conta com 40. Só tem uma turma noturna. A gente tenta utilizar de estratégias para dar conta desse campo. De fora é mais fácil. É a demanda existente, é a instituição concedente tem essa demanda, já existe alguns projetos, nós, às vezes, contribuímos com novos projetos a gente tenta implementar tanto os projetos já em andamento, mas aqui um pouco mais complexos, pelo espaço físico e, às vezes, pelo contingente no ano que nós temos. Então, só voltada, às vezes, para a ... O que não inviabiliza, o espaço físico é o maior responsável por um bom ou mau andamento, mas não limitante.

Ao se considerar a opinião de IG, há uma diferenciação entre as condições em que o estágio se dá no S.P.A., onde foi entrevistado, e os demais locais de estágio. A interpretação de sua fala permite supor que o S.P.A. não representa a realidade, já que os demais locais ou campos de estágio é que são "realmente a realidade" (sic). Como informou o entrevistado a preocupação é se há nesses locais que "representam a realidade" uma pessoa capacitada para acompanhar o desenvolvimento das atividades preconizadas pelo estágio. Outra observação advinda do relato de IG é que, dependendo do contingente de estagiários, pode ou não haver número suficiente para o atendimento no S.P.A./ULBRA/Porto Velho, o que levaria, segundo o depoimento, à invisibilidade do serviço, ou o oposto, isto é, número elevado de estagiários, o que também dificultaria em relação ao espaço físico disponível para comportar a todos os envolvidos no processo, os clientes e os estagiários, além do *staff* do próprio serviço. A fala de IG sugere que nos demais campos de estágio que "representam a realidade" a preocupação maior ou única é com a presença de alguém que possa se responsabilizar pelo estagiário.

A averiguação de como transcorrem os estágios nesses locais também se dá de maneira não formal, já que depende do interesse de cada professor verificar, seja semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, se o estagiário não está realizando atividades que não estão diretamente relacionadas à sua Formação. Importante notar que tal averiguação é realizada a partir do contato do docente da ULBRA/Porto Velho com o técnico da instituição denominada de concedente do estágio, e não diretamente com o estagiário que realiza tal atividade. Essa situação contraria o que está previsto na Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, quando afirma em seu parágrafo 1º do artigo 3º que:

> O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos

> nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7o desta Lei e por menção de aprovação final (p. 2).

O artigo 7º, da mesma lei, afirma que são obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus discentes o que está previsto em seu inciso III, que trás a seguinte redação: "indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário" (p. 2).

No Projeto pedagógico do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, consta como papel do Serviço de Psicologia Aplicada (S.P.A.) "[…] promover a formação dos alunos do curso de Psicologia através da prestação de serviços comunitários. Proporcionando o contato permanente com experiências reais de trabalho do psicólogo, em suas várias áreas de atuação" (p. 7). Pode-se interpretar, baseado no depoimento de IG, que o estágio ofertado no S.P.A. da ULBRA/Porto Velho reúne as condições ideais, diferentemente do que ocorre nos demais locais de estágio, que são "a realidade" (*sic.*).

A conclusão a que se pode chegar mediante o depoimento de IG é de que, à exceção do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, os demais locais de estágio curricular dessa instituição apresentam-se como locais em que as condições não são àquelas necessárias ao desenvolvimento de uma Formação profissional adequada, já que o acompanhamento de tais atividades depende do técnico responsável por tal local de estágio e a preocupação maior não é com o suporte teórico, técnico ou prático do estagiário, mas basicamente restringe-se ao contato do professor com tal técnico responsável. Assim, não há nenhuma garantia de que a instituição concedente do local de estágio realmente dê a formação desejada e capacite o futuro profissional ao exercício dessa atividade.

Nesse sentido tal situação contraria o que está definido nos Objetivos específicos do documento da ULBRA/Porto Velho, chamado de *Kit* Docente, que informa constituir-se objetivos do Curso de Psicologia "e) promover contato gradual do aluno com as exigências de prática profissional, oferecendo sequencialmente oportunidades de inserção em contexto de trabalhos de forma compatível com o avanço de seu domínio no campo teórico e instrumental" (p. 4).

Tratando ainda sobre a Formação, foi perguntado ao entrevistado sua opinião sobre o desenvolvimento de uma capacidade crítica nos estagiários em perceber a realidade em que estão inseridos. Seu depoimento está transcrito a seguir.

> Então, no estágio eu acho mais simples. Eu acho mais simples. Porque a realidade de certa forma choca mais do que a própria teoria. Então, às vezes, então nós nos enviesamos na técnica e na teoria e fica um pouco distante, às vezes, com relação à prática. Só que quando chega o momento da prática em si os alunos percebem que não basta apenas o instrumental, uma teoria, a realidade é mais complexa do que se apresenta em sala de aula. Então eles chegam com aquela ânsia que você pode perceber até no comportamento deles que eles querem falar, eles querem dialogar tudo aquilo que eles estão vivendo. Então isso é um grande momento, é um grande momento, olha, tá vendo? Vamos lá. O que que você pensa sobre isso inserido nessa realidade Portovelhense, Rondoniense? Regional? Então fica muito mais fácil e nessa hora você indica algum livro que trabalha com relação de poder, a gente pode falar um pouquinho do Foucault, Adorno, Horkheimer, Guatarri, Deleuze e você entra também com um pouco também em Nietzsche, e você pega talvez o Freud no Mal Estar da Civilização e vai expandindo, Skinner, Ciência e comportamento. As pessoas estão mais abertas a ler porque elas têm aquela fome e elas percebem nesse momento tudo que ela está aprendendo na profissão não faz sentido se não tiver esse olhar crítico. Mas isso também depende dos alunos, a gente tem a nossa parcela de culpa, mas o que eu percebo assim, no sudeste, eu percebo uma coisa mais regional, eu percebo uma coisa mais regionalizada. O pessoal tem uma dificuldade muito grande de ler, então eu sou avesso a passar matéria no quadro por que eles copiam e estudam por aquilo; apostila, eu sou avesso a esse tipo de situações. Forçar realmente o aluno a entrar em contato com a bibliografia pesada. Ah, mas ele vai ter dificuldade de ler. Mas ele tem que começar uma hora ou outra. Agora é a hora. Agora é a hora. Você pode passar, do tipo vamos sentar e vamos discutir porque pra frente é mais problemático, mas eu acredito que o estágio em si proporciona essa angustia que movimenta, esse pessimismo que gera o otimismo, que quando você é pessimista você age, quando você é otimista você espera as coisas acontecerem, pelo menos é o meu ponto de vista, que eu vejo na prática. Olha, a Psicologia não consegue abarcar isso daqui. Tendo um posicionamento crítico eu acho que é um caminho muito bom. Deveria focar sob esse ângulo, mas por questões tanto discentes e docentes a gente vê que isso é mais fácil no estágio do que na sala de aula.

Da análise do que fala o entrevistado pode-se depreender que a realidade vivida nos estágios não condiz com a teoria que deveria sustentar o entendimento dessa prática. Aparentemente, o estágio seria a última oportunidade de desenvolvimento de uma capacidade crítica, já que os estagiários estariam, em tese, mais necessitados de entender a complexidade do que está sendo vivenciado no estágio, e seu instrumental teórico e técnico seria insuficiente frente à realidade encontrada. Curiosamente, IG se refere à formação de capacidade crítica por parte dos estagiários em perceber a realidade em que estão inseridos como sendo “mais simples” (sic). Provavelmente, o que IG considera “mais simples” seja basicamente a percepção da dificuldade que

possui o estagiário, nesse momento da Formação, de realizar tal "leitura" da realidade, e não a possibilidade de formação de uma capacidade crítica acerca dessa realidade.

Novamente no seu depoimento o entrevistado "divide a culpa" pela dificuldade vivida pelos estagiários entre os próprios discentes, já que "agora", no estágio, estariam mais "abertos" a ler e integrar conhecimentos que, em tese, até então não haviam sido absorvidos por "falta de necessidade", pois ainda não praticantes do exercício profissional realizado nos estágios curriculares, e entre os docentes tal "culpa" estaria "suavizada", já que a seguir sua opinião remete à questões de natureza obscura, embora dê a entender que se trate do mesmo preconceito que relatou anteriormente sobre a "cultura local", já que cita a região sudeste como comparativo com a realidade portovelhense onde atua. Aparentemente, apoiando-se na fala de IG, o estágio se transforma na última e única oportunidade de construção de uma percepção crítica acerca da realidade social, política, econômica em que se insere a prática do profissional psicólogo. Tal situação deve exercer provavelmente uma enorme pressão sobre os estagiários, pois depois dessa atividade a vida profissional se inicia legalmente, o que deve prejudicar esse momento de aprendizagem da prática profissional já marcado pela ansiedade do término do estágio e início da vida profissional. Pode-se dizer que é uma espécie de *it's now or never*!!!

Também foi perguntado a IG sua opinião acerca da dificuldade de atuação crítica na sociedade considerando o modelo de profissional formado em Psicologia na ULBRA/Porto Velho. Sua resposta aborda vários aspectos e está posta a seguir.

> Olha, você está perguntando para mim? Na monografia eu desenvolvo a crítica sobre esse sentido. Eu tenho uma preocupação porque na verdade eu vejo essa carência na sociedade como um todo, alguns lugares mais, com maior ênfase, maior carência, outros com menor carência, mas existe essa carência. O que me preocupa é quando o curso vira a manutenção ideológica por questões: ah! vamos criar um valor crítico, não vamos criar transformadores sociais críticos porque assim você tem a possibilidade de transformar a sociedade que também faz a quem tem acesso a esse poder, essa briga, essa dialética humana histórica. Eu acho assim a gente vive um momento de grande hipocrisia, eu sinto assim, eu vejo uma hipocrisia, eu não falo isso de forma pejorativa, mas é uma hipocrisia vendida, velada e, às vezes, nem sempre…ela é muito velada ao ponto das pessoas se satisfazerem com as explicações que já existem no processo social brasileiro. A representação que você faz: você vai, por exemplo, para uma palestra igual a do Gabriel, o Pensador, que esteve aqui, você percebe nas entrelinhas muito, muito político mais do que crítico, opositor; que você fala do instituinte, do instituído. Eu

> ainda sinto muito a falta do aspecto instituinte, ou seja, aquela possibilidade de mudança. Fica muito no instituído, naquilo que é, naquilo que já está estabelecido porque eu acredito que é muito mais cômodo, gera muito menos desconforto e, por isso, o que a gente tem que passar dentro de sala de aula é o seguinte: é necessário ter o desconforto, nós escolhemos uma profissão que exige desconforto, uma ciência que tem que ser encarada como tal, transformadores sociais que temos que encarar realmente na forma que tem que ser: tem um mundo, esse mundo de quem transforma. Essa é a preocupação que eu tenho e eu sinto a sociedade de vez em quando muito aquém do que deveria estar. Esse tipo de opinião, esse tipo de adjetivação que eu possa estar utilizando até pode chocar até por causa disso: é tão bem instituído, é tão bem tramado, a burocracia emperra tanto esse processo de distanciar a produção humana, a capacidade pensante, mecanicista que isso muito,muito,muito que eu não gostaria de ver isso dentro do aspecto da educação. Então é o seguinte: para você mudar alguma coisa você não pode ficar à margem, tem que estar dentro. À margem você não vai dar conta de fazer nada. Tem que estar dentro. E aonde? Dentro de uma instituição de ensino. Então acho que o professor também assume a instituição de ensino por um *hobby*, por um desejo, não por um bico. Ele entende o que ele tem que fazer: transformador social. Aí ele encara aquilo lá com aquela face capitalista; temos que ter também que é o consultório, é bom ter dinheiro, mas temos que saber administrar algumas delas para a transformação social. Então a importância de que todo mundo que esteja dentro da academia porque gosta e instaure esse desconforto saudável. O movimento é desconfortante, mas esse desconforto é a saúde da humanidade. Eu tenho esse posicionamento frente a essa postura crítica e sociedade.

IG demonstra por meio de sua narrativa que seu entendimento dá conta de uma separação entre o político e crítico, sendo o aspecto político o "falseador" dessa realidade e, o crítico, a possibilidade de mudança. Aponta também que, segundo seu entendimento, a Psicologia deve ter uma preocupação em transformar a realidade social. Seria em outras palavras uma profissão e ciência caracterizada pelo desconforto na Formação e no resultado de sua atuação em sociedade. Para ele, o local privilegiado para a realização de tal ideal de transformação é a instituição de ensino. Mas sua visão acerca do desejo de exercer a docência se dá "por um *hobby*" (sic). O que se pode analisar sobre o conjunto de sua fala é necessariamente que não há tal separação entre o "político" e o "crítico". Realmente, a Psicologia enquanto ciência e profissão está marcada pelo desconforto, mas tal situação talvez seja fruto dos aspectos discutidos na seção 2 e parte da seção 3 (item 3.1.4), desse texto, mais do que pelos aspectos alegados pelo entrevistado. Outro aspecto que também chama à atenção no depoimento de IG diz respeito ao exercício da docência como um hobby, pois se entende por isso uma prática destinada ao lazer e descompromissada de entendimento e interferência social e política com fins de transformação dessa realidade apesar de sua face capitalista citada no relato.

Jamais a docência com fins de Formação profissional vai poder ser um mero *hobby* como se posiciona o entrevistado, haja vista as implicações decorrentes de se encarar tal atividade desta forma.

Por fim, passamos à opinião de IG sobre os profissionais psicólogos e sobre seu possível engajamento ou não na luta por transformações sociais dentro das preocupações que podem fazer parte de suas vidas.

> Na minha vida faz. Eu escolhi estar na docência. A transformação, como eu falei para você, está aqui dentro. A gente pode debater, filosofar**,** mas a gente pode fazer em uma leitura de qualquer outro lugar, mas eu acho que a gente tem que colocar a mão na massa. Eu escolhi a academia porque eu gosto, eu acredito nisso. Agora como psicólogo, como classe tipo eu acho a classe dos psicólogos muito desunida, existe questões de ego extremamente enfadonhas e sacaz. Sabe, é a vida do ego, não é a vida da classe. Nós não temos representatividade dentro do congresso como tem os médicos e os advogados que estão extremamente super bem estruturados. Temos a representação social que você entende muito bem: é a empregada, é a prostituta, é o viado, isso ou é maluco. A gente não consegue desbloquear isso. É extremamente comum ouvir isso: ah! Eu sei o que você está fazendo. Não é. Ainda persiste na sociedade e a culpa é nossa. A culpa é nossa porque pessoas, às vezes, com as várias possibilidades da ciência, mas ainda não sabem discernir realmente o que é a ciência e o que é o modismo. Você, por exemplo, no consultório você vê doente, às vezes você vê uma pessoa que fuma dentro do consultório, usa uma roupa inadequada e, infelizmente, a sociedade aprova esse quadro. A representação social que ela ah! que ela usou uma roupa ou uma sandália é livre, ah! não sei que lá. A gente não consegue mudar essa realidade, essa visão, então alguma coisa a gente tem que fazer para isso, como eu falei para você, não adianta a gente respeitar, respeitar menos. Só que a gente não faz esse trabalho. Eu acho a classe dos psicólogos uma das mais desorganizadas e sem representatividade no Brasil. Isso que também é insano: no Brasil!!! Fora do Brasil eu já tive experiência na universidade Cambridge, lá é extremamente organizado, nos Estados Unidos é extremamente organizado, porque não no Brasil? Até na Argentina a gente consegue ver a representatividade pública dos psicólogos. O que acontece? Qual é o fato social aqui no Brasil com relação aos psicólogos? A culpa é nossa. A culpa é nossa. Também porque eu me engajo nas condições políticas, eu admito um certo nível de hipocrisia também na minha falta, mas por enquanto eu acredito assim: que meu trabalho frente a isso pega os alunos, tanto os novos que vão vir e, dentro do possível, eu os levo para ver minhas palestras no CRP, estar discutindo dentro de sala de aula que, às vezes, é mais importante que a própria teoria. É o posicionamento bem já profissão. É se redescobrir, é se reinventar. Mas eu acho que é muito aquilo que deveria ser. Eu acho a Psicologia uma ciência extremamente significativa, brilhante quando usado com certo rigor e ela merece, às vezes, o seu holofote no Brasil. Nós temos muita responsabilidade na elaboração de política pública, de transformar a realidade, modificar o individual, o núcleo da sociedade, a família, a própria empresa, no trânsito, muito íntima; vemos aí em Porto Velho

> uma transformação gigantesca. Você pode ver que nunca se ouve falar em Psicologia ambiental e quem vai tomar conta disso é talvez arquiteto, urbanista, então eu fico muito preocupado com isso: a falta de representatividade e a falta de superar bem tudo isso. A gente parece que se esconde atrás da clínica. Ainda existe esse perfil clínico, capitalista, que escuta, que é passivo e a gente passa isso na própria postura, não só na teoria. Eu quero ser, eu quero não ser, mas sempre que a criticidade…

Apesar de IG ter afirmado na resposta anterior que a docência era um hobby, na resposta acima associa a possibilidade de transformação à docência. A partir daí IG aponta problemas de natureza política para as dificuldades enfrentadas, segundo seu relato, pela classe profissional dos psicólogos e aponta uma falta de representatividade no congresso nacional. Entretanto, também atribui as dificuldades vividas pela categoria dos psicólogos aos estereótipos que, segundo sua opinião, estão atrelados à imagem do psicólogo e a comportamentos específicos que considera reprováveis. Difícil entender como alguém que encara a docência no ensino superior como um *hobby* pode julgar a falta de engajamento dos demais profissionais nas transformações sociais entendidas como ideário dos psicólogos. Para isso IG faz uma separação entre seu papel profissional como docente e sua identidade de classe profissional como psicólogo. Somente desta forma seu posicionamento pode ser entendido com certa coerência, já que no desempenho de tal papel profissional estaria "colocando a mão na massa", enquanto que individuo que se insere em uma classe como a do psicólogo carrega uma série de estereótipos difíceis de serem modificados.

Em seu relato também há menção à face capitalista da atividade clínica que, segundo IG funciona como uma espécie de defesa para os profissionais psicólogos para não se engajarem na luta por transformações sociais, embora sua opinião acerca da dificuldade de atuação crítica na sociedade considerando o modelo de profissional formado em Psicologia na ULBRA/Porto Velho tenha defendido essa mesma "face capitalista" da atividade quando afirmou: "temos que ter também que é o consultório, é bom ter dinheiro" (sic).

As conclusões gerais a que podemos chegar após a análise das entrevistas realizadas com os Coordenadores dos S.P.A. tanto da UNIR, quanto da ULBRA/Porto Velho, é que a Formação oferecida nesses cursos está marcada por dificuldades que vão desde a existência de problemas éticos referentes ao compromisso dos profissionais envolvidos nessa tarefa de docência e supervisão dos estágios até dificuldades como o preconceito cultural, alem de outras, como as de natureza administrativa e econômica

que interferem na oferta das condições adequadas para a capacitação profissional e, consequentemente, num posicionamento crítico capaz de perceber a inserção dessa atividade profissional no contexto da realidade social, política e econômica em que se dá.

A seguir serão analisados os questionários aplicados tanto aos docentes da UNIR, quanto aos da ULBRA/Porto Velho.

5.4 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO APLICADO: A POSIÇÃO DOS DOCENTES DA ULBRA/PORTO VELHO, QUANTO À FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA

O resultado da análise de tais questionários permitiu estabelecer o seguinte tema: Currículo de Psicologia[142], na qual está inserida a seguinte categoria de análise: (As)simetria entre Conteúdo e Matéria/Disciplina e Atividades.

Para efeito de diferenciação dos questionários aplicados aos docentes da ULBRA/Porto Velho, daqueles aplicados aos docentes da UNIR, utilizar-se-à a sigla DULBRA 1 a 4, para os primeiros, que corresponde aos 4 docentes da ULBRA que responderam ao questionário e, a sigla DUNIR 1 a 9, para os segundos, que corresponde aos 9 docentes da UNIR que responderam ao questionário.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Currículo[143] de Psicologia e sua categoria de análise, a (As)simetria entre Conteúdo e Matéria/Disciplina e Atividades, são apresentados os seguintes trechos das respostas dos docentes da ULBRA/Porto Velho:

> Penso que, devido à carga horária, cada vez mais, os conteúdos trabalhados vão ficando restritos a uma parte mais superficial do conhecimento, sem o necessário e importante aprofundamento das questões relevantes desses conteúdos (DULBRA 1).
>
> Teoricamente era para ocorrer essa coerência, mas nem sempre isso é realizado, o professor quando entra em sala, torna-se o único

[142] Nessa seção a utilização de letras maiúsculas nos termos Currículo de Psicologia, Conteúdo e Matéria/Disciplinas e Atividades serve para marcar que se está tratando de temas e suas respectivas categorias de análise.

[143] Segundo Kramer (2001, p. 168), "[…] toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural". Concordando com a autora, aqui adotarei o conceito de currículo não estabelecendo diferença conceitual entre tal conceito e proposta pedagógica. Isto significa que estão inseridos no conceito de currículo todas as experiências vividas no interior da instituição escolar, desde as rotinas administrativas e/ou pedagógicas até situações inesperadas que podem atingir esse contexto institucional. Em outras palavras, currículo é entendido aqui como um conjunto de vivencias que extrapolam o enfoque escolar ou administrativo e os seus fundamentos teóricos, práticos e técnicos envolvidos, superando a idéia de grade ou matriz curricular.

> responsável pelo conteúdo, isso torna complicado para conferir a coerência. Além do mais, temos as diferentes abordagens dos professores, por exemplo, um professor com abordagem gestaltista e um behaviorista ministrando um mesmo conteúdo para duas turmas diferentes, é esperado que não haja coerência (DULBRA 2).
>
> Na instituição onde atuo, fazendo parte do corpo docente, percebo algumas incoerências entre os conteúdos ministrados, as ementas das disciplinas e uma má distribuição das disciplinas ao longo do curso bem como a escolha da disciplinas. Acredito ainda ser insuficiente a até inadequado o conteúdo programático e as referencias que devem ser trabalhadas nas disciplinas, deixando a cargo do professor decidir trabalhar com aqueles que viu em sua formação ou dentro da perspectiva que se identifica na Psicologia e, por vezes, recorrendo até a artigos científicos para trabalhar como conteúdo em sala de aula. (DULBRA 3).
>
> O conteúdo quase sempre segue a diretriz a que a matéria se refere, no entanto, isso deixa de acontecer em alguma medida, quase sempre quando o professor percebe um certo desconhecimento do conteúdo que o aluno já deveria conhecer, mas não conhece. Isso se deve tanto pela falta de compromisso do aluno, quanto pela falta de apresentação e desenvolvimento de conteúdo do professor (DULBRA 4).

As respostas dadas foram respondidas ao que pensam os docentes acerca da coerência entre os conteúdos ministrados e as matérias a que esses conteúdos devem se referir no currículo de Psicologia da instituição em que atuam profissionalmente, naquele momento.

Os depoimentos acima indicam que, à exceção de DULBRA 4, que se pronunciou de forma favorável à existência de coerência entre conteúdos ministrados e as matérias a que tais conteúdos devem se referir no currículo de Psicologia, todos os demais sujeitos informaram haver discrepância em algum nível entre tais aspectos acima citados.

Os motivos citados segundo os sujeitos para fundamentar tal (As)simetria entre Conteúdo e Matéria/Disciplina foram listados como: carga horária (DULBRA 1), responsabilidade exclusiva do professor; diferentes abordagens teóricas numa mesma disciplina em turmas distintas (DULBRA 2), conteúdo programático e referências insuficientes ou inadequadas e corrente teórica escolhida pelo docente (DULBRA 3) e falta de fundamentação do discente e falta de compromisso de discente e professor (DULBRA 4).

A conclusão a que se chega a partir dos depoimentos dados é que há dificuldades relativas aos Conteúdos a que tais Disciplinas/Matérias se referem no curso em causa.

Cabe esclarecer que o curso da ULBRA/Porto Velho foi criado já sob o regime das Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Na Concepção do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, presente no documento intitulado *Kit* Docente, se afirma a adoção

> como principio básico a necessidade de uma formação norteada pelo compromisso com a perspectiva científica e com o exercício da cidadania. Simultaneamente, é importante que seja assegurada uma rigorosa postura ética e uma visão abrangente e integrada dos processos psicológicos para que o egresso seja detentor de uma postura pró-ativa em relação ao seu contínuo processo de capacitação e aprimoramento (p.5).

Se levarmos em consideração o que relatam os depoimentos docentes provavelmente chegaremos à conclusão de que dificilmente tal princípio básico grafado acima poderá se concretizar, e de que haverá como resultado dessa formação oferecida uma visão abrangente e integrada dos processos psicológicos, pois dependem de uma adequada articulação entre Conteúdo e Matéria/Disciplina e Atividades, já apontada como ausente e/ou insuficiente pela maioria dos sujeitos docentes.

A continuação da análise diz respeito a como se dá a articulação entre as diferentes disciplinas do currículo. Os trechos relatados pelos docentes são transcritos abaixo para conhecimento e análise.

> No meu ponto de vista não há essa articulação, se ela acontece foge ao meu entendimento e a minha lógica para que isso pudesse ocorrer (DULBRA 1).
>
> Quando o mesmo professor ministra duas disciplinas para a mesma turma é mais fácil ter uma articulação (DULBRA 2).
>
> Com relação à articulação de diferentes disciplinas no currículo, nesse momento que a instituição passa por modificação de todo o currículo, é até difícil avaliar porque tem sido um processo muito conturbado. Anteriormente à mudança acredito que havia sim uma articulação entre as disciplinas, mesmo não havendo pré-requisito, mas existia três disciplinas para desenvolvimento, duas psicoterapias. E sobre a parceria entre as disciplinas ministradas no semestre. Particularmente quando ministrei pesquisa em Psicologia promovi uma ponte com os demais professores para sugestão e orientação dentro dos projetos eleitos pelo alunos nas áreas de identificação dentro da Psicologia (DULBRA 3).
>
> A articulação existe, mas ainda é pouco eficaz, muitos alunos chegam ao estágio sem o devido preparo e leitura das disciplinas que estes deveriam já ter pleno acesso e conhecimento (DULBRA 4).

O conjunto dos relatos indica que há dificuldades em relação a como ocorre a articulação entre as diferentes disciplinas do currículo, já que diferentes docentes manifestaram-se sobre sua inexistência, ou sua existência dependendo da

presença do mesmo professor para ministrar disciplinas para a mesma turma. Além disso, um dos docentes entende que tal articulação está representada pela presença de uma sequência de disciplinas, como se por sua existência "pura e simples" isso geraria articulação, embora acentue que realizou um trabalho de "ponte" entre os demais docentes do curso em causa. A resposta de DULBRA 4 é significativa se levarmos em consideração o que afirmou IG, coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, em relação à "incapacidade" dos discentes de realizarem leituras, à exceção do período de estágio, quando estão, segundo ele, ávidos por tal Atividade e conhecimento. Cabe perguntar: será que tais dificuldades relatadas pelo coordenador do S.P.A. da ULBRA/Porto Velho, com certo preconceito, já que comparou tal atitude a uma "cultura ribeirinha não existente no sudeste", não seriam o resultado também dessas dificuldades apontadas pelos docentes do curso? Pois, se há articulação entre as diferentes disciplinas do currículo, é provável que o preparo dos alunos se dê de maneira possivelmente satisfatória para as atividades de estágio como instrumento de "amarração" da formação até ali recebida.

Para ajudar a criar um retrato dessa realidade Curricular que pudesse apoiar o que foi dito acima, também foi perguntado aos docentes da ULBRA/Porto Velho, como percebiam a distribuição das disciplinas ao longo do curso. O relato é o que se segue:

> Na minha opinião, a distribuição não obedece a um critério de progressividade. O que se tem hoje é, em cada semestre, disciplinas diversas, sem uma distribuição lógica, ou com uma lógica incoerente no meu ponto de vista (DULBRA 1).
>
> A matriz [curricular] da ULBRA é mal distribuída, muitas horas para estágios supervisionados, muitas disciplinas optativas sem necessidade, pois o conteúdo pode facilmente ser trabalhado em outras disciplinas (DULBRA 2).
>
> Sobre a distribuição das disciplinas ao longo do curso tenho ressaltar sobre a antiga e nova grade curricular. Pessoalmente achava desnecessário duas disciplinas de metodologia cientifica e duas de pesquisa em Psicologia, tinha duas disciplinas de técnicas psicoterápicas, uma de psicologia clinica e ainda duas em tópicos especiais em clinica, não ter filosofia, sociologia e antropologia, sobre a distribuição dos estágios no ultimo ano…
>
> E a proposta que permanece até o momento, que é igual a que está na ULBRA do Rio Grande de Sul, tem uma formação complemente diferenciada da nossa realidade, foi praticamente imposta, mesmo com a discordância de 100% dos profissionais de Psicologia, além disso, não obedece a legislação do currículo mínimo em Psicologia, de 1962 (não consta dinâmica de grupo…), tem uma carga horária insuficiente para personalidade, ética, tem uma disciplina:

> neuropsicologia, que nenhum professor aceita ministrar, a disciplina de Psicologia do desenvolvimento ficou condensada em um semestre como ciclo vital e por aí vai… e também por desrespeitar a legislação vigente da LDB sobre o que tange a educação no nível superior (DULBRA 3).
>
> A matriz curricular da Instituição ULBRA, que passa por reformulação recente, parece, a meu ver, necessitar de sérios ajustes, posto que muitas disciplinas não apresentam relação entre si (DULBRA 4).

As respostas reforçam o que havia sido afirmado por parte dos docentes acerca da dificuldade de articulação entre as diferentes disciplinas do currículo, além de indicarem que, o conjunto dos docentes que responderam ao questionário, possuem uma percepção do currículo representado aqui por tais disciplinas, como sendo de qualidade duvidosa e um dos docentes, DULBRA 3, chegou a afirmar que a proposta em uso "foi praticamente imposta, mesmo com a discordância de 100% dos profissionais de psicologia" (sic), e é, segundo o docente, inapropriada à realidade local, já que segundo seu depoimento apresenta-se igual à da realidade em que foi concebida, isto é, a ULBRA do Rio Grande do Sul. Mesmo assim, o entrevistado também demonstrou desconhecimento acerca da legislação de ensino, pois cita que o curso em causa não apresenta o currículo mínimo, já superado pelas Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, aprovadas em 2004, em vigor.

Outro aspecto da fala de DULBRA 3 que merece consideração diz respeito à sua afirmação de que o curso não possuir filosofia, sociologia e antropologia, pois o coordenador do S.P.A. ULBRA/Porto Velho, relatou que tais disciplinas seriam uma base para o que denominou de um processo de formação crítico. Como última consideração sobre a fala desse docente acerca desse item, é preciso pensar na prática docente de professores que reprovam 100%, como disse o relato, o currículo utilizado, imposto segundo ele, e suas consequências na Formação dada, e na possibilidade de desenvolvimento de uma capacidade crítica ao futuro profissional, quando àqueles que são responsáveis por tal tarefa trabalham insatisfeitos e discordam plenamente do que ministram aos seus alunos. Pode-se deduzir que tal insatisfação se reflete por diferentes meios ao final dessa Formação.

Os docentes da ULBRA/Porto Velho recebem um documento a que esse pesquisador teve acesso denominado de *KIT* DOCENTE, onde consta escrito acerca do Projeto pedagógico do curso de Psicologia daquela instituição que:

> "[…] pretende atender a uma formação ampla e integrada através de: a) embasamento filosófico e epistemológico da Psicologia; b)

> conhecimentos de antropologia a fim de propiciar uma visão historicamente constituída do homem, perpassando conteúdos da cultura, desenvolvimento e constituição histórica da subjetividade;

Como pode ser observado pelo depoimento dos docentes no que tange ao oferecimento de determinadas disciplinas, tais como antropologia e filosofia, conforme informaram o Coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho e DULBRA 3, dificilmente tal embasamento e visão dos discentes se fará por tal meio, ainda que possa se realizar por outras formas. O que se quer acentuar aqui é a discrepância entre o documento oficial da instituição oferecido aos docentes com o singelo nome de *Kit* Docente e as ausências das disciplinas e conteúdos que criariam, em tese, os objetivos propalados nas letras "a" e "b", acima citadas, para uma formação ampla e embasada filosoficamente, epistemologicamente e historicamente.

Um outro dado a ser acrescentado ao que foi escrito acima diz respeito à Coordenação do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, que teve durante o período da coleta de dados, isto é, um semestre letivo, três diferentes profissionais ocupando tal função. O primeiro Coordenador nesse período foi o que nos recebeu, autorizou, com a aquiescência da instituição, respondeu e colaborou com a distribuição e recolhimento dos questionários, tendo se afastado para ir coordenar outro curso de Psicologia, na cidade de Ariquemes, a 200 km de Porto Velho. O segundo Coordenador passou poucas semanas na função, tendo colaborado na entrega de documentos sobre o curso em causa. Em conversa informal com o mesmo sobre os motivos de seu afastamento de maneira disruptiva, afirmou que teria discordado de procedimentos e/ou situações internas ao curso e que, por isso, foi demitido. A terceira pessoa a ocupar tal função permaneceu até o final da coleta de dados naquela instituição. É possível que tal dinâmica institucional no curso da ULBRA/Porto Velho, seja um "aditivo" para as dificuldades até aqui apontadas e analisadas dos relatos. Tamanha rotatividade no exercício da função de Coordenador do curso em causa pode ser um "reflexo" da insatisfação generalizada dos docentes que representaram o curso por meio de seus questionários?

Ainda tratando da categoria de análise denominada de (As)simetria entre Conteúdo e Matéria/Disciplina e Atividades, foi perguntado aos docentes sua opinião quanto à compatibilidade da carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão. Vejamos como eles se posicionaram.

> A carga horária de estágio é excelente, no entanto, as horas de supervisão, pagas pela universidade, são incompatíveis para essa atividade (DULBRA 1).
>
> Exagero de horas para estágios supervisionados e incompatibilidade com horas de supervisão. A supervisão deveria estar mais presente no decorrer dos estágios. A matriz da ULBRA não condiz com a realidade de um curso de Psicologia com relação aos estágios, e a política de Carga Horária para supervisão proposta pela instituição é incompatível com a qualidade no ensino (DULBRA 2).
>
> No que diz respeito à carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão percebi que não acontecia na prática o cumprimento da parte de muitos professores e alunos sobre a carga horária. Pessoalmente quando dirigi o estágio supervisionado em Psicoterapia de Orientação Analítica com seis alunos, realizei dois encontros, um para grupo de estudo e outro para supervisão. Sobre os alunos, muitos realizaram pouco atendimento e como a carga horário da triagem e atendimento foi insuficiente para completar a carga horária, foi uma determinação da coordenação de Psicologia de que cada grupo de estágio deveria realizar um projeto de extensão ligado a área e também contabilizar horas de estudos individuais. E detalhe, no caso da minha renumeração como é 30 minutos por aluno, somente recebi 3 horas e na realidade trabalhei 8 horas.
>
> O que mais me chamou atenção foi sobre a conduta de alguns professores de estágio que mesmo tendo um grupo de alunos com dez e até quinze alunos, somente realizavam um encontro de 4 horas para três atividades, grupo de estudo, supervisão e orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e outros que realizavam orientação individual aos seus alunos no horário de 30 minutos, completando a carga horária do estágio com comprovação por parte do alunos de participação em horas de pesquisas, curso, congressos, extensão….
>
> Além disso, existiam na antiga grade três ênfases de estágio (clínico, escolar e jurídico), mas que na realidade a primeira turma[144] que realizou somente duas áreas de estágios… (DULBRA 3).
>
> A carga horária para o estágio é absolutamente ineficaz e compromete seriamente a formação profissional do acadêmico! (DULBRA 4).

Os docentes DULBRA 1 e 2 deixam claro que há uma insatisfação em relação ao aspecto da remuneração financeira no desempenho da atividade de supervisão de estágio, representada pela quantidade de horas de supervisão pagas a esses professores/supervisores. A fala de DULBRA 3, talvez represente a estratégia utilizada pelos professores insatisfeitos por receberem aquém do que consideram adequado, já que tal atividade é paga baseada em horas de efetiva supervisão. Assim, o não cumprimento por parte dos supervisores de uma carga horária considerada por eles como abaixo do desejado leva à precariedade ou ausência de cumprimento com as

[144] Até o momento em que a coleta de dados foi finalizada no ano de 2010, só havia se formado na ULBRA/Porto Velho, apenas uma turma de egressos em Psicologia.

obrigações relativas ao estágio, já que não receber o que se deseja transforma-se em não cumprimento dos deveres e responsabilidades. Mais uma vez vale lembrar que a identidade profissional dos discentes é construída por meio não apenas do que é transmitido pelos Conteúdos nas Matérias/Disciplinas e Atividades, mas principalmente, pelas atitudes éticas ou a sua ausência durante todo o processo de Formação profissional do discente.

Mais uma vez nos auxiliamos do chamado *Kit* Docente para contrastar o conteúdo dos depoimentos com o que está preconizado naquele documento. Nos Objetivos específicos do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho consta "f) fortalecer a formação ética, através da reflexão ao longo do curso, sobre o comportamento social do psicólogo" (p. 4). Difícil acreditar que o comportamento assumido por alguns docentes no tocante ao não cumprimento de suas obrigações e atribuições na prática de supervisão de estágio possa levar à constituição de tal objetivo específico por parte dos discentes/estagiários e futuros profissionais da Psicologia.

Em relação às ênfases curriculares presentes nas Diretrizes nacionais para os Cursos de graduação em Psicologia está grafado em tal documento, no artigo 12º, em seu parágrafo 3º que: "As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das *competências específicas* previstas" (p. 10, destaques do documento). As queixas docentes presentes nos depoimentos acima demonstram que a estruturação dos estágios está comprometida em relação ao tempo disponível para o acompanhamento das atividades realizadas por meio da supervisão dos estagiários. Nesse caso o fator econômico está determinando a dificuldade de adequado acompanhamento dos estagiários segundo os docentes/supervisores manifestaram em seus depoimentos o que, em tese, prejudica a Formação geral do futuro profissional da Psicologia, pois segundo as Diretrizes citadas, são os estágios que devem "[…] assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas" (p. 11).

A instituição, por sua vez, para cumprir as determinações legais também deliberou pela criação de um projeto de extensão ligado ao estágio como forma de caracterizar a legalidade exigida pela lei e diminuir os custos com essa Atividade de Formação, pois a legislação indica que os cursos devam reservar à atividade de estágio básico e específico um percentual de, no mínimo, 15% da carga horária total do curso, segundo as Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Isso significa que, em cursos como o da ULBRA/Porto Velho, esses custos financeiros

podem tornar inviável em algumas turmas o oferecimento do estágio, dados os motivos citados pelo Coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, de que havia semestres onde a presença de um número muito grande de estagiários dificultava a concretização de tais estágios, em função do pagamento de um seguro obrigatório, conforme prevê o inciso 4, do artigo 9º, da Lei n.º 11.788/2008, que preconiza ser necessário "[…] contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso" (BRASIL, 2008, p. 3).

O coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho também informou que, já em outros semestres, era impossível o "fechamento" de turmas para estágio, pois havia um número insuficiente de estagiários para essa Atividade de conclusão da Formação.

Além disso, quando confrontamos a fala de DULBRA 3, sobre a quantidade de ênfases de estágio e sua efetiva realização, com as afirmações de IG sobre o mesmo tema, encontramos severa discrepância, pois este afirmou: "não basta ter só 3 áreas de atuação. Acredito que no mínimo umas 5" (sic). Assim, apesar do discurso oficial garantir a existência de 3 ênfases no estágio, de fato, somente 2 foram efetivamente cumpridas. Talvez isso também seja uma implicação do modelo financeiro e institucional adotado para a remuneração dessa atividade na instituição.

Por fim, ao aluno não resta outra alternativa a não ser tentar compensar as horas ausentes de efetivo estágio e supervisão a não ser por meio de Atividades individuais, tais como as citadas por DULBRA 3. O veredicto foi dado por DULBRA 4 acima de forma contundente e definitiva e concordamos com essa opinião de que "A carga horária para o estágio é absolutamente ineficaz e compromete seriamente a formação profissional do acadêmico!" (sic).

Dentro do Projeto pedagógico presente no *Kit* Docente há a afirmação de que

> O vínculo entre a Instituição de Ensino e a Comunidade, o contato direto do corpo docente e discente com a realidade populacional e institucional de Porto Velho e região, e de outras localidades, refletem o compromisso com a formação profissional do psicólogo e com a realidade brasileira. Este vínculo é possibilitado através da abordagem didático-pedagógica do curso, das disciplinas oferecidas, do estágio supervisionado e pelo Serviço de Psicologia Aplicada.

Se tomarmos ao "pé da letra" o que está grafado acima e confrontarmos com o relato anterior dos docentes, poderemos afirmar que o compromisso com a Formação profissional do psicólogo na instituição estudada está seriamente

comprometido e está submetida a uma lógica mercantil de diminuição de custos, seja por meio do não pagamento integral das horas trabalhadas aos docentes/supervisores, seja por meio do não cumprimento das responsabilidades desses mesmos profissionais como resposta a tal situação. Só nos resta avaliar que tal Formação profissional será prejudicada em seus diferentes aspectos (éticos, legais, políticos etc).

Para dar continuidade à análise em curso nos valemos agora das respostas dos docentes da ULBRA/Porto Velho, acerca de haver alguma espécie de vivencia que demonstre como tem ocorrido a articulação entre teoria e prática nas disciplinas oferecidas. Os depoimentos estão a seguir.

> Sim, através de atividades práticas em diversos locais, como, por exemplo, comunidades de baixa renda da cidade de Porto Velho e Candeias, hospitais, escolas etc, sendo essas vivências patrocinadas pelos próprios professores (DULBRA 1).
>
> Sim, trabalhos de campo, extensão, visitas técnicas entre outras (DULBRA 2).
>
> Com relação à articulação entre teoria e práticas das disciplinas pessoalmente sem meu exercício profissional na docência procuro sempre concretizar esse projeto nas disciplinas que ministro. No ano de 2008 ministrei a disciplina Psicomotricidade, da UNIR, onde os alunos realizaram uma avaliação psicológica nos aspectos da psicomotricidade, no SPA/UNIR, com alunos de escolas de ensino fundamental com essa queixa e também realizaram três seminários sobre educação, re-educação e terapia em psicomotricidade explicando a teoria e aplicando algum exercício/atividade correspondente. No ano de 2009 ministrando a disciplina Ética Profissional da FAAR[145] também realizei seminário com os alunos sobre algumas resoluções da profissão e que deveria mostrar depoimentos de profissionais a respeito do assunto ou a prática ou transgressão das "normas". E no caso do exercício na ULBRA a disciplina Pesquisa em Psicologia com pesquisa de campo; a disciplina Psicologia Infantil com palestras em instituições e observação e registro de comportamento; a disciplina Psicologia Clinica com a construção de um relatório e exposição do mesmo em sala de aula sobre uma entrevista com psicólogo clínico que está atuando com roteiro de entrevista pré-definido e corrigido por mim (professora da disciplina) e por fim, minha turma de estágio em POA[146] apresentou uma palestra para os alunos de psicologia sobre as experiências de práticas e condutas no SPA/ULBRA (DULBRA 3).
>
> Isso ocorre, mas de maneira muito isolada, alguns professores até proporcionam ao aluno essa vivência prática, mas não recebem incentivos da instituição. *A política do faz sozinho que eu te aplaudo!* (DULBRA 4).

[145] A sigla significa Faculdades Associadas de Ariquemes. A instituição citada no relato oferece um curso de Psicologia na cidade de Ariquemes, Rondônia, mas dada sua implantação recente ainda não conta com nenhuma turma de egressos.

[146] A sigla significa Psicoterapia de Orientação Analítica.

Os depoimentos indicam que a articulação entre teoria e prática nas disciplinas oferecidas acontece. Entretanto, como também está explícita acima, tal situação é dependente da iniciativa dos docentes. Se lembrarmos do que informou anteriormente o Coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, acerca da responsabilidade nos locais em que tais práticas ocorrem, veremos que a única ou principal preocupação refere-se ao discentes estarem realizando a prática, mas sem qualquer verificação das condições efetivas de supervisão, pois há um técnico da instituição concedente para tais práticas que responde aos contatos desses docentes. Nem há menção por parte do coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, quanto a uma avaliação de tais condições de oferecimento dessas mesmas práticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia apresenta em seu Artigo 20 que: "Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora […]" (CNE, 2004, p. 11). O que se quer chamar a atenção aqui é para o descumprimento da norma acima grafada sobre a ausência do membro do corpo docente da instituição formadora na supervisão do estágio, nesse caso, da ULBRA/Porto Velho, pois tal atribuição está delegada a um técnico com quem é mantido contato, segundo os depoimentos anteriormente prestados pelos docentes e coordenador do S.P.A. da ULBRA/Porto Velho, para a verificação da realização da "efetiva" formação dada no local de estágio concedido.

O depoimento acima de DULBRA 4 apóia nossa opinião quanto à iniciativa particular dos docentes que tentam atuar de forma adequada na construção de uma formação profissional embasada na teoria e na prática, mas deixa claro que não há uma ação institucionalizada por parte do curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho. Sua frase nos leva a acreditar em tais afirmações, juntamente com as demais informações prestadas por meio do depoimento de IG. Como informou DULBRA 1, são os docentes que patrocinam essas vivências. Ora, em depoimento anterior, tais docentes queixaram-se da forma de remuneração instituída. Se avaliarmos que tal queixa não se deu ao acaso é de se pensar nos custos aos docentes para efetivarem essa articulação por meio de atividades como as elencadas acima e podemos hipotetizar que, apesar das dificuldades, os docentes lutam sem apoio institucional para realizar sua tarefa profissional de oferecer tal articulação entre teoria e prática. Como escreveu DULBRA 4 é: *A política do faz sozinho que eu te aplaudo!* (sic).

A seguir apresentaremos o relato dos docentes da ULBRA/Porto Velho acerca das disciplinas optativas que, segundo suas opiniões, deveriam constar do Currículo de Psicologia daquela instituição.

> Quanto ao currículo do curso de Psicologia da Unir não posso opinar, desconheço, mas quanto às disciplinas optativas do currículo da ULBRA, elas já estão inseridas (DULBRA 1).
>
> Não conheço a matriz da UNIR, mas na ULBRA acredito que disciplinas abrangendo conteúdos atuais, as disciplinas optativas ainda estão presas a conteúdos da psicologia do século passado, a psicologia vem evoluindo muito nos últimos anos, principalmente as disciplinas mais voltadas para conhecimento cientifico, que isso acaba sendo outro problema, no momento está surgindo muitas "psicologias" sem base cientifica que acaba sendo mais divulgadas que as de cunho científico. Vale ressaltar que a psicologia só chegou onde chegou pela base científica, e estamos retrocedendo ao século XIX, muitas "teorias" sem preocupar com a cientificidade das propostas (DULBRA 2).
>
> Acredito que na ULBRA deveria constar como optativa sociologia, antropologia, filosofia, neuropsicologia, sobre recursos terapêuticos (crianças, adolescentes, adulto e melhor idade) e intervenção e análise institucional (escolas, hospitais, grupos) (DULBRA 3).
>
> As disciplinas optativas que deveriam constar no currículo dos nossos cursos é: Psicologia do Trânsito, Psicologia Ambiental, Neuropsicologia e as disciplinas das *clinicas*, nas mais diferentes abordagens (DULBRA 4).

A queixa de DULBRA 2 acerca da necessidade de embasamento científico remete ao depoimento do coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, que apesar de utilizar-se de outra terminologia, também abordou tal situação e a denominou "modismo" para contrapor ao seu entendimento do que seja científico. Conforme foi discutido na seção *A Psicologia como Ciência e Profissão: Aspectos Históricos, Éticos, Epistemológicos e Políticos*, ainda há conflitos entre o que seja ou não Psicologia, isto é, se algumas teorias e práticas estariam dentro desse campo "científico" ou se não podem ser consideradas como tal. As controvérsias sobre tal questão ainda estão em aberto e o CFP possui até grupos designados para estudar alguns temas ainda não incluídos no campo da Psicologia.

O depoimento de DULBRA 3 volta a apontar a inexistência de disciplinas que, também conforme o coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, são importantes na construção de uma Formação crítica do profissional da Psicologia. Curiosamente, quando DULBRA 3 foi perguntado anteriormente como percebia a distribuição das disciplinas ao longo do curso, disse: "tem uma disciplina: neuropsicologia, que nenhum professor aceita ministrar" (sic). O seu relato indica que

existem disciplinas que estão ausentes, consideradas importantes pelos docentes do curso da ULBRA/Porto Velho, a uma formação adequada e, outras, como Neuropsicologia que, apesar de constarem do currículo obrigatório, deveriam estar ausentes segundo os docentes.

O depoimento de DULBRA 4 também reforça a fala do coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, no tocante à preocupações em relação à presença do profissional psicólogo em áreas como o trânsito e meio ambiente que, segundo relato do primeiro, tem sido assumidas por urbanistas e arquitetos, deixando uma preocupação com a ausência do psicólogo nessa área. A conclusão a que se pode chegar ao final desse item é de que o currículo enquanto conjunto de disciplinas existentes na instituição investigada é visto por seus integrantes como carente de determinados conteúdos, e apresentando outros que, segundo as mesmas opiniões, não estão adequados na grade curricular do curso.

A respeito das disciplinas optativas, o Projeto pedagógico da ULBRA/Porto Velho, informa que o oferecimento de tais disciplinas está de acordo com as diretrizes curriculares do curso para atender aos seguintes princípios:

> (1) flexibilidade para adaptar-se às novas realidades técnico-científicas emergentes […]; (2) proposta de formação generalista, dando ao aluno uma visão global de vários aspectos relacionados ao exercício da profissão; (3) promover o educando como pessoa e prepará-lo eticamente para exercer a profissão com competência e responsabilidade (p. 7- 8).

Interessante observar que não constam de tais disciplinas optativas presentes no Currículo Pleno do curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, nenhuma das disciplinas citadas pelos docentes e pelo coordenador do S.P.A./ULBRA/Porto Velho, como importantes na construção de uma Formação profissional entendida como adequada para atender aos aspectos exigidos presentes no *Kit* Docente, que norteia a prática docente daquela instituição, além de também ajudarem a criar uma visão crítica acerca do compromisso com a cidadania durante o exercício profissional.

A partir de agora, apresentamos no mesmo tema, que é Currículo de Psicologia[147] uma nova categoria de análise, a Ênfase sociopolítica na formação, para tratar do curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho.

[147] A utilização de letras maiúsculas nas palavras Currículo de Psicologia e Ênfase serve para indicar que se está tratando do tema e de sua categoria de análise.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Currículo de Psicologia e sua categoria de análise, a Ênfase sociopolítica na formação, são apresentados os seguintes trechos das respostas dos docentes da ULBRA/Porto Velho:

> Existe apenas por iniciativa de alguns docentes, mas sem que isto seja decorrente de ações conjuntas das diversas subáreas da Psicologia e previstas na grade curricular do curso (DULBRA 1).
>
> Não (DULBRA 2).
>
> Sobre ênfase dos aspectos sócio-políticos dentro do curso de Psicologia da ULBRA acredito muito que a conduta do profissional serve de grande espelho para os estudantes. Na realidade quando dirigi o estágio de POA além de estar quite com as minhas obrigações de taxa do Conselho de Psicologia também retornei ao meu processo psicoterápico pessoal. Ao passo que outros profissionais anunciavam que não pagam essa taxa por discordar da atual gestão do Conselho e por apresentar claramente muitas posturas inadequadas (DULBRA 3).
>
> Não, não há qualquer ênfase a esse respeito (DULBRA 4).

Os depoimentos apontam para a inexistência de Ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no Currículo de Psicologia daquela instituição ou uma existência não institucionalizada por meio de sua grade curricular, já que dependente de iniciativas particulares de alguns docentes do curso, como relatou DULBRA 3.

Para que se possa ir além de demonstrar a presença de tais aspectos no Currículo de Psicologia, apresentaremos outros trechos relatados pelos docentes para apoiar nossa análise.

Tais respostas foram dadas pelos docentes à seguinte questão: Você considera que os discentes/egressos possuem uma base crítica suficiente dada pelas diferentes disciplinas, capaz de bem perceber a realidade em que está inserido e nela poder influir? Por quê?

> Alguns possuem sim, essa base crítica, mas depende da formação global de cada um (DULBRA 1).
>
> Sim, em quase todas as disciplinas os discentes entram em contato com o cotidiano dos assuntos (quando possível). Através de trabalhos de campo, visitas técnicas e extensão os discentes conseguem perceber a realidade e relacionar aos conteúdos ministrados (DULBRA 2).
>
> Aqueles alunos que entrei em contato, uma minoria de alunos da UNIR, FAAR e ULBRA, tem uma base critica suficiente para perceber a realidade que está inserido e influir. A justificativa para isso é que os alunos me esperam criticas sobre os profissionais de psicologia atuantes com relação à ética, com relação à condução da disciplina por parte professores, com relação às decisões dos

> chefe/coordenador de psicologia, da grade curricular do curso, da ausência ou insuficiente horas de realização da parte prática das disciplinas. Mas ainda tenho encontrado muitos nem sequer lêem o que é proposto e quando lêem ainda tem muita dificuldade em compreender, os posicionamentos senso-comum, a insuficiente argumentação em seminários e principalmente na parte escrita. (DULBRA 3).
>
> Uma base crítica sim, mas não suficiente para perceber e interferir na realidade na qual ele está inserido (DULBRA 4).

Se analisarmos apenas os depoimentos acima veremos que a opinião é de que apesar da aparente base crítica oferecida pelas distintas disciplinas, os docentes condicionam essa capacidade, seja pela formação "global" do discente, seja pela "entrada quando possível" com o cotidiano. Entretanto, como afirma DULBRA 3, há uma minoria capaz de perceber a realidade em que está inserido e influir ou até mesmo nem sequer poder perceber e interferir na realidade em que está inserido, como aponta DULBRA 4.

É preciso lembrar que a Formação é a principal tarefa delegada aos docentes e, portanto, dá ou não a sustentação para uma base crítica por parte dos discentes. Ou seja, se os depoimentos dão conta de que durante as disciplinas o contato "quando possível" com a realidade consegue apenas relacionar aos conteúdos ministrados, como se pode esperar que haja a capacidade de influir em tal realidade? Como apontou DULBRA 3 os discentes aguardam que o docente seja a referência crítica para avaliar desde o comportamento dos demais colegas (considerado falta ética pelo Código de Ética do Psicólogo), a didática utilizada pelos docentes de Psicologia, relações de poder da função inerente ao chefe/coordenador do curso em causa, passando ainda pela insuficiente ou ausente parte prática das diferentes disciplinas do Currículo do curso, já que depende de iniciativa particular dos docentes. A queixa de DULBRA 3 parece ser um resultado "natural" de todos esses aspectos, ou seja, os professores ao não serem capazes de realizar satisfatoriamente a sua primordial função que é a Formação, incapacitam ou debilitam a possibilidade de criar no discente instrumentos capazes de ajudá-lo a realizar tal leitura da realidade em que estão inseridos. Muito menos condições ainda de poder influir em tal realidade.

A concepção de Educação presente no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, explicitada no *Kit* Docente é

> É o conjunto de atividades organizadas pelos grupos sociais para assegurar que seus membros aprimorem experiências social, historicamente acumulada e culturalmente organizada; é compreendida como a mais elevada tarefa social emancipatória,

> concorrendo para a formação de sujeitos autônomos, críticos, solidários, éticos e comprometidos com a transformação social e cidadania competente (p. 5).

Se utilizarmos tal concepção de Educação para avaliar os resultados encontrados no curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho, veremos que a Formação atualmente oferecida não atende aos princípios acima destacados no tocante à formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação social e com o exercício da cidadania plena que também está expressa pelo exercício da atividade profissional, dadas as dificuldades encontradas e relatadas nessa análise.

No tema Habilidades do Profissional, presente no *Kit* Docente, está grafado como Perfil Profissional do Egresso da ULBRA/Porto Velho, que:

> O perfil delineado se expressa no psicólogo que tem uma compreensão ampla não somente dos fenômenos psicológicos, mas das condições de cidadania e ética, sendo capaz de refletir, avaliar e atuar nos mais diversos campos; com uma formação pluralista e sólida, comprometida na construção de novos conhecimentos e práticas transformadoras da sociedade. Profissional com característica investigativa e que concebe a Psicologia enquanto unidade de saber, interagindo interdisciplinarmente, sendo também um profissional voltado para as questões e problemas de sua região e com visão direcionada para o macro social (p. 8).

Tomando por base o que foi expresso pelos docentes e, anteriormente, pelo Coordenador do S.P.A. da instituição em causa, poderemos inferir que a ausência de uma ênfase sociopolítica no currículo oferecido aos discentes, apesar de algumas iniciativas particulares, compromete a Formação de uma visão ampla, crítica e política da inserção da atividade profissional desenvolvida pelo psicólogo na sociedade.

A questão seguinte que fez parte do questionário tenta aprofundar nossa compreensão acerca da Ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no Currículo de Psicologia da instituição em causa.

Ela diz respeito à opinião acerca da classe dos profissionais Psicólogos (as). Se estão engajados na luta por transformações sociais ou tais preocupações não fazem parte de suas vidas e por quê? Vamos aos depoimentos.

> A grande maioria ainda tem práticas voltadas para o campo individual, distante das práticas abrangentes do coletivo, são poucos que, de fato, exercem algumas atividades de lutas por transformações sociais, poucos em relação ao grande número de profissionais psicólogos e pela importância que é a nossa profissão e os propósitos sociais dela (Psicologia) (DULBRA 1).
>
> Eu já desisti, a classe apenas se preocupa com brigas de ego, o Conselho quando não está preocupado em assistencialismo, está

> buscando defender suas abordagens. Já passou da hora de propor uma "prova" para recebimento do CRP, nós professores não podemos fazer muito, pois é direito do cidadão à formação, mas nem todos têm o direito de exercer uma dada profissão (direito e medicina), sabemos que, principalmente em instituição particular, que não se pode renunciar aos alunos a adentram no curso de Psicologia, e assim, vão se formando profissionais sem o mínimo necessário para exercer a profissão, alunos com distúrbios de aprendizagem, transtornos cognitivos entre outros, que, brevemente terão seus registros em mãos. A classe é mal representada, não trabalha em prol da profissão e sim de um assistencialismo e em defesa de suas próprias teorias (DULBRA 2).
>
> Com relação à classe do profissionais em psicologia encontra-se num momento de desunião, pequenos grupos, uma gestão do conselho ineficaz e, por vezes ausente e omissa em algumas situações e muitas divisões e desacordo do corpo docente várias curso Psicologia
>
> Poucos estão engajados na luta por transformações sociais, o que mais interessa é retorno financeiro (a exemplo grande parte do profissionais estarem com pouca ou nenhuma experiência estarem no quadro de grandes empresas como psicólogos organizacionais) (DULBRA 3).
>
> Os profissionais de psicologia estão muito pouco articulados, exemplo disso é o recente concurso que abriu para educação, no qual não consta nenhuma vaga para psicólogos e não há daquilo que conheço, nenhum recém formado, ou formado que esteja lutando por vaga neste concurso, assim com em outros, só para colocar um exemplo (DULBRA 4).

Como foi analisado acima sobre a inexistência ou debilidade da capacidade do egresso perceber a realidade em que está inserido e a possibilidade de interferir nela, dadas as dificuldades concernentes à precariedade da Formação, indicada por diferentes fatores abordados anteriormente, talvez seja uma consequência "natural" que as respostas dadas sobre o engajamento dos psicólogos na luta por transformações sociais e se tal preocupação não faz parte de suas vidas sejam as expostas pelos docentes.

São apontados fatores que remetem à representação da profissão como atividade liberal, já que vinculada ao atendimento individual presente tanto na Psicologia, como em outras áreas profissionais, além de problemas que DULBRA 2 apontou em relação à qualidade da Formação dada e o papel dos Conselhos Regionais no controle e fiscalização da qualidade dos profissionais que se graduam. Há também a percepção por parte dos docentes que responderam ao questionário de que fatores tais como: desunião da classe, equívoco quanto ao papel a ser desempenhado quando este é confundido com assistencialismo, falta de representatividade e articulação, se levado em

consideração o número de profissionais inscritos junto ao CFP, atualmente, além da preocupação exclusiva no exercício profissional com o retorno financeiro.

Assim, o engajamento na luta por transformações sociais se mostra comprometido, pois como demonstra o relato acerca da ausência da Ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da Formação no Currículo de Psicologia da instituição em causa, torna-se uma consequência esperada, uma crônica de "uma morte anunciada" tal falta de preparação e intenção de participar com o desempenho dessa atividade profissional no processo social e histórico em curso.

O *Kit* Docente trás como missão da ULBRA/Porto Velho

> "[…] prover educação universitária em ensino, pesquisa e extensão com excelência no atendimento das necessidades de nossos clientes e calcada nos valores de - busca e manutenção do aluno"; - desenvolvimento de um fluxo de informações que promova a satisfação crescente do cliente (p.3).

Como pode ser observado pelo trecho do documento acima há uma preocupação com a manutenção e conquista do discente, que é tratado como cliente, ou seja, possível "comprador" de uma mercadoria oferecida pela instituição, no caso em pauta, a Formação dada. DULBRA 2 deixa claro em seu depoimento esse aspecto mercadológico do ensino quando afirma que a instituição particular não renuncia à clientela que busca tal Formação, mas questiona a possibilidade de todos estarem aptos ao exercício profissional. Somos de opinião favorável ao posicionamento de DULBRA 2 quanto à possibilidade de estabelecimento de um exame por parte dos Conselhos Regionais de Psicologia para determinar o direito ao exercício da profissão, pois uma atividade profissional é resultado de necessidades sociais, entre outras, e é a população o alvo de tais práticas, sejam elas adequadas ou não. Assim, uma formação insuficiente ou inadequada terá como alvo a sociedade e, provavelmente, apresentará suas consequências de diferentes naturezas.

Para concluir a fundamentação dessa seção de análise vamos nos utilizar das últimas perguntas feitas aos docentes, referentes à opinião deles se há um direcionamento da formação para um modelo específico de profissional e se tal direcionamento pode dificultar a possibilidade de uma atuação profissional crítica, e por quê. Vamos aos relatos.

> Sim, há ainda uma tendência ao modelo clínico tradicional da Psicologia, embora, nos últimos anos isso tenha diminuído, mas ainda persiste essa linha de formação o que dificulta a discussão crítica

> quanto aos novos rumos que a Psicologia deve seguir para atender adequadamente demanda da população (DULBRA 1).
>
> Não, pela própria exigência das diretrizes do MEC por uma formação generalista. Voltando ao assunto anterior sobre a "facilidade" em ser Psicólogo, acredito que isso ainda vai trazer alguns transtornos, pois, o discente sai da faculdade sabendo um pouquinho de muita coisa, e logo em seguida à sua formação começa atuar, sem nenhuma especialidade (para a maioria). Acredito que 5 anos é suficiente para demonstrar grande parte da Psicologia e deixar assim, os últimos 2 anos para uma melhor especificidade em algum conteúdo (DULBRA 2).
>
> No que diz respeito a um direcionamento da formação para um modelo especifico de profissional ao mesmo acredito existir por um lado, mas não por outro. No caso da formação sobre as condutas e posturas profissionais, parte escrita de documentos psicológicos deve ter sim um modelo que obedeça às normas da profissão e dos termos técnicos-científicos e linguagem padrão. E no caso dos cursos de Psicologia mesmo tendo uma formação generalista em sua maioria, acredito que cada vez mais a formação deve estar voltada par as áreas especificas de atuação e abordagem teóricas.
>
> E especificamente sobre a atuação profissional critica, ainda estamos longe de tanto pela imobilidade da classe profissional (apesar de pequenos passos concretizados em diferentes âmbitos) quanto pelos discentes/egressos pouco lêem, escrevem e mais copiam da internet…(DULBRA 3).
>
> Não creio que haja um direcionamento, ou pelo menos isso não é proposital, do ponto de vista psicanalítico, pode ser até *inconsciente*, o que acho q exista é a formação pouco diversificada dos professores, que quase nunca procuram outras formações, senão aquelas já consagradas (DULBRA 4).

Observando as opiniões acima é possível inferir como afirmou DULBRA 4 a existência de uma formação pouco diversificada dos docentes que talvez ainda dificulte escapar a um modelo clínico tradicional e ainda majoritário como representação social da profissão do psicólogo, o que dificultaria, em tese, uma discussão crítica quanto aos novos rumos que a Psicologia deve seguir para atender adequadamente a demanda da população, conforme DULBRA 1.

Apesar da opinião de DULBRA 2, de que a exigência de uma formação generalista ser resultado das Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a precariedade apontada anteriormente em relação às práticas, estágios e demais atividades relativas à Formação inviabilizam essa orientação governamental do MEC. Talvez a "dispersão/fragmentação" do saber psicológico apontada por DULBRA 2 quando afirma que "o discente sai da faculdade sabendo um pouquinho de muita coisa" (sic), colabore ainda mais para que se busque aquilo que é

majoritário enquanto modelo profissional, mesmo que à custa da possibilidade de uma formação crítica adequada ao desempenho profissional.

Conforme os dados anteriormente citados sobre o número de egressos de cursos de Psicologia advindos de instituições particulares ser exarcebadamente maior do que àqueles formados em instituições públicas, tanto em termos percentuais, como em termos absolutos, não podemos deixar de concluir que essa política que incentiva a abertura de cursos em instituições privadas também é responsável pela qualidade apresentada nessa Formação oferecida, pois a "facilidade" em ser psicólogo, como apontou DULBRA 2, é fator de importância na qualidade dessa Formação.

A opinião de DULBRA 3 corrobora nossa tese de que as dificuldades de atuação crítica ainda estão longe de serem resolvidas durante a Formação desse profissional, seja pela incapacidade denominada pelo relato de imobilidade da classe profissional, seja pelas dificuldades pregressas dos discentes, já que o hábito da leitura também é uma construção assim como sua identidade profissional, ou pela falta de um controle dessa formação que poderia impedir que o total de egressos de cursos de qualidade duvidosa chegassem ao exercício profissional.

A pergunta final dessa seção diz respeito à opinião dos docentes quanto à profissão do Psicólogo vir sendo utilizada como símbolo de status social e, assim, contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade e o por quê. Vejamos os relatos:

> Sim, isto já foi mais grave, porém, apesar da diminuição dessa fantasia de status social que conduziu muitos profissionais a esse distanciamento da realidade social, ainda essa mística persiste em se perpetuar, cabendo aos docentes trabalharem esse entrave na formação do psicólogo (DULBRA 1).
>
> Vem caminhando para isso, não por um trabalho desenvolvido pelo Conselho, mas, muito pela quantidade de profissionais entrando no mercado. Aqui em Rondônia já são 8 cursos de Psicologia, não existe formula para que todos *se dêem bem* no mercado, levando em consideração a quantidade e a qualidade, assim, muitos começam a desenvolver novos trabalhos e com isso a profissão está entrando mais na sociedade. Visto que há prestação de serviços de valor bem inferior ao cobrado há poucos anos atrás (DULBRA 2).
>
> Com certeza até os dias atuais a psicologia ainda tem sido usada como símbolo de status social, a exemplos dos diversos cursos de Psicologia que abriram no estado de Rondônia, da massa pouco critica e da composição das grades curriculares e do corpo docente de algumas instituições (DULBRA 3).
>
> É possível que isso ainda aconteça, mas não vejo que seja este o principal motivo de uma certa mistificação na Psicologia, por parte

> de quem não é da área, mesmo porque outras áreas já tem em seus currículos disciplinas de cunho psicológico. O que é possível que exista é o isolamento da maioria dos profissionais que ainda acreditam que podem resolver um problema institucional, escolar, hospitalar, comunitário ou clínico sozinhos (DULBRA 4).

O conjunto dos depoimentos indica que há a utilização da atividade profissional como um instrumento de ideologia, já que mascara, mistifica ou impede uma atuação crítica nessa realidade social presente por parte dos profissionais psicólogos. Talvez, o fato de boa parte dos profissionais psicólogos terem se tornado trabalhadores assalariados nos últimos anos ajude a diminuir essa fantasia como afirmou DULBRA 1, embora DULBRA 2 tenha associado tal mistificação ao grande número de cursos existentes no estado de Rondônia, que irá formar profissionais de qualidade duvidosa, já que tal profusão pode comprometer sua qualidade, além de fatores como a sua inserção difícil dada a dificuldade de absorção por parte desse mercado profissional. Como lembrou DULBRA 3, a diversidade dos cursos existentes, de suas grades curriculares ainda não terem superado uma visão individualista dos problemas humanos, pois deixam de fora disciplinas como a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia e de seus corpos docentes apresentarem problemas à semelhança do que foi levantado na ULBRA/Porto Velho.

Nesse sentido é preciso resgatar o que escreveu Moreira (1997), sobre uma nova visão de currículo que inclui não apenas o currículo real, formal, em ação, mas todos os demais, isto é, o currículo oculto das práticas institucionais e docentes e até o currículo nulo ou vazio, onde está "presente" a falta de tudo aquilo que foi silenciado na cultura ou tratado de maneira "turística" e passageira, já que sem possibilidades reais de tratamento, aprofundamento e discussão reais de tais temas. O currículo real ou em ação diz respeito ao que de fato ocorre, lembrando que a posição que defendemos é a de que é o conjunto de todas as experiências vividas no âmbito escolar que vão muito além do que está preconizado e legitimado por leis, normas e regulamentos internos ou externos à prática curricular. O currículo formal está constituído pela proposta educacional e se expressa por meio dos planos e atividades curriculares. É o currículo oficial determinado pela política educacional vigente. Já o currículo real ou em ação é aquele que está sujeito à "vida", considerando que está inserido em diferentes contextos e/ou situações que extrapolam o âmbito legal, e é fruto do contexto mediado pelos atores sociais envolvidos. Por sua vez, o currículo oculto expressa valores, ideais, normas não explícitas que fazem parte das relações sociais e

profissionais, mas que segundo o autor citado são tão ou mais determinantes do que o currículo formal no resultado da formação. Para sustentar essa posição o autor escreve sobre o currículo oculto que é "o terreno por excelência de controle social, mas também o espaço no qual se travam lutas ideológicas e políticas, passível, portanto, de abrigar intervenções que visem às mudanças sociais" (MOREIRA, 1997, p, 14).

Tal direcionamento a uma formação que dificulte a percepção por parte do egresso de que os problemas que encontrará em sua atividade profissional são resultantes de uma situação histórica e, que, portanto, possuem uma natureza política ainda são problemas a ser resolvidos dentro do campo de desenvolvimento da Psicologia.

Em seguida, apresentaremos a análise do questionário aplicado aos docentes da UNIR.

5.5 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO APLICADO: A POSIÇÃO DOS DOCENTES DA UNIR, QUANTO À FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA

O resultado da análise de tais questionários permitiu estabelecer o seguinte tema: Currículo de Psicologia[148], na qual está inserida a seguinte categoria de análise: (As)simetria entre Conteúdo e Matéria/Disciplina e Atividades.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Currículo de Psicologia e sua categoria de análise, a (As)simetria entre Conteúdo e Matéria/Disciplina e Atividades, são apresentados os seguintes trechos das respostas dos docentes da UNIR:

> Acredito que é fundamental a existência de uma coerência entre os conteúdos ministrados e as matérias a que esses conteúdos devem se referir no currículo de Psicologia para que as incoerências não tragam prejuízos à formação dos alunos. Na matriz curricular ainda em vigor algumas falhas nesse sentido foram sendo corrigidas ao longo dos anos, mas é possível que ainda haja alguns pequenos problemas que acredito serão sanados com a matriz a ser aprovada. Nesse sentido, acho fundamental a avaliação permanente da matriz curricular para que as incoerências possam ser discutidas e resolvidas (DUNIR 1).
>
> Vejo que não há coerência entre os conteúdos ministrados e as matérias. Cada professor ministra o que acha que deve tratar, seguindo a ementa, sem pensar nas outras disciplinas correlacionadas. Chega às vezes, a invadir a área do outro repetindo para os alunos os mesmos assuntos sem aprofundamento (DUNIR 3).

[148] Nessa seção a utilização de letras maiúsculas nos termos Currículo de Psicologia, Conteúdo e Matéria/Disciplinas e Atividades serve para marcar que se está tratando de temas e suas respectivas categorias de análise.

> Percebo que alguns professores não estão ministrando o conteúdo previsto pela ementa da disciplina, o que do meu ponto de vista é lamentável (DUNIR 7).
>
> Poucos são os profissionais que mantém essa fidelidade entre o conteúdo ministrado e aquilo que efetivamente consta no currículo. Isto acontece ou por falta de formação, por descuido, por incompetência e em alguns casos por opção teórica (DUNIR 9).

As respostas dadas representam o que pensam os docentes acerca da coerência entre os Conteúdos ministrados e as Matérias a que esses conteúdos devem se referir no Currículo de Psicologia da UNIR.

Os depoimentos acima indicam discrepância entre o que está estabelecido no Currículo ainda em vigor no curso de Psicologia da UNIR[149], e o que efetivamente está sendo ministrado como Conteúdo nas Matérias/Disciplinas e Atividades a que se referem.

Apesar dessas opiniões, outros docentes se manifestaram favoráveis à existência de haver coerência e/ou simetria entre Conteúdo e Matérias/Disciplinas e Atividades do curso da UNIR, em causa. São esses seus depoimentos:

> Na UNIR o sistema de avaliação do desempenho docente é falho e conseqüentemente não se consegue ter uma visão global de como as disciplinas **tem sido ministradas,** então, só posso falar das disciplinas que ministro e de alguns conhecidos. Dentro das disciplinas de formação do psicólogo há sempre coerência, **mas** sendo necessário uma atualização dos conteúdos, que significa muitas vezes **ir além[150]** do que está previsto na ementa da disciplina (e da carga horária também). Por ex. em PEPA[151] II, além de trabalhar os distúrbios de aprendizagem, solicitados na ementa, temos que dar o enfoque atual da Psicologia Escolar, que envolve um olhar sobre a Instituição e o papel de seus atores. (DUNIR 2).
>
> Como atuo há pouco no DEPSI e não acompanho sistematicamente o trabalho dos demais professores, não saberia avaliar com precisão a coerência. Mas com base nos planos de disciplinas apresentados pelos colegas para aprovação nas reuniões de departamento, acredito que haja pertinência entre o que é proposto e o que ministrado em sala de aula (DUNIR 4).
>
> Particularmente, procuro reunir informações teóricas que possibilitem tanto apresentar as características específicas de uma linha específica (ou mais de uma) da Psicologia e sua aplicação prática (conceitos como ferramentas de trabalho) (DUNIR 5).

---

[149] O Curso de Psicologia da UNIR, ainda apresenta a grade curricular implantada em 1996, ou seja, anterior à aprovação das Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Há uma nova grade aprovada, mas ainda não implantada por meio do processo vestibular.

[150] Grifos do depoente.

[151] A sigla significa Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem.

> São coerentes, articulados à realidade e às necessidades locais. Falta apenas os docentes, ou alguns deles, discutirem as temáticas trabalhadas, para não haver repetições ou ausência de conteúdos a serem ministrados (DUNIR 6).
>
> É adequada (DUNIR 8).

Embora haja um equilíbrio entre o número de docentes que se manifestou favorável e desfavoravelmente à existência de simetria entre Conteúdo e a Matéria/Disciplina e Atividades ministradas no curso de Psicologia da UNIR, o depoimento de DUNIR 2 em relação ao sistema de avaliação do desempenho do docente[152], aliado ao desconhecimento informado por DUNIR 4, em função de sua recente contratação como docente do DEPSI, o discurso indica que há assimetria entre o que está previsto ser ministrado como Conteúdo nas Matérias/Disciplinas e Atividades da Formação. Além disso, os demais docentes que expressaram concordância em relação a existir coerência entre Conteúdo ministrado e Matéria/Disciplina e Atividades se posicionaram em relação à sua Matéria/Disciplina, isto é, é esperado que o próprio docente tenda a se posicionar como sendo coerente em relação ao seu desempenho na sua atividade laboral. Somente DUNIR 8 se posicionou favoravelmente a tal coerência sem apontar outros aspectos que possam ser entendidos como dúvida ou receio de apontar diretamente a existência de assimetria entre o Conteúdo e a Matéria/Disciplina e Atividades ministradas no curso de Psicologia da UNIR.

Nesse sentido cabe lembrar Sacristán (1998, p.131-132), que tratando do tema curricular em uma linha crítica afirmou o seguinte:

> […] considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtenhamos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem dos alunos/as nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e

[152] Na UNIR, a avaliação docente é realizada ao final de cada semestre letivo por meio de formulário entregue aos discentes das turmas em que cada docente ministrou aulas no período. Os discentes avaliam o desempenho quanto a itens tais como: freqüência, pontualidade, assiduidade, didática, domínio dos temas abordados, entre outros aspectos. A avaliação é expressa em números que vão de 1 a 10. É feita uma média que passa a representar o desempenho do docente naquele semestre. Minha experiência demonstra que, apesar de alguns docentes apresentarem, nessas avaliações, baixo desempenho repetidamente, não há qualquer tipo de controle acerca da qualidade do trabalho desenvolvido pelos mesmos, apesar das queixas dos discentes.

> intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real.

Os mesmos depoimentos trazem algumas indicações das razões para tal situação. Vejamos.

> Já na área de formação de licenciatura, por falta de um local de aplicação, as disciplinas de Prática de Ensino I e II têm sido ministradas de forma completamente diferentes do que o proposto, já que não se pode estabelecer diretamente uma relação com alunos do Ensino Médio, então as atividades e conseqüentemente os conteúdos, tem sido direcionados para a educação no Ensino Superior e Palestras.
>
> POR OUTRO LADO, observando o trabalho dos colegas e ouvindo os alunos, não diria que em outras disciplinas há INCOERÊNCIA entre conteúdo previsto e ministrado, os problemas a meu ver estão mais relacionados com a postura do profissional que ministra as disciplinas, como posturas anti-éticas na relação com os alunos, como atrasos, faltas, avaliações descuidadas (chegando alguns a dar 100,0 para toda a turma – como é possível?). O conteúdo até é repassado, mas e as informações subliminares que acompanham a disciplina no comportamento do docente? (DUNIR 2).

A observação do depoimento acima remete ao que foi explanado sobre as práticas denominadas na literatura de currículo oculto, como já anteriormente citado. Como apontou DUNIR 2, tais práticas presentes no desenvolvimento da atividade docente são tão importantes quanto o conteúdo ministrado e a posição que defendemos é de que são, muitas vezes, até mais determinantes na construção de uma Formação crítica como a da posição que assumimos.

A assimetria entre os Conteúdos dados nas Matérias/Disciplinas e Atividades é vista como fruto da falta de avaliação permanente da matriz curricular em vigor no curso de Psicologia da UNIR, além de superposição ou falta de conteúdos nas ementas das disciplinas oferecidas, falta de formação profissional, descuido e incompetência ou até por opção teórica segundo os depoentes. Vale salientar que o os docentes do DEPSI têm em sua maioria doutorado em instituições reconhecidas, como a USP. Chamamos à atenção para tal fato, pois se espera que tal nível de qualificação do corpo docente represente também um elevado nível de conhecimento e compromisso ético, político e social com a Formação oferecida aos discentes que buscam tal graduação. Além disso, no Regimento Interno do curso de Psicologia dessa instituição está grafado como objetivo específico do curso: “XII - Construir um modelo ético que sirva de identidade profissional para os graduandos formados pelo curso de Psicologia”

(p. 2). O Projeto Pedagógico, ainda em vigor, também se refere aos aspectos éticos na Formação quando propõe como Missão do Curso "Ter na bioética e na ética profissional a regra fundamental para as relações entre Psicologia e Sociedade, sempre em consonância com as necessidades sociais, as especificidades culturais, os direitos humanos e a qualidade de vida da coletividade" (p. 7).

A conclusão a que se chega mediante os depoimentos analisados é de que apesar de haver certo equilíbrio entre aqueles que acreditam na existência de coerência entre os Conteúdos e as Matérias/Disciplinas e Atividades do Currículo de Psicologia, os motivos alegados pelos docentes indicam dificuldades relacionadas à impossibilidade de revisão da grade curricular em vigor no curso de Psicologia da UNIR, de insuficiência ou superposição de conteúdos, limitação teórica, negligência e incompetência, mesmo possuindo alto nível de escolaridade entre os docentes do DEPSI (mestrado e doutorado). Nesse caso, parece que as práticas denominadas de currículo oculto (MOREIRA, 1997), é parte importante dessa Formação oferecida no curso em causa, pois apesar da capacitação profissional obtida pelo corpo docente do curso ser elevada, persiste a negligência e incompetência apontada pelos depoentes no exercício da Formação dada.

Dando continuidade a análise foi perguntado aos docentes sobre a existência de articulação entre as diferentes disciplinas do currículo e de como isso acontece. As posições estão expressas a seguir.

> Apenas em algumas áreas há uma articulação entre as disciplinas do currículo. Parece-me que a articulação foi pensada apenas em termos da seqüência do oferecimento das disciplinas (pré-requisitos) e do seu conteúdo. No entanto, não parece haver uma discussão mais sistematizada entre os professores das diferentes áreas de maneira a haver uma articulação mais ampla. Essa discussão, quando há, se restringe àquelas áreas que são mais organizadas e que concebem as disciplinas como um processo e que requerem uma articulação teórico-prática (DUNIR 1).
>
> Não há articulação entre as diferentes disciplinas até porque nunca houve no Departamento reunião para discutir o que cada qual deve ministrar. Sei que existe a ementa, mas precisaríamos nos comunicar para darmos continuidade ao assunto que foi tratado com aquele que vai ser dado (DUNIR 3).
>
> Durante os 03 semestres em que atuo no DEPSI, não identifiquei relações de articulação entre as diversas disciplinas, ou trabalhos interdisciplinares coordenados pelos professores do departamento. Tive conhecimento de vários projetos e pesquisas, mas todos com caráter de trabalho isolado (DUNIR 4).

> Penso que não, de modo geral. Deve ocorrer incidentalmente pela elaboração pessoal de cada aluno, sem uma sistematização por parte da instituição (DUNIR 5).

> Concretamente creio que não e, mesmo teoricamente, muito pouco é feito nesse sentido. O máximo que acontece é uma articulação por área, quando sabemos que o currículo no todo deve ter uma cumplicidade entre as disciplinas (DUNIR 9).

Talvez o que afirma DUNIR 1 auxilie a explicar a superposição e/ou mesmo ausência de determinados Conteúdos no relato acerca da coerência entre os Conteúdos ministrados e as Matérias a que esses conteúdos devem se referir no Currículo de Psicologia da UNIR.

O conjunto dos relatos acima aponta no sentido de que não há, por parte do curso em causa, uma articulação resultante de discussões que sistematizem essa preocupação e necessidade do Currículo de Psicologia. Os depoimentos dão conta de que a existência de tal articulação ocorre no nível do oferecimento da sequência das disciplinas, mas não foi identificado pelos depoentes uma articulação que dê conta do que deve ser ministrado em cada disciplina especificamente, apesar das ementas apresentarem seus Conteúdos específicos. Talvez o resultado de tal situação seja o apontado por DUNIR 5, isto é, fica à cargo do discente realizar tal "articulação", mas sua realização é incidental, caso aconteça.

Auxiliamos-nos para contrapor aos depoimentos dados o que consta do Projeto Pedagógico do curso em causa que apresenta, entre uma de suas missões,

> Ampliar a abrangência teórica e profissional da Psicologia na região da Região de Porto Velho, em sintonia com o Conselho Profissional de Psicologia e incentivando a pluralidade e integração entre ciência e profissão, também buscando novas frentes de atuação para o psicólogo (p. 7).

Contrapondo tal opinião acerca da falta de articulação entre as diferentes disciplinas do currículo outros docentes apresentaram relato distinto do referido acima. Vamos a eles.

> Considerando a atual matriz em vigor no Curso de Psicologia da UNIR, de 1996, diria que na maior parte há articulação construída através dos pré-requisitos estabelecidos para cada disciplina, sendo, por exemplo, que disciplinas de base como Desenvolvimento, Aprendizagem e Personalidade, antecedem disciplinas como PEPA. Social e do Trabalho antecedem Psicologia Comunitária. Etc (DUNIR 2).

> Sim, há articulação temática entre as várias disciplinas, como nas áreas de educação/aprendizagem ou social. Tal articulação se dá pela ementas. Falta articulação entre alguns professores (vide resposta 1) (DUNIR 6).

> Articulação existe, mas é preciso que o professor destaque isso ao ministrar as disciplinas para que os alunos percebam essa articulação. Caso o professor não faça esse destaque o currículo tende a ser percebido pelos alunos como fragmentado (DUNIR 7).
>
> Entendo que sim. Acontece naturalmente quando o conteúdo relaciona-se com o conteúdo anterior de forma direta. Acontece quando o docente possibilita a articulação, inclusive de temas que se relacionam de forma indireta e acontece quando o aluno "percebe" relações entre temas, seja por meio do estudo ou de vivências (DUNIR 8).

Apesar dos depoimentos darem conta da existência da articulação entre as diferentes disciplinas, tal fato se refere aos temas comuns ou sequenciais, mas não em termos do Currículo Geral. Como apontam alguns dos relatos acima, os professores "precisam" destacar tal articulação para que haja a "percepção" por parte dos discentes no tocante à articulação das disciplinas, ou seja, não há um processo "natural" que seja identificado como uma articulação entre as distintas disciplinas do Currículo de Psicologia do curso em causa. Isso indica que há uma fragmentação expressa por meio do Currículo analisado, que necessita de uma "atitude" por parte do docente para não ser percebido como tal.

Dificilmente tal situação apontada poderá atender a uma das missões do curso em causa que é

> Oferecer um Curso Superior que ultrapasse somente o domínio das técnicas de um campo profissional específico, e que proporcione uma formação ampla, permitindo percursos diferenciados entre alunos, que estarão preparados para a construção de uma sociedade humana e justa (p. 8).

Para possibilitar um aprofundamento da verificação dessa questão também foi perguntado aos docentes do DEPSI sobre como percebem a distribuição das disciplinas ao longo do curso. Seus posicionamentos estão transcritos abaixo.

> A distribuição se dá no sentido de oferecer disciplinas mais básicas nos períodos iniciais e as disciplinas profissionais nos períodos subseqüentes e os estágios no último ano. Um aspecto interessante da matriz curricular é que ela contempla, de forma significativa, os saberes de outras áreas do conhecimento como filosofia, sociologia, antropologia, educação, medicina etc. Apesar de alguns pequenos problemas que ocorrem em virtude da falta de professores e que, em algumas situações, afetam o oferecimento, avalio como positivo a distribuição das disciplinas ao longo do curso (DUNIR 1).
>
> Considerando a atual matriz em vigor no Curso de Psicologia da UNIR, de 1996, considero adequada, já que comporta aproximadamente a mesma carga horária por cada semestre (DUNIR 2).

> Penso que os conteúdos reais dados em sala são, na prática, mais importantes que os nomes e as ementas das disciplinas, mas de forma geral, penso que há o predomínio da linha psicanalítica na formação dos acadêmicos nesta instituição onde atuo, apesar da atividade docente de outros professores de outras linhas (DUNIR 5).
>
> De modo geral, entendo correta (DUNIR 8).

Tais depoimentos apontam um panorama que abrange aspectos que vão além da questão relativa à distribuição das disciplinas ao longo do curso de Psicologia da UNIR. Tais aspectos dizem respeito ao Conteúdo oferecido nas diversas disciplinas e também estão associados a aspectos do âmbito político administrativo, pois a falta de contratação de professores perpassa a esfera de atuação docente envolvendo-a. Algumas das dificuldades apontadas acima são pontuais como indica a fala acerca do predomínio de uma corrente ou escola psicológica na Formação oferecida. O conjunto desses depoimentos apresenta uma impressão favorável à distribuição das disciplinas ao longo do curso, embora demonstrem também uma preocupação maior com o Conteúdo e carga horária ministrada do que com a ênfase de uma corrente ou escola psicológica específica. No Projeto Pedagógico, ainda em vigor, as ênfases curriculares propostas são: Educação e Desenvolvimento Humano; Saúde Mental e Prevenção e Psicologia Social e do Trabalho. No mesmo documento, na parte denominada de Organização Curricular está escrito que: "O Curso de Psicologia da **UNIR**[153] contempla em sua organização os seguintes elementos: 1) desenvolvimento sistêmico e sistemático do fluxo de disciplinas" (p. 14). Consta como objetivos das ênfases curriculares do curso da UNIR

> "- Assegurar ao aluno uma formação profissionalizante, com vistas a uma abrangência de saberes e fazeres em Psicologia; – Oferecer embasamento teórico e instrumental básico que possibilitem uma atuação geral, mas com aprofundamento em algumas modalidades de intervenção; – Assegurar a atualidade curricular" (p. 24).

O que pode ser concluído acerca dos depoimentos e da comparação com os documentos é de que tais ênfases constam apenas do documento (de papel), mas não se efetivam na prática curricular instituída oficialmente. Assim, realizar o que está previsto no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, torna-se extremamente difícil quando o real é o apontado aqui pelo conjunto dos depoimentos e o ideal é aquele do documento que afirma se propõe um curso de Formação de Psicólogo que espelha o compromisso com o desenvolvimento social e da ciência:

---

[153] Grifo do documento.

> Um curso capaz de inovar a presença da Psicologia em Porto Velho e arredores, capaz de buscar sempre romper com doutrinas e políticas de exclusão e alienação social, impondo presença em novas áreas do fazer psicológico, gerando conseqüentemente novas frentes de mercado de trabalho, frutos não de uma prática, mas de uma práxis psicológica (p. 5).

Um aspecto positivo em relação ao Currículo oferecido diz respeito à presença de Disciplinas que realizam interface com àquelas relativas à Psicologia, o que pode facilitar uma compreensão, por parte dos discentes, de uma visão mais ampla sobre a realidade em que está inserido e na qual se dará sua prática profissional. Entre os objetivos específicos presentes no Regimento Interno do curso em causa está escrito que é preciso: "III - Oferecer conhecimento multidisciplinar derivados, inclusive, de outras áreas de sustentação ou de interface com a Psicologia" (p. 2). Na Organização Curricular do Projeto Pedagógico também está grafado que o curso de Psicologia da UNIR contempla, dentre outros, em sua organização, o seguinte elemento: "3) integração continuada entre aulas, pesquisa, extensão e estágios, visando garantir a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão" (p. 14).

Os demais docentes também se manifestaram em relação à distribuição das disciplinas ao longo do curso. Vejamos suas posições.

> A distribuição das disciplinas não obedece a nenhum critério. É um jogo do "Quem quer dar?" e mesmo aquele professor que já ministrou a disciplina se omite, mas dá aulas em outros cursos da Universidade e se colocam a disposição para dar disciplina em "caráter especial", aquela mesma que foi recusada quando da distribuição. Quem sofre com isso são os alunos que estudam, se esforçam e se mantêm no período que lhe é de direito. Muitas disciplinas ficam em aberto com professores que estão com poucas disciplinas. Não é justo nem com os alunos e nem com o salário que ele ganha para isso (DUNIR 3).
>
> Não conheço suficientemente o currículo do curso para avaliar esse aspecto (DUNIR 4).
>
> Há falhas, como a disciplina Pesquisa estar no 6º período. Isto dificulta estimular os alunos para a pesquisa acadêmica, além disso, fica muito distante de matérias afins, como Metodologia científica e Estatística (DUNIR 6).
>
> Acredito que necessita de algumas reformulações, pois considero que algumas disciplinas oferecidas no 5º período poderiam vir antes (DUNIR 7).
>
> Especificamente no caso da psicologia, dando ênfase a determinadas correntes em detrimento de outras opções sócio-históricas da história da Psicologia no Brasil (DUNIR 9).

Apesar de DUNIR 3 ter se manifestado com um entendimento de que a distribuição das disciplinas ao longo do curso diria respeito ao momento durante as

reuniões de departamento em que é feita a indicação das disciplinas a serem ministradas e seus respectivos responsáveis, sua fala é reveladora de dificuldades existentes no tocante à disparidade percebida pelo depoente entre o volume de trabalho dos diferentes docentes e a igualdade de remuneração percebida.

Somente dois dos docentes se manifestaram claramente favoráveis a existência de dificuldades em relação à distribuição das disciplinas ao longo do curso, enquanto que o outro docente (DUNIR 9) apontou novamente a ênfase ou escola psicológica adotada no curso como majoritária como sinal de que entende tal fato como dificuldade.

Pode-se concluir que apesar das dificuldades apontadas o balanço geral desse item é favorável à existência de uma distribuição adequada das disciplinas da atual grade curricular, ainda em vigor no curso de Psicologia da UNIR.

Dentro da mesma categoria de análise foi investigada por meio de outra pergunta a opinião dos docentes quanto à compatibilidade da carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão. As posições estão expressas abaixo.

> Na minha opinião a carga horária dos estágios é bem distribuída e é compatível com as condições efetivas de supervisão. No entanto, creio que o oferecimento dos estágios não deveria ocorrer apenas no último ano. Uma parte deles poderia ocorrer ao longo do curso nos períodos intermediários. Um outro ponto a ser observado é a falta de um maior número de supervisores que pudessem ampliar o leque de ofertas dos estágios, de modo que a escolha dos alunos não tivesse que recair sempre sobre as áreas mais tradicionais (clínica, escolar e organizacional). No geral, eu diria que há pouca diversidade em relação aos estágios, com pouca ênfase às áreas emergentes (DUNIR 1).
>
> Considero a Carga Horária adequada para o Estágio, considerando a necessidade de contato com o campo de trabalho, mas as condições de supervisão tem sido complicadas, pois há um grande número de alunos para cada estágio/supervisor, dificultando o processo de supervisão. Aparentemente, desde 2009/2 esta situação parece melhor, com a entrada de novos professores e de dois professores substitutos que estão dando estágio, dividindo assim o número de estagiários com os demais. Contudo, esta situação não deve continuar além de 2011, com a diminuição dos dois professores substitutos. Embora pareça que vai melhorar, já que os 2 novos professores contratados estão se dispondo a supervisão de estágio (DUNIR 2).
>
> Considero as condições para supervisão adequadas, mas penso que os acadêmicos ficam sobrecarregados com dois tipos de estágio em um mesmo (e último) ano, como tem ocorrido. Acredito que seria melhor dois anos de estágio, sendo um único tipo (linha teórica) obrigatório para cada ano, podendo optar por linhas diferentes ou a mesma linha teórica nesses dois anos de estágio curricular (DUNIR 5).

> A carga horária, assim como sua execução (incluindo supervisão) é boa. Permite oferecer ao alunado condições para a aprendizagem do exercício profissional (DUNIR 6).
>
> Como ainda não estamos com a nova matriz curricular, os estágios só ocorrem no último ano do curso com carga horária total de 300 hs. Pela minha experiência, considero que foi compatível (DUNIR 7).

Os depoimentos acima indicam que os docentes percebem a carga horária para os estágios como sendo adequada. Entretanto, apontam que o oferecimento dos estágios somente no último ano, no 9º e 10º períodos, como fator de importância nesse momento da Formação em Psicologia, pois sobrecarregam o estagiário. Além disso, novamente foi citada a falta de professores/supervisores que impedem uma maior diversificação de oferecimento de vagas e áreas de estágios, apesar da garantia daquelas consideradas tradicionais. O resultado apontado é a sobrecarga de trabalho para o atendimento de um número excessivo de estagiários. A solução encontrada ainda é parcial nessa problemática, pois o número de docentes efetivos não mudou significativamente nos últimos anos.

Segundo o inciso 3, do artigo 17, dos estágios supervisionados, presente no Projeto Pedagógico do curso em causa, "O número máximo de vagas, para o oferecimento de uma determinada área de Estágio, será estabelecido em comum acordo entre o docente supervisor, o Coordenador de Estágios e o Conselho do Departamento de Psicologia" (p. 113).

A construção da grade curricular ainda em vigor concentrou os estágios somente no último ano do curso de Psicologia na UNIR, em função da histórica dificuldade de contratação de docentes para compor o quadro efetivo do DEPSI, além do modelo de Formação no curso em causa ser advindo de uma legislação anterior à atual LDBEN, que privilegiava tal concentração de estágio nos últimos períodos dos cursos de Psicologia, explicam tais dificuldades apontadas.

Quanto ao oferecimento dos estágios se darem somente no último ano do curso de Psicologia, na atual grade curricular da UNIR, em vigor, o que segundo o depoimento de um dos docentes, ocasiona sobrecarga aos estagiários. Esse "formato" atendia ao modelo de Formação anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Psicologia.

É importante informar que são realizados 2 estágios curriculares de 300 horas mínimas cada um nesse último ano do curso de Psicologia, conforme o artigo 16,

do capítulo Dos Estágios Supervisionados, do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, em vigor.

No capítulo Dos Estágios Supervisionados do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, em vigor, consta no parágrafo único do artigo 15º que:

> Os Estágios Supervisionados A e B deverão ser aprovados pelo Conselho do Departamento de Psicologia de forma a serem oferecidos obedecendo padrões mínimos de qualidade que assegurem garantir as condições necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades ao exercício profissional (p. 113).

Segundo o mesmo documento analisado a função de supervisor de estágio curricular (específico, na legislação atual), deve contar com o acompanhamento de psicólogo devidamente e regularmente inscrito no Conselho Regional de Psicologia (CRP), que possua experiência na área e nos termos da lei (artigo 16).

Como foi informado anteriormente neste trabalho, tais Diretrizes Curriculares preconizam a distribuição de estágios em dois níveis ao longo de todo o curso, denominados de estágios básicos e de estágio específico pelo documento oficial, cada um com sua carga horária própria, mas perfazendo um mínimo de 15% da carga horária total do curso. A Matriz Curricular do curso de Psicologia da UNIR apresenta um total de 4545 horas para a Formação de Psicólogo. Aplicando o cálculo de 15% da carga horária total acima se chega ao número de 681,75 horas, para atingir o nível legal estabelecido. Então, se levarmos em consideração apenas o cálculo realizado o curso em causa não está cumprindo a legislação já em vigor, apesar de sua grade curricular ainda não ter sido modificada para atender essa nova legislação, conforme esclarecimentos anteriores.

Apesar disso, o Projeto Pedagógico do curso da UNIR afirma que "A proposta do curso de Formação de psicólogo da **UNIR**[154] inspira-se e fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia aprovada através da Resolução CNE n.º 062/2004" (p. 5).

As demais opiniões dos docentes do DEPSI contrastam com alguns dos aspectos acima elencados. Vejamos.

> A carga horária de estágio foi discutida com os alunos, logo no início do curso, pois justificaram que um estágio por semestre não dava para eles adquirirem conhecimento, pois assim que eles começavam a entender o que estava acontecendo tinham que parar e ir fazer outro estágio na mesma condição. Concordo plenamente com eles, pois

[154] Grifo do documento.

> nestes anos todos em que estou na supervisão de estágio, percebo que somente no segundo semestre é que eles iniciam a entender a postura do psicólogo, o modo de proceder, as atitudes a serem tomadas diante do cliente para que não haja abandono. Hoje, como o estágio está sendo realizado, acredito que seja a melhor forma de aprendizado. Isso não implica que eles não devam ter experiências durante as disciplinas. Ao contrário, aquele aluno que passou por algum tipo de experiência de estágio, chega ao nono período mais preparado e mais tranqüilo (DUNIR 3).
>
> A carga horária é compatível ao propósito de um estágio acadêmico, mas as condições em que ocorrem são extremamente restritivas, pois o departamento ou SPA não mantém diálogo com as instituições acolhedoras de maneira a facilitar a integração dos estagiários. Supervisor e estagiário buscam vagas de estágio na base do "te vira" e quando solicitado apoio da UNIR sobre os trâmites de contrato de estágio o processo é demasiadamente burocrático, moroso e inflexível, muitas vezes inviabilizando as relações de parceria da universidade com as instituições e organizações diversas que receberiam os nossos acadêmicos (DUNIR 4).
>
> A carga horária para estágio deveria ser maior se pensarmos os estágios curriculares antes do 5º ano, que eu entendo ideal. Entretanto exigirá maior base teórica e número maior de docentes para o exercício da supervisão sem grandes detrimentos das outras atividades (DUNIR 8).
>
> Creio que a carga horária, dentro dos limites de nossa realidade acadêmica até atenderia, contudo, o real aproveitamento da mesma muitas vezes não acontece como deveria, interferindo na qualidade da formação (DUNIR 9).

O depoimento de DUNIR 3 informa a existência de um estágio por semestre no último ano da graduação. Entretanto, não é o que está previsto na grade curricular em vigor do curso de Psicologia da UNIR, que preconiza que o estágio, agora denominado pela nova legislação, de específico, seja anual. Ou seja, as 300 horas mínimas a serem cumpridas em cada estágio específico devem ser distribuídas ao longo de dois semestres (9º e 10º períodos) do curso de Psicologia em causa. O parágrafo único do artigo 17, dos Estágios supervisionados do curso de Psicologia da UNIR, afirma que "O aluno, em condições de realizar os Estágios Supervisionados, deverá matricular-se em duas áreas de estágio. A periodicidade dos estágios será anual" (p. 113).

Como também apontou DUNIR 3 as experiências anteriores de estágio básico são colaboradoras no desenvolvimento de uma postura adequada do estagiário, além de minimizar as ansiedades relativas ao desenvolvimento da prática profissional durante o estágio específico, anteriormente denominado de curricular. Por conhecer a realidade do curso investigado esse pesquisador pode afirmar que, apesar do modelo de

Currículo ainda em vigor no curso investigado, inúmeros professores das Disciplinas/Matérias realizam Atividades práticas durante o decorrer das mesmas, antes do estágio específico.

Outro fator apontado pelos depoimentos diz respeito à responsabilidade assumida pessoalmente pelo supervisor de estágio e estagiário quanto aos locais para realização das práticas do estágio específico. A exceção fica por conta do S.P.A.[155] que pertence à estrutura própria do curso de Psicologia da UNIR. A situação citada demonstra que apesar de tantos anos de existência do curso[156] em causa, pois a primeira turma de egressos data de 1993[157], ainda há uma falta de institucionalização dos trâmites que garantam a presença dos estagiários nos locais para o desenvolvimento dessa prática profissional, o que deve ocasionar no estagiário uma sobrecarga de estresse, pois não tem como garantir sua participação no estágio que não depende só de si, e sobrecarrega também aos supervisores que são obrigados a buscarem sem o apoio institucional garantir os locais para as práticas dos estágios e ainda tendo que lidar com os aspectos burocráticos que, às vezes, podem inclusive inviabilizar a presença do estagiário nesses locais, devido aos fatores tais como morosidade e inflexibilidade do processo apontado pelo depoente. A situação descrita por DUNIR 4 faz lembrar o que anteriormente disse DULBRA 4 sobre *A política do faz sozinho que eu te aplaudo!* Aparentemente, ambas as instituições pesquisadas, responsabilizam os supervisores por tarefas que seriam de sua alçada e, ainda podem dificultá-las ou inviabilizá-las em função de sua estrutura burocrática como no caso da UNIR. No caso da ULBRA/Porto Velho, o fator econômico é o que aparenta mostrar maior peso relativo, dada a necessidade da instituição ter custos com o seguro dos estagiários conforme informação do coordenador do S.P.A.

Os depoimentos ainda indicam que uma situação ideal ainda não foi atingida e que para isso ocorrer é necessária a presença de maior número de docentes que, em tese, ampliariam também a base teórica e não afetaria as demais atribuições

[155] O S.P.A da UNIR foi inaugurado em 27/08/1993, Dia do Psicólogo, e atendeu à necessidade de estágio da primeira turma de formandos, como vem fazendo até o presente momento (SILVA, 1999).

[156] Somente a partir de 06/12/95, conforme portaria publicada no Diário Oficial n.º 1486, de 07/12/95, é que o curso obteve reconhecimento do MEC, embora anteriormente estivesse autorizado para funcionamento pelo Conselho Universitário (CONSUN) da UNIR. Implantou-se a Formação em Psicologia, pois, inicialmente, o curso contava apenas com a Licenciatura. O curso foi aprovado no Conselho Universitário (CONSUN), da UNIR, pela Resolução n.º 049/91, que também aprovou seu Regimento Interno e reformulou as suas habilitações, hoje, terminalidades. (SILVA, 1999).

[157] Criei e fui o primeiro supervisor de estágio curricular (específico, conforme a legislação atual) na área de Psicoterapia de Orientação Psicanalítica, do curso de Psicologia da UNIR.

docentes. Talvez a sobrecarga de atividades se expresse no insuficiente número de docentes/supervisores de estágios e interfira na qualidade da formação oferecida conforme apontou DUNIR 9.

Dando continuidade à análise em curso utilizaremos agora as respostas dos docentes da UNIR, acerca de haver alguma espécie de vivencia que demonstre como tem ocorrido a articulação entre teoria e prática nas disciplinas oferecidas. Os depoimentos estão abaixo.

> Em algumas disciplinas observa-se a articulação teórico-prática por meio da realização de atividades junto a instituições ou comunidades que oportunizem ao aluno o desenvolvimento de projetos que dêm conta dessa articulação (DUNIR 1).
>
> Pouquíssima. Como professora da disciplina de Psicologia Institucional, proponho aos alunos que escolham uma das instituições que tenham tido experiência ao longo do curso para fazer dela uma leitura de Análise Institucional e os alunos alegam não ter tido estas experiências, a não ser na Escola, com disciplinas como Prática de Ensino, PPNE[158], PEPA I e II. A baixa produção cientifica dos alunos também demonstra isto, pois são as vivências que estimulam os alunos a escrever artigos e apresentar trabalhos em eventos, e isto é raro nos acadêmicos do Curso de Psicologia da UNIR (DUNIR 2).
>
> Dificilmente percebo essa vinculação teoria-prática. Somente em raras disciplinas. Geralmente o que acontece é o professor dividir o conteúdo entre os grupos e esses apresentarem, sem muitas vezes entender o que estão dizendo e aqueles que estão ouvindo nem se atrevem a fazer perguntas porque não entenderam nada. Não vejo os alunos se submeterem aos testes, às dinâmicas de grupo, às diversas formas de entendimento da personalidade, aos exercícios de sensação, percepção, motivação. Há somente teoria ou como disseram, os próprios alunos aplicam aquilo que eles não entendem. Se os alunos se submetessem às práticas de todas as disciplinas com certeza sairiam melhores psicólogos, com entendimento do significado daquilo em que se submeteram. Os alunos de psicologia são os mais preconceituosos em se submeter a qualquer tipo de prática. Têm muito medo de exposição e mesmo assim querem trabalhar com pessoas e que elas venham a se expor (DUNIR 3).
>
> Alguns alunos conseguem se inserir em pesquisas e estágios extracurriculares, mas não vejo de forma geral um programa específico para isso. Na minha atuação, venho oferecendo espaço para a atuação de acadêmicos interessados em pesquisa e estágio extracurricular (DUNIR 5).
>
> Algumas disciplinas básicas (Introdução à saúde pública, por exemplo) e de formação (TAP, por exemplo) há atividades práticas, definidas pelo professor. Isto é, se o professor não se propuser a tal, não haverá tal vivência (DUNIR 6).

[158] A sigla significa Psicologia do Portador de Necessidades Especiais.

> Na verdade creio que falta tanto uma base teórica forte e fundamentada, epistemologicamente crítica, como também uma proposta de realização de uma práxis psicológica que traga esta teoria para se confrontar com a realidade (DUNIR 9).

A opinião majoritária entre os docentes acerca da existência de uma articulação entre teoria e prática nas Matérias/Disciplinas é de que não há tal vivência durante o desenvolvimento da Formação no Currículo de Psicologia em vigor. Há, segundo os depoimentos, iniciativas isoladas de alguns docentes em algumas Matérias/Disciplinas, na tentativa de estabelecer uma articulação entre os aspectos teóricos e práticos dessa Formação, mas trata-se de algo não institucionalizado no Currículo da UNIR, em vigor. Como informou um dos depoentes, a vivência que demonstra tal articulação entre teoria e prática fica dependente da iniciativa do docente para se concretizar.

Ressaltamos de um dos depoimentos acima a justificativa ou entendimento do docente quanto às razões para tal situação de ausência de articulação entre teoria e prática apresentada. Segundo seu entendimento, falta uma base teórica sólida, epistemologicamente crítica e, portanto, fundamentada, que possibilite uma aplicação prática dos conhecimentos na realidade em que se insere. Apesar de não identificarmos se tal opinião diz respeito aos docentes que ministram os Conteúdos nas Matérias/Disciplinas e Atividades ou se referem ao Currículo oferecido pela UNIR, somos da posição de que a Formação oferecida deve apresentar os aspectos elencados para que o discente/egresso seja capaz de integrar em sua prática profissional os aspectos teóricos, epistêmicos, éticos e políticos que a fundamentam, sob pena de uma visão apolítica, ahistórica, ideológica e, portanto, antiética, segundo a nossa visão.

Nesse sentido os objetivos específicos do curso de Psicologia da UNIR, presente no Regimento Interno do curso apresenta, entre outros, que é necessário: “I - Capacitar o aluno a compreender as transformações por que passa a sociedade para que possa intervir criticamente, utilizando os conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas de atuação” (p. 1). O Projeto Pedagógico do curso da UNIR também aponta no sentido de uma leitura política da realidade nos seguintes termos: “Estimular a leitura crítica da realidade nacional associada a debates sobre projetos alternativos para o país, sobremaneira em saúde mental preventiva e na contribuição social da Psicologia, fortalecendo ao mesmo tempo os princípios da democracia e da cidadania” (p. 7).

As demais opiniões dos docentes sobre esse item estão relacionadas abaixo.

> Sim, freqüentemente. Durante a minha recente experiência no DEPSI/UNIR tenho percebido que essa aproximação entre teoria e prática nas diversas disciplinas talvez seja uma das características mais relevantes da formação nesse departamento. Essa constatação dá-se através dos projetos apresentados pelos docentes em reuniões de departamento e relatos dos acadêmicos em sala de aula. O que considero um dos pontos fortes do curso (DUNIR 4).
>
> Sim é só analisar a participação de nossos alunos em congressos nacionais divulgando os trabalhos que desenvolveram nas disciplinas que, em sua maioria, possibilitam articular teoria e prática (DUNIR 7).
>
> Mesma resposta anterior (DUNIR 8)[159].

Apesar das opiniões acima apontarem para a existência de uma articulação entre teoria e prática durante a Formação do curso em causa, os depoimentos apontam os projetos dos docentes como sendo o único ponto de partida, ou seja, confirmam a regra da necessidade de iniciativa pessoal ou individual, não sendo tal articulação realizada por meio de um programa curricular presente no curso de Psicologia da UNIR. Assim, os trabalhos apresentados em congressos representam essas oportunidades únicas atreladas ao desenvolvimento de tais projetos docentes, mas não representam uma "cultura" acadêmica que demonstre a articulação entre teoria e prática durante todo o processo de Formação durante a graduação em Psicologia na UNIR. São exceções e não a regra geral verificada na instituição.

Na sequência apresentaremos o relato dos docentes da UNIR acerca das disciplinas optativas que, segundo suas opiniões, deveriam constar do Currículo de Psicologia daquela instituição.

> Não vou citar disciplinas, mas vou falar de áreas que deveriam ser receber uma maior atenção. Creio que deveria haver uma maior ênfase nos aspectos sócio-políticos na formação dos discentes que promovessem uma discussão aprofundada dessas dimensões. Penso que seria importante também incluir disciplinas que propiciassem o desenvolvimento de pesquisas e uma compreensão mais ampla dos aspectos mais regionais da nossa população. E, por último creio ser importante oportunizar ao aluno disciplinas que contemplem temas mais emergentes como violência, saúde pública etc (DUNIR 1).
>
> Disciplinas que hoje são consideradas "novidade", mas que representam perspectivas de atuação para a psicologia, áreas que ainda precisam ser conquistadas. Psicologia do Turismo, do Esporte, da Gerontologia, dentro da perspectiva biológica, como a Neuropsicologia e a Psicobiologia, e disciplinas dentro da perspectiva cultural e evolucionista (que nem sei qual nome tem exatamente, acho que uma delas é Psicologia Transcultural) (DUNIR 2).

[159] A resposta anterior do docente foi: "Atualmente parece que há está ênfase. Porém depende muito mais do docente do que dos conteúdos" (sic).

> Acredito que deveríamos ter disciplinas individuais que falassem somente dos principais teóricos em que os alunos pudessem ler as obras dos próprios autores e observar o modo de trabalhar de cada um. Disciplinas que os ensinem a trabalhar com grupos e em grupos. Disciplinas que os possibilitem a entender o que é o aconselhamento psicológico em uma comunidade carente. Disciplina sobre Terapia comunitária. Disciplina que fale sobre a morte e o morrer. Disciplina que os levem a trabalhar com presidiários, crianças e adolescentes em conflito com a Lei, incluindo os familiares. Disciplinas que os levem a orientar as pessoas que estão nas casas de apoio, em asilos, em orfanatos, em instituições que cuidem de pessoas com deficiência. Disciplinas que os levem a realizar visitas domiciliares para conhecerem um pouco da realidade social das pessoas da comunidade onde vivem. E entre outras que no momento não me ocorre (DUNIR 3).
>
> Como o currículo atual sugere uma ênfase maior nas disciplinas relacionadas à psicologia clínica e escolar, creio que as optativas deveriam oferecer conhecimento e aprofundamento de outras dimensões/ áreas, sobretudo as atuais, que tem surgido com novas exigências para a atuação dos profissionais de psicologia (DUNIR 4).
>
> Disciplinas ligadas às neurociências (e de caráter interdisciplinar), pois é um campo em constante crescimento (DUNIR 5).
>
> Estudos sobre a arte ou disciplinas temáticas como teoria lacaniana/kleiniana, ou de outra abordagem (DUNIR 6).
>
> Políticas Públicas em Educação (embora considero esta disciplina obrigatória); Psicologia Escolar; Tópicos Especiais em Desenvolvimento (DUNIR 7).
>
> Na UNIR, disciplinas voltadas à área Jurídica e Psicossocial, além de mais temas de Filosofia, História geral (não História da Psicologia somente), Gestão de pessoas e Humanidades em Geral (DUNIR 8).
>
> Creio que faltam um pouco de disciplinas que reflitam acerca da natureza sócio-histórica e política da Psicologia (psicologia institucional, política, comunitária…), outras ligadas ao efetivo trabalho com grupos (esquizodrama, psicodrama…) e por fim, outras que revelem outras dimensões da clínica (clínica comunitária, psicopatologia do trabalho, clínica organizacional, esquizoanálise…) (DUNIR 9).

A título de esclarecimento, a matriz curricular em vigor no curso de Psicologia da UNIR, não apresenta Matérias/Disciplinas optativas durante o desenvolvimento do curso de graduação, pois há um número elevado de Disciplinas obrigatórias a serem cursadas durante os cinco anos da Formação oferecida.

Os depoimentos reforçam nossa opinião quanto à necessidade de Disciplinas/Matérias que abordem uma dimensão e compreensão sociopolítica nessa Formação profissional no curso de Psicologia da UNIR. A citação da necessidade de Disciplinas/Matérias que privilegiem a pesquisa aponta que nossa análise anterior quanto à articulação teoria e prática ainda serem incipiente e dependente de iniciativas

individuais dos docentes por meio de seus projetos de pesquisa não é mera especulação. Tais depoimentos indicam a necessidade de incorporação do meio social às práticas da Formação em Psicologia. A citação de uma disciplina que apresente as políticas públicas em Educação parece revelar essa face. Mesmo aquelas Disciplinas/Matérias citadas pelos docentes como devendo constar do Currículo oferecido pelo curso de Psicologia da UNIR, que apresentam um caráter mais "biológico", foram destacadas pelos depoentes por sua interface interdisciplinar com o Conteúdo já dado no curso em causa.

O Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, em sua Missão, também trata como um compromisso "Formar profissionais em Psicologia que sejam acima de tudo, comprometidos com a realidade social e suas diversas demandas, em especial as institucionais, comunitárias e de saúde" (p. 7).

As justificativas dadas pelos docentes para incluir as Matérias/Disciplinas citadas como "emergentes" que deveriam também constar do Currículo de Psicologia da UNIR, nos dá a indicação de que tais áreas e práticas ainda são um campo a ser incorporado à Psicologia como produto de investigação científica por meio da articulação entre teoria e prática. Somente com tal incorporação de tais áreas e práticas em Psicologia se poderá cumprir o que está previsto em um dos objetivos específicos presentes ao Regimento Interno do curso em causa que aponta: "VII - Conscientizar sobre a necessidade constante de atualização, ampliação e integração do conhecimento à luz da contextualização e reflexão crítica da atuação profissional e seus resultados" (p. 2).

De agora em diante apresentamos no mesmo tema, que é Currículo de Psicologia[160] uma nova categoria de análise, a Ênfase sociopolítica na formação para tratar do curso de Psicologia da UNIR.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Currículo de Psicologia e sua categoria de análise, a Ênfase sociopolítica na formação, são apresentados os seguintes trechos das respostas dos docentes da UNIR:

> Os aspectos sócio-políticos da formação do psicólogo, infelizmente, não são contemplados no currículo e, creio ser este um dos pontos mais críticos da atual matriz curricular. O que há são algumas tentativas isoladas, por parte de alguns poucos professores, de

[160] A utilização de letras maiúsculas nas palavras Currículo de Psicologia e Ênfase serve para indicar que se está tratando do tema e de sua categoria de análise.

> enfatizar tais aspectos por entenderem a importância de se propiciar uma formação mais crítica aos alunos.
>
> Nessa perspectiva, julgo ser fundamental uma formação que englobe os aspectos sócio-político-econômicos da realidade internacional, nacional e regional para que o aluno possa desenvolver uma atitude mais crítica em relação à ciência psicológica, visando formar psicólogos que vejam o homem como partícipe das relações sócio-históricas, mais comprometidos socialmente e capazes de ter uma atuação alicerçada em princípios éticos e democráticos (DUNIR 1).
>
> Existe uma ênfase na linha de orientação psicanalítica com baixa, mínima formação dos aspectos sociais e políticos. Poucos professores propõem atividades práticas e de contato com a realidade durante a formação básica, o que dificulta uma leitura social (DUNIR 2).
>
> Fiquei surpresa essa semana quando alguns alunos discutindo sobre terapias alternativas recusaram veementemente, entre eles estava o Reiki, que muitas são terapias milenares, antes da Psicologia. Ao que me disseram, ficaram indignados colocando que somente a Psicologia é científica, verdadeira e que dá conta dos problemas da humanidade. Isso muito me surpreendeu pelo preconceito com as culturas orientais que já tratavam da dor da humanidade muito antes do surgimento da Psicologia. Até mesmo Freud usufruiu de informações anteriores para realizar o seu tratado sobre o sofrimento do homem. Para mim, isso significa que estamos num pedestal, ignorantes dos aspectos sócio-políticos, ignorantes de como lidar com uma população pobre e carente de todo tipo de recursos. Tanto isso é real que nossos psicólogos, independente de onde tenham se formado, não sabem trabalhar com todo um contingente de policiais que sofrem todo tipo de pressão, com toda uma comunidade carente de saúde, de todo um grupo de pessoas nos hospitais: internos, médicos, enfermeiros, auxiliares de todo tipo etc. Como o medo de errar é muito grande, os psicólogos preferem as quatro paredes onde o seu erro não será percebido, deixando de atuar com grupos de pessoas que seriam beneficiadas com o seu conhecimento (DUNIR 3).
>
> Na matriz em vigor, não há (DUNIR 6).
>
> Creio que isso é muito pouco discutido dentro dos cursos de Psicologia, dado que muitos estabelecem apenas uma ligação com a psicologia enquanto conjunto de técnicas/profissão e não como ciência que se desenvolve em uma determinada sociedade, em determinado período histórico e sobre um conjunto de forças políticas e ideológicas (DUNIR 9).

Tomando como base o conjunto dos depoimentos acima se pode afirmar que a Formação oferecida no curso de Psicologia da UNIR, não favorece o desenvolvimento da compreensão por parte dos discentes acerca dos aspectos sócio-políticos envolvidos na profissão. No curso de Psicologia da UNIR, segundo os depoimentos, a tentativa de dar ênfase aos aspectos sócio-políticos durante a Formação é uma iniciativa individual de alguns docentes e, portanto, não está estabelecida como a expressão institucionalizada do currículo existente, em vigor. Concordamos com a

opinião acima de que a presença de uma Ênfase sociopolítica na Formação em Psicologia é fundamental para uma prática profissional crítica, ética e compromissada socialmente.

Nos objetivos do Regimento Interno do curso de Psicologia da UNIR, em seu artigo 4º está grafado:

> O curso de Psicologia tem como objetivo geral formar licenciados e profissionais psicólogos capazes de exercerem, de forma plena, suas funções na produção e aplicabilidade do conhecimento psicológico nas suas diferentes áreas, vinculando-o às condições sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais (p. 1).

Os depoimentos também indicam que alguns docentes atribuem a falta de tal Ênfase sociopolítica na Formação à incapacidade de articular Atividades práticas durante a formação básica ou até mesmo pelo temor de se expor em tais Atividades, preferindo o distanciamento das situações de contato com a realidade social mais ampla. Isso contraria o que está preconizado nos objetivos específicos presente no Regimento Interno do curso em causa quando afirma que é preciso: "VIII - Criar e/ou reforçar uma identidade do profissional psicólogo que seja capaz de indicar à população qual é sua prática e a que interesses sociais atende" (p. 2).

Contrapondo-se a tal opinião os demais sujeitos manifestaram-se nos seguintes termos:

> Acredito que sim, esta é uma preocupação de alguns de nossos professores. A forma como isso ocorre é por meio da articulação do tema debatido em sala com os aspectos sócio-políticos (DUNIR 7).
>
> Atualmente parece que há está ênfase. Porém depende muito mais do docente do que dos conteúdos (DUNIR 8).

Apesar de haver a indicação da existência da Ênfase nos aspectos sócio-políticos da Formação, os depoimentos dessa minoria acima especificam que não se trata de uma preocupação compartilhada pelo conjunto dos docentes, mas de iniciativas isoladas e não propriamente do "conteúdo" curricular presente durante tal Formação.

Os demais docentes não identificaram sua posição em relação a esse item do questionário aplicado. Sua manifestação se limitou a responder:

> Não conheço suficientemente o currículo do curso para avaliar esse aspecto (DUNIR 4).
>
> Não sei dizer ainda (DUNIR 5).

Para aprofundar nossa análise apresentaremos outros trechos relatados pelos docentes para apoiar nosso entendimento. Para isso utilizamos as respostas dos

docentes à seguinte questão: Você considera que os discentes/egressos possuem uma base crítica suficiente dada pelas diferentes disciplinas, capaz de bem perceber a realidade em que está inserido e nela poder influir? Por quê? Os depoimentos estão a seguir.

> Antes de responder é preciso considerar que alguns alunos, em função da sua trajetória prévia já ingressam no curso com uma boa base crítica. No entanto, de modo geral, não é o que se observa. Tal base está relacionada à visão política e o engajamento do docente, o que se reflete na disciplina. A minha experiência tem demonstrado que nesse caso, as disciplinas contemplam uma discussão mais ampla da realidade em que o aluno está inserido, o impacto dessa realidade sobre o homem e da sua ação sobre essa realidade. Como conseqüência, observa-se um egresso com uma postura mais crítica, capaz de propor e implementar ações de intervenção (DUNIR 1).
>
> Não possuem. Por que a base teórica é muito restrita, como comentado anteriormente e com poucas atividades práticas supervisionadas. Mais do que ir a campo, o aluno precisa discutir a experiência com o grupo para uma formação crítica. Acredito que a nova matriz curricular, baseada nas Diretrizes de 2004, que prevê atividades práticas na maior parte das disciplinas, bem como os Estágios Básicos a partir do 5º período, possa ajudar a suprir isto (DUNIR 2).
>
> De modo algum. Se eles não foram preparados durante o curso, não foram estimulados ao autoconhecimento e à psicoterapia, não conhecem a realidade social de onde vivem, não percebem o jogo político que impede o livre desenvolvimento de um povo entre outros, saem por aí dando laudos com prazo de validade, assinando um documento dizendo que o aluno é "himperativo" (aliás, o que é moda para não assumir que nada sabem), assumindo cargo de psicólogo numa área em que foi reprovado por falta de ética, a confundir psicoterapia com religião e por aí vai… Saem sem saber nada e continuam sem saber nada, nem se dão ao trabalho de fazer supervisão ou mesmo buscar os cursos de formação que são oferecidos em nossa capital. São poucos os psicólogos que têm essa base crítica. Quando dou aulas sinto que para muitos estou a "dar pérolas aos porcos" e até mesmo "ouçam aqueles que tem olhos e ouvidos para ver". Me dói muito falar isso. Estou decepcionada com nosso futuro como psicólogos porque temos os terapeutas que se dizem holísticos que dão de dez a zero (alguns) em muitos psicólogos e, além disso, temos o filósofo clínico e a psicanálise feita à distância. E a nossa ciência psicológica como vai ficar??????? (DUNIR 3).

Como pode ser depreendido dos depoimentos acima os docentes manifestaram que os discentes/egressos não possuem uma base crítica suficiente dada pelas diferentes disciplinas que os capacite a bem perceber a realidade em que está inserido e nela poder influir. Os motivos apresentados para tal opinião dizem respeito a uma base teórica restrita associada a uma escassa atividade prática supervisionada, falta de discussão em grupo dessa mesma prática, ausência dos estágios básicos, e de

preparação por parte dos docentes ao conhecimento da realidade social em que estão inseridos os discentes e onde desempenharão sua atividade profissional. Como expressou DUNIR 1 o oferecimento de uma base crítica aos discentes/egressos também está associada e/ou relacionada à visão e o engajamento político do docente. Sua ausência deve comprometer o processo de Formação de uma consciência política para o exercício profissional do psicólogo, pois essa Formação se dá por meio das diferentes e diversas Matérias/Disciplinas e Atividades do Currículo oferecido.

Entre os objetivos específicos do curso de Psicologia da UNIR, está apresentada a necessidade de: "II - Propiciar modelos alternativos de atuação profissional aos modelos clássicos que estejam em consonância com as necessidades sócio-econômicas do país e da região"(p. 2).

O mesmo Regimento Interno do curso de Psicologia da UNIR trás como um de seus objetivos específicos "I - Capacitar o aluno a compreender as transformações por que passa a sociedade para que possa intervir criticamente, utilizando os conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas de atuação" (p. 1).

Diferentemente dessa posição outros docentes manifestaram-se favoráveis à existência nos discentes/egressos acerca de uma base crítica suficiente dada pelas diferentes disciplinas, para capacitá-los a bem perceber a realidade em que estão inseridos e nela poder influir.

Vamos aos depoimentos.

> Sim. Perfeitamente. O currículo do curso, ainda que necessitando de atualizações (que já estão em processo de elaboração por uma equipe de docentes do departamento), favorece base crítica suficiente para que o egresso possa posicionar-se no meio onde está inserido. Os professores demonstram esse preparo e devem passar isso aos alunos (DUNIR 4).
>
> Alguns aparentam ter e outros não, certamente a instituição tem um papel fundamental nesse processo de formação de consciência crítica, por um lado, e por outro, penso ser um processo que depende também do "amadurecimento" do cidadão, que por sua vez recebe influência de sua própria cultura, para além da formação acadêmica (DUNIR 5).
>
> Acredito que sim, porque tenho acompanhado a atuação de alguns egressos na luta por mudanças em práticas cristalizadas, buscando fazer a diferença (DUNIR 7).
>
> Muito sim. Devido a um aumento significativo da relação da universidade com a comunidade, o que não era tão evidente há 10 anos, por exemplo (DUNIR 8).
>
> Creio que no caso do curso em que trabalho na UNIR, apesar de muitas diferenças entre os docentes, existe uma qualidade teórica razoável com pouquíssimas exceções, como também um

> comprometimento da maioria dos docentes…isso ajuda um pouco a construção dessa percepção crítica dos egressos. Mas há muito a se construir, ainda saem só bons técnicos, mas poucos cientistas críticos (DUNIR 9).

Baseado nos trechos acima podemos concluir que há certo equilíbrio entre as opiniões favoráveis e desfavoráveis à presença de uma base crítica que auxilie o discente/egresso do curso de Psicologia da UNIR, a perceber satisfatoriamente a realidade para uma possível intervenção que não seja reforçadora de práticas profissionais ideológicas. Muito embora, alguns desses mesmos docentes que se manifestaram favoráveis a esse item, fizeram ressalvas quanto ao papel docente na construção de tal capacidade e percepção por parte dos discentes/egressos.

Os motivos alegados para tal posição favorável apontou o Currículo do curso em causa, a qualificação dos docentes para realizar essa tarefa de construção de uma base crítica no discente/egresso, a inserção da universidade nos problemas da sociedade, por meio de seus discentes/egressos e até o processo de amadurecimento da sociedade quanto à natureza político-econômica dos problemas enfrentados.

Vale lembrar que a Formação oferecida nos cursos de Psicologia é a principal tarefa a ser desenvolvida pelo corpo docente. Nesse sentido, quanto maior o nível de qualificação desse corpo docente provavelmente também deveria ser o nível de conhecimento sobre as questões de natureza social e política implicadas pela atividade profissional do psicólogo.

Somente um docente não se posicionou favorável ou desfavoravelmente à questão proposta. Sua resposta limitou-se a expressar:

> Não tenho conhecimentos necessários para responder esta questão (DUNIR 6).

A próxima pergunta que fez parte do questionário aplicado aos docentes intenta ampliar nossa compreensão acerca da Ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no Currículo de Psicologia da instituição em causa. Ela se refere à opinião acerca da classe dos profissionais Psicólogos (as). Se estão engajados na luta por transformações sociais ou se tais preocupações não fazem parte de suas vidas e por quê? Vejamos aos depoimentos.

> De modo geral, os psicólogos não estão engajados na luta por transformações sociais. Há honrosas exceções que não confirmam a regra. Atribuo essa falta de engajamento a uma concepção mais individualista da psicologia e à ausência de uma formação mais crítica que valorize mais a discussão (DUNIR 1).

> Assim como a ciência da Psicologia, os profissionais que nela atuam ainda estão bastante identificados com uma postura elitista e individualista. A maioria dos psicólogos não percebeu as mudanças sociais e políticas dos últimos tempos e não compreende o atual papel do psicólogo, nas atividades comunitárias, institucionais e sociais, não sendo portanto engajados politicamente. Poucos profissionais da psicologia tem uma compreensão política da dimensão profissional. Precisamos avançar enquanto classe profissional (DUNIR 2).
>
> Os profissionais psicólogos estão "sentados eternamente numa cadeira de berço esplêndido" porque estão acima da maioria da população, imaturos, inseguros, e com baita medo de se aproximar do outro. A tal da neutralidade não é entendida por eles então criam um isolamento entre ele e a pessoa a ser acolhida. São poucos os psicólogos que podemos dizer que se preocupam com o ser humano, se preocupam com o social. É uma classe de elite e se comprazem nela. Nas lutas pelas transformações sociais vejo mais como nos diz Alexander Lowen: são pessoas que lutam desesperadamente para não encontrar-se com a sua depressão. Não acredito nessas lutas. Acredito sim que cada qual tem que cumprir o seu papel e fazer a história mudar. Estamos saturados de saber que lutar não leva a lugar algum porque estou dizendo que o outro está errado e eu estou certo. Querem mudança? Comecem a partir de si mesmos (DUNIR 3).
>
> O que eu acho dos psicólogos enquanto classe? Acho que nós somos melhores separados, como indivíduos. As ações de engajamento e articulação políticas são muito pontuais e inconsistentes. Acredito que poucos estão preocupados com os aspectos sociais e políticos da profissão, esse perfil é mais identificado nos psicólogos que atuam na área social, comunitária… e são pouquíssimos que escolhem essa área de acordo com os indicadores das pesquisas. Acredito que a maioria dos que escolhe psicologia está buscando outras coisas (DUNIR 4).
>
> Em atividades ligadas à vida pessoal (não profissional) alguns podem até estar engajados, mas, como corpo profissional, vejo os psicólogos como uma categoria muito desarticulada, sem força social e que não luta para a valorização efetiva da profissão (DUNIR 5).
>
> Ainda há dificuldades de engajamento social ou de articulação enquanto grupo, apesar de esforços do CFP nos últimos anos.
>
> O motivo: acredito que ainda há influência da tradição individualista da Psicologia, e acredito também que dificuldades de valorização financeira no mundo do trabalho, desmotivam os profissionais, não para a atividade, mas para a organização coletiva (DUNIR 8).
>
> São poucos, pois recebem uma formação voltada para uma visão reducionista da vida e da psicologia, sem conexões estruturais, micro-políticas e macro políticas (DUNIR 9).

Como está expresso pela maioria dos depoentes que se manifestaram anteriormente favoravelmente à presença de uma base crítica durante a Formação profissional, aqui a posição majoritária é amplamente desfavorável à presença do engajamento por parte dos profissionais psicólogos na luta por transformações sociais decorrentes, ou seja, essa preocupação não faria parte de suas vidas.

Os motivos apontados são diversos e se apresentam por meio da falta de uma Formação profissional crítica que modela uma visão individualista e elitizada da realidade, a falta de uma compreensão sobre o âmbito político do papel profissional desempenhado pelo psicólogo, falta de visão e de articulação como categoria/classe profissional, incluindo aí a própria valorização da profissão e, por fim, a baixa remuneração financeira que dificultaria a organização coletiva dos profissionais.

É interessante notar que a participação e o engajamento ou não nas lutas por transformações sociais deve ser resultado de uma Formação que de conta dos aspectos sócio-políticos. Em outras palavras, se a maioria dos docentes que se manifestaram acredita que não haja tal engajamento e/ou participação social dos psicólogos nas lutas por transformações sociais, isso aponta que não acreditam que tal Formação esteja capacitando desse ponto de vista o exercício da cidadania por intermédio da atuação profissional do psicólogo. Assim, a Ênfase nos aspectos sócio-políticos da Formação não estaria presente ou não seria capaz de criar uma consciência profissional crítica ao exercício da cidadania. Cabe citar que no objetivo geral do curso em causa, em seu Regimento Interno está previsto "[…] formar licenciados e profissionais psicólogos capazes de exercerem, de forma plena, suas funções na produção e aplicabilidade do conhecimento psicológico nas suas diferentes áreas, vinculando-o às condições sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais" (p. 26).

No caso do curso de Psicologia da UNIR, o Projeto Pedagógico apresenta como Missão do Curso, entre outras: "Propiciar uma formação politicamente engajada, capaz de analisar as raízes da formação do povo brasileiro e os desafios sócio-econômicos que se lhe apresentam" (p. 7).

Uma minoria dos depoimentos foi contrária a essa visão majoritária. Vejamos tal posicionamento.

> Creio que isto independe ao fato de ser psicólogo. É um movimento mais pessoal do que profissional estar engajado (DUNIR 6).
>
> Acredito que estejam engajados na luta por transformações sociais, em decorrência das ações desenvolvidas pela coordenação do CRP-RO, assim como divulgado pela mídia (DUNIR 7).

As respostas dadas pelos únicos docentes que acreditam haver um engajamento nas lutas por transformações sociais por parte dos psicólogos demonstram que atribuem tal atitude não à Formação recebida no curso, mas à iniciativa de caráter individual ou à ação que atribui ao Conselho Regional de Psicologia, seção RO, muito

embora, não seja atribuição desse órgão de classe realizar tal função, limitando-se à fiscalização, controle e orientação do exercício profissional.

Concluindo essa seção de análise utilizaremos as últimas perguntas do questionário aplicado aos docentes, que diz respeito à opinião deles se há um direcionamento da formação para um modelo específico de profissional e se tal direcionamento pode dificultar a possibilidade de uma atuação profissional crítica, e por quê. Vejamos o que dizem.

> Sim, os currículos, de modo geral, direcionam a formação para a área clínica, e o nosso, infelizmente, não foge à regra. Esse tem sido o modelo hegemônico em Psicologia desde a sua criação, o modelo do profissional liberal, ainda muito vinculado ao modelo médico. Acredito que atualmente há mobilizações no sentido de rever esse modelo profissional dominante e, no nosso caso específico as discussões caminharam nesse sentido e a nova matriz curricular, reflete essa revisão. Há a necessidade da Psicologia contemplar outros saberes que não apenas a psicologia clínica e que sejam mais voltados para as necessidades da maior parte da população (DUNIR 1).
>
> Sim. A maior parte faz formações que estão voltadas para o atendimento clínico individual e há um menosprezo por parte de alguns docentes com relação à clínica. Para mim todo aluno deveria passar pelo estágio clínico porque ele que vai nos proporcionar o aprendizado da escuta, sem fazer "cara de paisagem" que é o maior desrespeito que se pode ter por um ser humano à sua frente, confiando a sua dor a uma pessoa incompetente e sem condição alguma de entender o sofrimento do outro (DUNIR 3).
>
> Sim, acredito que há direcionamento. A formação de psicologia na UNIR, como a grande maioria dos cursos de psicologia em nosso país, tem o viés clínico como predominante o que acredito ser pertinente por ser uma área de formação bastante desejada pelos acadêmicos e com vasta amplitude de atuação, além da grande demanda social por esse profissional. A segunda orientação da formação de psicologia na UNIR é a área escolar, inclusive na pós-graduação, nesse sentido acredito ser um fato a ponderar, pois essa é uma área de restrita atuação no mercado de trabalho, além de ser pouco desejada pelos acadêmicos em formação. Essa ênfase, se por um lado favorece maior especialização, por outro, limita as possibilidades de atuação e restringem a visão dos acadêmicos (DUNIR 4).
>
> Sim, o modelo clínico individualizado e a busca pela pós-graduação para fazer um "bico" como professor têm, na minha opinião, predominado. Os psicólogos deveriam lutar para que, por meio de leis, pudessem ter presença expressiva em escolas e outras instituições sociais com o objetivo de favorecer o bem-estar coletivo. A sociedade espera essa postura, porém a categoria pouco tem feito para mudar a realidade social (DUNIR 5).
>
> Nos últimos anos vem diminuindo, me parece, a supervalorização do modelo de consultório na formação do psicólogo. Há uma

> importância maior quanto a atuação Institucional. Entretanto, ainda há dificuldade quanto ao posicionamento político dos psicólogos, conforme respondi na questão 9. (DUNIR 8).
>
> Sim pela própria história da psicologia no Brasil que forjou uma compreensão restrita da psicologia só enquanto profissão, voltada só para técnicas e formação de um técnico e não como ciência e ciência crítica. (DUNIR 9).

A maioria dos depoimentos aponta que a Formação em Psicologia na UNIR, segue um modelo tradicional que é o do profissional liberal, que nasceu nos primórdios da profissão e ainda se mostra hegemônico, embora haja movimentos no sentido de modificar tal situação (BASTOS, 2002). Aqueles que se posicionaram em relação às consequências de tal modelo de atendimento clínico individual de Formação entendem que há comprometimento de uma atuação profissional crítica, pois tal modelo não abrange os aspectos da realidade social mais ampla e suas instituições. O que se pode concluir dos depoimentos quanto a esse item é que a formação oferecida na Instituição em causa ainda não avançou suficientemente no sentido de possibilitar uma compreensão adequada da necessidade de atuação crítica que favoreça o bem-estar coletivo. Aparentemente, o profissional psicólogo resultante desse modelo de Formação ainda não se posiciona politicamente em prol das necessidades da maior parte da população que necessita de seus serviços, ficando restrita tal atuação a uma clientela capaz de custear um atendimento mais individualizado e, portanto, privado. Isso quer dizer que, como tal Formação não constrói uma base crítica que ajude o discente/egresso a perceber os aspectos políticos e ideológicos da realidade, a sua atuação termina por reproduzir uma Psicologia que entende os problemas como sendo fruto da individualidade e deixando os aspectos políticos dessa situação intocados.

Dessa forma, a atuação profissional passa a reproduzir a ideologia do modelo de produção instalado, ou seja, o capitalista, onde assim como a propriedade, os problemas também são "privados" e merecem tal abordagem. Assim, tal situação não atende o que está previsto nos objetivos específicos do curso em causa, pois diverge do que está escrito que assevera "II - Propiciar modelos alternativos de atuação profissional aos modelos clássicos que estejam em consonância com as necessidades sócio-econômicas do país e da região" (p. 2).

Alguns posicionamentos relativamente a este item foram contrários à maioria dos depoimentos acima. Vejamos o que trazem.

> Na atual matriz, 1996, não acredito num **direcionamento**[161], mas numa ênfase dada pela postura da maior parte dos professores, a formação dos professores, mesmo. Também não vejo como **dificultar**, mas a ausência de formação crítica, nada que impeça o desenvolvimento desta postura, quando trabalhados. Na nova proposta de Matriz, que deverá ser implantada em 2010 ou 2011, há sim um **direcionamento**, através das ênfases e dos estágios básicos propostos, não para dificultar, mas para **facilitar** uma compreensão social mais abrangente e mais crítica (DUNIR 2).
>
> Sim, tal direcionamento existe, mas não influi no pensamento crítico no sentido que a pesquisa tenta abordar. Talvez limite visões que o aluno possa ter de outras áreas e abordagens, mais isso é um problema de política de educação universitária que limita os cursos, face o número reduzido de professores e de condições de ensino (DUNIR 6).
>
> Não há um direcionamento, porque se houvesse não poderíamos contribuir para uma atuação crítica (DUNIR 7).

Como pode ser observado pelos depoimentos acima a posição é de que, mesmo quando existe tal direcionamento da Formação para um modelo específico de profissional, isso não compromete sua atuação profissional crítica. O entendimento expresso é de que não é o Currículo que ocasiona tal direcionamento, mas sim a "postura" e/ou Formação dos docentes, além de uma política que limitaria a contratação de docentes que, em tese, ampliariam a visão dessa realidade por parte dos discentes/egressos. Somos contrários a tal posição aqui delimitada. Ou seja, acreditamos que o modelo de Formação oferecido no curso em causa limita a atuação profissional crítica do futuro egresso, já que não o habilita a possuir uma visão política mais ampla da realidade e das implicações de sua prática profissional como instrumento de exercício da cidadania, no atendimento às demandas da maioria da população alvo desse exercício profissional. Sustentamos que a "postura" dos docentes também contribui para tal direcionamento, mas está ancorada na presença de um Currículo que lhe dá sustentação nessa Formação. Os aspectos históricos de constituição desse campo de saber tem uma importância em tal direcionamento para um modelo acrítico e despolitizado de Formação, embora já haja a algum tempo, um movimento de mudança que intenta transformar essa situação (BASTOS, 2002). Vale lembrar que o neoliberalismo reinante e atuante nesse momento histórico atual "[…] propõe a "despolitização" radical das relações sociais, em que qualquer regulação política de mercado (quer por via do Estado ou de outras instituições), é, já a princípio, repelida" (HELOANI, MACÊDO e CASSIOLATO, 2010, p. 109).

[161] Grifos do depoente.

Por fim, a pergunta final dessa seção se refere à opinião dos docentes quanto à profissão do Psicólogo vir sendo utilizada como símbolo de *status* social e, assim, contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade e o por quê. Vamos aos relatos.

> Completamente. Como já disse o próprio psicólogo quer se ver como profissão de status – não perceberam ainda as mudanças, inclusive no patamar salarial, que a profissão sofreu. E quando os profissionais se percebem assim, dificultam o acesso à população, à informação mais ampla sobre a profissão. Percebemos isto quando vamos a algumas instituições, como escolas e as psicólogas estão vestidas como se fossem advogadas no fórum civil, ou seja, distantes de sua comunidade, de seu público. Defendo uma vestimenta adequada, porém simples, para ser acessível a todos (DUNIR 2).
>
> Com toda certeza! E com isso, por se colocar num pedestal, mistifica todos os profissionais como incompetentes e incapazes. A petulância dos estudantes de Psicologia se faz notória quando se pede para fazer um relatório do encontro, somente um, com uma pessoa, e do início ao fim faz toda uma análise da pessoa enquadrando-a em todo tipo de coisas que inventou. Num só encontro. Esse aluno passou pelas disciplinas, teria que ter lido os textos (que provavelmente nem se deu ao trabalho de olhar) e não teve ouvidos para ouvir o professor por três semestres. É indignante, vergonhoso e se tivéssemos um Conselho de Psicologia atuante esse aluno seria proibido de se formar psicólogo. O mais triste é o professor ver que essa pessoa, mais dia menos dia, irá receber seu diploma e sair por aí catalogando as pessoas que atende. A minha esperança é que o Conselho Federal [de Psicologia] tome providencias com relação aos cursos, exigindo pelo menos, a psicoterapia didática como obrigatória. Nenhum médico se mete a abrir alguém sem antes ter trabalhado com animais. Nós, em toda nossa onipotência, nos julgamos maiores que Deus, e partimos para a psicoterapia, individual ou grupal, sem nunca termos visto nada disso. Coitados dos incautos de nossos clientes! Salvo exceções, porque temos excelentes psicólogos atuando e fazendo trabalho de qualidade. Mas são poucos. Infelizmente (DUNIR 3).
>
> Sim, totalmente. Muitos psicólogos infelizmente seguem as tendências da massa social influenciada pela mídia, fundamentada na "consciência" estética e alienada dos valores e princípios que formam o ideal de uma sociedade mais justa (um Estado capaz de distribuir de forma mais equilibrada o acesso ao conforto e à realização pessoal por meio do trabalho, da educação, do lazer, da saúde etc,) (DUNIR 5).
>
> Ainda há a ilusão de status social, muito vinculado ao modelo médico e pericial (DUNIR 8).
>
> Creio que embora tenham já existido muitos esforços para um resgate da dimensão crítica da psicologia, muitos a procuram para ter o status de médico de "segunda categoria", "um clínico", o que ajuda a corroborar este caráter elitista da psicologia (DUNIR 9).

Acreditamos que as posições expressas nos depoimentos acima não se deram ao acaso, isto é, a profissão ainda representa algum *status* social que contribui

com sua prática profissional à mistificação de um caráter pouco crítico em relação à realidade em que está inserida.

Os motivos citados nos relatos dão conta da incapacidade de percepção por parte dos profissionais psicólogos das mudanças na remuneração salarial, já que tal atividade vem ao longo dos anos, como demonstra pesquisa recente de Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010, p.129), se transformando em assalariada "[…] nas mais diferentes instituições e organizações, inclusive no setor público, embora uma porcentagem significativa declare que exerce sua atividade como autônoma". A representação social que os psicólogos têm de sua prática e de si mesmos também foi citada como colaboradora dessa mistificação e do caráter pouco crítico em relação à realidade. Além disso, o "atrelamento" ao modelo médico de atuação também é visto como colaborador dessa mistificação, pois o *status* médico ainda perdura até certo ponto em nossa sociedade e o psicólogo se "beneficiaria" dessa imagem dado o modelo de atuação "escolhido" guardar semelhanças com a medicina.

Somos consoantes à posição política de que o profissional psicólogo deve receber uma Formação adequada para lidar com os problemas de exclusão de uma parcela significativa da população alijada de uma distribuição de renda adequada, que desconhece a maior parte de seus direitos, incluindo àqueles relativos aos serviços prestados por essa atividade profissional. Como se trata de problemas de natureza política é necessária uma Formação que aborde tal dimensão durante a graduação em Psicologia.

Compartilhamos da opinião de Heloani, Macêdo e Cassiolato (2010, p.112), quando afirmam: "Desse modo, a profissão do psicólogo se depara mais uma vez com um desafio, por atuar junto a essa população, devendo se preparar para assumir uma postura mais política e socialmente engajada no sentido de contribuir na promoção de melhor qualidade de vida". Além disso, o Projeto Pedagógico do curso, ainda em vigor, informa que: "este projeto pedagógico aposta na possibilidade, mesmo que de forma parcial, nos limites de sua contingência, de contribuir com a constituição de uma sociedade mais solidária, crítica e subjetivamente forte, na região norte, particularmente em Porto Velho" (p. 5).

Os demais depoimentos expressam a seguinte posição:

> Talvez mais no passado, até porque não penso que a psicologia possa ser utilizada como símbolo de status social ou deveria sê-lo. Na minha opinião, o caráter pouco crítico em relação à realidade está relacionada, conforme disse anteriormente, a uma concepção mais

> individualista da psicologia e à falta de uma formação mais crítica (DUNIR 1).
>
> Acredito que hoje esse lance de símbolo de status social esteja em declínio, talvez pela desmistificação dos temas em psicologia, em casos mais extremos eu diria a banalização dos temas em psicologia, sobretudo esse lance de "livros para vender", terapias alternativas, blá blá blá blá que equivocadamente chamam de psicologia… aspectos sobre os quais a maioria das pessoas que tem acesso não tem condições para avaliar o que é e o que não é "psicologia enlatada". Vira uma salada na cabeça das pessoas, sobretudo no público leigo. Além da pouca valorização do profissional de psicologia que é constatada pelos seus salários (DUNIR 4).
>
> Não acredito que tal status ocorra, muito pelo contrário. Creio que alunos e professores têm uma visão crítica da realidade, talvez não dentro de uma ideologia, ao que me pareceu defender o questionário em questão, uma vez que as perguntas partem da idéia que não há uma visão crítica, sobretudo esta última (DUNIR 6).
>
> Não acredito, porque os cursos de Psicologia têm oportunizado uma formação crítica de seus alunos, considerando os aspectos éticos, sociais e políticos de nossa sociedade (DUNIR 7).

A posição aqui defendida por esses docentes é de opinião de que não há a utilização da profissão do Psicólogo como símbolo de status social e, assim, contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade. Os motivos alegados para dar sustentação a essa opinião dizem respeito à banalização e/ou desmistificação da Psicologia por parte do público leigo, a baixa remuneração recebida pelo psicólogo, o que expressa diminuição da valorização desse profissional, além do outro fator apontado identificar que os cursos de Psicologia estariam oferecendo uma Formação considerada crítica, o que incluiria os aspectos sócio-políticos e éticos. DUNIR 1 reforça a idéia de que tal Formação atual dada estaria sendo adequada, pois atribui ao passado a inexistência de Formação crítica que superou um enfoque mais individualista e, portanto, alienado das questões históricas, sociais, políticas e ideológicas.

Apesar dos aspectos apontados acima nos depoimentos serem cabíveis somos favoráveis à posição de que, apesar de sua existência, ainda há lacunas no processo de Formação em Psicologia na realidade investigada, capazes de influenciar e/ou determinar uma visão mais individualista dos problemas abordados pelo profissional da Psicologia e, portanto, ainda pouco crítica em relação aos aspectos sócio-políticos que envolvem essa prática profissional. Estamos nos baseando no conjunto dos depoimentos dos docentes do DEPSI sobre a Formação em Psicologia, anteriormente citados nessa seção.

Para finalizar esse item destacamos o que consta do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, ainda em vigor.

> O presente projeto propõe um curso de Formação de Psicólogo que espelha o compromisso com o desenvolvimento social e da ciência, com a bioética, com a responsabilidade de educar cidadãos para uma sociedade em mudança e, sobremaneira, esteja sensível às demandas sociais. Um curso capaz de inovar a presença da Psicologia em Porto Velho e arredores, capaz de buscar sempre romper com doutrinas e políticas de exclusão e alienação social, impondo presença em novas áreas do fazer psicológico, gerando conseqüentemente novas frentes de mercado de trabalho, frutos não de uma prática, mas de uma práxis psicológica (p. 5).

Acreditamos que apesar dos ideais propostos acima e de todo o tempo decorrido desde a construção de tal documento ainda não foi possível concretizá-los, conforme constatam o conjunto dos depoimentos dados.

A partir de agora trataremos da posição dos discentes da UNIR, quanto às suas posições acerca da Formação recebida.

5.6 - ANÁLISE DE CONTEÚDO DO QUESTIONÁRIO APLICADO: A POSIÇÃO DOS EGRESSOS DA UNIR, QUANTO À FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA

Vamos utilizar a sigla E 1 a 20, que corresponde ao conjunto dos egressos que responderam ao questionário utilizado nessa amostra. Vale salientar que apesar da tentativa repetidas vezes de localizar os egressos da única turma de graduados da ULBRA/Porto Velho, para a aplicação do mesmo instrumento de coleta de dados, não obtivemos resposta desse conjunto de sujeitos, apesar do envio de mensagens por meio dos endereços eletrônicos fornecidos pela seção Rondônia do CRP/01, que abrange o município de onde foi retirada tal amostra.

A primeira pergunta do questionário utilizado serviu para estabelecer se o egresso estava atuando ou se já tinha atuado na profissão após a conclusão do curso e o tempo decorrido de atuação desde suas graduações até a aplicação desse instrumento de investigação.

Vamos aos depoimentos dados.

> Sim, estou atuando há 3 anos, 6 meses depois de terminar a graduação (E 1).
>
> Sim, me graduei há 3 anos e desde então sempre atuei como psicóloga (E 2).

> Sim, atuo na profissão de psicólogo. Atuo desde a minha formação, há 3 anos (E 3).
>
> Sim, estou atuando como psicólogo Forense desde Maio de 2009, logo após minha formação (E 4).
>
> Sim há cinco (05) anos (E 5).
>
> Sim, na área social (E 6).
>
> Logo após me formar comecei o atendimento em consultório e trabalhos voluntários de atendimento psicológico à comunidade da Paróquia Nossa Senhora do Amparo e no SEST/SENAT, no programa Re-egresso (com presos da Colônia Penal)
>
> Atualmente estou atuando como psicóloga do Presídio Feminino de Porto Velho. Estou trabalhando no sistema prisional desde 2002 e, em específico, no Presídio Feminino desde 2003 (E 7).
>
> Sim, iniciei a atuação logo após a graduação, em outubro de 2009, totalizando quase cinco meses (E 8).
>
> Sim. Atuo no Instituto Euvaldo Lodi – IEL, local onde fiz o estágio curricular obrigatório exigido pela universidade na área de Psicologia do Trabalho. Estou atuando como Psicóloga Organizacional há oito meses (E 9).
>
> SIM, 3 anos e meio (E 10).
>
> Atuo na área desde que formei em dezembro de 2004 (E 12).
>
> Sim. Atuo há 8 anos, inicialmente na clínica por 2 anos e como escolar há 6 anos (E 13).
>
> Sim. Desde 2007 (E 14).
>
> Sim. Atuo desde que me formei - durante 4 anos (E 15).
>
> Sim, estou atuando desde que me formei isso já tem 3 anos (E 16).
>
> Há um ano e seis meses (E 17).
>
> Sim, exerço a profissão há quatro anos e oito meses continuadamente, estando há cinco anos graduada (E 18).
>
> Sim, há um mês junto à esfera municipal (E 19).
>
> SIM, por 5 anos que atuo como Psicóloga (E 20).

O conjunto dos depoimentos dos egressos demonstra que somente um dos sujeitos (E 11) não está atuando na profissão de psicólogo após sua graduação.

O tempo de atuação como profissional variou de um mês até o limite de oito anos de atuação. Um dos sujeitos não especificou o tempo decorrido de sua atuação.

Vejamos o que diz o único sujeito dessa amostra que não está atuando na profissão de psicólogo após usa graduação.

> Não. Estou atuando há 1 ano e 3 meses como Assistente Administrativo de uma empresa do ramo de Construção Civil, dentro da área de Treinamento e Desenvolvimento de Talentos Humanos.

Apesar de não estar atuando diretamente na profissão E 11 demonstra que sua atividade laboral está relacionada a uma área também atendida pela graduação em Psicologia, pois treinamento é parte integrante da área organizacional, que é um dos estágios específicos possíveis e área tradicional da Psicologia. Em relação ao tema desenvolvimento de talentos também há disciplinas/matérias e atividades que contemplam essa formação na graduação em Psicologia.

Para estabelecer o tema e sua categoria de análise foi perguntado aos sujeitos o que pensam acerca da coerência entre os conteúdos ministrados e as matérias a que esses conteúdos devem se referir no currículo de psicologia da UNIR.

O resultado da análise de tais questionários permitiu estabelecer o seguinte tema: Currículo de Psicologia[162], na qual está inserida a seguinte categoria de análise: (As)simetria entre Conteúdo e Matéria/Disciplina e Atividades.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Currículo de Psicologia e sua categoria de análise, a (As)simetria entre Conteúdo e Matéria/Disciplina e Atividades, são apresentados os seguintes trechos das respostas dos egressos da UNIR:

> Acredito que os conteúdos têm coerência, mas falta ampliar mais conhecimentos, explicar outros tipos de atuação, como psicólogo do CAPS que não tive na minha graduação, psicologia organizacional. Estes tipos de conhecimento fizeram falta na atuação. A maioria das matérias acredito que são válidas para o campo de atuação que se tem em Rondônia, mas tem que ampliar mais (E 1).
>
> Em grande parte percebi bastante coerência entre os conteúdos ministrados e as matérias referentes ao currículo. Claro que não foi possível contemplar tudo dentro da carga horária, mas foram apontados os caminhos para que se buscasse o aprofundamento necessário (E 2).
>
> Acredito que em algumas disciplinas o conteúdo a ser ministrado, inscrito na grade curricular e o conteúdo que chega às mãos do acadêmico de psicologia, sofre algumas alterações, pois, este depende muito do foco e do entendimento do professor, pois, em alguns casos o professor chega a dar ênfase em alguns conteúdos, deixando outros sem citação ou com pouca ênfase, ou seja, a identificação pessoal do professor leva-o naturalmente a aprofundar alguns temas e a deixar a margem outros, sendo opção do acadêmico o aprofundamento nos temas pouco trabalhados (E 4).
>
> Infelizmente nunca me interessei em saber qual o conteúdo exigido no currículo de psicologia da UNIR, portanto se torna inviável analisar sua relação com os conteúdos ministrados. Ainda assim, ouso revelar que, de modo geral, os conteúdos ministrados sempre me agradaram, nossos professores aparentavam dedicação e interesse

[162] Nessa seção a utilização de letras maiúsculas nos termos Currículo de Psicologia, Conteúdo e Matéria serve para marcar que se está tratando de temas e suas respectivas categorias de análise.

> em trazer para a sala de aula elementos que, a meu ver, eram fundamentais, sem deixar de lado atualizações sobre os mesmos (E 8).
>
> Penso que os conteúdos não são contemplados em seu todo e nem em sua profundidade (E 10).
>
> Existe sim uma coerência entre os conteúdos ministrados e a matéria, mais acredito que deveria haver sempre uma atualização desses conteúdos (E 12).
>
> Acredito na coerência entre eles…creio que a incoerência reside no fato de haverem necessidades na atuação as quais não são abordadas na grade curricular (E 13).
>
> Penso que existe coerência e correlação entre conteúdos e matérias, mas acho que os conteúdos são apresentados de maneira limitada, onde questões importantes deixam de ser abordadas (E 17).
>
> De modo geral não percebo discrepâncias tão acentuadas, mas observo que o conteúdo poderia ser mais direcionado. Docentes de outros núcleos ou mesmo cursos, mesmo de posse das ementas, parecem não ter conhecimento de como direcionar determinados conteúdos para a área da Psicologia (E 18).
>
> Existe adequação entre os conteúdos e a práticas, mas não em todas as disciplinas por falta de coerência de certos professores em adequar os conteúdos e a prática.
>
> Há alguns professores que passam a defender a sua própria tese, pois há certos professores que são contra testes (E 20).

A posição dos egressos acima revela que, mesmo favoráveis à existência de coerência entre os Conteúdos ministrados e as Matérias/Disciplinas e Atividades a que eles devem se referir no Currículo do curso de Psicologia da UNIR apontam que há necessidade de ampliação e atualização dos conhecimentos para as demais áreas existentes nesse campo de saber e práticas.

A avaliação dos depoimentos indica que os sujeitos entendem que há mais simetria do que Assimetria entre o Conteúdo e as Matérias/disciplinas e Atividades no Currículo de Psicologia da instituição investigada.

Os demais depoimentos apresentam uma opinião diferente dessa parcela dos sujeitos que já se manifestaram quanto a tal aspecto.

Vejamos as distintas posições.

> A coerência não é mantida em todas as matérias. Acredito que os dois pontos determinantes para essa coerência acontecer ou não são: a ementa das disciplinas e a postura do docente que ministra o conteúdo, observando e fazendo o que a ementa pede. Em algumas matérias a ementa também deveria ser mais ampla (E 3).
>
> Penso que em determinadas matérias, não houve a coerência devida para uma boa formação, não forma todas as matérias, porém houve incoerência em algumas (E 5).

> Acredito que falta abordar mais a prática profissional do psicólogo. Enfatizar bastante na questão da elaboração de documentos técnicos. Orientar sobre rede de atendimentos municipais e estaduais para sabermos onde encaminhar a comunidade, Estatuto da Criança, função do Juizado da Infância, do Ministério Público e outros órgãos onde o psicóloga tenha que atuar (E 7).
>
> Muito pouco do que estudei consegui empregar em minhas atividades no trabalho (não menciono aqui, a questão de visão clínica ou "visão de psicólogo", refiro-me a parte técnica específica), pois apesar da grade curricular ser bastante variada, a prática é bem diferente. Principalmente para a área de Psicologia Organizacional e do Trabalho, que ainda era muito tímida no período em que estudei (E 11).
>
> Dependendo da disciplina existe uma coerência, pois nos sentimos estimulados a buscar mais conhecimentos fora da sala de aula, pois o professor nos passa isso em sala. Em alguns casos, não existe coerência nem no que o professor fala dentro de sala de aula (E 14).
>
> Penso que o conteúdo e as disciplinas serviram apenas como uma bússola, que não ensina o caminho, mas indica o rumo a ser seguido. Pois, formação que tive teve como base a teoria Freudiana, deixando a desejar quanto a outras teorias psicológicas (E 15).
>
> Penso que deve estar em constante revisão e atualização de acordo com o as novas possibilidades para a carreira profissional desta categoria (E 19).

Para esse conjunto de sujeitos há mais Assimetria do que simetria nos Conteúdos dados e as Matérias/disciplinas e Atividades a que se referem no Currículo de Psicologia da UNIR. Os depoimentos dão conta de fatores tais como a amplitude e o "desdobramento" do ementário das disciplinas, isto é, serem transformados pelo professor em real Conteúdo ministrado aos discentes, falta de abordar aspectos da prática e do exercício profissional, incoerência em relação ao posicionamento docente, limitação de escolas ou correntes dentro da Psicologia, o que limitaria uma visão mais ampla e, portanto, afetaria possibilidades de atuação.

Os demais depoimentos não deixam clara de maneira precisa a posição dos depoentes. Eles estão assim grafados:

> A maioria esta de acordo com o que eu esperava. Acredito que supriram minhas expectativas (E 6).
>
> [não respondeu] (E 9).
>
> Todas foram de grande valia para minha formação, o conhecimento sobre a psique humana e as técnicas psicológicas (E 16).

Há equilíbrio entre as posições concordantes e discordantes acerca de haver no Currículo em causa algum nível de coerência entre os Conteúdos ministrados e as Matérias/Disciplinas e Atividades a que se referem. Entretanto, os depoimentos

também indicam que há lacunas tanto em relação à amplitude e profundidade do Conteúdo, quanto em relação às posturas profissionais desenvolvidas pelos docentes, o que pode ser tão ou mais importante no desenvolvimento da atividade e da formação desejada e/ou preconizada pela instituição e curso.

No Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, em vigor, consta que tal curso

> [..] almeja, dessa forma, resgatar o social da Psicologia através do enfoque no Institucional, no comunitário e na promoção da saúde mental, preservando, outrossim, associadamente, um caráter científico de seu projeto pedagógico, principalmente no tocante ao estímulo à pesquisa e à extensão e ao rigor metodológico dos conteúdos administrados" (p. 3 – 4).

Tal meta terá dificuldade de ser cumprida se levarmos em consideração as dificuldades apontadas acima pelos egressos.

Para o aprofundamento dessa investigação apresentamos a resposta dos egressos à seguinte questão: Há articulação entre as diferentes disciplinas do currículo? Como isso acontece? As respostas estão apresentadas a seguir.

> Sim, através da continuidade que os professores fazem quando começam e terminam os semestres, uma matéria completa a outra, se não estudar uma, você não entenderá o que a próxima estará aferindo (E 1).
>
> Sim, em muitas disciplinas há articulação, mas no sentido de *percebermos* como um conteúdo está ligado ao outro. Mas, faltam iniciativas formais (seminários, amostras, trabalhos conjuntos) para que os alunos percebam mais claramente como podem usar o conhecimento adquirido nas diferentes disciplinas para uma atuação não fragmentada, e sim articulada (E 3).
>
> Penso que sim, principalmente com relação aos estágios, as diferentes disciplinas da área da saúde, no entanto, com relação às demais áreas, penso que poderia ter uma articulação maior (E 5).
>
> Existe articulação entre as diferentes disciplinas somente quando são ministradas pelos mesmos docentes (E 6).
>
> Há sim articulação entre as diferentes disciplinas do currículo, onde temos as disciplinas básicas, intermediárias e as mais específicas da formação do psicólogo (E 7).
>
> Não posso afirmar que havia entre todas as disciplinas, mas naquelas ministradas por docentes dedicados, sempre havia um interesse em relacionar disciplinas e conteúdos diversos. Comumente acontecia quando alguns professores faziam parcerias para articular diferentes disciplinas ou simplesmente na apresentação do conteúdo já o traziam referido a outra disciplina (E 8).
>
> Sim. Como comentei na questão anterior, a chamada "visão de psicólogo" é um recurso a mais no ambiente de trabalho, pois nos permite visualizar as mais diferentes disciplinas que tivemos no curso

> (psicopatologia, aconselhamento, filosofia, sociologia, ética). Esse fenômeno do olhar "clínico" é onde tudo se concentra e onde posso visualizar claramente o que tive nas disciplinas (E 11).
>
> Em alguns casos existe esta articulação. Acontece por intermédio do professor que têm essa consciência de que a conexão entre as disciplinas é importante (E 14).
>
> Sim, pude ver essa articulação principalmente a partir do 4º período, mas acho que poderia ser mais bem distribuída no decorrer do curso (E 16).
>
> Sim, quando nos referimos à complementação. Em disciplinas como Psicopatologia e Psicofarmacologia isto se efetiva de forma bastante concreta. A observação in loco e os estudos de caso nos permitiram fazer associações entre os conhecimentos adquiridos. Todavia principalmente em relação às disciplinas direcionadas a aprendizagem/licenciatura, esta articulação foi mínima. Posto que o conteúdo ministrado não correspondeu ao proposto na ementa das disciplinas (E 18).

Esse grupo de sujeitos entende que há articulação entre as diferentes disciplinas oferecidas no Currículo em causa, mas apontam que é necessária a iniciativa docente para que haja tal articulação. Outro fator relacionado à docência foi apontado como sendo a dedicação de alguns desses profissionais no seu exercício de formação. Também há condicionamentos à existência de articulação, que dependeriam da presença do mesmo docente na sequência das Disciplinas/Matérias oferecidas a seguir no curso em causa. Nosso entendimento é de que a articulação entre as diferentes Matérias/Disciplinas oferecidas no Currículo não deve depender de uma "iniciativa" docente para ser percebida pelos discentes e futuros egressos, pois o próprio Currículo deve ser um instrumento de articulação da e para a formação profissional oferecida. Se há necessidade de tal iniciativa docente é porque o Currículo em causa em si não está articulado adequadamente para permitir uma formação não fragmentada.

Vejamos agora as posições contrárias ao que foi exposto acima, pois elas reforçam nossa opinião quanto à desarticulação abordada.

> Há conteúdos que coexistem nas diversas disciplinas, contudo só observei que em seminários, mesas redondas com vários profissionais e semana de psicologia houve alguma coisa referente a articulação entre as diferentes disciplinas (E 2).
>
> Deveria haver, mas não é isso que acontece. São raras as disciplinas em que é dada atenção as suas relações com as outras a serem ministradas (E 4).
>
> Não percebi articulação entre as disciplinas, o que acontece é menção que algum professor faz entre a disciplina que ministra e outra correlacionada, mas, não há nada formal, nada concreto que articule as disciplinas, não no meu entendimento. Sempre percebi tudo muito solto, os alunos que tem de ligar um conteúdo a outro (E 9).

> Pouca articulação. Em raras oportunidades tivemos atividades correlacionadas para com mais de uma disciplina.. No geral, havia pouca contextualização e correlação, em atividades, no dia-a-dia. Hoje vejo como a psicologia deve ser vista de forma integral e não como essa ou aquela disciplina ou matéria, ou essa ou aquela abordagem (E 10).
>
> Essa articulação deveria existir, mais na época quase não existia, dependia muito do professor (E 12).
>
> Pouca creio que quando existem partem de iniciativas individuais de parte dos docentes (E 13).
>
> Era para ter articulação, porém, a falta de entrosamento, escassez de trocas entre os professores não favorece a articulação devida (E 15).
>
> Acho que esta articulação se dá de maneira deficiente, principalmente devido a divergências entre os profissionais que ministram as disciplinas (E 17).
>
> Nem sempre, sinto que pelo menos no meu tempo de graduação corria meio solto (E 19).
>
> Não há muito, pois os professores deveriam fazer um planejamento em conjunto (E 20).

Os depoimentos dados são argumento para o que afirmamos acima, ou seja, demonstram que tal articulação somente ocorre quando há iniciativas individuais de alguns docentes, mas não são a expressão de um Currículo que consiga organizar seus Conteúdos por meio de Matérias/Disciplinas e Atividades de forma adequada a uma formação não fragmentada. Tal articulação entre as diferentes Matérias/Disciplinas só se dá, segundo os depoimentos, em situações extraordinárias, tais como a Semana de Psicologia, que ocorre em decorrência da comemoração do dia do psicólogo (27/08), a cada ano, seminários ou mesas redondas, raras na realidade do curso em causa. Como disse um dos depoentes "não há nada formal, nada concreto que articule as disciplinas" (sic). Ou são os alunos que tentam perceber essa articulação entre as diferentes Matérias/Disciplinas, ou são os docentes que intentam dar essa consistência entre os diferentes Conteúdos.

Mais uma vez nos socorremos do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, em vigor, para confrontar o que está previsto ou desejado no documento oficial e a realidade encontrada nos depoimentos dos egressos. Em tal documento está grafado "O ensino deve orientar-se pela distribuição das disciplinas em diferentes eixos estruturais, pela clareza de projetos educacionais definidos e hierarquizados nesses eixos, possibilitando ao aluno a construção das competências e habilidades pretendidas" (p. 6). Não é o que observamos mediante as informações colhidas junto aos egressos.

Além do Currículo oferecido atribuímos a falta de articulação entre as diferentes Disciplinas/Matérias à falta de entrosamento e divergências pessoais dos docentes, conforme apontou um dos depoimentos dados pelos egressos.

A conclusão a que se chega nesse item é de há superposição ou escassez de Conteúdos nas Matérias/Disciplinas e Atividades, problemas da falta de articulação profissional entre os docentes do curso em causa, desavenças pessoais interferindo ou ampliando as dificuldades encontradas e um Currículo com sérias dificuldades de fornecer uma visão articulada na formação oferecida. Alguns desses problemas já haviam sido apontados nos depoimentos dados pelos docentes do curso de Psicologia da UNIR.

Na continuidade dessa seção perguntamos como os egressos percebiam a distribuição das Disciplinas ao longo do curso. Os depoimentos estão abaixo.

> Teoricamente, a ordem das disciplinas está satisfatoriamente distribuída, contudo, no que dizem respeito ao horário, as disciplinas que foram ministradas pelo período vespertino ficaram prejudicadas na maioria das vezes. Se o curso de psicologia ficasse apenas no período da manhã, estendendo o horário para mais uma hora e meia por dia os alunos poderiam se organizar melhor para realizarem estágios extracurriculares e talvez conseguirem um emprego de meio período, pois muitos colegas da minha turma desistiram por não terem condições de ficar sem trabalhar os 5 anos do curso.
>
> Também, com a redistribuição do horário seria possível oferecer algumas disciplinas opcionais que na minha época não foram contempladas (E 2).
>
> De forma geral, a distribuição é boa. Mas alguns períodos exigem mais dedicação e tempo, o que considero normal. Talvez o que pudesse ser feito é organizar melhor as disciplinas para termos períodos com horários cheios, manhã e tarde, o que faria com que tivéssemos outros períodos com aulas somente pela manhã ou somente tarde. Enfim, a forma que as disciplinas estão distribuídas hoje exigem que o aluno fique realmente a disposição do curso, dificultando estágio extracurricular (E 3).
>
> A distribuição das disciplinas é feita de forma coerente, mas devido as constantes mudanças em relação a quem ira ministrá-las, algumas disciplinas que deveriam seguir uma linha de coerência, ficam com o seu desenvolvimento e articulação com as outras disciplinas comprometidos, pois, sofrem as influencias das identificações individuais de alguns professores, o que em alguns momentos é produtivo e em outros só resta a fragmentação do conhecimento (E 4).
>
> Como boa (E 5).
>
> Minha única crítica se refere às disciplinas de filosofia, antropologia e sociologia serem ministradas logo no início do curso, quando, acredito eu, os alunos ainda não possuem total capacidade de

> compreensão dos assuntos. Entretanto, entendo como necessário para construir uma evolução de pensamento incitado pelos conteúdos (E 8).
>
> Não sei como está a grade curricular do curso de Psicologia da UNIR hoje. Não tenho notícias se ela foi aprovada. Pois a última vez que tive contato, percebi que era bem diferente da grade que direcionou minha formação. Mas, pensando na grade que estudei, acredito que era bem variada e podíamos ter uma visão ampla da Psicologia, conhecendo de tudo um pouco, apesar do foco clínico e educacional. (não sei se fui clara) (E 11).
>
> Quando eu estudava acredito que a distribuição era coerente, entretanto, penso que outras disciplinas poderiam ser acrescentadas ao quadro, como por exemplo psicologia desportiva ou do esporte, psicologia jurídica e forense, dentre outras (E 14).
>
> Acredito que a distribuição é satisfatória, tendo em vista, que as disciplinas vão aprofundando no decorrer do curso (E 15).
>
> Considero até coerente, mas tem algumas falhas, como Metodologia no segundo período, deveria ser no primeiro, pois os alunos são cobrados sem ter o conhecimento e ficam perdidos no início. Considero uma falha também Ética Profissional, ser dada no 6º período, pois os alunos já tiveram contato com colaboradores em várias pesquisas, principalmente em Experimental e Testes Psicológicos (E 16).
>
> Acredito de exista uma coerência na distribuição das mesmas, contudo seria importante que os estágios fossem iniciados mais cedo, caso isto ainda não esteja ocorrendo. Propiciaria ao aluno a identificar de forma gradual suas afinidades, por meio de manejos diversos (E 18).

Esses depoimentos dão conta de que os egressos entendem que a distribuição de disciplinas ocorre satisfatoriamente no curso investigado. Contudo, entendem que questões como o horário de funcionamento do curso interfere na permanência dos discentes, pois o curso em causa está previsto em dois períodos (matutino e vespertino), também denominado de integral, o que se torna inviável para àqueles que necessitam trabalhar para se manter. Tal distribuição do horário de funcionamento do curso também dificulta a prática dos estágios básicos, segundo os depoimentos dados, apesar de não estarem implantados na atual grade curricular, ainda em vigor.

Além desses aspectos, os egressos também se referiram à influência da corrente ou escola psicológica que segue o docente como sendo fator importante para o bom ou mau andamento da informação do Conteúdo das Matérias/Disciplinas e Atividades, ajudando na articulação ou na fragmentação do conhecimento.

A posição de oferecimento das Matérias/Disciplinas também foi apontada como sendo fator relevante para um aproveitamento adequado, pois segundo

os depoimentos dados, determinadas Disciplinas não estão adequadas ao período em que são oferecidas, ou não há oferecimento de algumas Disciplinas que podem ampliar o leque de formação dado.

Um dos depoimentos acima fez lembrar o que disse DULBRA 2, quando afirmou "o discente sai da faculdade sabendo um pouquinho de muita coisa" (sic). A semelhança se dá porque E 11 também afirma que sua formação, expressa por meio da distribuição das Disciplinas ao longo do curso, "era bem variada e podíamos ter uma ampla visão da Psicologia, **conhecendo de tudo um pouco**[163] […]" (sic). A conclusão é de que as distintas opiniões apontam que os cursos investigados ainda não são capazes de fornecer uma sólida formação que ultrapasse uma variedade de Conteúdos, mas uma falta de aprofundamento dos mesmos, o que deve ocasionar uma formação deficiente. Tal situação contraria o que está previsto para o profissional a ser formado pela UNIR, pois em seu Projeto Pedagógico consta uma "Formação sólida, embora generalista, que propicie o conhecimento amplo e crítico das possibilidades de cada área de atuação bem como dos métodos, teorias e pressupostos filosóficos que sustentam suas práticas" (p. 27).

Nesse sentido vale citar o que está preconizado no item Missão do Curso no Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, em vigor, como princípio e compromisso

> Oferecer um Curso Superior que ultrapasse somente o domínio das técnicas de um campo profissional específico, e que proporcione uma formação ampla, permitindo percursos diferenciados entre alunos, que estarão preparados para a construção de uma sociedade humana e justa (p. 8).

Outros depoimentos dos demais egressos ajudam a compor uma compreensão mais ampla sobre esse item da seção. Vamos a eles.

> Depois que terminei a graduação percebi que algumas matérias poderiam ser antecipadas, como psicologia hospitalar e psicologia da aprendizagem. Deixar para o final do curso não foi muito bom. Acredito que na minha época estavam mal distribuídas e algumas poderiam ser optativas (E 1).
>
> Essa distribuição na UNIR já está ultrapassada e por esse motivo algumas perdem o foco no que o mercado atual de trabalho espera e exige dos psicólogos (E 6).
>
> Acredito que falta a grade se adequar mais a prática profissional. Tem muitas disciplinas teóricas, que também são importantes para a base do profissional, mas falta pensar um pouco no que o Mercado

[163] Grifos meus.

> Profissional de Porto Velho oferece e possibilitar a formação dos psicólogos (E 7).
>
> Há uma organização em relação a essa distribuição, entendo que há um processo progressivo de conhecimento dos conteúdos. No entanto, há disciplinas que dependem de outras, e algumas vezes, essa dependência é vaga, sem fundamento (E 9).
>
> Pobre. Desde o primeiro período, acredito que deveria ser cumprido o horário integral, para que houvesse mais disciplinas e melhor distribuição. Algo que vimos nos primeiros períodos são importantes para os períodos finais e por vezes ficam muito dispersos, ou sem conexão com outras disciplinas, de modo que se perde muito do que foi estudado (E 10).
>
> Acredito que deveria ser um pouco mais ampla a distribuição das disciplinas ao longo dos semestres, vejo essa distribuição muito mais focada na área clínica e mais voltada para a psicanálise (E 12).
>
> Acredito que na época que eu cursei a graduação, a parte teórica e prática estavam bem dissociadas. Talvez fosse possível uma maior aproximação (E 13).
>
> Percebo que a grade curricular precisa de uma reformulação. Por exemplo, sabemos que as disciplinas de sociologia e filosofia são muitos importantes e precisam ser ministradas no início do curso por uma questão histórica ou cronológica, mas sabemos também que a maioria dos acadêmicos não está madura o suficiente para compreender e internalizar tais conteúdos, que futuramente irão fazer falta para o entendimento de outros conteúdos (E 17).
>
> Desconexas muitas vezes (E 19).
>
> Há semestres que estão muito sobrecarregados de conteúdos importantes, exemplo 8º período, mas outros com menos conteúdos (E 20).

Os depoimentos reforçam a posição de que a distribuição das Disciplinas/Matérias ao longo do curso de Psicologia da UNIR, apresenta problemas tais como: sobrecarga em alguns semestres, excesso de Disciplinas/Matérias obrigatórias, falta de Disciplinas/Matérias optativas, falta de atualização dos Conteúdos que preparem para a atuação profissional exigida pelo mercado de trabalho, falta de atividades práticas que dêem embasamento, falta de fundamentação teórica, apesar de anteriormente já ter sido apontado o nível elevado de qualificação docente do DEPSI, dispersão dos Conteúdos ao longo da formação, o que dificulta uma visão unificada entre o conhecimento adquirido no início e nos períodos finais do curso em causa, dissociação entre teoria e prática, ênfase somente em área tradicional da Psicologia, o que provoca prejuízo na amplitude do saber adquirido. Assim, concordamos com um dos depoentes que aponta a necessidade de reformulação da grade curricular, ainda em vigor.

Dentre os objetivos gerais descritos do curso de Psicologia da UNIR, presente no Projeto Pedagógico, acredita-se no asseguramento de uma formação generalista que implica em "identificação e visão crítica dos processos básicos, teorias e sistemas em Psicologia, resgatando a sua dimensão social, institucional e comunitária" (p. 10). A partir dos aspectos apresentados acima entendemos ser um "milagre" realizar tal objetivo geral, pois as dificuldades encontradas nos depoimentos impedem tal realização.

Outra pergunta dentro da mesma categoria de análise dessa seção, feita aos egressos, foi em relação às suas opiniões quanto à compatibilidade de carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão. Vejamos o que apontam os relatos.

> Quanto à compatibilidade não tenho nada contra, mas poderíamos ter mais estágios, só 2 não é o suficiente. As condições de supervisão pelo menos em 2006 não estavam satisfatórias, os professores estavam com outras ocupações e acabou atrapalhando o ritmo de alguns estágios. Faltou mais compromisso (E 1).
>
> Nossas supervisões eram realizadas em grupo, o que enriqueceu bastante no que diz respeito à troca de experiência e visões, mas a oportunidade de também haver momentos de supervisão individual seria muito interessante, pois nem sempre todos conseguiam tirar suas dúvidas por falta de tempo (E 2).
>
> A supervisão fica comprometida, por conta do espaço físico, do tempo total e da distribuição desse tempo entre os alunos supervisionados. Entretanto, acredito que além dessa questão temporal, há um ponto determinante para o melhor aproveitamento do estágio: o comprometimento do professor supervisor, tanto no cumprimento da carga horária de supervisão quanto na qualidade da supervisão que ele oferece (E 3).
>
> Acredito que a carga horária estabelecida e a real supervisão em estagio, andam apresentando incoerências, pois, na maioria das situações o professor universitário não consegue supervisionar como deveria, devido ao numero expressivo/excessivo de alunos e ao pouco tempo que o mesmo pode dedicar a cada supervisão (E 4).
>
> Quanto à carga horária, penso que poderia ser maior, iniciar os estágios mais cedo, com relação à supervisão, automaticamente teria uma carga horário maior também. Penso que seria interessante o aluno ter mais de duas áreas de estágio, ter um contato maior com as áreas de atuação da psicologia, como experiência (E 5).
>
> A supervisão fica em falta devido à grande quantidade de alunos e o pouco tempo para orientar a todos (E 6).
>
> A questão do estágio deve ser tratada de forma delicada. Apesar posso opinar sobre minhas duas opções: Psicoterapia de Orientação Analítica e Psicologia da Saúde. Inicialmente, em ambas a carga horária para a prática do estágio e das supervisões me parecia compatível, contudo, em POA, por conta do grande número de

estagiários, as supervisões se mostraram insuficientes, o que se agravou quando logo no início do estágio a carga horária de supervisões foi reduzida para menos da metade, acarretando o abandono dos estagiários, que além de não serem orientados nos seus casos clínicos, também foram deixados a mercê na produção das monografias. Quando à Psicologia da Saúde não tenho críticas, nós éramos apenas seis estagiárias, com supervisões presenciais de oito horas semanais, além daquelas realizadas por telefone ou e-mail (E 8).

Entendo como uma falta de ética e um desrespeito da Instituição de Ensino para com alunos e professores, pois, estes são submetidos a cumprir só no papel (na maioria das vezes) algo que não acontece na prática, que é a carga horária obrigatória do estágio e a supervisão pelo orientador da atividade prática. Isso quando há oportunidades de estágio, porque quase sempre há pouquíssimas opções de estágio para os alunos. E quando há profissionais capacitados para orientar e supervisionar o estágio. Outro fator que compromete a ética, diz respeito ao usuário dos serviços oferecidos pela Psicologia, porque o aluno quase sempre fica sozinho, sem orientação, ou orientado por outro professor (que não é orientador oficial, na verdade ajuda o aluno para que esse não fique completamente abandonado), dessa forma, o serviço prestado à sociedade se torna a princípio defasado e às vezes é questionado por esta quanto a qualidade (E 9).

A carga horária é curta, deveria ser estendida. Mas os momentos de supervisão são bem aproveitados. Apenas se atropelam uma coisa ou outras, pelo curto tempo (E 10).

A carga horária de estágio deveria ser um pouco maior e com um olhar mais aproximado do supervisor aos estagiários, pois, às vezes, um erro significativo de um aluno passa despercebido pelo supervisor e dessa forma fica difícil orientar para que esses erros não reflitam negativamente na vida do paciente (E 12).

Totalmente insatisfatório, pois, apenas um ano de estágio, é muito pouco para aliar teoria e prática. Penso que deveria existir carga horária de estágio durante toda a graduação, não apenas no último ano (E 15).

Acredito que fica difícil quando são muitos estagiários (E 16).

Penso que a carga horária atenda a necessidade do estágio. As condições da supervisão, no entanto, deixam muito a desejar. Na época de minha graduação, pelo fato de serem feitas em grupo, impossibilitavam por vezes tempo e condições de uma orientação mais concreta. Às vezes saia do encontro com minha supervisora bastante confusa, ou nem mesmo me pronunciava. Mesmo que por vezes tenhamos dúvidas similares, precisamos de orientações mais direcionadas principalmente quanto ao manejo. A quantidade de alunos também é importante, na experiência em supervisão com um grupo menor tornou-se mais proveitoso, a dinâmica permitia uma reflexão conjunta, mas também um direcionamento mais individualizado do supervisor (E 18).

> Limitadas, haja vista que os próprios orientadores encontram dificuldades em sua **agenda**[164] (E 19).
>
> A carga horária é pouca e a supervisão não pode se basear naquilo que o supervisor acredita do aluno, ou seja, deve acreditar mais no aluno que faz o Estágio e não pelas suas notas (E 20).

A opinião geral dada em relação à compatibilidade da carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão demonstra que há dificuldades que se expressam por meio da quantidade de estagiários e o tempo disponível para a realização da supervisão de estágio específico para atender a todos. Outro problema apontado pelos relatos diz respeito à sobrecarga de atividades dos docentes, além da falta de comprometimento de alguns supervisores expresso pelo depoimento de que não cumprem efetivamente a carga horária de supervisão, deixando o estagiário à mercê do abandono nessa Atividade e também não oferecem qualidade a ela. Além disso, também foi apontada a limitação de oferecimento de outras áreas de estágio, que talvez resulte do número historicamente reduzido dos docentes do DEPSI, e o início tardio dessa Atividade, o que dificulta uma melhor distribuição do tempo disponível e conhecimento de outras áreas de atuação do psicólogo. O último depoimento dado dá a entender que há problemas de relacionamento entre discentes/egressos e docentes.

O Projeto Pedagógico do curso em causa prevê que:

> A proposta do curso aqui apresentada envolve também a prática de Laboratórios, especificamente relacionada às demandas sociais regionais (Laboratórios de Psicologia Jurídica, de Inteligência Emocional, de Práticas Sócio-Comunitárias e institucionais) e às bases biológicas da Psicologia, especificamente no contexto dos estudos da Psicologia Cognitiva (Processos Humanos de Informação), na Análise Experimental do Comportamento e na prática da avaliação psicológica em suas diferentes formas, e em toda a sua extensão (p. 6).

Dentro do objetivo geral do curso investigado da UNIR, consta que deve ser assegurada uma formação cidadã que implica em "[…] inserção no contexto teórico e prático de sua atividade profissional, de forma a garantir o pleno desenvolvimento dos seres humanos com os quais interage, respeitando sua dignidade, suas diferenças e sua liberdade" (p. 10).

Nossa opinião embasada na análise da compatibilidade da carga horária para o estágio específico e as reais condições de supervisão aponta para dificuldades de se garantir o que está previsto e grafado acima no tocante às práticas de laboratórios,

[164] Grifo do depoente.

pois nem consegue cumprir com as necessidades dos estágios específicos conforme o conjunto dos depoimentos demonstra.

No tocante aos estágios supervisionados do curso de Psicologia da UNIR, o Projeto pedagógico afirma que:

> As atividades de estágio deverão ser documentadas e avaliadas segundo parâmetros da instituição utilizados para a avaliação das demais atividades acadêmicas e também segundo critérios estabelecidos pelo supervisor de estágio, de acordo com aspectos considerados essenciais à formação do psicólogo (p. 113).

Vale lembrar que os estágios supervisionados (específicos, na legislação atual), no curso investigado, são aprovados pelo Conselho Departamental de Psicologia e devem ser oferecidos atendendo, segundo o Projeto Pedagógico do curso da UNIR, a "[…] padrões mínimos de qualidade que assegurem garantir as condições necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades ao exercício profissional" (p. 113).

Contrastando com tais depoimentos vejamos os demais relatos dados.

> Para mim a carga horária do estágio e a supervisão estão adequados, mas acredito que o aluno tem que sempre buscar mais, se dedicar para melhorar cada vez mais como profissional (E 7).
>
> Não sei se seria possível, mas o aumento de carga horária para o estágio seria excelente. A prática é extremamente importante no processo de formação. O período de supervisão fica muito reduzido e esse momento é o mais importante, pois é onde o aluno ainda pode "errar", pedir auxílio, orientação… Um período maior de supervisão seria o ideal (E 11).
>
> Não tive nenhuma queixa das supervisões, no caso da Área Clinica, na Abordagem Centrada na Pessoa e Psicologia Escolar do Portador de Necessidades Especiais, ambas supervisoras supriram todo o grupo em tudo que se fez necessário, na época do Estagio curricular (E 13).
>
> Talvez seja um pouco suspeita para falar, pois meu ano de supervisão de estágio foi "turbulento", alguns professores foram mais rígidos, na cobrança de prazos e monografias, outros pediram apenas TCC (Relatório), enfim, não houve uma padronização para todos. Em um dos estágios os horários e a supervisão foram respeitados, o supervisor cobrava com coerência e estava presente nas orientações, havia troca de experiência entre os orientandos, enfim, foi muito gratificante. Já o outro estágio foi completamente o oposto, houve muita cobrança, pouca orientação, e a supervisora não estava presente sempre que necessário (E 14).
>
> Penso que não há problemas quanto à carga horária e as condições de supervisão quando o orientador se coloca disponível para tal (E 17).

Tais relatos apontam que há compatibilidade de carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão. Mas, também indicam que não só é desejável o aumento de carga horária para tal Atividade, como também a supervisão precisa dar o suporte necessário a essa prática. Assim, o que se pode concluir é que tais depoimentos não contradizem no geral o que foi expresso anteriormente pelos demais sujeitos que responderam a essa questão. Somente dois dos depoimentos acima são inequívocos quanto a haver compatibilidade acerca de carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão. Os demais apresentam algum tipo de sugestão, dúvida ou questionamento, apesar da concordância acerca dos aspectos investigados na pergunta do questionário. Esse é o motivo para nossa afirmação anterior não ter sido contestada substantivamente por esse conjunto de sujeitos acima.

Na continuidade à análise em curso utilizaremos agora as respostas dos egressos da UNIR, acerca de haver alguma espécie de vivencia que demonstre como tem ocorrido a articulação entre teoria e prática nas disciplinas oferecidas. Os depoimentos vêm a seguir.

> Durante estágios, ponte que alguns professores fazem entre profissionais e alunos, vistas a estabelecimentos onde há a atuação de psicólogos (E 2).
>
> Esse é outro aspecto que precisa ser melhorado. Em algumas disciplinas esse ponto é observado, na maioria não. Entretanto, mesmo quando temos oportunidade de ter vivências, muitas vezes elas estão desatualizadas, se consideramos o mercado de trabalho, as novas exigências da profissão, ou mesmo aspectos muito práticos, não previstos na teoria.
>
> Ainda com essas dificuldades, tivemos disciplinas onde os docentes nos levaram para conhecer mais de perto a realidade da profissão ou aplicabilidade da teoria (exemplos: psicopatologia – visita a ala psiquiátrica, psicologia hospitalar – visita aos hospitais, vivências etc) (E 3).
>
> Com raras exceções, uma ou outra disciplina, porém, com uma relação mais clara só teve no estágio (E 5).
>
> No ultimo período passamos por essa experiência de viver na prática a rotina de profissional, mas considero pouca, poderia ser maior e mais ampla, não apenas nas áreas disponibilizadas para estagio obrigatório (E 6).
>
> Acredito que faltam mais vivências referentes à teoria e prática, muitas vezes isso tem se concentrado no último ano do curso sendo que pode ser oportunizado ao aluno em correlação com a disciplina aplicada (E 7).
>
> A vivência na prática do que aprendemos na teoria é muito escassa ao longo do curso, ocorre com 2 ou 3 disciplinas; acontece de forma

> mais efetiva no último ano, quando se dá o estágio curricular obrigatório (E 9).
>
> Atuo, atualmente, na área organizacional e social. Tenho que me atualizar e buscar conhecimentos constantemente, pois o que realizo, na prática, foi pouco contemplado na esfera acadêmica (E 10).
>
> Nós tivemos poucas disciplinas que nos proporcionaram práticas, e acredito que isso tenha limitado um pouco a nossa visão da profissão em si (E 12).
>
> Na época, me recordo somente de duas disciplinas as quais houveram esta articulação. Uma foi Prática de Ensino II, ministrada pela Professora Vanessa, a qual articulou oficinas em escolas da Rede Estadual de Ensino, experiência muito boa na Escola Castelo Branco. Outra foi Psicologia Institucional, ministrada pela Professora Cristina, onde fizemos uma observação em loco em uma instituição em bairro periférico, no caso Bairro São Francisco (E 13).
>
> Não (E 15).
>
> Além do estágio curricular, no último ano do curso, poucas disciplinas contemplavam uma percentagem da carga horária para atividades práticas. Penso que este é o maior problema que o curso de Psicologia da Unir enfrenta. É gritante a necessidade de se instituir o estágio desde o início do curso (E 17).

Os depoimentos dados não deixam dúvida quanto à dificuldade de articulação entre teoria e prática nas disciplinas. Os relatos dão conta de que sua ocorrência foi vinculada basicamente ao estágio específico realizado, havendo em algumas Matérias/disciplinas iniciativas docentes que intentaram realizar o vínculo entre teoria e prática. Isso reforça nossa tese acerca das dificuldades estruturais presentes no Currículo de Psicologia da UNIR, e aponta para as dificuldades de atuação, dadas as transformações do mercado de trabalho, conforme expressou um dos depoentes acima. No Projeto Pedagógico do curso consta que do profissional a ser formado pela UNIR seu perfil esteja marcado pela "Integração teoria-prática em que haja uma retro-alimentação entre os dois pólos do saber e/ou conhecimento" (p. 28). A análise conclusiva é de que não se está conseguindo atingir tal meta baseando-se no que foi verificado até o presente momento sobre o curso em causa.

Apesar dessas opiniões os demais egressos apontam um posicionamento distinto. Vejamos seus relatos.

> Na minha atuação 100% de vivência em algumas matérias sim. Aconteceu porque os professores já atuaram ou atuam na área e isso ajuda muito na hora de ministrar aulas. Teve momentos que até lembrávamos da lembrança de atuação do professor. Era bem interessante, "quando tal professor passou por isso, ele fez assim…" (E 1).

> Sim. Nos pré-estágios que ocorrem em algumas disciplinas a parti do 4° período, onde saímos para conhecer as realidades escolares, hospitalares e clinicas, de forma superficial, mas iniciando um contato que ira se aprofundar nos estágios no 9° e 10° períodos (E 4).
>
> Sim, esta articulação existe desde o 3° período do curso, em algumas disciplinas, apesar de ainda assim compreender como insuficiente. A articulação entre teoria e prática acontecia nas observações de campo, em trabalhos práticos, na estimulação a pesquisa e em pequenos estágios espalhados ao longo dos semestres (E 8).
>
> Sim, na aplicação e correção dos testes psicológicos para avaliação de candidatos aplicamos muito da psicologia, pois percebemos que é preciso uma visão sistêmica e coerente para avaliar, senão reprovamos alguém capaz por dar ênfase a determinados aspectos onde não deveríamos investir. A realidade dos treinamentos (área que estou atualmente), também é psicologia. Apesar do investimento em treinamento ser restrito a grandes empresas, nesta prática podemos verificar o quão importante é para o profissional ver que estão investindo nele, acreditando na capacidade dele de se superar e ascender profissionalmente. Este movimento alimenta a possibilidade de crescimento tanto pessoal quanto profissional de qualquer pessoa (E 11).
>
> Na época em que eu estudava ocorria essa articulação quando íamos a campo, ou seja, visitávamos alguma instituição para vivenciar o que era exposto na teoria, como escolas, hospitais, centros comunitário, dentre outros (E 14).
>
> Na maioria das disciplinas foram feitas pesquisas referentes ao assunto estudado, isso possibilitou um tipo de vivência, mas não pode abranger tudo (E 16).
>
> Sim, houve esta articulação na minha graduação. Porém nem sempre de forma estruturada. Sabíamos que determinadas disciplinas deveriam ter um percentual de prática na carga horária. Contudo freqüentemente isto se resumia a uma observação com posterior relatório. Às vezes as avaliações da prática mostravam-se confusas, não tínhamos um retorno sobre os aspectos analisados. No exercício da prática profissional esta falta de vivência provoca em alguns momentos dificuldades, quanto à aplicação do conhecimento (E 18).
>
> Sim, tenho trabalhado na área social e recorro às lembranças das aulas teóricas e práticas, bem como às minhas vivências pessoais e singulares durante o curso e principalmente durante os estágios que foram nas áreas sociais e hospitalar (E 19).
>
> SIM, existem algumas. Há disciplinas que há articulação entre a teoria e a prática, sobretudo aquelas relacionadas á saúde mental, à prática clínica, ou seja, de como fazer o Atendimento clínico (E 20).

Apesar desse conjunto de depoimentos percebe-se que há distinção entre o relato dos egressos, pois enquanto alguns afirmam ter existido uma vivência que demonstrou articulação entre teoria e prática nas Matérias/Disciplinas, os demais apontaram que tal situação se deu nas situações onde houve experiências esporádicas em algumas Disciplinas, mas não de forma institucionalizada ou estruturada no

Currículo do curso em causa, mas superficialmente conforme um dos depoimentos. Também não houve segundo um dos depoimentos uma avaliação dessa prática e como afirmamos acima, tal falta dificulta o desenvolvimento de uma capacitação profissional sólida quanto à aplicação do conhecimento, pois que não embasada na empiria.

Mantemos nosso posicionamento quanto às dificuldades percebidas em relação ao Currículo do curso de Psicologia da UNIR apresentar discrepâncias, isto é Assimetria entre os Conteúdos e as Matérias/Disciplinas e Atividades a que se referem.

A seguir, apresentaremos o relato dos egressos da UNIR acerca das disciplinas optativas que, segundo suas opiniões, deveriam constar do Currículo de Psicologia daquela instituição. Vale lembrar que o Currículo em vigor do curso em causa não dispõe do oferecimento de Disciplinas Optativas.

> Psicologia cognitiva, psicologia analítica, arte-terapia, CAPS[165], atuação de psicólogo com adolescente em conflito com a lei, psicologia jurídica, projetos sociais (E 1).
>
> Psicologia Jurídica (E 2).
>
> Psicologia Jurídica e Psicologia do Esporte (E 3).
>
> Psicologia Jurídica (E 4).
>
> No campo mais novo da psicologia, nas áreas mais recentes de atuação desses profissionais (E 5).
>
> De acordo com a realidade atual da profissão vejo que deveria constar no mínimo psicologia Jurídica (E 6).
>
> Psicologia Jurídica, Psicologia e o Estatuto da Criança, Redes de atendimento Municipal e Estadual (CRAS, CAPS, PAIF e outros), A função do sistemas de Garantias de Direitos (Conselho Tutelar, Ministério Público e outros). Neuropsicologia (E 7).
>
> Psicanálise clínica, libras, psicologia forense, neuropsicologia, psicologia e saúde mental, recrutamento e seleção (E 8).
>
> Disciplinas da área jurídica e da área social como um todo e de forma mais efetiva e eficaz (E 9).
>
> Psicologia Jurídica, do Esporte, Clínica, do trânsito, ambiental, Psicologia e Cidadania, Psicologia hospitalar, etc (E 10).
>
> Pensando em quem gostaria de conhecer a Psicologia Organizacional e do Trabalho: Psicologia Comportamental, algumas do campo de Gestão de Pessoas (Gestão Emocional, Treinamento, Desenvolvimento de Equipes, Liderança, dentre outras) (E 11).
>
> Psicologia Médica, Psicologia Jurídica (E 12).
>
> Políticas Públicas de Educação, Políticas Públicas de Assistência Social, Sistema Judiciário, Comunitária. Todos os contextos onde o profissional de Psicologia pode se inserir (E 13).

[165] A sigla CAPS significa Centro de Atenção Psicossocial.

> Em minha opinião algumas deveriam fazer parte do currículo da universidade. Posso citar Psicologia desportiva ou do esporte, Psicologia jurídica e forense, estudar alguns teóricos como C.G. Jung (Psicologia Analítica) dentre outros, neuropsicologia, e talvez não só anatomia do corpo, como foi passado para minha turma, e sim neuroanatomia (E 14).
>
> Esquizoanálise – Deleux e Félix Gatarri, Análise Psicológica da Política social brasileira, Psicodiagnóstico das instituições, Avaliação Psicológica e Psicologia Junguiana (E 15).
>
> Psicologia Jurídica, não tive parâmetro quando precisei estudar para um concurso na área e não foi oferecido a bibliografia (E 16).
>
> Acho que antes de pensar em oferecer disciplinas optativas, o curso deveria incluir em seu currículo de disciplinas obrigatórias matérias referentes a áreas da psicologia que não são abordadas em nenhum momento durante a formação, como psicologia jurídica e psicologia do esporte, por exemplo (E 17).
>
> Em minha graduação, não foram oferecidas disciplinas optativas. Atualmente não tenho ciência das disciplinas que integram a mencionada grade curricular do Curso. Todavia diante das dificuldades que enfrentamos no mercado de trabalho indicaria a disciplina de Psicologia Jurídica, Gestão de Pessoas, Ludoterapia (E 18).
>
> Creio que minha resposta ficará comprometida porque desconheço a atual grade curricular. Mas em minha época senti falta de disciplinas de muitas áreas como: Forense, Esportiva, Terapias Alternativas (Ecoterapia, Musicoterapia, Estética **e outras...)** (E 19).
>
> Distúrbios Psiquiátricos: 2. Distúrbios neurológicos;3. Neuropsicologia (E 20).

A leitura das respostas nos sugere que os egressos apontaram em sua grande maioria Disciplinas que são consideradas "emergentes" nesse campo de saber e práticas. A presença da Disciplina Psicologia Jurídica em boa parte das respostas dadas é um bom indicador da posição que assumimos, pois o psicólogo tem sido chamado a atender cada vez mais novas demandas. Na cidade de Porto Velho, onde funciona o curso investigado, é comum haver concursos públicos que dispõe vagas para psicólogos atuarem na área da justiça, sejam em varas de família, Conselhos tutelares, delegacias e demais órgãos dessa área. Defendo como hipótese aqui que os egressos do curso de Psicologia da UNIR, ao ingressarem no mercado de trabalho local, pois à exceção de um dos depoentes, todos os demais estão atuando na área em que se graduou se depararam com essas demandas da área social, principalmente as que necessitam de um conhecimento curricular para o atendimento às questões ligadas às mazelas sociais como a violência familiar e urbana. Na resposta à primeira questão dessa seção (5.6), alguns dos egressos informaram trabalhar na área jurídica.

Outras Matérias/disciplinas também citadas, tais como Psicologia do Esporte e Neuropsicologia também são consideradas como emergentes na prática profissional do psicólogo, pois o avanço de áreas como o esporte e a neurociência requer conhecimentos ligados à Psicologia. Há um afluxo de grandes empresas e investimento em grandes obras, como a construção das hidrelétricas de Santo Antônio e Girau[166], a primeira, em Porto Velho e, a segunda, na divisa do município, que está ocasionando uma procura por psicólogos Organizacionais, Gestores de Pessoas, área tradicional com Disciplinas emergentes para se adaptar à nova realidade vivida na cidade, atualmente.

Temos como hipótese que as demais disciplinas citadas e que são tradicionalmente constantes da formação oferecida, tais como, por exemplo, Psicologia Organizacional e do Trabalho, deve-se às dificuldades anteriormente apontadas pelos relatos dos egressos durante as dificuldades de acompanhamento durante os estágios específicos. Defendemos tal hipótese lembrando o que escreveu ironicamente E 19 acerca da compatibilidade de carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão. Seu depoimento foi: "Limitadas, haja vista que os próprios orientadores encontram dificuldades em sua **agenda**" (sic).

Conclusivamente, os egressos percebem a necessidade de conhecimentos ligados tanto a áreas tradicionais, que apresentaram deficiências em sua formação na graduação, como àqueles ligados às áreas emergentes que poderiam ter sido ministrados caso a grade curricular em vigor do curso de Psicologia da UNIR, oferecesse tal possibilidade por meio de Disciplinas optativas. Por isso, voltamos a defender a necessidade de incorporação do meio social às práticas da Formação em Psicologia e a reformulação curricular do curso em causa.

A partir de agora apresentamos no mesmo tema, que é Currículo de Psicologia[167] uma nova categoria de análise, a Ênfase sociopolítica na formação, para tratar do curso de Psicologia da UNIR. A pergunta feita aos egressos foi a seguinte: Segundo suas observações existe(iu) até o presente, qualquer ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no currículo de psicologia? De que forma isso se dá (eu)?

---

[166]Tais hidrelétricas estão sendo chamadas de Usinas no Complexo do Rio Madeira, pois se situam no rio em que se realiza tal construção. Um dos egressos que respondeu a esse questionário trabalha com o gerenciamento de pessoas no canteiro de obras de uma das usinas onde atuam 13.000 pessoas todos os dias. Tal depoimento foi dado informalmente pelo egresso em causa durante o período de coleta de dados dessa investigação.

[167] A utilização de letras maiúsculas nas palavras Currículo de Psicologia e Ênfase serve para indicar que se está tratando do tema e de sua categoria de análise.

Para demonstrar a presença e tratar do tema: Currículo de Psicologia e sua categoria de análise, a Ênfase sociopolítica na formação, são apresentados os seguintes trechos das respostas dos egressos da UNIR:

> Não muito, pouco na verdade. Com tanto professor doutor não vi nenhum montar projetos sociais, nem CNPq, nem nada. Deixavam tudo para o estagio, que era obrigatório. Enquanto o curso de pedagogia e história tinha vários projetos, na minha época começaram a se organizar quando minha turma já tinha se formado (E 1).
>
> Pude observar mais ênfase nas questões sociais do que possibilidades de articulações políticas. As disciplinas de psicologia comunitária e social contemplaram bastante esses aspectos. Foi possível observar as dinâmicas e a maneira como interagem os grupos e as comunidades. Já na disciplina de psicopatologia foi possível ter contato com a maneira que a saúde pública lida e até mesmo os familiares com esse fenômeno (E 2).
>
> Há pouca ênfase nesse ponto, o que é uma pena, já que quando o aluno sai da universidade ele se depara com uma profissão que está inserida em um mundo, com uma visão de mercado, com uma visão da nossa profissão geralmente distante da nossa visão de recém-formados. O pouco aprendizado (ou reflexão) sobre esses aspectos geralmente se dá de forma aleatória, através de docentes com uma visão voltada para esses aspectos e que fazem pequenas inserções sobre esses aspectos em disciplinas que ministram.
>
> A discussão sobre os aspectos sócio-políticos da formação é importante para que as mudanças curriculares necessárias aconteçam, assim também para percebermos de que forma a construção do currículo está ligada ao pensamento dominante, tanto no meio científico quanto da sociedade em geral. Ao percebermos isso poderíamos agir criticamente (E 3).
>
> Existiu em raros momentos em que o professor fazia as ligações da teoria com a realidade social a ser encontrada na futura experiência de trabalho (E 4).
>
> Não (E 5).
>
> **Não existiu ênfase nesses aspectos durante nossa formação**[168] (E 6).
>
> Acredito que ocorreu em algumas disciplinas, mas de maneira muito sucinta (E 7).
>
> Acredito que não (E 8).
>
> Em disciplinas específicas foram contempladas, ao meu ver, satisfatoriamente, os aspectos sócio-políticos, considerando a carga horária disponibilizada. Porém, quando atuamos, nos é cobrado muito mais conhecimentos, na consideração de tais fatores, afinal, a Psicologia tem o dever de acompanhar os processos de evolução da sociedade e isso deve começar na formação dos profissionais. Desse

[168] Grifos do depoente.

> modo, há que haver maior ênfase na grade curricular quanto aos aspectos mencionados (E 10).
>
> Sinceramente não me lembro se houve essa ênfase sócio-política, talvez tenha sido tão superficial que não tenha marcado essa discussão em minha vida acadêmica (E 12).
>
> Em relação a questões sócio-políticas, os conteúdos pareceram um pouco descontextualizados e fragmentados, haja vista a ministração isolada dos mesmos. Recordo-me de ter cursado Sociologia I e II, Psicologia Social I e II, Psicologia Comunitária e Introdução a Políticas Públicas de Saúde (não tenho certeza do nome exato da disciplina). Como cursei a graduação entre 1996 e 2000, muitas alterações houveram na inserção do profissional de Psicologia na sociedade, de maneira prática, existem programas e atuações que atualmente existem, que anteriormente não eram práticas. Porém todo o conteúdo, não fazia sentido da forma que era ministrado e muitos colegas não simpatizavam com estas disciplinas. Hoje percebo o valor delas, porém o percebi à duras penas, no exercício profissional cotidiano (E 13).
>
> Existiu em algumas disciplinas, que não eram "específicas" da psicologia. Essa ênfase sócio-política foi vista um pouco na disciplina de sociologia e antropologia. Para não excluir totalmente a psicologia, algo foi "pincelado" na disciplina de psicologia Social (E 14).
>
> As únicas disciplinas que tocam neste assunto é a antropologia cultural e sociologia, porém não teve nenhuma específica de Psicologia que propusesse esta leitura (E 15).
>
> Acho que este é um aspecto da formação que ficou em defasagem, pois se dá importância demasiada às teorias, técnicas e conceitos em detrimento de um pensamento crítico quanto a tais aspectos. Penso que o Conselho poderia atuar mais na formação acadêmica no sentido de iniciar uma aproximação entre os futuros profissionais e a realidade que irão encontrar ao se formarem. Isso promoveria uma maior união e participação da classe em assuntos de seu interesse (E 17).
>
> Não posso dizer que no decorrer da graduação os aspectos supracitados foram objetos de acentuado estudo. Já que isto exigiria uma análise e reflexão mais direcionada e continuada. O que nos foi transmitido sobre a temática, deu-se mais pelo compromisso e responsabilidade de alguns docentes comprometidos com a profissão e o papel de educador (E 18).
>
> Existiu, mas como disse de forma limitada em muitas situações e de devido às próprias limitações da INSTITUIÇÀO UNIR (E 19).
>
> **NÃO EXISTE**[169] (E 20).

Os depoimentos dados pelos egressos reforçam as opiniões dadas pelos docentes à mesma questão, ou seja, não há ênfase durante a formação oferecida pelo Currículo de Psicologia do curso investigado quanto aos aspectos sócio-políticos. A

[169] Grifos do depoente.

nosso ver as consequências dizem respeito à dificuldade de entendimento da realidade em que está inserida a prática profissional do psicólogo o que ocasiona uma atuação pautada por um viés ideológico, já que sem consciência de seu fazer político como prática profissional.

O projeto Pedagógico do curso da UNIR, em vigor, trata desse aspecto nos seguintes termos:

> Nesse contexto de formação em Psicologia, os educadores têm a oportunidade de renovarem seus projetos pedagógicos. Possibilita-se uma articulação da formação com a sociedade e suas diversas instituições que inseridos na realidade cotidiana são chamadas a responder aos questionamentos e anseios do presente. Através dessa relação a universidade renova e reavalia os seu conhecimentos e as instituições adquirem instrumentos conceituais para a leitura crítica de sua realidade (p. 7).

Defendemos a necessidade da presença de uma ênfase sociopolítica na Formação em Psicologia como fundamental para uma prática profissional crítica, ética e compromissada socialmente. Como está expresso pelos depoimentos acima a presença de tal ênfase sociopolítica da formação só ocorre de forma esporádica em algumas disciplinas da grade curricular quando há iniciativa por parte dos docentes que as ministram.

Um dos depoentes apontou de forma precisa uma opinião que compartilhamos acerca do Currículo representar um recorte da cultura dominante (VEIGA-NETO, 2004). Uma formação acrítica e, consequentemente, a-histórica e apolítica favorece o modelo de sociedade baseado nas diferenças e desigualdades econômicas e sociais como sendo algo “natural”. Nesse sentido, o papel social do psicólogo passa a ser o reforço de tal ideologia a partir da justificação “científica” de causas apenas “internas” ou “individuais" para o sofrimento humano, deixando de lado o questionamento da dimensão política do seu fazer profissional.

A afirmação acima sobre uma formação acrítica torna-se de difícil aceitação se levamos em consideração que entre os objetivos específicos do curso em causa há como proposição “Reconhecer diferentes tendências e concepções teóricas em Psicologia, considerando as peculiaridades de contextos históricos, ontológicos e dos campos de aplicações” (p. 10).

Em outro depoimento o egresso indicou a importância das disciplinas específicas do Currículo que cursou e se posicionou mediante a constatação das dificuldades que enfrentou para adquirir tal consciência acerca dos aspectos sócio-

políticos de sua prática profissional cotidiana. Compartilhamos dessa opinião sobre a necessidade de adquirir durante a formação em Psicologia uma compreensão sobre os aspectos sócio-políticos da realidade e da própria Formação, além do papel social que desempenha o psicólogo no modelo de produção em que está inserida sua prática profissional.

Outros depoimentos não expressam uma opinião muito clara sobre o que pensam sobre a Ênfase sociopolítica da formação no Currículo de Psicologia. Vejamos.

> Acredito que sempre há influência desses aspectos. Atualmente, pelo menos no Estado de Rondônia estamos vivendo um crescimento econômico e desenvolvimento populacional, chegada de grandes empresas e investimento em grandes obras, isso está ocasionando um redirecionamento do papel da Psicologia. Há uma procura por Psicólogos Organizacionais, Gestores de Pessoas, enfim, as faculdades de Psicologia estão atentas para o profissional que o mercado precisa (E 9).
>
> Desculpe, não entendi a pergunta (E 11).
>
> Acredito estar implícito muito aspecto curativo (E 16).

Como aprofundamento de nossa análise apresentaremos outros trechos relatados pelos egressos para apoiar nosso entendimento. Para isso utilizamos as respostas dos egressos à seguinte questão: Você considera que possui uma base crítica suficiente dada pelas diferentes disciplinas, capaz de bem perceber a realidade em que está inserido e nela poder influir? Por quê? Os depoimentos estão a seguir.

> Sim e Não. Reconheço muitos aspectos positivos na minha formação, que mesmo com deficiências, me deu a oportunidade de refletir, pensar criticamente, e pensar em maneiras de agir como psicóloga inserida no mercado de trabalho, na sociedade. Agora, isso não exclui as deficiências, que percebemos quando saímos dos muros da universidade e vemos que aspectos extremamente importantes da profissão não são valorizados, não recebem a devida atenção, ou são quase que inaplicáveis na realidade dada hoje, seja no serviço público, privado ou autônomo. E lidar com isso não é fácil. Talvez o maior desafio seja mesmo perceber essa realidade, usar o que sabemos buscar novos conhecimentos para influenciar, mudar, transformar, reinventar práticas e posturas, com responsabilidade e coerência teórica (E 3).
>
> Não. Acredito que recebi conhecimentos que me auxiliam em possuir uma base critica, mas que esta não foi suficiente, sendo necessária a continuidade dos estudos, após minha formação, para entender a dinâmica do trabalho que hoje executo. E acrescento que pouco foi ensinado ou discutido em relação a área que atuo hoje (E 4).

> Considero ter base crítica nas disciplinas voltadas para área da saúde, poder atuar com segurança em correlacionar teoria e prática, porém, na área social, forense, considero que deixou a desejar (E 5).
>
> Acredito que a base crítica tem que ser completada pelo aluno através de seu esforço pessoal, além das disciplinas, pois faltam muitas observações da base teórica sobre a relação com a prática (E 7).
>
> Conforme mencionei nas outras respostas. A grade curricular regente no meu período de formação (2004/2 a 2008/2) é bem variada, porém ainda dá ênfase a dois caminhos: educacional e clínica. E sei que ela nada mais é (era) um reflexo regional, por termos uma grande parte de psicólogos inseridos em clínicas e no funcionalismo público.
>
> Porém, com o advento das Usinas no Complexo do Rio Madeira, a Psicologia de Rondônia, mais especificamente de Porto Velho, ganhou um novo foco, que é a Psicologia Organizacional e do Trabalho. Dentro desse foco, trabalhamos muito mais a administração "psicológica" do que a Psicologia que estudei durante 5 anos. Tanto, que fui buscar um MBA em Gestão de Pessoas para compreender os processos administrativos, especialmente na questão de treinamentos, lucros, gastos, análise financeira. Esse preparo infelizmente não recebi na formação (E 11).
>
> Tive uma base muito rasa na faculdade, e acabei adquirindo essa criticidade durante a vida profissional. Faltou muito essas discussões, esse olhar crítico e imparcial de alguns professores sobre as disciplinas ministradas por eles, limitando a visão do aluno (E 12).
>
> Na graduação não. A percepção da realidade adquirida foi bem precária, dando pouco subsídio para influencias. Pela precariedade de conteúdos de Políticas Publicas e contato precário com a realidade durante a formação, associando ensino e práticas profissionais vigentes (E 13).
>
> Não posso desconsiderar a base teórica critica que a universidade me forneceu, entretanto, quando entramos no mercado de trabalho, encaramos outra realidade, que no meu caso me tornou mais critica ainda. Acredito que isso se dá em virtude de enxergarmos a realidade de ângulos diferentes e nos depararmos com situações antes não vistas. Dessa maneira posso dizer que a base crítica dada pelas diferentes disciplinas nos ajuda a influir no mercado de trabalho (E 14).
>
> Não, acho que o curso deixa muito a desejar neste aspecto. Hoje trabalho numa área onde não tive orientação nem teórica nem prática para atuar, tendo que aprender durante a minha atuação, quando na verdade o curso deveria oferecer (E 17).
>
> Suficiente não posso considerar, haja visto as próprias limitações da UNIR enquanto instituição que está em constante desenvolvimento e principalmente às limitações do próprio curso de PSICOLOGIA, como exemplo um laboratório experimental para a atender a demanda do curso (E 19).
>
> NÃO. O curso não oferece base crítica (E 20).

Os depoimentos dados indicam que as disciplinas oferecidas pelo Currículo de Psicologia da UNIR, não são suficientes para criar uma base crítica no

egresso que o capacite a perceber a realidade histórica, política, social e econômica em que se insere. Como afirmou E 3 acima, esse é o maior desafio ao egresso, isto é, perceber essa realidade em suas diversas dimensões. Os relatos apontam para uma percepção das deficiências por parte de alguns egressos. Para compensar tais dificuldades alguns desses profissionais tentam buscar novos conhecimentos que possam ajudar na atuação profissional. Os depoimentos informam também que tal falta de base crítica foi "compensada" pelo próprio campo ou área de atuação em que se inseriu esse profissional.

Um dos egressos atribuiu a falta de base crítica à precariedade de conteúdos de Políticas Publicas e ao contato precário com a realidade durante a formação. Se nos lembrarmos que esses mesmos egressos se posicionaram quanto à articulação deficiente entre teoria e prática, além das condições em que se deram suas práticas de estágio supervisionado específico, não haverá maiores dificuldades em entender e explicar a falta de base crítica constante desses depoimentos, além dos demais aspectos que compuseram esse questionário aplicado e intentaram compor essa compreensão da formação oferecida no curso em causa.

Há como objetivo específico constante de Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, em vigor, a seguinte meta "Assegurar o exercício de práticas transdisciplinares com a finalidade de criação de políticas de penetração no contexto social e de intervenção transformadora nesse contexto" (p. 11). Não compartilhamos da idéia de que tal objetivo possa se realizar baseado na situação encontrada até o presente no curso em causa.

Defendemos o que está posto no Regimento Interno do curso de Psicologia da UNIR, quando afirma que

> O curso de Psicologia tem como objetivo geral formar licenciados e profissionais psicólogos capazes de exercerem, de forma plena, suas funções na produção e aplicabilidade do conhecimento psicológico nas suas diferentes áreas, vinculando-o às condições sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais" (p. 26).

Entendemos que só por meio de uma base crítica fornecida aos futuros egressos é possível que eles possam compreender o seu papel na engrenagem social e guiar suas práticas profissionais para que não se tornem instrumento de controle e manipulação da ideologia vigente, pois dentre os objetivos específicos do curso de

Psicologia investigado consta “VI - Discutir o papel social do psicólogo nas diversas áreas de atuação” (p. 27).

Apesar de algumas respostas dos docentes do curso em causa à mesma questão apontarem que tal base crítica foi dada aos discentes/egressos, o conjunto de depoimentos aqui apresentado coloca sob suspeição as convicções demonstradas por alguns membros do corpo docente do curso de Psicologia da UNIR. Diversas são as possibilidades de interpretação desses dados e optamos por entender que a posição apresentada pelos docentes reforça a idéia de que o trabalho não está sendo realizado corretamente, ou seja, a formação oferecida não está dentro das condições ideais quanto à capacitação para uma prática profissional ética, bem fundamentada e que serve ao processo de transformação social. Talvez, tão posição ajude a manter a auto-estima docente em relação à sua atividade laboral, mas está sendo contraditada pelos depoimentos oferecidos acima.

Outros depoimentos dos egressos compõem esse panorama aqui apresentado. Vejamos o que apresentam.

> Sim, tive bons professores que soube nos instruírem muito bem. (E 1).
>
> Sempre imaginei o bom profissional de psicologia aliando o amadurecimento emocional e o intelectual. Isso requer uns bons anos e não somente o contato com as disciplinas. Acredito que eu esteja caminhando nesse processo (E 2).
>
> Em algumas áreas considero que tenho sim base critica adequada para atuar de maneira satisfatória e efetiva, tendo embasamento teórico e pratico para desenvolver meu trabalho (E 6).
>
> Sim, percebo que alguns professores, independente das disciplinas ministradas, possuíam o interesse em formar profissionais críticos tanto quanto a formação, como a atuação da psicologia. Graças a esses poucos professores, sinto-me capacitada a analisar a realidade em que estou inserida, confrontá-la com a teoria e com a experiência acumulada e criar estratégias para atuação (E 8).
>
> Sim. Mas penso que a base dada pelas disciplinas é básica, cabe ao estudante ou profissional buscar mais, ir além (E 9).
>
> Sim. Pois, como um todo, penso ser este o mínimo que o Psicólogo deve ter capacidade de realizar ao sair da academia: ser crítico, consciente de sua realidade e agente de transformação (E 10).
>
> Considero que por mais base teórica que se tenha, sempre teremos a visão de um recorte da realidade. Neste sentido, acredito que tive uma boa base, e agora depois de formada construo os alicerces e continuo a construção do meu saber (E 15).

> Algumas disciplinas foram capazes de passar essa visão crítica da realidade, mas penso nisso mais como algo pessoal e que não depende somente das disciplinas. Influir no meio é possível quando fazemos nosso trabalho com responsabilidade (E 16).
>
> Acredito que sim, claro que esta capacidade depende também do engajamento enquanto discente e do aprimoramento que buscamos posteriormente a graduação. Observa-se que estas capacidades epigrafadas começam na percepção que o sujeito tem de si mesmo enquanto pessoa e profissional, analisar a concretude tentando ir além da obviedade. Assim penso que busco continuadamente a desenvolver estas ditas capacidades, posto que tenho sim efetivado em minha atuação a aceitação, buscando identificar e desmistificar contextos a fim de oferecer ou mesmo possibilitar a outrem perceber a si e suas potencialidades, isto é o caminho da mudança (E 18).

Os depoimentos acima dão conta de que a formação recebida pode ser complementada por aspectos que não estão diretamente ligados à graduação, como já havia citado alguns dos sujeitos que afirmam não existir tal base crítica durante a formação. Segundo um dos egressos é preciso que cada um busque a complementação das bases que recebeu.

Também apontam que há áreas deficientes em que o egresso não conseguiu sentir-se fundamentado em relação a uma base crítica de sua formação. Nos relatos que apontam tal base crítica atribuem a alguns dos decentes envolvidos com tal formação e não ao próprio Currículo do curso em causa. Nesse sentido, é preciso lembrar a posição dos egressos em relação à falta de articulação entre as diferentes disciplinas do Currículo do curso. São iniciativas individuais de alguns docentes que colaboram no desenvolvimento no egresso de tal capacidade de perceber a realidade em suas diferentes dimensões.

A possibilidade de influir na realidade foi vista como a possibilidade de realizar o trabalho de maneira satisfatória, com responsabilidade, como afirmou E 16.

Não acreditamos que o conteúdo dos depoimentos desses egressos tenha conseguido contestar substancialmente as conclusões anteriores, ou seja, de que talvez as maiores dificuldades ligadas à formação no curso de Psicologia da UNIR, são de conscientizar o egresso quanto aos aspectos políticos, éticos e ideológicos de suas práticas. É objetivo específico do curso de Psicologia da UNIR, presente no Regimento Interno do curso "Construir um modelo ético que sirva de identidade profissional para os graduandos formados pelo curso de Psicologia" (p. 27).

Para ampliar nossa compreensão acerca da Ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no Currículo de Psicologia da instituição em causa

perguntamos aos egressos a opinião acerca da classe dos profissionais Psicólogos (as). Se estão engajados na luta por transformações sociais ou se tais preocupações não fazem parte de suas vidas e por quê? Vamos aos depoimentos.

> Não vejo nem engajados e nem interessados. É uma classe muito interesseira e desunida (E 1).
>
> Já existe uma mobilização e articulação nesse sentido, entretanto no Brasil vivemos um momento onde o envolvimento em lutas sociais não faz parte do cotidiano das pessoas de maneira geral. Percebemos isso desde a formação, na falta de articulação e disposição para o envolvimento no movimento estudantil e nos conselhos acadêmicos.
>
> Assim, essa falta de envolvimento acaba por continuar após a formação, seja pelo não pagamento da anuidade do Conselho da nossa classe (o que o enfraquece), ou pelo não envolvimento em atividades da categoria, congressos, manifestações e lutas da classe (E 3).
>
> Acredito que os engajamentos estão ocorrendo mais em um nível individual do que de classe, sendo visível o inicio de um movimento com a finalidade de integralização da classe afim de um engajamento na luta de tais transformações (E 4).
>
> A classe infelizmente não está engajada nessa luta e como profissional da área social percebo a falta que isso faz (E 6).
>
> Acredito que uma minoria está engajada na transformação social, ou pelo menos preocupado com esta. Porque se vê pouca mudança acontecendo, onde poderia ser promovida mais transformação social (E 7).
>
> Infelizmente, não acredito que nossa classe esteja engajada em luta alguma. Apesar de nossa formação em muitos aspectos frisar um indivíduo vivendo em sociedade, os psicólogos não se apresentam como profissionais interados entre si ou/e com o social. Os entendo como serem muito individualistas, que pouco se preocupam com transformações sociais (E 8).
>
> Penso que os Psicólogos na sua maioria não estão muito preocupados com o social, isso pode ser percebido até pela própria atuação dos mesmos nessa área, é a menos ocupada por estes profissionais (E 9).
>
> Ainda não estão engajados de forma devida. A classe profissional deveria ser mais unida, em vez de haver o rompimento existente, devido a uma ou outra área de abordagem/atuação (E 10).
>
> Vejo a categoria muito segregada, em guetos, e pouco preocupada com o que deveria ser mais importante. Estão muito mais voltados para uma questão individual do que coletiva, visando o bem estar de si mesmo em vez de se preocupar com a evolução de seu paciente, visando muito mais o ter do que a ética em primeiro lugar (E 12).
>
> Muito pouco. É bem difícil articular atuações coletivas entre psicólogos. O Conselho de Psicologia tem poucos profissionais (E 13).
>
> Em minha opinião, a maioria não está engajada nessa luta. Muitos falam e nada fazem, estão muito mais preocupados em ficar em seus

> consultórios/clínicas, do que se envolver realmente nessa transformação. Digo isso, porque pra você conhecer a realidade social, deve ir a campo, conversar com quem vivencia o problema, olhar sua situação de perto, e a maioria não faz isso (E 14).
>
> Considero nossa classe um tanto quanto "esquizóide", individualistas, alheios aos direitos comuns, e a articulação social (E 15).
>
> Infelizmente não posso falar com propriedade neste caso, pois não sou participante no Conselho Regional de Psicologia, mas acredito que a minoria se preocupe com isso (E 16).
>
> Vejo que a classe dos profissionais psicólogos é bastante desunida e pouco engajada nas lutas por transformações, inclusive naquelas que lhe dizem respeito ou em causas que por ventura venham a lhe favorecer de alguma forma. Ainda não sei dizer o porquê, mas acho que por um sentimento de competição talvez (E 17).
>
> Percebo pelo menos dentre os colegas com os quais me relaciono um alheamento ou mesmo distanciamento de questões como a supracitada. Há verbalizações, mas não uma atitude efetiva. A maioria de nós está envolvida em suas lutas particulares seja para sobrevivência, seja para garantir espaço nas instituições nas quais estamos inseridos. Não vejo a "classe" mobilizada sequer para participar das reuniões do CRP, mas talvez seja uma visão voltada para realidade do interior do estado onde estamos mais dispersos (E 18).
>
> Acredito que o engajamento ainda é de poucos e de forma gradual e lenta. Tenho interesse em me envolver mais (E 19).
>
> Não sei. Mas acredito que sem motivação de classe o Psicólogo não pode ser um ser humano crítico (E 20).

Os depoimentos acima apontam que a opinião acerca da classe dos profissionais psicólogos não é a de que haja engajamento na luta por transformações sociais e que tais preocupações façam parte de suas vidas. Algumas causas foram indicadas pelos depoentes e informam desde falta de articulação enquanto classe profissional, atingindo já o período de formação na graduação, até desmobilização política e social na atual realidade, além de individualidade, manifesta pela competição entre os diferentes profissionais.

Na Missão do Curso de Psicologia da UNIR, em vigor, está previsto "Propiciar uma formação politicamente engajada, capaz de analisar as raízes da formação do povo brasileiro e os desafios sócio-econômicos que se lhe apresentam" (p. 7).

Nos depoimentos que indicam algum tipo de engajamento a opinião é de que tal mobilização e participação política e social é uma iniciativa particular, individualizada e não decorrente da formação recebida durante a graduação, expressão de um Currículo voltado a tal possibilidade.

Por isso defendemos o que está previsto no Regimento Interno do curso de Psicologia da UNIR, que é necessário do profissional a ser formado "III - Formação interdisciplinar que possibilite a compreensão de que o fenômeno humano é também resultante de fenômenos físicos, biológicos, sociais, culturais, políticos e econômicos" (p. 28).

Um dos depoimentos aponta que o nível de ocupação por parte dos psicólogos na área social é baixo, o que demonstraria a dificuldade de engajamento na luta por transformações sociais. Outro depoimento afirma que não sabe informar sobre o engajamento em lutas por transformações sociais por conta de não ser membro do Conselho Regional. Essa situação demonstra total falta de percepção por parte do egresso de que sua participação nas transformações sociais não depende de ser membro no Conselho Regional, mas sim de sua formação, nesse caso não "recebida". Talvez tal situação se dê por conta de uma formação que não abrange os aspectos políticos e ideológicos das práticas profissionais do psicólogo e de uma visão individualista que é consequência dessa formação deficiente. Apesar de receber informações durante a formação em psicologia que frisam acerca da vivência do indivíduo em sociedade, aparentemente tais conteúdos são incapazes de se transformarem em consciência da inserção da prática profissional do psicólogo para atender às demandas sociais.

Defendemos anteriormente neste presente texto a necessidade de incorporação do meio social à formação e práticas profissionais em Psicologia. As respostas dadas parecem nos dar razão. Conclusivamente, pelos depoimentos dados se nota que a formação oferecida e percebida pelos egressos do curso de Psicologia da UNIR, ainda não foi capaz de formar uma consciência ética e política capaz de transformar em ação coletiva e social a formação profissional recebida. Contudo, é meta do curso em causa "Formar profissionais em Psicologia que sejam acima de tudo, comprometidos com a realidade social e suas diversas demandas, em especial as institucionais, comunitárias e de saúde" (p. 7).

Outros depoimentos compõem o quadro aqui apresentado acima. Vamos conhecê-los.

> Acredito que quem trabalha com a melhoria do indivíduo não tem como ficar alheio as transformações sociais (E 2).
>
> [Não respondeu] (E 5).
>
> Antes via como um profissional muito solitário… hoje, por muitas discussões tanto por conta dos CRP, CFP e outras entidades que

> cuidam dessas questões, vejo a participação do psicólogo em vários momentos do pais. A atuação de alguns colegas também me surpreende e me deixa feliz, em saber que tem muita gente interessada em transformar (E 11).

Tais depoimentos não alteram o que defendemos acima e até reforçam nossa opinião quanto ao nível de participação e engajamento político do psicólogo nas transformações sociais. Embora seja papel dos Conselhos regionais e federal orientarem, fiscalizarem, controlarem e zelarem pela profissão, não compartilhamos da idéia de que tal participação social e política por parte dos psicólogos seja fruto ou responsabilidade efetiva tão somente desses órgãos de classe, pois seu papel se inicia após a entrada em contato com a profissão mediante o processo de formação recebida, isto é, os cursos de Psicologia são os principais responsáveis pela consciência ou sua ausência acerca dos aspectos éticos, políticos e ideológicos dessa atividade profissional, durante todo o período inicial de formação que é a graduação na área. No caso do curso de Psicologia da UNIR, consta no Projeto Pedagógico acerca do profissional a ser formado inclusive que, seu perfil será marcado basicamente pelo "Compromisso com as demandas sociais da população a partir de uma reflexão crítica do contexto social" (p. 28).

Ainda acerca da ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no Currículo de Psicologia da instituição em causa perguntamos aos egressos a opinião sobre acreditarem ou não que haja um direcionamento da formação para um modelo específico de profissional e de que forma tal direcionamento poderia dificultar a possibilidade de uma atuação profissional crítica na sociedade e o porquê dessa opinião. As respostas estão a seguir.

> Muita gente já falou que a formação de psicólogo na UNIR é tendenciosa para a psicanálise, e realmente é. Não acredito que dificulte a atuação profissional crítica porque a psicanálise não vê o mundo na cor de rosa. Mas ter conhecimentos de outros modelos ajuda em alguns momentos na atuação (E 1).
>
> Não vi como direcionamento, mas sim carência de profissionais habilitados nas mais diversas áreas (E 2).
>
> Sim, acredito que em toda formação há um direcionamento, mesmo que despretensioso. Esse direcionamento pode sim dificultar uma atuação profissional mais crítica, por não mostrar algumas facetas e possibilidades de atuação crítica na sociedade, dando-nos poucos dados para isso ou simplesmente não enfatizando outros pontos de vista, leituras de mundo ou modelos teóricos/de atuação (E 3).
>
> Sim, há o direcionamento para as áreas clinica, escolar e hospitalar. Este direcionamento pode dificultar no conhecimento de outras áreas

de atuação que pouco são citadas e trabalhadas como psicologia jurídica, psicologia desportiva etc (E 4).

Penso que há um direcionamento em função da linha de cada professor, como não há um número significativo de professores voltados para áreas da saúde, as demais deixam a desejar, ou seja, naquele momento em que me formei, a UNIR estava voltada para formação na área da saúde e educação. Os alunos têm como referencia os professores, penso ser natural que haja uma identificação, ou mesmo direcionamento na formação (E 5).

Acredito sim que na UNIR existe um direcionamento para a área psicanalítica e especialmente para o modelo clinico. Mas percebo que tal postura não tem, no caso dos colegas de profissão que eu convivo, dificultado atuação profissional dos recém formados, posto que todos estão atuando em diversas áreas que não a clinica (E 6).

Acredito que muitas disciplinas tendem a abordar dois principais modelos: o analítico e o humanista; direcionando assim a formação do aluno principalmente para a clínica. Esse direcionamento dificulta a atuação do profissional no que a psicologia tem de mais imprescindível na prática do psicólogo, que é a atuação junto às redes de atendimento e de garantias de direito, a psicologia social.

Ou seja, quando o psicólogo se depara com situações de disputa, de guarda, de problemas de estrutura familiar, problemas de drogadição, não sabe à qual setor pode encaminhar o paciente. A psicoterapia contribui de maneira muito significativa na vida do paciente, mas às vezes ele precisa de orientação de outros setores, como CAPS, PAIF, CONSELHO TUTELAR, entre outros (E 7).

Sim, o direcionamento é sempre para a área clínica. Entendo que tal direcionamento minimize o leque de atuação do profissional em Psicologia, dessa forma, perde não apenas o profissional como também a sociedade, que muitas vezes usa serviços que seriam mais bem desenvolvidos por Psicólogos. Há muitos psicólogos, mas, estes ainda não sabem explorar o grande mercado de atuação que tem. Ficando sempre a imagem estigmatizada de que Psicólogo é profissional que cuida dos doentes mentais (E 9).

Sim, há um certo direcionamento e isto dificulta de todas as formas tal possibilidade, pois é inerente a um profissional crítico ter conhecimentos diversos e não direcionado (E 10).

Sim. Conforme citei, há uma gama de conhecimentos (alguns rasos), e uma especificidade de profissional clínico e educacional. Talvez por uma questão bem regional. Porto Velho até alguns dias atrás era uma cidade que vivia basicamente do funcionalismo público e de empresas de pequeno e médio porte, e hoje está ganhando um novo cenário industrial. Porém, acredito que essa formação de pensamento crítico também deva partir do aluno. Ele deve buscar conhecer novos campos, não se limitar ao que o professor oferece em sala ou ao que a grade curricular determina.

No início do curso, eu tinha o pensamento de que iria aprender tudo somente com o que tinha na grade. Mas, foi fazendo pesquisa, indo para congressos e outros eventos, que descobri que o curso entra com 50% de investimento e o acadêmico entra com os outros 50%. Por

> isso é tão importante ser uma profissional (desde o início) informado e questionador (E 11).
>
> Acredito sim, tanto que penso que a formação do profissional psicólogo da Unir é muito mais voltada para a área clínica e na linha da psicanálise, o que não permite ao futuro profissional ter outras visões de outras áreas para que assim ele possa escolher qual delas quer atuar (E 12).
>
> Com certeza, a maioria do curso é predominantemente de Orientação Psicanalítica, caso o aluno queira outra abordagem é necessário que a busque. O que foi o meu caso (E 13).
>
> Na minha época havia um direcionamento mais "freudiano" nas disciplinas. Acredito que esse direcionamento limita o aluno a enxergar outras possibilidades, tornando-o um mero reprodutor do que ele aprendeu, sem um senso crítico suficiente (E 14).
>
> Por 90% dos professores gostarem da Psicologia Freudiana, me formei com base apenas nesta teoria, se tivesse me formado estudando apenas o que os professores lecionavam, não teria o conhecimento que tenho, e não conseguiria atuar de tal forma (E 15).
>
> Percebi um direcionamento para clínica. Esse direcionamento dificulta, pois o mercado de trabalho não precisa só disso, e corre o risco de se fazer clínica (individual) num ambiente em que necessita de outra abordagem (E 16).
>
> Sim acredito que este direcionamento exista, ou pelo menos esta era a percepção que eu tinha na época de minha graduação. Observa-se que esta não era uma conduta geral, porém a identificação com determinados docentes favorecia este processo. Este direcionamento pode dificultar ao profissional a flexibilidade necessária ao exercício cotidiano, logo que dificulta iniciativas e a visão de realidades que não se enquadrem em seu perfil. A sociedade é mutável, estamos sempre vivenciando construções e desconstruções dentro de permanências e rupturas. Perde a psicologia, o profissional e a sociedade, pois ao ficarmos presos dentro de um padrão deixamos de nos arriscar, por conseguinte perdemos espaço, onde outros se instalam, sem, contudo propiciar a amplitude que o profissional da área poderia possivelmente oferecer (E 18).
>
> Sim, porque as opções de estágios já são predefinidas conforme a disponibilidade dos orientadores daquele período. E o estagiário acaba amarrado àquelas ofertas e tendo por optar por duas delas, que é o pré-requisito (E 19).
>
> SIM direcionado para a Psicanálise porque não há escolha dos alunos em outras técnicas (E 20).

As opiniões acima corroboram a idéia de que há um direcionamento da formação para um modelo específico de profissional no curso de Psicologia da UNIR. Tal modelo estaria baseado numa atuação voltada para a área clínica, que sempre foi predominante na profissão, embora autores como Bastos (2002), apontem que gradativamente esse modelo está passando por revisão, o que o leva a afirmar a necessidade de rever tal perspectiva sobre a formação e atuação profissional.

No item Missão do Curso do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UNIR, em vigor, está escrito, entre outros, como princípio e compromisso

> Ampliar a abrangência teórica e profissional da Psicologia na região da Região de Porto Velho, em sintonia com o Conselho Profissional de Psicologia e incentivando a pluralidade e integração entre ciência e profissão, também buscando novas frentes de atuação para o psicólogo (p. 7).

Os depoimentos que concordam com a dificuldade de uma atuação profissional crítica indicam que isto é decorrente desse modelo direcionado de formação ainda vigente. No caso particular da UNIR, como acusam os depoimentos, a falta de mais professores ajuda a manter essa situação histórica quanto a um modelo vigente de formação direcionada para áreas tradicionais como a clínica e escolar, pois se não há maior oferta de profissionais de diferentes formações só resta oferecer as áreas tradicionais!! Assim, um dos depoimentos aponta que é "natural" que haja tal direcionamento como consequência de tal situação. Segundo outro dos egressos isso termina por reforçar a imagem social estigmatizada do psicólogo que é de cuidar de doentes mentais.

Anteriormente já se afirmou que a visão do egresso resultante desse modelo de formação o leva a perceber o ser humano de maneira individualizada e tal fato trás consequências à sua atuação e entendimento da realidade onde se insere sua prática profissional. É nesse modelo clínico tradicional de atendimento individual que desemboca sua ação profissional, "[…] pois apesar das mudanças, tal imagem da profissão ainda é a mais conhecida e valorizada pela sociedade e pela própria categoria dos psicólogos" (GONDIM; LUNA; SOUZA; SOBRAL & LIMA, p. 227).

Como foi afirmado em alguns depoimentos acima, a limitação de possibilidades de formação termina por limitar também as possibilidades de ter outros pontos de vista acerca da realidade e sua capacidade de interferir ou de influir nela. É o que denominou E 3 acima como leituras de mundo ou modelos teóricos/de atuação (sic). Entretanto, outros egressos afirmam que a formação que recebeu, por exemplo, uma ênfase psicanalítica, não limita tal entendimento da realidade e nem uma atuação profissional crítica mesmo atuando em áreas que não seja a clínica "porque a psicanálise não vê o mundo na cor de rosa" (E 1) (sic) .

Nos depoimentos foi citado a presença de áreas emergentes ou que se encontram em "alta" na cidade de Porto velho, pelos motivos anteriormente citados, ou

seja, um afluxo de pessoas à capital por conta da construção das usinas hidrelétricas do Rio Madeira e a participação dos egressos em órgãos que trabalham com tal problemática. Tais áreas como a psicologia jurídica e desportiva haviam sido solicitadas enquanto disciplinas optativas pelos egressos em pergunta feita anteriormente neste trabalho, pois a grade curricular em vigor do curso de Psicologia da UNIR, não prevê disciplinas dessa natureza. Os estágios específicos, como foi dito acima, terminam por representar esse gargalo da falta de opções de outras áreas.

Concordamos com uma das opiniões acima de que é necessária a presença de conhecimentos de inúmeras áreas de formação para que seja possível uma compreensão adequada da realidade e uma consequente atuação pautada pelos princípios éticos e voltadas para uma ação social cidadã no exercício profissional. Tal compreensão sobre a realidade inclui os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais etc dessa realidade. Também concordamos com a idéia expressa acima pelos egressos de que é necessário complementar tal formação recebida durante a graduação, pois a realidade está em constante transformação exigindo a agregação de novos conhecimentos para permitir uma atuação profissional embasada e crítica. Como apontou E 16 referindo-se ao direcionamento para a área clínica "o mercado de trabalho não precisa só disso, e corre o risco de se fazer clínica (individual) num ambiente em que necessita de outra abordagem" (sic). Somos favoráveis a essa opinião também.

Houve outros depoimentos acerca do mesmo item. Vejamos.

> Acredito que cada docente acaba transparecendo para seus discentes um modelo específico de profissional, mas não entendo que essa manifestação influa de maneira a dificultar uma atuação do profissional que está sendo formado (E 8).
>
> Os cursos de psicologia, de uma maneira geral, sempre direcionaram a formação para o modelo clínico mas, felizmente, esta realidade tem mudado aos poucos. A necessidade de atuação na área social, por exemplo, é tão grande que os profissionais têm se voltado cada vez mais para este setor (E 17).

Segundo nossa opinião, baseada nos demais depoimentos, também entendemos que a identificação por parte dos egressos com os modelos oferecidos ou preferidos pelos docentes acerca de uma determinada linha ou corrente teórica não impede a formação de uma capacidade crítica, mas acreditamos que limita tal visão acerca da realidade em causa em suas diferentes dimensões. Nos últimos anos o CFP vem promovendo discussões por meio de publicações, encontros e congressos e articulado por meio de entidades da classe e/ou científicas, tais como a ABEP e o

FENPB, a incorporação de discussões que visem ampliar a formação e o papel social e político do psicólogo na sociedade.

Por fim, nessa seção, apresentamos a posição dos egressos acerca da seguinte pergunta presente no questionário: Acredita que a profissão do Psicólogo tem sido utilizada como símbolo de status social e, assim, contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade? Por quê?

Vejamos as respostas dadas.

> Sim, apesar do nosso status social não advir da valorização monetária dada aos serviços do psicólogo, e sim da idéia de que o psicólogo tem conhecimentos quase mágicos, de interpretação e descobrimento da realidade psíquica dos indivíduos, de ser capaz de gerar uma mudança de pensamentos e comportamentos, de resolver o problema.
>
> Essa visão "deusificada" da profissão atrai alunos e reforça a mistificação que cerca a psicologia, o que a desqualifica como ciência e pode formar profissionais não conscientes do seu papel profissional, assim como das limitações tanto pessoais quanto da psicologia como ciência (E 3).
>
> Sim. Acredito que a profissão tem sido utilizada como símbolo de status social por muitos, o que pode ter contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade. Ficando o psicólogo com a imagem social de uma profissional que só cuida de loucos e desajustados sociais (E 4).
>
> Em alguns casos sim, porque a maioria da formação é voltada pra a elite, com modelos de psicologia clinica e de alto custo (E 6).
>
> A psicologia é vista como profissão de uma classe mais elitizada, tal como a maioria das profissões da área da saúde. Não sei qual é o nível dos estudantes do curso em outros estados do Brasil, mas, em Rondônia, são pessoas de uma classe econômica mais favorável, há várias faculdades que oferecem o curso de Psicologia, no entanto, apenas na capital é ofertado pela Universidade Federal, e nesta o curso é integral, logo, o estudante não tem tempo para trabalhar, só estuda, desta forma, quem custeia o curso e todos os ônus referentes são os pais, ou outro responsável. Claro que há estudantes que passam o curso com algumas dificuldades financeiras, mas, no geral, são alunos e futuros profissionais economicamente de uma posição privilegiada, se compararmos a maioria da população. E como é comum as pessoas classificarem umas as outras se baseando em fatores muitas vezes pouco convincentes, com a Psicologia funciona assim. Se o estudante é financeiramente favorecido, logo, será um profissional bem sucedido e que pouco se importará que questões sociais, políticas e muito menos econômicas. Desta forma, o psicólogo é visto como se estivesse à margem dos problemas que atingem a sociedade, como se fosse alguém que não pudesse ser atingido por estes, ou que não tem opiniões e atitudes transformadoras relacionadas aos mesmos (E 9).
>
> Não consigo perceber isso como status, mais que alguns comportamentos contribuem para que haja uma visão inclusive

> mística diante da profissão e de certa forma mascarar pouca criticidade diante dos fatos e ainda mais, pouco conhecimento de fato sobre o papel do psicólogo e sobre a prática em si (E 12).
>
> Com certeza. Acredito que exista uma certa "áurea" mística em conhecer "os segredos" das pessoas, o qual proporciona um certo tipo de status, o qual nos atribui uma importância diferenciada nas diferentes equipes. Ocorre que tal status nem sempre se relacione a competência técnica e atuação crítica. Muitas atuações são legitimadoras de situações segregadoras e mantenedoras em situações socialmente desfavorecidas (E 13).
>
> Sim. Penso inclusive que isso é um resquício da formação acadêmica, onde a área clinica por vezes é muito focada (E 14).
>
> Justamente por falta de articulação social, não temos papel de destaque no sentido de auxílio à transformação social da massa, como poderíamos fazer (E 15).
>
> Sim, percebo (E 16).
>
> Com certeza. O papel do psicólogo ainda está muito pouco esclarecido e as pessoas ainda tem uma idéia distorcida a respeito de seu trabalho. Isso se deve ao fato de a própria classe de profissionais não buscar divulgar e orientar a população quanto à sua atuação (E 17).
>
> É triste admitirmos, mas creio que sim. Seja em meio a profissionais liberais ou em uma comunidade ribeirinha ainda há uma visão da psicologia como símbolo elitizado. Muitos colegas de profissão assumem está postura e fomentam este estigma como forma de auto-promoção. Consciente ou não, esta diferenciação provoca no exercício cotidiano grande dificuldade, posto que muitos dos indivíduos e das comunidades em que o profissional da psicologia esta inserido, acabam por julgar este profissional incapaz de entender sua realidade, recebendo sua presença com estranheza. A vivência profissional em programas do Governo Federal como o PAIF e Sentinela ou mesmo no atendimento ambulatorial em Postos de Saúde, nos mostra por vezes que os usuários não entendem nossa presença ou mesmo um encaminhamento médico ao Serviço de Psicologia. Cabe, portanto, a nós profissionais "mostrar" trabalho, desmistificar conceitos e reconstruir junto a sua comunidade um outro olhar da Psicologia (E 18).
>
> Sim porque os profissionais de Psicologia ficam com receio de ter a própria atuação e por isso não divulgam muito os seus trabalhos (E 20).

Como apontam os depoimentos dos egressos suas posições são de que a profissão do psicólogo tem contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade. Segundo os depoimentos a utilização da profissão como símbolo de *status* social se deve ao caráter mágico que sua representação social possui, mas como relatou E 3, tal visão "deusificada" só atende aos interesses de uma ideologia que desqualifica a Psicologia como ciência, pois não atua no sentido de formar profissionais capazes de perceber sua participação no cenário social e político-econômico e nem os

limites de sua atuação, criando uma mistificação sobre esse profissional e sua atividade. Entendemos que tal situação é fruto de uma formação dissociada entre os aspectos que lhe são intrínsecos, isto é, não há uma integração entre os aspectos éticos, político-econômicos e ideológicos desse saber e prática profissional durante a formação do egresso. Como já havia sido relatado na pergunta anterior isso reforçaria os estereótipos em relação a tal atividade profissional como, por exemplo, a imagem ou representação social do psicólogo citada acima, por E 4, como alguém que "cuida de loucos e desajustados sociais" (sic). Essa é uma possibilidade bastante verdadeira em relação à falta de uma formação que dê conta de tais aspectos, pois como já apontado por diferentes autores (CAMPOS, 1983; CANGUILHEM, 1995; FIGUEIREDO, 2008; FOUCAULT, 1998; GIL, 1985; JAPIASSU, 1979; PATTO, 1987), a Psicologia serviu desde sua criação como instrumento de normalização e controle social dando caráter científico à exclusão e categorização social dos indivíduos.

Tal formação ainda é percebida pelos egressos como tendo um caráter elitizado no atendimento a uma clientela que pode pagar pelos serviços desse profissional liberal, no sentido de atendimento individual especializado de alto custo, como ocorre com a psicoterapia que não é oferecida em serviços públicos como os dos S.P.A. das instituições investigadas.

Em um dos depoimentos acima o egresso afirma que por pertencerem a uma classe social economicamente elevada alguns futuros profissionais psicólogos não teriam maior envolvimento com as questões de natureza sociopolítica de sua prática profissional. Entendemos que apesar dessa possibilidade, a formação desse profissional pode interferir nessa possibilidade, caso haja uma preocupação do Currículo e dos profissionais responsáveis pela formação, em discutir as bases epistemológicas, políticas e éticas da Psicologia durante a graduação, além de garantir por meio das práticas nas diferentes disciplinas e estágio específico, já que no caso do curso da UNIR, ainda não foram implantados os estágios básicos previstos nas Diretrizes curriculares para a Psicologia, uma vivencia que incorpore tais aspectos da realidade social à formação oferecida.

Como foi relatado acima pelos egressos a mistificação resultante de uma formação profissional restrita ocasiona o desconhecimento, tanto por parte do futuro profissional, como da população que será alvo dessa atividade desempenhada por ele, das possibilidades contidas no atendimento dessa demanda como também das implicações sociais de seu trabalho. Além disso, pode legitimar a desigualdade social

percebida como “natural” e “individual” sendo, portanto, altamente ideológica, e contribuindo no atendimento aos interesses de classes que possuem poder econômico e /ou político, mas que não desejam qualquer transformação social por meio de práticas profissionais.

Baseamo-nos em Chauí (1990, p.78-79), para tratar do aspecto acima levantado no que diz respeito à classe profissional dos psicólogos. Segundo essa autora:

> […] a ideologia não é um processo subjetivo consciente, mas um fenômeno objetivo e subjetivo involuntário produzido pelas condições objetivas da existência social dos indivíduos. Ora, a partir do momento em que a relação do indivíduo com sua classe é a de submissão a condições de vida e de trabalho pré-fixadas, essa submissão faz com que cada indivíduo não possa reconhecer-se como fazedor da sua própria classe. (…) Pelo contrário, a classe aparece como uma coisa em si e por si e da qual se converte numa parte, quer queira ou não. É uma fatalidade do destino. A classe começa, então, a ser representada pelos indivíduos como algo natural (e não histórico), como um fato bruto que os domina, como uma “coisa” onde vivem. (…) A ideologia burguesa, através dos seus intelectuais, irá produzir idéias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem. Ou, então, faz com que creiam que são desiguais por natureza, mas que a vida social, permitindo a todos o direito de trabalhar, lhes dá iguais chances de melhorar – ocultando, assim, que os que trabalham não são senhores de seu trabalho e que, portanto, suas “chances de melhorar” não dependem deles, mas de quem possui os meios e condições do trabalho. Ou, ainda, faz com que os homens creiam que são desiguais por natureza e pelas condições sociais, mas que são iguais perante a lei e perante o estado, escondendo que a lei foi feita pelos dominantes e que o estado é instrumento dos dominantes.

Focamos nossa opinião em que é a formação profissional comprometida com uma dimensão sociopolítica e ética, inicialmente na graduação, capaz de desmistificar a atividade profissional do psicólogo junto à população e contribuir para o processo de transformação social das desigualdades de classe presentes em nosso país.

Outros depoimentos também compuseram esse item. Vamos a eles.

> Não, status pelo menos em Rondônia não é, mas não vejo que a profissão dê algum tipo de status para o próprio profissional ter pouco caráter crítico. Vejo o profissional psicólogo como um egoísta, isso o faz ser um pouco alheio às coisas que acontecem na sociedade. Isso se reflete na hora de tentar se organizar como classe (E 1).
>
> Penso que hoje isso já mudou muito, basta observar a quantidade de áreas que os psicólogos têm atuado (E 2).
>
> [Não respondeu] (E 5).

> Não vejo a profissão sendo utilizada como símbolo de status, mas vejo o profissional muitas vezes se omitindo de uma atuação mais crítica da realidade e mais transformadora social (E 7).
>
> Entendo que a psicologia durante muitos anos foi percebida como uma profissão de atuação e acesso exclusivo às altas classes, entretanto, essa visão tem mudado. A psicologia e o psicólogo tem se inserido na realidade de todos os indivíduos, independente de sua condição social, financeira ou intelectual (E 8).
>
> Acredito que isso tem mudado, a passos lentos, mas tem. Deve haver uma mudança nesse sentido, para que o psicólogo deixe de ser visto como um terapeuta clínico, um "leitor de pessoas" etc (E 10).
>
> Não não… acho que essa coisa de status está sendo perdida. Antes ouvia muito aquela história de que faculdade de Psicologia era para moças e só servia para 'esperar marido'. Mas, hoje em dia vejo muitos colegas (digo, homens e mulheres) interessados em realmente discutir e fazer a diferença, principalmente pelos diversos questionamentos os quais passamos na vida profissional. Pessoalmente, sinto satisfação em dizer que sou psicóloga, mas não por uma questão de status, porque quando você se forma, entende que se você não provar sua capacidade, não será um diploma que vai te dar uma posição ou reconhecimento. Sinto satisfação porque as pessoas têm respeito, querem saber sua opinião e as idéias que você tem a respeito de tal situação. Como comentei o tempo todo, nós representamos esse encorajamento para a mudança, por isso devemos estar sempre preparamos (teoria e prática) para contribuir nem que seja só um pouco (E 11).
>
> Perfeitamente, acredito que deve ser explorado mais as contribuições que a psicologia tem para oferecer e que são de suma relevância e importância (E 19).

Apesar de um dos depoimentos acima atribuir a um "egoísmo" um possível caráter mistificador, entendemos que tal visão é relativa à falta de compreensão acerca dos aspectos já citados nos comentários acima sobre essa temática. Isto é, tal visão restrita é provavelmente produto de uma formação limitada quanto às discussões e práticas voltadas para as dimensões sociopolíticas e ideológicas da Psicologia como saber e fazer profissional.

Os demais relatos corroboram nossa opinião sobre a necessidade de desmistificar a profissão e suas práticas junto à sociedade. Entendemos que o caminho para esse objetivo passa pela formação profissional que dê importância às dimensões sociopolíticas e éticas dessa atividade profissional.

A conclusão sobre esses depoimentos é favorável e está ancorada em pesquisas de autores como Bastos (2002) e Bock (2002), apontando as transformações impostas ao modelo de formação profissional ainda presente, que tem caminhado no

sentido de rever suas práticas e vieses ideológicos a partir de uma confrontação com as necessidades sociais da população que demanda seus saberes profissionais.

Apesar das dificuldades históricas presentes ainda na formação observamos que há avanços na construção de uma Psicologia capaz de colaborar com o processo de transformação da realidade social e também ser transformada por ela numa via de mão dupla.

A partir de agora passaremos a apresentar as Considerações finais e conclusões desse trabalho investigativo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Inicialmente, é preciso relembrar que essa investigação pretendeu contribuir com os estudos que abordam a formação profissional em Psicologia. O objetivo maior foi dar subsídios às discussões na área para uma compreensão mais ampla e fundamentada de aspectos políticos, econômicos, epistêmicos, éticos e históricos, dentre outros, que fazem parte desse campo de saber e práticas, e que interferem, influenciam, moldam e/ou determinam os modelos de formação ora utilizados nessa profissão.

Para isso, foram utilizados, principalmente, textos legais de natureza governamental, tal como o das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, além de outros documentos, oficiais ou não, que mantinham correlação direta ou indireta com o objeto de investigação dessa pesquisa.

Com a finalidade de proporcionar uma visão de conjunto dos aspectos levantados pela pesquisa empírica e bibliográfica faremos nessa seção uma revisão dos dados observados e as conclusões indicadas por eles. Além disso, também intentamos fazer inferências sobre esse campo de saber e práticas a partir do que foi explanado na seção 2, e suas correlações com os fundamentos da política para o ensino superior no Brasil, da seção 3.

Como se demonstrou por meio da investigação, na seção que trata da constituição da Psicologia como ciência e profissão, apontando aí seus aspectos históricos, éticos, epistemológicos e políticos, esse campo de saber e práticas sempre enfrentou problemas para uma delimitação adequada de seu objeto. Pode-se destacar como agravante para tal situação o "nascimento" de tal disciplina durante um período histórico, o século XIX, marcado por um modelo científico que valorizava a objetividade e quantificação dos fenômenos estudados (FIGUEIREDO, 1992). Além disso, especificamente no Brasil, tal campo de saber esteve sempre associado a outras áreas de conhecimento, tais como a medicina e a educação, que lhe moldou, trazendo uma dificuldade no estabelecimento de sua identidade própria.

Se isso já não fosse suficiente, o surgimento da Psicologia como atividade profissional regulamentada, em nosso país, deu-se em época de enorme inquietação social e política. Concluímos que tal situação teve significativa influência

nos rumos posteriores dessa atividade profissional em nosso país, dado que seus saberes e práticas tiveram que se ajustar àquele cenário político e ideológico (PATTO, 1982).

Entre as consequências resultantes do cenário político aqui imposto à Psicologia como ciência e profissão, destacamos a utilização de seu campo de saber e práticas de maneira a colaborar na *ideologia* prescrita pelo regime militar que se instalou em 1964, logo após a promulgação da lei 4.119/1962, que regulamentou a atividade profissional. Tal colaboração diz respeito à omissão que perdurou durante anos na Psicologia, que não foi capaz de discutir seu papel social. Podem ser aventadas aí muitas explicações, mas optamos por entender, baseados em todos os aspectos anteriormente citados, que a Psicologia queria garantir um "lugar ao sol" junto às demais atividades já reconhecidas como ciência, mesmo que à custa de negligenciar seu papel político e social junto às camadas mais pobres da sociedade. Por isso, suas práticas estiveram dissociadas dos interesses sociais e políticos e mais voltadas à "interioridade" (HEATHER, 1977; JAPIASSU, 1979; VILELA, 1996).

Podemos até pensar numa repetição parecida com o que ocorreu no "nascimento" da Psicologia como disciplina durante o século XIX, pois, naquela época, também houve uma "atitude" de desconsideração com todo o passado de conhecimentos da psique humana advindos desde a Antiguidade, para poder ser "aceita" no rol da cientificidade das ciências naturais.

Sabemos que esse campo surgiu a partir de necessidades de ordem política, econômica, social e cultural, além de outras dimensões da realidade, para atender aspectos impostos pela modernidade. Por isso, defendemos neste trabalho a associação nesse campo de saber e práticas entre uma formação científica, ética e que abranja uma realidade histórica, política, econômica e social, além das demais dimensões existentes.

Observamos que a dificuldade histórica da Psicologia de realizar um questionamento epistemológico de seu saber e práticas, na realidade brasileira, começou a se modificar a partir dos anos de 1980, processo esse que pode ser entendido também como atrelado às mudanças no regime político anteriormente vigente, para um de natureza mais democrática, pois já não havia mais a necessidade de voltar-se somente para o indivíduo, mas para toda a sociedade por meio de suas práticas e atividade profissional. Tais preocupações passam então a se constituir matéria de interesse tanto das entidades de classe como o CFP e ABEP, quanto de entidades científicas como as

universidades e instituições formadoras, que buscam discutir o papel social da Psicologia na sociedade brasileira.

Vimos também que o Brasil não está alheio ao contexto político-econômico mundial, que se encontra em intensa mudança nos anos de 1980, em função da adoção de políticas com um caráter neoliberal, que impõe um novo modelo de relação política e econômica, o qual provocará mudanças em nossa realidade econômica, social e política, principalmente, a partir dos anos de 1990, com a implantação de um modelo de Estado baseado nas reformas de seu aparelho estatal para atender às exigências de um mercado globalizado. Tal "escolha" por parte do governo brasileiro desse modelo de formação para o ensino superior, em particular, tem raízes na dependência principalmente econômica, mas também de natureza política.

Os documentos analisados na seção que tratou dos fundamentos das políticas para o ensino superior, principalmente os relacionados ao Banco Mundial (1995), deixou evidente que o governo do país, ao seguir tais diretrizes econômico-políticas, se impôs a necessidade de um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (PDRAE) com suas diversas implicações e consequências, tais como: tratar a Educação no ensino superior como bem econômico e/ou mercadoria, a instalação de um processo de massificação, para sua adequação a tais políticas, e interferiu na criação do *Welfare State* no país.

É nesse contexto que é aprovada, em 1996, a LDBEN, Lei 9.394 (CNE, 1996), que alterou o modelo de formação oferecido até então pela legislação anterior. A partir de então, os cursos superiores, incluindo aí a Psicologia, passam a ser regulados por uma nova forma de proceder em sua formação. A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, em 2004, são o desdobramento dessa nova ordem política para o ensino superior.

Nossa investigação apurou que, apesar do curso de psicologia oferecido na UNIR ainda não ter se adaptado ao modelo previsto na legislação em vigor, aparenta estar em melhores condições de oferecer uma formação profissional em Psicologia, mesmo com as dificuldades encontradas, do que o curso oferecido pela ULBRA/Porto Velho, já criado e implantado sob o novo regime para a área de graduação em Psicologia. Aventamos como hipótese que a formação oferecida na instituição particular investigada sofre maiores oscilações pelas questões mercadológicas do que ocorre na instituição de natureza pública, apesar dessa última também sofrer ajustes. Depoimentos como o do Coordenador do S.P.A. da ULBRA/Porto Velho, aliado aos depoimentos dos

docentes, além da análise de documentos realizada daquela instituição, indicam que tal formação responde mais prontamente aos interesses e variações de natureza econômica e até pessoal, do que ocorre no mesmo curso da UNIR.

Daremos início a uma síntese dos dados encontrados e a análise que fazemos deles nos cursos de Psicologia investigados. Para tanto, comentaremos as posições da ex-presidente do CFP, que representou a categoria durante o processo de construção das Diretrizes Curriculares nacionais para a os cursos de graduação em Psicologia e da relatora do processo que instituiu e culminou com a aprovação de tais Diretrizes. Também apresentaremos sucintamente as considerações sobre os depoimentos dados pelos coordenadores dos S.P.A. da UNIR e ULBRA/Porto Velho, além da posição dos docentes e egressos sobre a formação dada pelo curso de Licenciatura e Formação de psicólogos da UNIR.

As informações oferecidas pela ex-presidente do CFP, subsidiadas por documentos oficiais, dão conta de uma intensa luta política para construir, na área da Psicologia, uma formação profissional que estivesse consoante aos interesses mercantis impostos pela adoção de uma política neoliberal por parte do governo brasileiro. Apesar de todo um movimento dos representantes da categoria que antecedeu tais Diretrizes, a instituição de Comissões de Especialistas da SESu/MEC deixou clara a intenção governamental de instituir uma formação com viés técnico dissociado de suas implicações políticas, econômicas, sociais e ideológicas. Tal situação, como apontam os depoimentos e documentos, serviu de estratégia política para incluir interesses de natureza econômica na determinação do tipo de formação em Psicologia a ser oferecido no país.

Tal conclusão está embasada na análise da Lei 9.131/1995 (BRASIL, 1995e), que prevê que o CNE deveria ser composto em sua Câmara de Educação Superior (CES), por 50% de membros indicados pela comunidade acadêmica e científica. Naquela ocasião, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso publicou um decreto, no mesmo dia da sanção da Lei, que substituiu tais comunidades por entidades da sociedade civil, excluindo a garantia de participação daquelas comunidades, e também, passando a controlar sua composição por meio de indicações de nomes para o CNE, que efetivamente tornou tal órgão representativo de determinados interesses governamentais e/ou políticos. De acordo com a Portaria Ministerial n.º 972, de 22 de agosto de 1997, a indicação de tal Comissão de Especialistas se faria pelos pares profissionais de representantes das Instituições de Ensino Superior.

Apesar da tentativa de desconsiderar as discussões históricas da categoria sobre a formação, que levavam em consideração inúmeros estudos sobre tal realidade, houve resistência quanto à assunção desse modelo de formação voltado aos interesses econômicos hegemônicos. Contudo, não se pode dizer que a formação que resultou desses embates políticos e que está expressa por meio do Parecer 062/2004 (CNE, 2004), seja a melhor, mas representa o jogo de forças políticas e suas articulações no estabelecimento de uma visão que se pretende hegemônica. Como disseram ambas entrevistadas, a ex-presidente do CFP e a relatora do mesmo Parecer, tal proposta aprovada por meio do Parecer 062/2004, foi o melhor que foi possível dentro do contexto existente naquele momento.

A ex-presidente do CFP ocupou lugar privilegiado durante o período de discussão, construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Psicologia, pois esteve à frente desse órgão de classe tanto durante o início quanto no fim desse processo, na presidência do CFP durante os anos de 1998 a 2001, e reassumindo a presidência em 2004, ano da aprovação das Diretrizes para os cursos de graduação em Psicologia. Ou seja, esteve em posição institucional privilegiada para o acompanhamento desse período de estabelecimento do documento balizador para a área.

Por isso, acreditamos que esteja correta a sua avaliação, de que a instituição de uma política para a área de Psicologia está fundamentada em um modelo neoliberal de política, que pretende submeter o processo educativo aos interesses econômicos. Inúmeros documentos oficiais demonstram o quanto a sua opinião está embasada.

A falta de participação do conjunto da categoria durante a construção das Diretrizes curriculares para essa área de graduação demonstra que é exatamente esse modelo dissociado de formação profissional o responsável pela alienação política da classe. Acreditamos que se houvesse tal consciência e, consequentemente, uma formação que desse suporte para tal, poderia ter havido melhores condições de luta no estabelecimento do modelo de formação pretendido e expresso por lutas históricas dentro do campo.

Obviamente, as Diretrizes curriculares construídas são a expressão de diversos fatores intervenientes. Tanto há fatores de ordem intrínseca à profissão, quanto há àqueles que extrapolam seu âmbito, como as forças políticas envolvidas em tal processo e sua capacidade de negociação naquele momento histórico.

Pode-se dizer que a Diretriz para a área de graduação da Psicologia foi nessa construção um movimento no sentido de expressão de uma política de natureza neoliberal. Portanto, necessitou ser combatida, confrontada e/ou rearranjada para não se tornar um instrumento de controle e/ou interferência absoluta capaz de contrariar os rumos históricos e/ou os interesses profissionais buscados pelo que seria a expressão de um conjunto da categoria dos psicólogos, já que não ocorreu uma participação efetiva nesse processo como demonstram os relatos. Inúmeros fatores estiveram presentes naquele momento, a saber, de ordem política, legal, profissional, pessoal, partidária, teórica/científica, histórica e de mercado, dentre outros.

O balanço geral das Diretrizes aprovadas é positivo, pois se garantiu, apesar de tudo, um perfil unificado para a formação que, em tese, dificulta um perfil voltado à técnica em detrimentos dos aspectos, políticos, éticos e ideológicos presente nesse campo de saber e práticas. Outro aspecto positivo diz respeito à garantia de mais de uma ênfase na formação, o que inviabiliza parcialmente a tentativa por parte dos interesses econômicos dos proprietários dos cursos privados de criarem "especializações" durante a graduação. Vale lembrar que os dados oficiais demonstram que a maioria dos graduados em Psicologia, tanto em termos percentuais como em termos absolutos, é egressa de instituições particulares, conforme dados anteriormente citados.

Por outro lado, as noções de competências e habilidades presentes nas Diretrizes Curriculares são a expressão de uma formação profissional dada nos cursos que demonstra, como qualificadamente explicou Louzada (2010), que se transferiu do mundo do trabalho modos de entender e fazer para a formação profissional, categorias que implicam uma ideologia e política que esconde sua face por meio da técnica, mas que não deixa de lado seus interesses econômicos. Ou seja, expressam uma determinada concepção econômica e política intrínseca.

Apesar do que foi dito acima é necessário lembrar que a legislação por si só não é capaz de se transformar em e na realidade, necessitando por parte das pessoas envolvidas com a formação profissional em Psicologia desempenharem de forma ética e profissional seu papel que também é político, pois remete ao exercício de uma prática e saber profissional com implicações para a sociedade.

A análise dos documentos legais, nacionais ou estrangeiros, aliada aos depoimentos que colhemos e analisamos, nos indica que a expansão do setor privado do ensino superior do país é parte do conjunto da reforma prescrita pelas entidades

financeiras internacionais e apresentando como racionalidade à busca pelo lucro. Assim como o "chão" da fábrica se modificou, tal processo produtivo agora avança sobre a formação profissional nas diferentes áreas do ensino superior, incluindo aí a Psicologia. Ou seja, a formação em Psicologia também está submetida majoritariamente a uma lógica econômica e transformou-se em mercadoria no modelo de produção que rege essas relações. Os números anteriormente citados em relação à formação em Psicologia indicam que há uma política de incentivo a oferta de vagas e de abertura de cursos nas instituições particulares em detrimento das de caráter público. É possível afirmar sem qualquer temor que o atual governo Lula deu continuidade à política para o ensino superior do país de seu antecessor, o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Os números governamentais oficiais disponíveis dão o aval para essa afirmação (BASTOS, GONDIM e RODRIGUES, 2010; YAMAMOTO, SOUZA, SILVA e ZANELLI, 2010).

Apesar disso, os dados levantados por Yamamoto, Souza, Silva e Zanelli (2010), junto ao INEP, apontam um desempenho superior no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2006, entre as instituições estaduais e federais de ensino superior, se comparadas às instituições privadas. Nossa investigação também apontou o mesmo resultado, ou seja, a UNIR, se comparada à ULBRA/Porto Velho, oferece uma formação de melhor qualidade do que esta última, independente do atendimento da legislação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, já que este curso da UNIR ainda não implantou a nova grade curricular de acordo com a atual legislação. Isso nos leva a concluir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa área de graduação tem pouco efeito prático sobre a qualidade dos cursos, pois tomando por base os investigados, a formação não dependeu de tais Diretrizes para ser considerada de melhor qualidade.

Podemos concluir também dos relatos da ex-presidente do CFP que a idéia de que a articulação entre teoria e prática está aparentemente institucionalizada na formação profissional não ocorreu nos cursos investigados, mesmo no da ULBRA/Porto Velho, que se apresenta já sob o regime das normas atuais a área e, portanto, tem teoricamente garantido os estágios básicos que funcionariam como essa "prática". O que ocorre é um improviso de práticas a partir de iniciativas particulares tanto de docentes como de discentes na busca por uma formação que concilie teoria e prática profissional. Essa situação foi denominada por um dos depoentes de "Política do faz sozinho que eu te aplaudo!" (sic).

Isso se dá tanto por fatores de ordem econômica e ética, como ficou evidenciado no caso do curso da ULBRA/Porto Velho, como por dificuldades curriculares, administrativas e burocráticas, como se evidenciou no caso do curso da UNIR. Nesse sentido a ex-relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares para a área de Psicologia previu que se deve atribuir um peso a uma iniciativa particular do professor e, portanto, de caráter individual, a possibilidade de que tal formação profissional possa ocorrer de maneira satisfatória no tocante ao casamento entre teoria e prática durante tal formação.

Acerca de uma formação profissional em Psicologia ser crítica o suficiente para capacitar o egresso a perceber a realidade sócio-econômica e política em que está inserido, as entrevistas com a ex-presidente do CFP e com a relatora das Diretrizes para a área de Psicologia apontaram que o egresso sai sensibilizado a realizar um trabalho, mas que terá pouco campo e muita dificuldade para exercer tal possibilidade, pois o modelo econômico, social e político dominante dificulta ou inviabiliza de uma maneira geral a utilização dessa possibilidade, embora haja iniciativas para que isso se viabilize.

A partir de agora apresentamos um balanço geral das entrevistas realizadas com os Coordenadores dos S.P.A. da UNIR e ULBRA/Porto Velho, em relação ao tema dessa investigação.

O relato da Coordenadora do S.P.A. da UNIR, quanto ao modelo dessa formação profissional percebida por ela demonstra sérias dificuldades para uma formação considerada adequada. Tais dificuldades estão ancoradas em problemas tanto de natureza ética, quanto de natureza política, pois segundo seu depoimento, apesar dos docentes do DEPSI terem como regime de trabalho a dedicação exclusiva (DE), exercem atividades laborais fora desse ambiente da instituição pública, o que interfere no desempenho de suas funções tanto como professores quanto como supervisores de estágio, fazendo com que os estagiários incorporem uma identidade baseada em tais princípios anti-éticos adotados pelos docentes em causa. A natureza política indicada acima diz respeito ao processo de precarização do trabalho docente, abrangendo itens como as condições laborais precárias na universidade pública e expressa também pelo achatamento salarial imposto pela política adotada pelo governo para essa categoria profissional, como demonstra o estudo de Matos (2005).

Entendemos que tal situação envolve o compromisso com a sociedade atendida por esses alunos estagiários, pois tal formação não é apenas a prestação de um serviço, mas expressa um posição política, social, e, portanto, ética, no atendimento às

demandas e dificuldades existentes no meio social em que se insere sua atividade e fazer profissional. Resumidamente, a posição da Coordenadora do S.P.A., da UNIR, indica que a formação oferecida ao egresso de Psicologia está baseada em um modelo de identidade profissional formado que reflete a insegurança e, compromete a atuação crítica na sociedade por parte do profissional de Psicologia egresso da UNIR. Seguindo tal linha de raciocínio, o modelo oferecido pelo curso segue uma formação baseada na tradição, ou seja, o modelo de entendimento ofertado é individual, apesar do atendimento também ser realizado grupalmente.

De forma semelhante o relato do Coordenador do S.P.A. da ULBRA/Porto Velho, também aponta inúmeras dificuldades em relação ao oferecimento de um formação profissional que possa atender à uma capacidade crítica de atuação e inserção política e social por parte desse egresso, como a falta de disciplinas tais como sociologia e filosofia, que são parte importante da construção de uma formação capaz de questionar a realidade e permitir um entendimento de seus diversos componentes e dimensões, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão. Além disso, as atuais condições de oferecimento de estágios por parte daquela instituição também envolve problemas que afetam a formação profissional, pois à exceção de seu próprio S.P.A., os demais locais de estágio não atendem o que preconiza a legislação e nem os documentos da própria ULBRA/Porto Velho, além de se prestarem a criar uma visão ante-ética por parte dos egressos, pois na formação a incorporação de identidade profissional não ocorre apenas pelo que se ouviu durante a formação, mas principalmente pelo que se viu fazer, como fundamentam autores que tratam do chamado currículo oculto (MOREIRA, 1997; SACRISTÁN, 1998). Nesse caso, em particular, o fator econômico demonstra sua importância na criação de uma identidade[170] profissional que não deveria estar relacionada a tal fator econômico, pois a deficiente ou insuficiente remuneração dos supervisores de estágio daquela instituição termina por determinar o tipo de conduta ética utilizado como imagem pelos egressos do curso.

Além de tais dificuldades anteriormente descritas nos chamou a atenção a visão e posição preconceituosa do Coordenador do S.P.A. da ULBRA/Porto Velho, em

[170] Segundo Gondim, Luna, Souza, Sobral e Lima (2010, p.224), identidade é um conceito polissêmico que se refere a admitir "[…] à pessoa (personalidade), ao grupo (identidade biológica, social, profissional, ocupacional e cultural) e a instituições". No campo filosófico clássico se expressa por meio da noção de permanência, singularidade e unicidade. Já no campo das ciências sociais, é visto como um fenômeno relacional que permite ao indivíduo se perceber como membro ou não de um grupo. Assim, essa identidade profissional significa reconhecimento das semelhanças internas ao grupo e das diferenças com os demais grupos sociais.

relação à cultura "local", apesar de morar e trabalhar naquela cidade. Termos conhecimento, não obstante, de que a maior parte da população é egressa de outras regiões e estados brasileiros, o que desqualifica inicialmente a idéia de uma cultura "local". Entendemos que as dificuldades relatadas pelo referido Coordenador são resultantes das dificuldades apontadas pelos docentes daquela instituição, no tocante à falta de articulação entre as diferentes disciplinas do currículo o que leva a uma prática de estágio básico ou específico deficiente, pois sem fundamentos teóricos sólidos. Além disso, obviamente, os fatores relacionados à política para o ensino superior também contribuem com as dificuldades encontradas no curso investigado, pois são as matrizes que delineiam tais dificuldades.

A insatisfação docente, seja com o currículo utilizado na ULBRA/Porto Velho, visto como imposto e não condizente com a realidade onde foi concebido, ou por questões ligadas à remuneração pelo valor e quantidade de horas efetivamente pagas na atividade de estágio específico e que os leva a agir de forma antiética conforme foi relatado, também são aditivos importantes para a constituição das dificuldades encontradas e analisadas naquela formação profissional em Psicologia. Nesse sentido apoiamos a idéia de que a formação profissional pode ser severamente afetada nos aspectos éticos, epistêmicos e legais, levando à falta de percepção por parte dos egressos dos aspectos políticos, econômicos e históricos dessa realidade onde irá exercer sua atividade profissional. No mínimo terá uma visão limitada baseada em sua formação, mas pode-se pensar numa visão alienada também como consequência mais ampliada.

Tal situação para nós é resultante da inexistência de ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no currículo de Psicologia daquela instituição ou uma existência não institucionalizada por meio de sua grade curricular, já que dependente de iniciativas particulares de alguns docentes do curso. Assim, está comprometida a formação de uma visão ampla, crítica e política da inserção da atividade profissional desenvolvida pelo psicólogo na sociedade. A consequência óbvia é a falta do engajamento político que compromete a luta por transformações sociais.

Observamos que a falta de diversificação da formação aliada à ausência de uma ênfase sociopolítica, durante o processo formativo em Psicologia, leva à busca de uma identidade profissional baseada no modelo ainda majoritário de atuação, que está representado socialmente por uma imagem de profissional que realiza atendimento clínico individualizado. Como apontaram Gondim, Luna, Souza, Sobral e Lima (2010, p. 226) "Esse modelo individualizado do ser humano teve impactos tanto na expectativa

da sociedade sobre o trabalho dos psicólogos quanto na construção da identidade desses profissionais".

É a falta de uma formação crítica adequada que dificulta ou impede a possibilidade de desempenho profissional engajado e inserção política e social por meio dessa atividade profissional.

O fato da ULBRA/Porto Velho ser uma empresa privada e tratar o discente como cliente, ou seja, possível "comprador" de uma mercadoria oferecida pela instituição, no caso em pauta, a formação dada, influi sobremaneira na visão de ensino que possui tal instituição e esse aspecto mercadológico do ensino, por sua vez, traz inúmeras consequências à formação oferecida, como ficou evidenciado na investigação realizada.

Podemos defender que o conjunto dos depoimentos indica que há a utilização da atividade profissional como um instrumento de ideologia, já que mascara, mistifica ou impede uma atuação crítica nessa realidade social presente por parte dos profissionais psicólogos.

Passaremos agora a uma análise breve dos dados colhidos junto aos docentes da UNIR, que segundo nossas observações não contrariam em essência o que foi explanado até o presente momento neste trabalho.

Segundo a nossa análise, baseada nos depoimentos dados, a formação oferecida na UNIR também apresenta dificuldades, isto é, discrepâncias acerca da coerência quanto ao conteúdo oferecido nas matérias e disciplinas e atividades a que se referem no currículo de Psicologia em causa. Tais discrepâncias podem ser atribuídas à superposição ou falta de conteúdos nas ementas das disciplinas oferecidas, falta de amplitude e profundidade do conteúdo nas disciplinas, ampliação e atualização dos conhecimentos para outras áreas desse campo de saber, dificuldades na formação profissional dada, além de faltar abordar aspectos da prática e do exercício profissional, incoerência em relação ao posicionamento docente, limitação de escolas ou correntes dentro da Psicologia, o que limitaria uma visão mais ampla e, portanto, afetaria possibilidades de atuação.

Assim, uma articulação adequada que dê conta do que deve ser ministrado em cada disciplina especificamente, apesar das ementas apresentarem seus conteúdos específicos fica comprometida no currículo oferecido atualmente, o que deve dificultar a compreensão do discente e a atuação profissional posterior do egresso, pois fica à cargo do aluno realizar tal "articulação", mas sua realização é incidental, caso

aconteça. Isso indica que há uma fragmentação expressa por meio do currículo analisado. Foi observado que a articulação entre as diferentes disciplinas oferecidas no currículo dependem da iniciativa docente, o que significa que se há necessidade de tal iniciativa docente é porque o currículo em si não está articulado adequadamente para permitir uma formação não fragmentada.

Também observamos no desempenho dos docentes as práticas denominadas na literatura de "currículo oculto", como já anteriormente citado (MOREIRA, 1997; SACRISTÁN, 1998). No caso em particular naquela instituição, o "currículo oculto" é representado pelo descuido e incompetência em relação à atividade de estágio específico, informado tanto pelos egressos como pela Coordenadora do S.P.A. da UNIR.

Vale lembrar que um dos objetivos específicos do curso presente no seu Projeto Pedagógico é: "XII - Construir um modelo ético que sirva de identidade profissional para os graduandos formados pelo curso de Psicologia" (p. 2). Nesse sentido, além da dificuldade anteriormente apontada quanto às discrepâncias encontradas aliam-se dificuldades de natureza ética, que podem comprometer uma postura profissional adequada, pois a identidade profissional do egresso é construída com base em identificações realizadas por meio de quem lhe forneceu tal formação.

Observou-se também acerca dos depoimentos e da comparação com os documentos, que as chamadas ênfases curriculares do curso de Psicologia da UNIR, constam apenas do documento (de papel), mas não se efetivam na prática curricular instituída oficialmente. Assim, será extremamente difícil que o real apontado aqui pelo conjunto dos depoimentos e o ideal sendo aquele do documento que, afirma, se propõe um curso de Formação de Psicólogo que espelha o compromisso com o desenvolvimento social e da ciência se realizar. Atribuímos à falta de ênfase sociopolítica durante a formação oferecida no curso de Psicologia da UNIR, boa parte das dificuldades relatadas pelos egressos em seu exercício profissional e sua falta de consciência de classe.

Entretanto, um aspecto positivo em relação ao currículo oferecido diz respeito à presença de disciplinas que realizam interface com àquelas relativas à Psicologia, o que pode facilitar uma compreensão, por parte dos discentes, de uma visão mais ampla sobre a realidade em que está inserido e na qual se dará sua prática profissional.

Outro aspecto observado acerca do curso de Psicologia da UNIR, é que seu "formato" atende ao modelo de Formação anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Psicologia, embora esteja grafado nos documentos que sua inspiração é nas Diretrizes Curriculares, em vigor, para essa área de graduação. Isso traz implicações como, por exemplo, não oferecer estágios denominados de básicos pela atual legislação do Parecer 062/2004, o que implica em sobrecarga para os discentes, pois cursam uma grade curricular sem disciplinas optativas e são obrigados a submeterem-se aos estágios específicos que totalizam 600 horas, sem outras oportunidades ao longo da formação de realizarem outros contatos com o exercício profissional, a não ser por iniciativas individuais de alguns docentes em suas disciplinas. Ainda ligada à questão dos estágios verificamos que a responsabilidade assumida pessoalmente pelo seu supervisor e pelo estagiário quanto aos locais para realização das práticas do estágio específico é fator de angústia, o que deve ocasionar no estagiário uma sobrecarga de estresse e dificuldade nessa atividade tanto para docente quanto para o aluno. Não há uma institucionalização dos trâmites que garantam a presença dos estagiários nos locais para o desenvolvimento dessa prática profissional, apesar dos estágios específicos funcionarem desde 1993, quando foi inaugurado o S.P.A. da UNIR, para o atendimento da primeira turma de egressos do curso.

A nova grade curricular ainda não aprovada para o curso de Psicologia da UNIR, e ainda não implantada, prevê alteração dessa situação, pois está de acordo com o formato de estágios básicos e específicos da nova legislação em vigor por meio das Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Ainda tratando sobre a nova grade curricular ainda não aprovada para o curso de Psicologia da UNIR, somos totalmente contra a retirada da Licenciatura, já que significativa parte dos egressos trabalha junto à educação estadual e municipal em Rondônia, seja na própria Secretaria de Educação (SEDUC ou SEMED, respectivamente), ou diretamente nas escolas, o que os leva à necessidade de formação pelo menos para lidar com os professores das escolas geridas tanto pelo Estado quanto pela prefeitura. Além disso, há uma luta histórica do CFP para incluir a disciplina de Psicologia no currículo do ensino médio. Apenas esses aspectos já seriam suficientes para justificar que o curso de Psicologia da UNIR, mantivesse a Licenciatura em seu currículo recentemente modificado, mas ainda não implantado. Mas, além disso, é preciso lembrar também o que está escrito no Regimento Interno presente no Projeto

Pedagógico do Curso de Psicologia da UNIR que apresenta em seu artigo 1º, a seguinte redação:

> O curso de Psicologia ministrado pela Universidade Federal de Rondônia foi criado pela Resolução n.º 048/CD, de 14 de outubro de 1988, sob a forma de Licenciatura e ampliado para Formação de Psicólogo, pelo Conselho Universitário - Resolução n.º 049 de 03 de setembro de 1991 e reconhecido pela Portaria n.º 1486/Ministério da Educação e do Desporto de 06 de dezembro de 1995 (p. 25).

Também consta como Objetivo específico do curso de Psicologia, do mesmo documento que: "XI - Propiciar a formação pedagógica com vistas à possibilidade de docência em psicologia" (p. 27). Ou seja, desde sua criação o curso teve como objetivo a docência e, por isso, não entendemos a posição assumida pelos docentes do DEPSI que aprovaram a exclusão da licenciatura na nova grade a ser implantada, dados os aspectos e motivos citados. Não compartilhamos de tal posicionamento, em relação à formação, excluir tal possibilidade dada por esse perfil ou terminalidade, segundo a legislação atual.

Passaremos agora a expor as observações e conclusões obtidas por meio da análise dos depoimentos dos egressos.

Os seus depoimentos corroboram o que havia sido explanado anteriormente por parte dos docentes no tocante às dificuldades presentes na formação oferecida. Tais dificuldades estão expressas por meio de discrepâncias entre o conteúdo das matérias e as disciplinas a que se referem, de falta de conteúdos ou superposição, falta de aprofundamento do conteúdo etc. Há excessivo número de disciplinas obrigatórias e pouca possibilidade de associação com a parte prática que, conforme relato dos egressos, fica dependente de iniciativas individualizadas dos docentes, o que indica que não é o desdobramento de um currículo que integre adequadamente teoria e prática durante a formação profissional oferecida pelo curso da UNIR. O resultado a nosso ver é uma formação que expressa a fragmentação do currículo, isto é, dissocia teoria e prática e compromete a visão integrada da formação e atuação profissional crítica acerca da realidade em que se insere.

Algumas dificuldades em relação às práticas de estágio específico foram apontadas pelos egressos como sendo a quantidade de estagiários e o tempo disponível para a realização da supervisão do estágio específico para atender a todos. Outro problema segundo os relatos foi a falta de comprometimento de alguns supervisores expresso pelo depoimento de que não cumprem efetivamente a carga horária de

supervisão, deixando o estagiário à mercê do abandono nessa atividade e também não oferecendo qualidade a ela.

As práticas do estágio específico que deveriam dar suporte para a prática profissional posterior do egresso também se mostram problemáticas, seja pela necessidade premente de aproveitar o que não foi vivido durante a formação, por meio das práticas de estágios básicos, ausentes na atual grade curricular, seja pelos aspectos éticos relatados tanto por parte da coordenação do S.P.A. da UNIR, como pelos próprios egressos, o que a nosso ver compromete a qualidade da formação e interfere na construção de uma identidade profissional sólida e de fundamentos éticos. Acreditamos que a presença de dois estágios específicos que totalizam seiscentas horas dificultam um melhor aproveitamento desse momento da formação. A presença dos estágios básicos poderia diminuir as dificuldades encontradas durante o oferecimento das disciplinas, relatadas pelos egressos durante a prática dos estágios específicos, pois também diminuiriam a pressão exercida sobre eles na tentativa de absorção desse saber e desse fazer profissional não oferecido antes do último ano de graduação, e oferecido por meio dos estágios específicos em dose "dupla", pois são dois estágios obrigatórios neste período de formação.

Abordando os demais aspectos que interferem na formação do curso, chamamos a atenção para o horário de aulas ser integral (matutino e vespertino), com tal situação inviabilizando, opino, que pessoas que não tenham suporte financeiro para bancar suas despesas durante os cinco anos da formação se vejam impedidas de realizar o seu desejo de cursar Psicologia; ou então terem de submeter-se a cursos noturnos pagos. Tal situação também interfere na realização dos estágios segundo o relato dos egressos.

Entendemos que as dificuldades, segundo apontado pelos formados, reforçam uma ênfase somente em área tradicional da Psicologia, o que provoca prejuízo na amplitude do saber adquirido e na extensão das práticas profissionais adotadas pelo egresso em sua vida profissional. Defendemos, portanto, uma formação generalista e sólida em seus diversos enfoques ou ênfases e não apenas "conhecendo de tudo um pouco", como já relatou um dos egressos. A falta de oferecimento de outras áreas para o estágio específico é um bom exemplo representante do que se afirmou acima, além das disciplinas optativas inexistentes na grade em vigor e vistas como necessárias pelos egressos. Tais disciplinas emergentes servem de base para se adaptar à nova realidade

vivida na cidade, pois, atualmente, há afluxo de grandes empresas o que, em tese, demanda novos conhecimentos nesse mercado profissional.

Os egressos também reforçaram a nossa tese de que não há ênfase durante a formação oferecida pelo currículo de Psicologia dos cursos investigados quanto aos aspectos sócio-políticos. A nosso ver uma das consequências diz respeito à dificuldade de entendimento da realidade em que está inserida sua prática profissional, o que ocasiona uma atuação pautada por um viés ideológico, já que sem consciência de seu fazer político como expressão dessa atividade. Por isso, acreditamos ser a ênfase sociopolítica na formação em Psicologia fundamental para uma prática profissional crítica, ética e compromissada socialmente, pois uma formação acrítica e, consequentemente, ahistórica e apolítica favorece o modelo de sociedade baseado nas diferenças e desigualdades econômicas e sociais como sendo algo "natural" e deixando de lado o questionamento da dimensão política do seu fazer profissional e do papel social que desempenha o psicólogo no modelo de produção em que está inserida sua prática profissional.

Baseado nos depoimentos dados e nos documentos analisados acreditamos que o maior desafio ao egresso é perceber essa realidade em suas diversas dimensões e possuir capacidade de perceber a realidade histórica, política, social e econômica em que se insere.

Somente por meio de uma base crítica fornecida aos futuros formandos será possível que eles possam compreender o seu papel na engrenagem social e guiar suas práticas profissionais para que não se tornem instrumento de controle e manipulação da ideologia vigente. É com o intuito de mudar a opinião acerca da classe dos profissionais psicólogos quanto a não haver engajamento na luta por transformações sociais e que tais preocupações não fazem parte de suas vidas que defendemos uma formação crítica e pautada pela ética decorrente da formação recebida durante a graduação, expressão de um currículo voltado a tal possibilidade.

Aparentemente a formação recebida no curso é incapaz de se transformar em consciência da inserção da prática profissional do psicólogo para atender às demandas sociais. É decorrente de tal situação a necessidade de incorporação do meio social à formação e práticas profissionais em Psicologia.

Os depoimentos analisados corroboram a idéia de que há um direcionamento da formação para um modelo específico de profissional no curso de Psicologia da UNIR. Tal modelo estaria baseado numa atuação voltada para a área

clínica, que sempre foi predominante na profissão. A limitação de possibilidades de formação termina por limitar também as possibilidades de ter outros pontos de vista acerca da realidade e sua capacidade de interferir ou de influir nela. Isso termina por reforçar a imagem social do psicólogo como clínico tão somente, pois se trata da imagem hegemônica nesse campo de atuação profissional.

Concordamos com a idéia expressa pelos egressos de que é necessário complementar tal formação recebida durante a graduação, pois a realidade está em constante transformação exigindo a agregação de novos conhecimentos para permitir uma atuação profissional embasada e crítica. Tal compreensão sobre a realidade inclui os aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais etc dessa realidade.

Entre nossas constatações baseadas nos depoimentos dos egressos está a de que a profissão do psicólogo tem contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade. Tal visão, segundo nossa compreensão, só atende aos interesses de uma ideologia que desqualifica a Psicologia como ciência, pois não atua no sentido de formar profissionais críticos e capazes de perceber sua participação no cenário social e político-econômico e nem os limites de sua atuação, criando uma mistificação sobre a sua atividade e também sobre esse profissional.

É por meio da preocupação com um currículo que discuta as bases epistemológicas, políticas e éticas da Psicologia durante a graduação, além de garantir por meio das práticas nas diferentes disciplinas e estágio específico que será possível impedir a legitimação da desigualdade social percebida como “natural” e “individual”. Assim, entendemos que será possível desmistificar a atividade profissional do psicólogo junto à população e contribuir para o processo de transformação social das desigualdades de classe presentes no nosso país.

Por isso, apresentamos como objetivo decorrente dessa investigação uma proposta que leve em consideração tais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia aprovada pelo Parecer CNE/CES n.º 062/2004, de 19/02/2004, mas que critique e/ou supere os vieses ideológicos encontrados na atual proposta em vigor.

É nossa tese que as dificuldades de uma atuação crítica ainda estão longe de serem resolvidas durante a Formação desse profissional, seja pela incapacidade denominada pelo relato de imobilidade da classe profissional, fruto de sua inarticulação política, seja pelas dificuldades pregressas dos discentes, ou pela falta de um controle dessa formação que poderia impedir que o total de egressos de cursos de qualidade duvidosa chegasse ao exercício profissional, ou mesmo por falta de conscientização por

parte dos docentes de que não só sua tarefa deve ser realizada de maneira ética, mas que assim o fazendo estará realizando um ato político, pois o alvo dessa atividade é o ser humano em suas diferentes dimensões, incluindo a social e política.

Entretanto, acreditamos que com esse trabalho investigativo pudemos colaborar para que essa distância tenha diminuído, pois apontamos alguns dos principais problemas enfrentados por quem escolheu dar sua contribuição também por meio da capacitação de pessoas e, consequentemente, colocando à disposição da sociedade profissionais aptos a exercerem sua cidadania na construção de um país mais ético e politicamente mais desenvolvido e justo para seu povo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.22, p. 35- 46, jan./abr. 2003.

ALVES, E. **Análise crítica do plano diretor e da reforma do aparelho do Estado:** uma reflexão inacabada. 2001. Disponível em: <http://www.uem..br/~urutagua/htm>. Acesso em: 20 fev. 2008.

ALVES-MAZZOTTI**,** A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p.53–61, maio 1991.

_____; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMORIM, C. F.R.B. **Um panorama do uso de práticas alternativas como técnica de diagnóstico ou intervenção e suas relações com a Psicologia**. 1995. Mimeo. São Paulo, 1995.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco; Educ, 2005.

_____. (Org.). **História da psicologia no Brasil:** primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ; CFP, 2004.

ARAÚJO, C. Bentham, o Utilitarismo e a Filosofia Política Moderna. In: _____. **Filosofia política moderna:** de Hobbes a Marx Boron. São Paulo: Universidade de São Paulo: Departamento de Ciências Politicas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciencias Humanas, 2006, p. 267 – 286.

ARAÚJO, M. F. Reflexões sobre o papel político do profissional de psicologia. **Perfil: Boletim de Psicologia Clínica**, Assis, Ano 8, n.8, 1995, p. 30 - 48.

ARRETCHE, M. T. S. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. **BIB**, Rio de Janeiro, n.39, p.03–40, 1.sem.1995.

_____. Mitos da Descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n.31, Ano11, p.44–66, jun.1996.

_____. Relações Federativas nas Políticas Sociais. **Educação e Sociedade,** Campinas, São Paulo, v.23, n.80, p.25–48, set.2002.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (ADUNIR). **Nota Oficial da Reunião do dia 17/09/2008**. Porto Velho, Rondônia. Disponível em: <http://www. adunir.org. br> Acesso em: 10 out. 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR – SINDICATO NACIONAL (ANDES-SN). A Farsa Cutista de 6 de Setembro e a Defesa do ANDES-SN. **Circular n.º 268/08**, de 08 de setembro de 2008. Brasília, DF. Disponível em: <http://www. adunir.org. br> Acesso em: 10 set. 2008.

_____. A Propósito do Edital de Convocação de Assembléia de Criação de um Sindicato Nacional de Professores do Ensino Superior Público Federal. **Nota da Diretoria do ANDES**, de 14 de agosto de 2008a. Brasília, DF. Disponível em: <http://www. adunir.org. br> Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. Proposta da ANDES-SN para a Universidade Brasileira. **Cadernos ANDES**, n.º 2, 1996, Brasília, DF.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). **Educação Superior na América Latina e no Caribe**. Documento de Estratégia. Washington, D.C, jul./1998.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiência. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, 1995.

_____. **Documento estratégico do Banco Mundial: A educação na América Latina e Caribe**. Dez. 1999a. Disponível em: <http://www.bancomundial.org>. Acesso em: mar. 2007.

_____. **Education sector strategy.** Washington, D.C: The World Bank Group World, Human Development Network, 1999b.

_____. The task force on Higher Education in Society, **Higher Education in developing countries:** peril and promises. Washington, IBRD/The World Bank, fev. 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, A. V. B. Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? **Revista do Departamento de Psicologia–**UFF, Niterói, v.14, n.1, p.31-57, jan./jul. 2002.

_____; GOMIDE, P. I. C. O Psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, Ano 9, n.1, p.6-15, 1989.

_____; GONDIM, S. M. G; RODRIGUES, A. C. A. Um categoria profissional em expansão: quantos somos e onde estamos? In: _____. (Org.). et al. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.32–44

BATISTA, A. Reforma do Estado: uma prática de controle social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n.61, p. 66 – 81, nov.1999.

BELLONI, I. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, M. de Lourdes (Org.) *et. al*. **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

BENEDETTI, I. M. M. **O Provão em questão:** o passado, presente e perspectivas para a avaliação universitária. Maringá: Dental Press, 2003.

BIANCHETTI, R. G. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOCK, A. M. B. Diretrizes Curriculares: que direção queremos para a formação? **Revista do Departamento de Psicologia –** UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Vol. 14, n.º. 1, p. 59 – 73, jan. /jul 2002.

_____. O desafio da construção de uma nova psicologia. **Psicologia Revista**. PUC, São Paulo, 1 (1), p. 13 -18, 1995.

_____. Ofício CFP n.º 597/98, de 27 de maio de 1998. **Proposta de Diretrizes Curriculares em Psicologia encaminhada à Comissão de Especialistas de Psicologia da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília, DF, maio/1998.

_____; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 5.ª Ed. reformulada. São Paulo: Ed. Saraiva, 1993.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Trad. Antônio Branco Vasco et al. Portugal: Porto Ed., 1994 e 1999.

BONFIM, E. M. (Org.). Formações em Psicologia: pós-graduação e graduação (Coletâneas da Anpepp, v. 8). Belo Horizonte: ANPEPP/UFMG, 1996, p. 9 – 18.

BRASIL. **A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. Conferência de Luiz Carlos Bresser Pereira nos seminários sobre a reforma constitucional realizados com os partidos políticos, sob o patrocínio da Presidência da República. Brasília: Ministério da Administração e da Reforma do Estado, jan. 1995a. Revisada em abril de 1995.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16 ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1997a.

_____. Decreto n° 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n° 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1°, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Documenta 431**, Brasília, p. 386-392, ago. 1997b.

_____. Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Legislação Federal e Marginalia,** São Paulo, Ano 65, Tomo VII, p.3126–3135, jul. 2001b.

_____. Decreto n.º 6096, de 24 de abril 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. **Diário Oficial da União,** Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: maio. 2007.

_____. Decreto n.º. 53.464, de 21/01/1964. Regulamenta a Lei n.º 4.119, que dispõe sobre a profissão de Psicólogo. **Documenta 23**, Rio de Janeiro, p.72-76, fev.-mar. 1964.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Legislação Federal e Marginalia** - LEX. São Paulo: LEX Ed., ano XXV, p. 979-993, jul./dez. 1961.

_____. Lei n.º. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Regulamenta a profissão de Psicólogo e dispõe sobre os cursos de Formação em Psicologia. **Documenta 8**, Rio de Janeiro, p. 91 - 94, out. 1962.

_____. Lei n.º. 5.766, de 20/12/1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. **Legislação Federal e Marginalia** - LEX XXXV. São Paulo: LEX Ed., p. 1655 - 1661, out. /dez. 1971.

_____. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. In: **Legislação Federal e Marginalia**. LEX v. I, Ano 59, 4º trimestre de 1995, São Paulo: LEX Ed., p. 2042 – 45, out. /dez.1995e.

_____. Lei n.º 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior e dá outras providências. In: **Legislação Federal e Marginalia**. LEX, ano 62, São Paulo: LEX Ed., p.2570 – 72, jul. 1998.

_____. Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e dá outras providências. In: **Legislação Federal e Marginalia**. LEX, Ano 68, Tomo IV, São Paulo: LEX Ed., p. 668 – 73, abr./ 2004a.

_____. Lei n.º 10.973, de 02 de dezembro de 2004e. Dispõe sobre os Incentivos à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. 2004e. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.mtc.gov.br/legis/leis/10973_2004.htm>. Acesso em: 4 jan. 2005.

_____. Lei n.º 11.087, de 04 de janeiro de 2005. Altera dispositivos da Lei 9.678 de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no magistério superior, e da Lei 10.910, de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 jan. 2005. Seção 1.

_____. Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n.º 10.891, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005a. Seção 1.

_____. Lei n.º 11.788,de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art.6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L1178. Acesso em: 12 de outubro de 2010.

_____. Medida Provisória n.º 208, de 20 de agosto de 2004. Altera dispositivos da Lei n.º 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004b. Seção 1.

_____. Medida Provisória n.º 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. 2004d. Brasília: Ministério da Educação. LEX – Legislação Federal e Marginália. Ano 2004, p. 2389, set. Volume: Set. Tomo IX. Disponível em : <http://www.mec.gov.br> . Acesso em: 22 out. 2007.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Lei n.º 11.079**, de 30 dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. 2004f. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/planejamento>. Acesso em: 14 jan. 2005.

_____. **Organizações Sociais**. Brasília: Secretaria da Reforma do Estado, 1997b. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, v. 2).

_____. **Planejamento Político-Estratégico 1995/1998**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, maio de 1995c.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado: Ministério da Administração e da Reforma do Estado, novembro de 1995b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI7.HTM>. Acesso em: 20 maio 2006.

_____. Projeto de Lei n.º 59, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. 2005. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acesso em: 14 jan. 2005.

_____. **Reforma da Educação Superior: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior: documento II**. Brasília, 21 de agosto de 2004c. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acesso em: 4 jan. 2005.

BUCHER, R. Psicologia Científica: Realidade ou Mito? In: **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, DF, Ano 1, vol. 1 n.º. 1, p. 15 - 37, jan./1981.

BUNGE, M.. **Epistemologia:** curso de atualização. Trad. Cláudio Navarra. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. USP, 1980.

CABRAL, A. C. M. A Psicologia no Brasil. In: **Psicologia**, n.º. 3, São Paulo, Boletim CXIX da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, p. 9 – 47, 1950.

CAMPOS, R. H. F. A Função Social do Psicólogo. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, Ano V, v. 16, p. 74 – 84, dez. 1983.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 4.ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

CARDOSO, M. L. A Avaliação da Universidade: Concepções e Perspectivas. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n.º 1, fev. 1991.

CARVALHO, A. M. Formação Docente e afiliações Grupais: implicações para a graduação em Psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia –** UFF, v. 14, n.º. 1, p. 112 – 13, jan. /jul. 2002.

CARVALHO, A. M. A. "Atuação Psicológica": alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, DF, Ano 4, n.º 2, 2º semestre, p.7- 9, 1984.

_____. A visão dos alunos sobre sua formação. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, DF, Ano 9, n.º1, p. 19- 21, 1989.

CASTRO, M. H. G. **A educação para o Século XXI:** O desafio da qualidade e da eqüidade. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), 1999.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002. 102 p.

_____; OLIVEIRA, R. P. (orgs.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CENTOFANTI, R. Radecki e a Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (Org.). **História da Psicologia no Brasil:** primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ: CFP, 2004.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. 31.ª ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.º. 24, p. 5 – 15, set./ out./ nov./ dez. 2003.

CHAVES, V. L. J. Exame Nacional de Cursos (Provão): isto é avaliação? **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, Ano XI, n.º 27, p. 108 – 14, jun. 2002.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º. 403, 1962. Estabelece a carga horária mínima do curso de Psicologia, incluindo as habilitações. Relator: Valnir Chagas. **Documenta 11**, Rio de Janeiro, p. 66 - 69, jan. - fev. 1963.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. ABEP: uma entidade para cuidar da formação. **Jornal do Federal**. Brasília, DF, Ano XIII, n.º. 52, fev. 1998.

_____. CARTA AO GOVERNO LULA. **Jornal do Federal**. Brasília, DF, Ano XVIII, n.º. 74, jan. 2003.

_____. **Carta de Serra Negra**. Aprovada em agosto de 1992. Serra Negra, São Paulo, 1992.

_____. **Código de Ética Profissional dos Psicólogos**. Brasília, 1987.

_____. Diretrizes Curriculares. **Jornal do Federal**. Brasília, DF, Ano XVII, n.º 71, mar. 2002.

_____. Educação virou refém da "economia de mercado". **Jornal do Federal**. Brasília, DF, Ano XIII, n.º 53, p. 04, s/m 1998.

_____. Jornal do Processo Constituinte. **Jornal do Federal**. Brasília, DF, 2 (5), mar. 1994.

_____. **Quem é o Psicólogo Brasileiro**? São Paulo: Edicon, 1988.

_____. Resolução n.º. 010/2005. Aprova o **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília, DF, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Legislação Federal e Marginalia** - LEX LX. São Paulo: LEX Ed., p. 2346 - 47, set. /out. 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. (Processo n.º 23001.000321/2001 – 99). Aprovado pelo **Parecer n.º 0062/2004**, da Câmara de Educação Superior. Relatora: Marília Ancona-Lopez. Brasília (DF), 19 de fevereiro de 2004. Disponível em: <http://www.pol.org.br> Acesso em: 18 maio 2004.

_____. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Documenta 423**, Brasília, p. 569 - 86, dez. 1996.

_____. Parecer n.º 67/2003, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. **Documenta 498**, Brasília, p. 109 – 18, mar. 2003.

_____. Portaria MEC n.º 2.051, de 09 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei n° 10. 861, de 14/04/2004. **Legislação Federal e Marginalia** – LEX. Ano 68, Tomo VII, São Paulo: LEX Ed., p. 3799 – 3806, jul./ 2004b.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente.. In: VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. (Orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 9 – 30.

COSTA, A. M. N. Repensando a Psicologia Clínica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, DF, v. 5, n.º 1, 1989.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CROCHIK, J. L. **Uma proposta de análise da formação do Psicólogo em nossa realidade**. São Paulo: USP, 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1985.

CUNHA, M. V. **A educação dos educadores**: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. **O discurso educacional renovador no Brasil (1930 - 1960)**: um estudo sobre as relações entre a escola e a família. Araraquara, São Paulo: 1998. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Ciências e Letras/UNESP.

CUNHA, M. I. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: _____. (Org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. São Paulo: Autores associados, 2005.

CURY, C. R. J. **LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação". In: **Educação e Sociedade**, Vol. 25, n.º 87, p. 423 – 60, maio/ago. 2004.

DELEULE, D. **La Psicologia, Mito Científico**. Barcelona: Anagrama, 1972.

DEMO, P. Avaliação qualitativa V: purismos e populismos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP/MEC, n.º 162, 1988, pp. 316 – 343.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Ed. Atlas, 1989.

DERRIDA, J. **O olho da Universidade**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída***:* avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO, 1998.

ELIOT, Th. S. **Poesia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1963.

ESPING-ANDERSEN, G. As Três Economias Políticas do Welfare State. In: **Lua Nova**, n.º 24, São Paulo: Cedec, set/1991.

_____. O Futuro do Welfare State na Nova Ordem Mundial. In: **Lua Nova**, n.º 35, São Paulo: Cedec, 1995.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de uma identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____ (Org.) *et. al*. **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1975.

FERNANDES NETO, E. LDB - Lei n.º 9394/96 e EC n.º 14/96: uma legislação neoliberal. In: RESCIA, A. P. O.; SOUZA, C. B. G.; GENTILINI, J. A.; RIBEIRO, R. (orgs.). et al. **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, São Paulo: UNESP, Junqueira & Marin, 2007.

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

FIGUEIREDO, L. C. M. **A invenção do psicológico**: quatro séculos de subjetivação (1500 – 1900). São Paulo: Educ: Escuta, 1992.

_____. Investigação em Psicologia Clínica. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia no Brasil:** direções epistemológicas. Brasília: O Conselho, 1995.

_____. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. **Psicologia:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1991.

_____. **Revisitando as Psicologias:** da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. 4.ª ed., Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FIRME, T. P. Avaliação de Inovações Educacionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1995, Rio de Janeiro. **Anais…** Brasília: MEC/SEDIAE, 1995. p. 67 – 74.

FÓRUM NACIONAL DE DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Propostas Emergenciais para Mudança na Educação Brasileira. **Seminário de Trabalho: Reafirmando propostas para a educação brasileira**. Brasília, DF, fev. 2003.

FOUCAULT, M. **Doença Mental e Psicologia**. Trad. Lílian Rose Shalders. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1991.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro:Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOULQUIÉ, P.; DELEDALLE, G. **A Psicologia Contemporânea**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FRANCISCO, A. L.; BASTOS, A. V. B. Conhecimento, formação e prática – o necessário caminho da integração. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Psicólogo brasileiro**: construção de novos espaços. São Paulo: Campinas: Átomo, 1992, p. 211 – 227.

FREIRE, J. C. A Ética da Psicologia Centrada na Pessoa. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 5, n.º. 1, p. 77 – 91, jan./jun 1987.

_____. Retrospectiva Crítica da Obra de Carl Rogers: da "Terapia do Relacionamento" à Intuitividade dos "Momentos de Movimento". **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 6, n.º. 1, p. 53 – 79, jan./jun. 1988.

FREUD, S**. EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1979, vols. I, XIX e XXII.

FREUD, S. Projeto para uma Psicologia científica (1950 [1895]). In: _____. **EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1979, vol. I.

_____. As Resistências à Psicanálise (1925 [1924]). In: _____. **EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1979, vol.XIX.

_____. Novas Conferências Introdutórias sobre a Psicanálise. (1933 [1932]). In: _____. **EDIÇÃO STANDARD BRASILEIRA DAS OBRAS PSICOLÓGICAS COMPLETAS DE SIGMUND FREUD**. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1979, vol. XXII.

FRIGOTTO, G. **Entrevista ao Jornal Folha Dirigida**. São Paulo, out. 2004.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao Neoliberalismo em educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 73 – 102.

GARCIA-ROZA, L. A. Psicologia: um espaço de dispersão do saber. **Rádice Revista de Psicologia**. Rio de Janeiro, Ano 1, n.º 4, p. 20 - 6, 1977.

GARDNER, M. **Manias e crendices em nome da ciência**. São Paulo: Ibrasa, 1960.

GAY, P. **Freud**: Uma vida para nosso tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GENTILI, P. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002, p. 45 – 59.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (Orgs). **Escola S&A**. Brasília: CNTE, 1999, p. 9 – 49.

_____; MCCOWAN, T. (Org.). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. O Psicólogo e sua Ideologia. **Psicologia**: Ciência e Profissão. Brasília, Distrito Federal, Ano 5, n.º. 1, p. 12 – 15, 1985.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T. & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S&A**. Brasília: CNTE, 1999, p.150 - 66.

_____. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ª ed., Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

GOMES, A. M. Política de Avaliação da Educação Superior: Controle e Massificação. **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 23, n.º 80, p. 275 – 98, set. 2002.

GOMES, W. B. Pesquisa e ensino em Psicologia: articulações possíveis entre graduação e pós-graduação. In: **Coletâneas da ANPEPP** (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia), Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta, Campinas, São Paulo, v. 1, n.º 9, p. 33 – 50, set./ 1996.

GONDIM, S. M. G.; LUNA, A. F.; SOUZA, G. C.; SOBRAL, L. C. S.; LIMA, M. S. A identidade do psicólogo brasileiro. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (orgs.) *et. al*. **O Trabalho do Psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 223 – 247, 2010.

HEATHER, N. **Perspectivas Radicais em Psicologia**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1977.

HEIDBREDER, E. **Psicologias do século XX**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1981.

HELOANI, R.; MACÊDO, K. B.; CASSIOLATO, R. O exercício da profissão: características gerais da inserção profissional do psicólogo. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (orgs.) et al. **O Trabalho do Psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 107 – 130, 2010.

HENNIGEN, I. Subjetivação como produção cultural: fazendo uma outra psicologia. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, Santa Catarina, v. 18, n.º. 2, p. 47 – 53, mai./ago. 2006.

HERRMANN, F. A Psicanálise, a psicanálise e demais psicoterapias em face do absurdo. **Jornal de Psicanálise**. São Paulo, 32 (58/59): 93 -132, nov./1999.

HOLANDA, A. Os Conselhos de Psicologia, a formação e o exercício profissional. **Psicologia:** Ciência e Profissão. Brasília, Distrito Federal, Ano 17, n.º. 1, p. 3 - 13, 1997.

HORKHEIMER, M. (Org.). "Teoria Tradicional e Teoria Crítica". In:_____. **Textos escolhidos**: Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Trad. Zeljko Loparic [et al]. 5.ª ed. São Paulo: Nova cultural, 1991 (Col. Os Pensadores, v. 16).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Estimativas das populações residentes em 1º de julho de 2009**, segundo os municípios. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DOU.pdf . Acesso em 10 de out. 2010a.

_____. **IBGE Estados@.** Rondônia. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ro. Acesso em: 10 de out. 2010b.

_____. **IBGE Cidades@**. Porto Velho – RO. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1. Acesso em 10 de out. 2009.

JACOBINA, R. R. O Manicômio e os movimentos de reforma na psiquiatria: do alienismo à psiquiatria democrática. In: **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 24, n.º. 54, p. 90 – 104, jan./abr. 2000.

JAPIASSU, H.. **A Psicologia dos Psicólogos**. Rio de janeiro: Imago, 1979.

_____. **As Paixões da Ciência:** Estudos de História das Ciências. São Paulo: Letras & Letras, 1991.

_____. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Psicanálise**: Ciência ou "Contra-Ciência". Rio de Janeiro: Imago, 1998.

_____. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

JAPUR, M. A questão da formação profissional em Psicologia: Delimitação de alguns parâmetros para análise de um Curso de Psicologia. **Psico**, Porto Alegre, v. 25, n.º 2, 1994.

JONES, E. **Vida e Obra de Sigmund Freud**. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. 3.ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

JORGE, L. **Inovação Curricular**: Além das Mudanças dos Conteúdos. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1993.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo:** Políticas e práticas. Campinas, São Paulo: Papirus, p. 165 – 183, 2001.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Trad. Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. 3.ª edição. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1989.

LANE, S. T. M. (Org.). et al. **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEITE, D. M. A investigação psicológica face à educação brasileira. **Estudos e Documentos**. São Paulo, v. 5, p. 75 - 104, 1967.

LESSA, C. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Revista Universidade e Sociedade**. Brasília, DF: v. 9, n.º 19, p. 15-24, maio/ago. 1999.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez Ed., 2003.

LIMA, K. R. S. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. Poços de Caldas. **Anais.** Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003. 1 CD ROM.

LOURENÇO FILHO, M. B. A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). **História da Psicologia no Brasil:** primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ: CFP, 2004, p. 71 – 108.

LOUZADA, R. A Noção de Competência na Esfera do Trabalho. In: _____. **O Conceito de Competência e o Ensino de Administração**: um estudo multicasos. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010a. f. 59–82.

_____. A Noção de Competência no Campo da Educação. In: _____. **O Conceito de Competência e o Ensino de Administração**: um estudo multicasos. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010b. f. 83 – 105.

LUCCHESI, M. A. S.. Políticas públicas para a educação superior no Brasil no contexto sul-americano: convergências e transformações na passagem do século. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.3, p.513–28, set./dez. 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALVEZZI, S. A profissionalização dos psicólogos. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Orgs.). **O Trabalho do Psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.17–31.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

_____. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1988, Livro 1, tomo 2.

MASSIMI, M. **História da Psicologia brasileira:** da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

_____. Origens e desenvolvimento da psicologia em São Paulo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro: 41 (3) 118 - 24, 3º trim., ago./1989.

_____. "Psicologia na visão dos psicólogos e psiquiatras brasileiros das primeiras décadas do século XX". **Psico**. Porto Alegre, RS. v. 24, n.º 1, jan./jun. 1993.

MATOS**,** L. A. L. **Docência na educação superior pública e privada:** um estudo com professores de Porto Velho. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

MAUÉS, O. C. A avaliação institucional: uma política para o ensino superior. **Universidade e Sociedade**. Brasília: DF, Ano XIII, n.º 30, jun./2003.

MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1983.

MENDONÇA, S. R. A. **Industrialização brasileira**. São Paulo: Moderna, 2004.

MERANI, A. L. **Psicologia e Alienação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MEZAN, R. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MILL, J. S. **Da liberdade**. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1963.

MOACYR, P. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1942.

MORAES, R. C. C. As Incomparáveis Virtudes do Mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYK, N. **O Cenário Educacional Latino-Americano no Limiar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo**: questões atuais. Campinas, Papirus, 1997.

NEAVE, G. "Accountability in educacion". In: WALBERG, H. J. & HAERTEL, G. D. (Eds.). **The internacional encyclopedia of educacional evaluation**. Oxford: Pergamon Press, 1985.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **O empresariamento da educação***:* novos contornos do ensino superior nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. Cap. 1, p. 21-40.

OLINTO, P. A Psicologia Experimental no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). **História da Psicologia no Brasil:** primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ: CFP, 2004.

OLIVERA**,** J. F.; DOURADO, L. F.; VELOSO, T. C. M. A.; SOUSA, A. M. G. A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n.º 2, p. 323 – 48, jul./dez. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. **El acuerdo general sobre el comércio de servicios (AGCS): objetivos, alcance y disciplinas**. [2004]. Disponível em: http://www.wto.org/tratop_s/serv_s/gatsqa.shtm. Acesso em 15 de fevereiro de 2008.

OZELLA, S. **O Ensino de Psicologia Social no Brasil:** um estudo sobre o pensar e o agir de seus professores. São Paulo: PUC, 1991. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

PASQUALI, L. Levantamento das Referências Bibliográficas Indicadas por Pesquisadores e Professores acerca do Debate Epistemológico em Psicologia no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia no Brasil:** direções epistemológicas. Brasília: O Conselho, 1995.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3.ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. O Papel Social e a Formação do Psicólogo: Contribuição para um Debate Necessário. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 34, n.º. 82/83, p. 7 – 16, s/m 1982.

_____. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

PENNA, A. G. Sobre a produção científica do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro. **História da Psicologia**, Rio de Janeiro, FGV, n.º. 1, 1985.

_____. **História da Psicologia no Rio de Janeiro**. Rio de janeiro: Imago, 1992.

_____.Sobre a produção científica do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro. **História da Psicologia**, Rio de Janeiro, FGV, n.º. 1, 1985.

PEREIRA, L. C. B. **A Reforma do Estado dos anos 90:** Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, v. 1).

PEREIRA, L. R. A função social da Universidade. **Cadernos de Educação**. Belo Horizonte: PUC-MG, n.º 4, dez./1998.

PEREIRA, S. L. M. A Formação Profissional dos Psicólogos: Apontamentos para um Estudo. **Psicologia**, 1 (1), p. 15 – 20, 1975.

PESSOTTI, I. Dados para uma História da Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). **História da Psicologia no Brasil:** primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EdUERJ: CFP, 2004.

_____. Notas para uma História da Psicologia no Brasil. In: CFP. **Quem é o Psicólogo brasileiro**. São Paulo: Edicon, 1988.

PEQUENO DICIONÁRIO FILOSÓFICO. São Paulo: Hemus Livraria Editora, 1977.

PFROMM NETTO, S. A Psicologia no Brasil. In: ANTUNES, ANTUNES, M. A. M.. (Org.). **História da Psicologia no Brasil:** primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ: CFP, 2004.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional:** uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPPER, K. R. **A Lógica da Investigação Científica**. Trad. Pablo Rubén Mariconda e Paulo de Almeida. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores, 124).

PSIQUE CIÊNCIA & VIDA EDIÇÃO ESPECIAL. Psiquiatria no Brasil: Nise da Silveira. São Paulo: Ed. Escala, Ano III, n.º. 7, 2008.

RIBEIRO, P. R. M. **Saúde Mental**: dimensão histórica e campos de atuação. São Paulo: E.P.U, 1996.

_____. Primórdios do ensino e da pesquisa em Psicologia no Brasil: os laboratórios experimentais. **Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Araraquara, São Paulo: FCL/UNESP, v. 3, n.º 1 e 2, jan./jun; jul./dez. 1997, p. 35-49.

RIBEIRO, S. M. R. Reforma do Aparelho de Estado no Brasil: uma comparação entre as propostas dos anos 60 e 90. In: **VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Lisboa, Portugal, 8 – 11, p. 01 – 21, oct./2002.

RODRÍGUEZ, M. V. Globalização das Políticas Públicas: Impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, Santa Catarina: UnC, 2003.

RORTY, R. Solidariedade ou objetividade. **Novos Estudos CEBRAP**, 36, p. 109 – 121, 1993.

ROSANVALLON, P. **A Crise do Estado-Providência**. Goiânia: Ed. UFG e UnB, 1997.

ROSAS, P. Contribuição de Ulisses Pernambucano e seus colaboradores para a Psicologia Aplicada no Brasil. **Psicologia**. Ano 11, n.º. 3, p. 17 – 34, 1985.

RUDOLFER, N. S. **Introdução à Psychologia Educacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. (Série 3.ª – Atualidades Pedagógicas, v. 30 – Biblioteca Pedagógica Brasileira).

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ª Ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SANTOS, B. S. A Reinvenção Solidária e Participativa do Estado. In: **Seminário Internacional Sociedade e a Reforma do Estado**. 1998, São Paulo, p. 01 – 17, marco/1998.

_____. Os processos da globalização. In: _____. (org.). **Globalização:** fatalidade ou utopia? Porto: Afrontamento, 2001.

_____**. O capitalismo universitário.** 20001b. Disponível em www.ces.fe.uc.pt/. Acesso em: 15 de dez. 2007.

_____. **Pela Mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação e Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 25, n.º 89, p. 1145 – 57, set./dez. 2004.

SANTOS FILHO, J. C. Especificidade da Universidade: Implicações para a Avaliação Institucional. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 1., 1995, Campinas, São Paulo. **Anais.** da Avaliação Institucional de Universidades. São Paulo: UNICAMP/FE/GEPES, 1995. s/p.

SASTRE, C. **La Psicologia, Red Ideológica**. Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo, 1974.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. Transformações do Capitalismo do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____; PATTO, M. H. Souza; BOCK, A. M. B. et al. Depoimento. In: Política Educacional e Formação Profissional do Psicólogo. **Psicologia, Ciência e Profissão**. Brasília, DF., n.º. 2, p. 24 – 33, 1984.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S.; SCHULTZ, E. **História da Psicologia Moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Cultrix, 1998.

SCHULTZ, T. **O Valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

_____. **O Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SÈVE, L. **Marxismo e Teoria da Personalidade**. vols. I, II e III. Lisboa: Livros Horizontes Ltda, 1979.

SGUISSARDI, V. (Org). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000a. 246 p.

_____. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais.** Caxambu: [s. n.], 2000. Educação não é privilégio. GT 11 – Política de Educação Superior.

SILVA, J. C. B. **As Percepções de Docentes e Egressos sobre o Curso de Licenciatura e Formação de Psicólogos da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)**. 1999. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rondônia.

SILVA, T. T. & GENTILI, P. (Orgs). **Escola S&A**. Brasília: CNTE, 1999a.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002a.

SILVA JÚNIOR, N. A. Estado, Educação e Diretrizes Curriculares para Psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, Rio de Janeiro, v. 14, n.º 1, p. 121 – 34, jan. /jul. 2002.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000. v. 78. 118 p. (Coleção Questões da Nossa Época).

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a Formação do Psicólogo**. São Paulo: USP, 1996. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 1999.

TEITELBAUM, S. Questões atuais - teoria e prática em Psicologia Clínica. **Psico**. Porto Alegre, RS., v. 15, n.º 1, p. 60 -70, jan./jun. 1988.

TEIXEIRA, S. M. F. O psicólogo na clínica. In: **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, n.º 3, p. 1 – 7, abr./maio/jun., 1977.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC-SP: Ação Educativa, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

TÜNNERMANN, C. **Transformação da Educação Superior:** desafios e perspectivas. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Departamento de Psicologia. **Livros-Ata n.º 1, 2 e 3**. Porto Velho, RO, 1991 -2009.

_____. **Parecer n.º 983/CGR, de 10 de dezembro de 2009**, da Câmara de Graduação do Conselho Acadêmico (CONSEA). Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia – Formação de Psicólogos com ênfase em Psicologia Escolar e Psicologia da Saúde.

_____. **Parecer n.º 1034/CGR, de 01 de junho de 2010,** da Câmara de Graduação do Conselho Acadêmico (CONSEA). Projeto Político-Pedagógico do Curso de Psicologia – Formação de Psicólogos com ênfase em Psicologia Escolar e Psicologia da Saúde.

_____. **Processo de Regularização das Grades Curriculares do Curso de Psicologia - período 1989 à 1996**. (Processo n.º 23118.001703/95-78/Núcleo de Saúde). Aprovado pelo Parecer n.º 076/ CE. Relator (a): Nair Ferreira Gurgel do Amaral. Porto Velho, 14 de dezembro de 1995.

_____. Regimento Geral da UNIR. **Resolução n.º 002/CONSUN, de 21 de agosto de 2000**. Porto Velho, Rondônia.

_____. Aprova o **Estatuto da Fundação Universidade. Federal de Rondônia.** Aprovado pelas Resoluções n.º 135/CONSUN, de 13 de outubro de 1998 e n.º 138/CONSUN, de 12 de abril de 1999. Porto Velho, Rondônia.

_____. **Resolução n.º 039/CONSUN, de 10 de abril de 1991**. Desvincula os Cursos de Psicologia e Enfermagem do Departamento de Ciências Biomédicas. Porto Velho, Rondônia.

_____. **Resolução n.º 138/CONSUN, de 12 de abril de 1999**. Aprova a alteração em parte do Estatuto da UNIR. Porto Velho, Rondônia.

_____. **Resolução n.º 048/CONSELHO DIRETOR, de 14 de outubro de 1988.** Cria o Curso de Psicologia e dá outras providências. Porto Velho, Rondônia.

_____. **Resolução n.º 049/CONSUN, de 03 de setembro de 1991**. Aprova o Regimento Interno do Curso de Psicologia e Reformula sua Habilitação estabelecendo que é constituída de: Licenciatura e Formação de Psicólogos. Porto Velho, Rondônia.

_____. **Resolução n.º 111/CONSEPE, de 08 de março de 1994**. Aprova e convalida as normas do Estágio Supervisionado do Curso de psicologia e as alterações da Grade Curricular do Curso. Presidente Sinedei de Moura Pereira. Porto Velho, Rondônia.

_____. **Resolução n.º 193/CONSEPE, de 14 de dezembro de 1995**. Regulariza com base no Parecer 076/CE, as Grades Curriculares do Curso de Psicologia. Presidente: Osmar Siena. Porto Velho, Rondônia.

_____. **Resolução n.º 251/CONSEPE, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta Sistema de Avaliação Discente da UNIR. Presidente: Osmar Siena. Porto Velho, Rondônia.

VAIDERGORN, J. Alguns apontamentos sobre o ensino superior pós-LDB. In: RESCIA, A. P. O.; SOUZA, C. B. G.; GENTILINI, J. A.; RIBEIRO, R. (orgs.). et al. **Dez anos de LDB**: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara, São Paulo: UNESP, Junqueira & Marin, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo: um passo adiante. In MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51 – 55, 2004.

VELLOSO, E. D. Psicologia Clínica no Brasil. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, ano 34, v. 1, 1982.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.º 27, p. 41 – 76, jan. /jun. 2003.

_____. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Ed., 2003a.

VIEIRA, E. A. **Estado e miséria social no Brasil**: de Getúlio a Geisel. 4.ª ed. São Paulo:Cortez, 1995.

VIEIRA, S. L. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: FÁVERO, M. L. A. (Org.) *et. al*. **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

VILELA, A. M. J.. **Formar-se Psicólogo: Como Ser "Livre Como Um Pássaro"**. 1996. 173 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

WATSON, J. B. Psychology as the Behaviorist Views it. In: **Psychological Review**, 20, p. 158 – 177, 1913.

WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1978.

WHO. **Relatório final da pesquisa junto aos associados do Conselho Federal de Psicologia**. Brasília, DF: CFP, 2001. (Mimeografado).

WITTER, G. P.; GONÇALVES, C. L. C.; WITTER, C.; YUKIMITSU, M. T. C. P. Formação e Estágio Acadêmico em Psicologia no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro**: Construção de Novos Espaços. São Paulo: Campinas, Átomo, 1992.

XIMENES, D. A. "Avaliação das Condições de Oferta": Análise da Avaliação de Desempenho de Cursos de Graduação. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 21, n.º 43, p. 219 – 235, jul. /dez 1999.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a Psicologia. In: **Psicologia:** Ciência e Profissão. ano 20, n.º. 4, Brasília: DF, 2000.

YAMAMOTO, O. H.; OLIVEIRA, I. F.; CAMPOS, H. Demandas Sociais e Formação Profissional em Psicologia. **Revista do Departamento de Psicologia –** UFF, Niterói, Rio de Janeiro, vol. 14, n.º. 1, p. 75 – 86, jan. /jul de 2002.

_____. Graduação e Pós-Graduação em Psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 3, n.º 6, Brasília, DF: Capes, p. 270 – 81, 2006.

_____; SOUZA, J. A. J.; SILVA, N.; ZANELLI, J. C. A Formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (orgs.) et al. **O Trabalho do Psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 45 – 65, 2010.

APÊNDICE

Proposta da ANDES-SN para a Educação Superior

Desde a época da Ditadura Militar já havia um projeto conjunto de universidade da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional[171] (ANDES-SN), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e da Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Tal proposta segundo Maués (2003), apresentava como ênfase: "[…] à manutenção do ensino público e gratuito, à autonomia e funcionamento democrático da Universidade, ao estabelecimento de um padrão de qualidade para o ensino superior, à dotação de recursos públicos orçamentários suficientes para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, à garantia do direito à liberdade de pensamento" (p. 114).

Após a Ditadura Militar, em 1991, o ANDES-SN, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Federação dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), realizaram um seminário nacional sobre a reestruturação da universidade que reafirmou a proposta anterior no que diz respeito ao ensino público e gratuito, laico e de qualidade, respeitando o princípio da autonomia e da gestão democrática garantida pela lei. Tal proposta foi encaminhada ao governo federal conjuntamente com um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a ser encaminhado ao Congresso Nacional, que entre outros aspectos destacava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da universidade (CARDOSO, 1991).

Em 1996, o ANDES aprovou a "Proposta para a Universidade Brasileira" que estabelecia a responsabilidade do Estado pelo financiamento do ensino superior, a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, a gestão democrática e o estabelecimento de um padrão unitário de qualidade que dizia respeito às condições que permitissem eliminar as distorções e o autoritarismo, além de levar em conta as necessidades regionais ou nacionais na formação dos profissionais a serem capacitados. A qualidade era entendida como resultante da indissociabilidade entre a

[171] O ANDES foi criado em 1981, como Associação Nacional e tornou-se Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior em 1988, por decisão democrática de seus associados, em congresso público realizado no Rio de Janeiro, após decisões de assembléias também públicas em todo o país, passando este a ser o legítimo representante dos docentes de todas instituições brasileiras de ensino superior.

pesquisa, a extensão e do ensino crítico no cumprimento da função social da universidade (ANDES, 1996).

Em dois Congressos Nacionais de Educação (CONED), ocorridos em 1996 e 1997, também foi construído um projeto de Plano Nacional de Educação com a participação de entidades científicas e sindicais tais como: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) , a FASUBRA e o próprio ANDES-SN, que reafirmava a necessidade de uma universidade de natureza pública, gratuita, laica e de qualidade. Tal Plano foi entregue ao atual governo federal em janeiro de 2003, durante o Seminário de Trabalho denominado "Reafirmando propostas para a educação brasileira" que teve a participação do então ministro da Educação, que recebeu o documento "Propostas Emergenciais para Mudanças na Educação Brasileira", que defende os pontos principais acima enfatizados, datados do início da década de 1980, no tocante à Educação (FÓRUM NACIONAL DE DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003).

Para tentar controlar e impedir o ANDES-SN quanto as suas reivindicações em relação ao ensino superior, o atual governo utilizando-se de um grupo de professores que perdeu as eleições do ANDES-SN, de 2004, criou um novo representante sindical para "negociar" com o atual governo. Tal "sindicato" recebeu o nome de Proifes (2008a). Em setembro de 2008, foi enviada Circular de n.º 268/08, da diretoria do ANDES-SN, para todas as seções sindicais, secretarias regionais e aos diretores do ANDES-SN, alertando para a farsa que tinha sido montada por tal "sindicato" (ANDES, 2008). Foi eleita uma diretoria provisória e aprovado um estatuto, e tudo isto em apenas 15 minutos, para a perplexidade de alguns dos presentes contrários à proposta que conseguiram passar pelo credenciamento durante encontro no interior da sede da Central Única dos Trabalhadores (CUT), braço sindical do atual governo federal, em São Paulo (ANDES, 2008).

ANEXOS

ANEXO A -
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este documento visa solicitar sua participação voluntária na Pesquisa "**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA: SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL",** que possui como objetivo geral: analisar os fundamentos da política de formação para a Psicologia e avaliar a proposta de política educacional implantada no país para os cursos de Psicologia, em vigor desde 2004.

Declaro saber que serão feitas perguntas verbais ou escritas acerca do objetivo da pesquisa e que tais informações serão transcritas e armazenadas para análise, e que o relatório final mantendo meu anonimato estará disponível para todos os sujeitos dessa investigação, além de servir como material para apresentação em encontros de natureza científica e publicações em revistas científicas especializadas. Declaro também ser sabedor de que não haverá nenhum benefício financeiro ou de outra natureza direta ou indireta para mim, além da oportunidade de contribuir com a presente investigação.

Este Termo lhe garante os seguintes direitos: 1) recusar responder a qualquer questão durante a entrevista ou aplicação de questionário; 2) retirar seu consentimento e terminar sua participação a qualquer momento da pesquisa sem nenhum tipo de ônus ou penalização; 3) ter resguardadas todas as informações que possam ser identificadas como sendo de sua autoria, mesmo depois de concluído o estudo; 4) pedir a qualquer tempo informações sobre esta investigação; 5) solicitar a não inclusão de quaisquer informações julgadas prejudiciais a sua pessoa; 6) escolher data, horário e local para que se faça a coleta de informações relativas ao objetivo da pesquisa e 7) perguntar sobre qualquer questão relativa à pesquisa e tê-la respondida a seu contento e 8) ter acesso a uma cópia deste TCLE, que ficará arquivado com o responsável pela pesquisa, ou seja, o pesquisador José Carlos Barboza da Silva, aluno do Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) em Educação Escolar, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara.

Este Termo, em duas vias, é para certificar que eu concordo em participar na qualidade de voluntário do projeto científico acima mencionado. Por meio deste, dou permissão para eu ser entrevistado ou responder às questões propostas no questionário e para que possam ser divulgados os resultados da pesquisa resguardado meu anonimato.

Instituição: Universidade Estadual Paulista/ Fundação Universidade Federal de Rondônia

Título do Projeto: **"AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA: SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL".**

Pesquisador: José Carlos Barboza da Silva_____

Endereço do Pesquisador: Rua Pitanga, n.º. 6116 – Cohab Floresta III – Porto Velho - RO.

Telefones do Pesquisador: (069) 3228 – 1006 e 9972 - 8017

e-mails: jcbs66@yahoo.com.br e jcbs66@hotmail.com

Participante: _____

Local: Porto Velho/_____

Data:

ANEXO B -
MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA OS EGRESSOS AVALIAREM A FORMAÇÃO E A ÊNFASE NOS ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

1) Você está atuando na profissão de psicólogo (a) ? (Em caso da resposta ser negativa especifique o porquê). Já atuou depois de graduado? (Em caso da resposta ser negativa especifique o porquê) Durante quanto tempo?

2) O que você pensa acerca da coerência entre os conteúdos ministrados e as matérias a que esses conteúdos devem se referir no currículo de psicologia da UNIR ou ULBRA/Porto Velho?

3)Há articulação entre as diferentes disciplinas do currículo? Como isso acontece?

4) Como você percebe a distribuição das disciplinas ao longo do curso?

5) Qual a sua opinião quanto à compatibilidade da carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão?

6) Segundo suas observações existe(iu) até o presente, qualquer ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no currículo de Psicologia? De que forma isso se dá (eu)?

7) Tem havido alguma espécie de vivência que demonstre articulação entre teoria e prática nas disciplinas? Como isso tem ocorrido?

8) Você considera que possui uma base crítica suficiente dada pelas diferentes disciplinas, capaz de bem perceber a realidade em que está inserido e nela poder influir? Por quê?

9) Quais as disciplinas optativas que, segundo sua opinião, deveria constar do currículo de psicologia da UNIR ou ULBRA/Porto Velho?

10) Qual a sua opinião acerca da classe dos profissionais Psicólogos (as)? Estão engajados na luta por transformações sociais ou tais preocupações não fazem parte de suas vidas? Por quê?

11) Acredita que há um direcionamento da formação para um modelo específico de profissional? De que forma tal direcionamento pode dificultar a possibilidade de uma atuação profissional crítica na sociedade? Por quê?

12) Acredita que a profissão do Psicólogo tem sido utilizada como símbolo de status social e, assim, contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade? Por quê?

ANEXO C -
MODELO DE QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA OS DOCENTES E/OU SUPERVISORES DE ESTÁGIOS E COORDENADORES E/OU CHEFES DE DEPARTAMENTOS AVALIAREM A FORMAÇÃO E A ÊNFASE NOS ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

1) O que você pensa acerca da coerência entre os conteúdos ministrados e as matérias a que esses conteúdos devem se referir no currículo de Psicologia da instituição em que você atua profissionalmente?

2) Há articulação entre as diferentes disciplinas do currículo? Como isso acontece?

3) Como você percebe a distribuição das disciplinas ao longo do curso?

4) Qual a sua opinião quanto à compatibilidade da carga horária para o estágio e as reais condições de efetiva supervisão?

5) Segundo suas observações existe(iu) até o presente, qualquer ênfase quanto aos aspectos sócio-políticos da formação no currículo de Psicologia? De que forma isso se dá (eu)?

6) Tem havido alguma espécie de vivência que demonstre articulação entre teoria e prática nas disciplinas? Como isso tem ocorrido?

7) Você considera que os discentes/egressos possuem uma base crítica suficiente dada pelas diferentes disciplinas, capaz de bem perceber a realidade em que está inserido e nela poder influir? Por quê?

8) Quais as disciplinas optativas que, segundo sua opinião, deveria constar do currículo de psicologia da UNIR ou da ULBRA?

9) Qual a sua opinião acerca da classe dos profissionais Psicólogos (as)? Estão engajados na luta por transformações sociais ou tais preocupações não fazem parte de suas vidas? Por quê?

10) Acredita que há um direcionamento da formação para um modelo específico de profissional e que tal direcionamento pode dificultar a possibilidade de uma atuação profissional crítica? Por quê?

11) Acredita que a profissão do Psicólogo tem sido utilizada como símbolo de status social e, assim, contribuído para mistificar um possível caráter pouco crítico em relação à realidade? Por quê?

ANEXO D -
MODELO DE ENTREVISTA UTILIZADO COM A/O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA E COM O MEMBRO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DA SESU/MEC, AVALIAREM A PROPOSTA INICIAL DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E TAMBÉM A PROPOSTA APROVADA, QUE ESTÁ EXPRESSA NO PARECER N.º 062/2004, E SOBRE A ÊNFASE NOS ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

1) Como avalia a proposta inicial das Diretrizes Curriculares feita pela Comissão de Especialistas da SESu/MEC para os cursos de graduação em Psicologia? Como se deu sua elaboração? Qual o nível de participação foi permitido para a categoria dos profissionais psicólogos, dos órgãos legais representativos da categoria, tais como o CFP e os CRP e para a/o representante do CFP?

2) Como avalia a proposta aprovada em 19/02/2004, expressa por meio do Parecer n.º 062/2004? Por quê?

3) Como se deu sua elaboração? Como avalia o grau de participação da categoria dos profissionais psicólogos, dos órgãos legais representativos da categoria, tais como o CFP e os CRP e a participação da/o representante do CFP na construção da política educacional para a área? Por quê?

4) Em que/qual(is) fundamento(s) político(s) está baseada tal proposta em sua opinião? Por quê?

5) Como avalia a formação ofertada nos cursos de graduação em Psicologia? Por quê? Há articulação entre teoria e prática durante a formação em nível de graduação?

6) Considera que a formação ofertada nos cursos de graduação em Psicologia é crítica o suficiente para capacitar o egresso a perceber a realidade sócio-econômica e política em que está inserido? Por quê?

7) Considera que o egresso de Psicologia tem interesse em influir em tal realidade? Por quê? De que forma?

ANEXO E -
MODELO DE ENTREVISTA UTILIZADO PARA OS COORDENADORES DOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA APLICADA DA UNIR E ULBRA/PORTO VELHO, AVALIAREM A FORMAÇÃO E A ÊNFASE NOS ASPECTOS SÓCIO-POLÍTICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA

1) Qual sua opinião sobre a formação acadêmica ofertada aos estagiários e futuros profissionais da Psicologia?

2) Qual sua opinião acerca do currículo ofertado no curso de Psicologia da UNIR ou ULBRA/Porto Velho? Há articulação entre teoria e prática? Como isso acontece?

3) Qual sua opinião acerca das condições em que o estágio curricular é ofertado? Por quê?

4) Qual sua opinião acerca do desenvolvimento de uma formação crítica resultante do currículo de Psicologia ofertado na UNIR ou ULBRA/Porto Velho? Por quê?

5) Qual sua opinião sobre a formação de uma capacidade crítica dos estagiários em perceber a realidade em que estão inseridos? Por quê?

6) O que caracteriza a formação em Psicologia na UNIR ou ULBRA/Porto velho como um modelo específico de profissional? Por quê?

7) Considerando o modelo de profissional formado em Psicologia na UNIR ou ULBRA/Porto Velho, qual a sua opinião acerca da dificuldade de atuação crítica na sociedade? Por quê?

8) Qual sua opinião acerca dos profissionais psicólogos (as)? Estão engajados na luta por transformações sociais ou tais preocupações não fazem parte de suas vidas? Por quê?

ANEXO F -
DECLARAÇÃO COM OS TERMOS DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ DESENVOLVIDA A PESQUISA

Chefe do Departamento de Psicologia da UNIR

Prof.ª Dra. **Melissa A. Vieira de Medeiros**
Nesta

DECLARAÇÃO

Esta chefia declara que na Reunião Ordinária do Departamento de Psicologia (DEPSI), de 11/09/2009, foi aprovado para fins de participação por parte do Conselho do Departamento de Psicologia (CONDEPSI) o projeto de pesquisa doutoral intitulado: **"As Políticas Educacionais e a Formação do Profissional da Psicologia: Suas Implicações para a Atuação Profissional",** aprovado conforme Banca de Qualificação da UNESP/Araraquara, de autoria do docente **José Carlos Barboza da Silva**, pertencente a esse departamento.

Informo que todos os aspectos relativos à pesquisa a ser desenvolvida encontram-se detalhados no Projeto em anexo a esse documento.

Prof.ª Dra. **Melissa A. Vieira de Medeiros**

Porto Velho, 12 de Setembro de 2009.

ANEXO G -
DECLARAÇÃO COM OS TERMOS DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ DESENVOLVIDA A PESQUISA

Coordenador do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho

Sr. **Reginaldo Pedroso**

Nesta.

DECLARAÇÃO

Este Coordenador do Curso de Psicologia da ULBRA/Porto Velho declara que foi aprovado para fins de participação por parte do Departamento de Psicologia o projeto de pesquisa doutoral intitulado: **"As Políticas Educacionais e a Formação do Profissional da Psicologia: Suas Implicações para a Atuação Profissional",** aprovado conforme Banca de Qualificação da UNESP/Araraquara, de autoria do docente **José Carlos Barboza da Silva**, pertencente ao Departamento de Psicologia da UNIR.

Informo que todos os aspectos relativos à pesquisa a ser desenvolvida encontram-se detalhados no Projeto em anexo a esse documento.

Reginaldo Pedroso

Coordenador do Curso de Psicologia da ULBRA

Porto Velho, 08 de Setembro de 2009.

ANEXO H -
RELATÓRIO E PARECER N.º 062/2004, DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior		**UF:** DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia		
CONSELHEIROS: Marília Ancona-Lopez (relatora) e Éfrem de Aguiar Maranhão		
PROCESSO N.º: 23001.000321/2001-99		
PARECER N.º: CNE/CES 0062/2004	**COLEGIADO:** CES	**APROVADO EM:** 19/2/2004

I – RELATÓRIO

A Comissão de Especialistas de Ensino da Psicologia apresentou ao MEC, em dezembro de 1999, o projeto das Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia. O projeto foi encaminhado para apreciação do CNE que elaborou o Parecer CNE/CES 1.314/2001. Com base nas discussões e sistematização das sugestões apresentadas por diversos órgãos, entidades e instituições à SESu/MEC e acolhidas pela comissão que discutia as diretrizes curriculares do curso de Psicologia no CNE, composta pelos professores Éfrem de Aguiar Maranhão, Silke Weber e Yugo Okida, a relatora, conselheira Silke Weber, retificou o Parecer 1314/2001, o que resultou no Parecer CNE/CES 072/2002, que foi aprovado em 20 de fevereiro de 2002 e encaminhado para homologação. No entanto, em 3 de julho de 2002, o Secretário da SESu devolveu o parecer ao CNE, atendendo à ordem do Sr. Ministro da Educação.

Considerando mudanças ocorridas na composição do CNE, foi montada uma nova comissão para discussão das Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia, inicialmente composta pelos conselheiros Éfrem de Aguiar Maranhão, Marília Ancona-Lopez e Tereza Roserley Neubauer, sendo que esta última conselheira desligou-se da comissão, por acúmulo de trabalho, em dezembro de 2003.

A fim de esclarecer o posicionamento dos diferentes segmentos da área, no que diz respeito às diretrizes propostas para homologação, a comissão decidiu pela realização de nova audiência pública, que teve lugar em dezembro de 2003. Dessa audiência participaram as entidades representativas da área da Psicologia no país.

As discussões e colocações que ocorreram na audiência pública evidenciaram o agrupamento das entidades em dois grupos distintos, divergindo, principalmente, no que se refere à proposta de diferentes terminalidades ou perfis, para o curso de Psicologia, presentes nos Pareceres 1314/2001 e 072/2002. De fato, estes pareceres propunham três terminalidades para o curso de Psicologia – bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo, a primeira voltada para a formação centrada em preparo para a pesquisa, a segunda voltada à formação de professores e a terceira à formação profissional, cabendo a cada instituição decidir se ofereceria, ou não, as duas primeiras terminalidades.

O grupo de entidades que discordou dos pareceres citados apontou movimentos anteriores ocorridos na área nos quais as diretrizes curriculares foram amplamente debatidas e que apontaram para a escolha de uma terminalidade única, oferecendo uma formação do psicólogo abrangente e pluralista, fundamentada em pilares epistemológicos e teóricos visando a consolidação de práticas profissionais comprometidas com a realidade sócio-cultural, sendo que a necessidade de tal fundamentação já se fazia presente nas Diretrizes discutidas nos Pareceres 1314/2001 e 072/2002. Acentuaram, outrossim, a necessidade de considerar alguns princípios norteadores da formação do psicólogo, resultantes dos debates citados e que resultaram no documento "Projeto de Resolução – Diretrizes Curriculares" apresentado pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia e anexado a este processo por ocasião da audiência pública.

O encaminhamento sugerido pela comissão, por ocasião da audiência, foi de que os dois grupos, que apresentaram diferentes propostas para as Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, estabelecessem interlocução na busca da elaboração de um documento comum, superando as dissensões. Foi estabelecido um prazo para as negociações intra-área. Nesse gesto, a comissão reconheceu o trabalho intenso desenvolvido pelas Comissões de Especialista que se dedicaram à elaboração das diretrizes, assim como as reflexões e elaborações resultantes do envolvimento das entidades e órgãos que se empenharam na discussão da formação do psicólogo. A comissão, enfim, valorizou a participação dos diferentes segmentos da área, apostando na possibilidade dos representantes das entidades estabelecerem diálogo e ultrapassarem embates de diferentes ordens.

De fato, representantes dos dois agrupamentos de entidades se encontraram em São Paulo, em fevereiro de 2004, e encaminharam à comissão um documento consensual que, respeitando grande parte dos documentos anteriores, supera as principais divergências até agora apontadas. Esse documento constitui a referência de base para a elaboração deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo.

A proposta das diretrizes aqui apresentada contempla uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos vários de atuação.

Considerando a complexidade do campo, as diretrizes definem eixos estruturantes ao redor dos quais os cursos de Psicologia devem se articular. Tais eixos têm por finalidade garantir a congruência dos cursos que devem explicitar seus pressupostos e fundamentos epistemológicos e históricos, teórico-metodológicos, de procedimentos, interfaces e práticas e garantir a assimilação de conhecimentos já sedimentados no campo da Psicologia.

A identidade do curso de Psicologia no país, por sua vez, é garantida por um núcleo comum que assegura uma base homogênea para a formação e para a capacitação para apreender e lidar com os conhecimentos da área.

O núcleo comum é definido por um conjunto de competências básicas que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia e visam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos.

As diretrizes pretendem que o núcleo comum prepare o aluno para analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos, analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos, formular questões de investigação científica vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa, com conseqüente seleção e utilização de instrumentos e procedimentos de coletas de dados.

Pretendem, ainda, que o psicólogo formado seja capaz de diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, coordenar e manejar processos grupais, atuar inter e multiprofissionalmente, realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia, levantando questões teóricas e de pesquisa e gerando conhecimentos a partir de sua prática profissional. O psicólogo deve, outrossim, ser capaz de elaborar relatos científicos, pareceres e laudos técnicos, apresentar trabalhos e discutir idéias em público.

As diretrizes elencam o conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelo curso e as competências nas quais se apóiam.

Considerando a diversidade das orientações teórico-metodológicas, das práticas e contextos de inserção profissional, as diretrizes propõem que a formação em Psicologia se diferencie em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Dessa forma, cada instituição poderá organizar em seu curso, sub-conjuntos de competências e habilidades, articuladas ao redor de seus eixos estruturantes, definindo domínios da Psicologia que concentrarão atividades, estudos e estágios. Entre esses domínios coloca-se, como possibilidade de escolha institucional, a ênfase em processos de investigação científica que permitirá a concentração em habilidades e competências de pesquisa, capacitando o formando para conceber , conduzir e relatar investigações científicas de diferentes naturezas. Outras possibilidades de ênfases sugeridas pelas diretrizes abordam processos educativos, de gestão, prevenção e promoção da saúde, processos clínicos de avaliação, aconselhamento e psicoterapias. Salienta-se, no entanto, que cada curso poderá definir e criar outras ênfases atendendo a abrangência da área e as inúmeras possibilidades de avanço do conhecimento e ação psicológicos.

As diretrizes salientam que as ênfases devem ser suficientemente abrangentes para não constituírem especializações mas assegurar o respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais, atendendo à abertura proposta pela nova LDB.

Dessa forma, as diretrizes consideram as inúmeras possibilidades de desenvolvimento das teorias e técnicas psicológicas, recursos e estratégias de ação. Valorizam as ações multidisciplinares, a exploração das interfaces com outras áreas e profissões e levam em conta a expansão da atuação profissional para novos contextos. Além disso, acentuam a dimensão social e ética da profissão e o respeito aos diferentes fenômenos pessoais, grupais e culturais.

Sempre garantindo uma formação abrangente e pluralista, cada curso estará oferecendo em seu núcleo comum um conhecimento amplo da Psicologia e deverá possibilitar ao aluno, pelo menos, duas ênfases curriculares.

As diretrizes curriculares contemplam, também, a formação de professores, que se dará em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País e que deve contemplar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do Curso de Psicologia e aquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

No que diz respeito à organização do curso de Psicologia, o núcleo comum e as ênfases não deverão constituir momentos estanques do processo de formação mas, compreendendo a aprendizagem como processo, as atividades práticas e os estágios devem se distribuir ao longo de todo o curso.

O planejamento acadêmico precisa assegurar, outrossim, em termos de carga horária e planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades individuais e de equipe que incluam diferentes formas de aulas, conferências, palestras, exercícios, projetos, visitas, e outras ações pedagógicas.

As diretrizes, ainda, falam da organização dos estágios que serão supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, assegurando a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Os estágios visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais. Eles devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria.

O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum. Os estágios específicos incluirão o desenvolvimento integrado das competências e habilidades que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso. Os estágios básico e específico deverão perfazer pelo menos 15% da carga horária total do curso.

No que diz respeito aos estágios, ainda, as instituições poderão reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

O projeto de curso deverá, também, prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

As diretrizes prevêem, além disso, processos de auto-avaliação que deverão resultar em melhorias constantes do curso.

Acreditamos que as diretrizes aqui propostas respeitam o documento resultante da Comissão de Especialistas em Psicologia, o documento oferecido por entidades da área e o documento consensual finalmente elaborado pelos dois grupos que formalizaram suas propostas.

Elas definem a identidade de um núcleo comum que garante a homogeneidade do curso no país, prevêem procedimentos que asseguram a qualidade e a coerência interna dos projetos pedagógicos e propõem mecanismos que asseguram a criação de cursos suficientemente

diversificados para atender aos vários pressupostos, teorias, métodos de investigação, técnicas, estratégias e possibilidades de ação que compõem a área.

Espera-se, dessa forma, formar um profissional competente que, atuando eticamente, seja capaz de colaborar de forma criativa para o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido.

II – VOTO DA RELATORA

Voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 19 de fevereiro de 2004

Conselheira Marília Ancona-Lopez – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 19 de fevereiro de 2004.

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Vice-Presidente

Processo(s): 23001.000321/2001-99

PROJETO DE RESOLUÇÃO

INSTITUI AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea "C", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CES ...../2001, de .....de .....de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em de de 2001.

RESOLVE:

Art. 1° - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

Art. 2° - As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.

Art. 3° - O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia.
b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais.
c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico.
d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão.
e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades.
f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações na área da Psicologia.
g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

Art. 4° - A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

a) *Atenção à saúde*: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial,

tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética.
b) *Tomada de decisões*: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;
c) *Comunicação*: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral.
d) *Liderança*: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade.
e) *Administração e gerenciamento*: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de trabalho;
f) *Educação permanente*: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º - A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

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

Art. 6º - A identidade do curso de Psicologia no país é conferida através de um *núcleo comum* de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

Art. 7º - O *núcleo comum* da formação em Psicologia estabelece 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.

Art. 8º - As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida. São elas:

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

Art. 9º - As *competências*, básicas, devem se apoiar nas *habilidades* de:

a) Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos.

b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia.
c) Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica.
d) Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos.
e) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais.
f) Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos.
g) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Art. 10º - Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em *ênfases curriculares*, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Art. 11 - A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.

Parágrafo 1º. A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição.

Parágrafo 2º. A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.

Parágrafo 3º. A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno.

Parágrafo 4º. O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

Art. 12 – Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que no projeto de curso as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

Parágrafo 1º. O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

a) *Psicologia e processos de investigação científica* que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente

diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas.

b) *Psicologia e processos educativos* que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-apredizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas.

c) *Psicologia e processos de gestão* que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar, os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições.

d) *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde* que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas para capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades a protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas.

e) *Psicologia e processos clínicos* que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia ou outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos.

f) *Psicologia e processos de avaliação diagnóstica* que implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.

Parágrafo 2º. As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando.

Parágrafo 3º. As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das *competências específicas* previstas.

Art. 13º - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.

Parágrafo 1º. O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

Art. 14 - A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas - ênfases - sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.

Art. 15 - O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 16 - O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de auto-avaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 17 - As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 18 - Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 19 - O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

a) Aulas, conferências e palestras.
b) Exercícios em laboratórios de Psicologia.
c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos.
d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso.
e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes.
g) Aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos.
h) Visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia.
i) Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição.
j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 20 - Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Art. 21 - Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22 - Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

Parágrafo 1° - O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

Parágrafo 2° - Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

Parágrafo 3° – Os estágios básico e específico deverão perfazer pelo menos 15% da carga horária total do curso.

Art. 23 - As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24 - A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

Art. 25 - O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 26 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão

Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO I -
***KIT* DOCENTE DO INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE PORTO VELHO**

ULBRA

INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE PORTO VELHO

COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA "SÃO PAULO"
Autorizado pela Portaria Ministerial nº 1.198 de 13/06/01 DOU de 15/06/01

CURSO DE PSICOLOGIA

KIT DOCENTE
2007/01

APRESENTAÇÃO

A sabedoria, porém, lá do alto é, primeiramente, pura; depois, pacífica, indulgente, tratável, plena de misericórdia e de bons frutos, imparcial, sem fingimento. (Tiago 3-17)

PROFESSORES MARCANTES

Resumo extraído do livro Textos e Temas de Metodologia do Ensino Superior

1. **O Bom professor**: favorece espaço para o desenvolvimento psico-afetivo, a expressão da vida emocional-corporal, artística e cultural, não privilegiando apenas a vida intelectual de seus alunos.
2. **O Bom professor** estabelece um espaço pedagógico que associa imaginação, insight, invenção, inovação, intuição, inspiração, iluminação e originalidade, tornando o aluno consciente do potencial de sua mente e do poder e valor de sua imaginação.
3. **Bom professor** projeta a educação para o futuro, em vez de voltá-la unicamente para o passado, com suas características de ênfase exagerada na memorização e reprodução de conhecimentos. **A**ssume o papel de problematizador, pois através do conflito leva o aluno a observar, comparar, classificar, analisar, sintetizar, interpretar, criticar, imaginar, aplicar, concluir, transferir, decidir, refletir, pensar…
4. **O bom professor** propicia um clima psicológico favorável a saúde mental dos alunos. Espaço de diálogo e de expressão. As atitudes excessivamente autoritárias aliadas a uma série de comportamentos inflexíveis tendem a inibir a maior parte das expressões criativas da humanidade.
5. **O bom professor** busca o equilíbrio emocional de sua própria vida, o autoconhecimento e atividades pacificadoras.
6. **Este educador** para oferecer uma aprendizagem de qualidade ao aluno, mantém um compromisso permanente: com a melhoria do que ensina (valores, habilidades e conhecimentos); com a melhoria de como ensina (métodos e técnicas); com a melhoria das estratégias de avaliação (avaliação de desempenho ou formativa?); com a utilização de variadas tecnologias de aprendizagem e de ensino, na intenção de enriquecer a sua prática pedagógica; e com seu crescimento humano, social e profissional
7. **O bom professor** sabe que o erro, o ridículo, as resistências e as dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem, não convive com fracassos, não avalia baseado no medo, nas notas, na crítica pura dos pontos fracos, ao contrário constrói um clima de estimulação, cooperação, diálogo, autonomia, parceria, confiança e sucesso do aluno.
8. **O bom professor** cultiva atributos em sua personalidade, tais como: um intenso envolvimento com o trabalho realizado, atitude de otimismo aliada a uma coragem de correr riscos, flexibilidade pessoal, abertura à experiência, tolerância à ambigüidade, auto-confiança, iniciativa e persistência.
9. **O bom professor** sabe de suas limitações e dos sofrimentos que estão presentes em seu cotidiano, mas
10. **O Bom educador** sabe buscar em Jesus, o grande mestre, e na sabedoria que procede lá do alto, forças e amparo para enfrentar as solicitudes da tarefa e da vocação de ensinar.

Professores,

O Instituto Luterano de Ensino Superior e a Coordenação do Curso de Psicologia, buscam com este material, nortear a prática docente.

ULBRA
INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE PORTO VELHO
COMUNIDADE EVANGÉLICA LUTERANA "SÃO PAULO"
Autorizado pela Portaria Ministerial nº 1.198 de 13/06/01 DOU de 15/06/01

Profª Neffretier Cinthya Clasta
Coordenadora do Curso de Psicologia

CURSO DE PSICOLOGIA – 2007/01

Coordenadora: Neffretier Cinthya Rebello André dos Santos Clasta

ORIENTAÇÕES GERAIS

Caro Professor,

Leia atentamente todas as informações contidas neste material. Estamos planejando as ações do semestre letivo de 2006/02 para o bom andamento de todas as atividades docentes e discentes.

MISSÃO ILES/PORTO VELHO

O ILES de Porto Velho tem como missão prover educação universitária em ensino, pesquisa e extensão com excelência no atendimento das necessidades de nossos clientes e calcada nos valores de

- busca e manutenção do aluno;
- sensibilização e difusão dos princípios confessionais da universidade;
- busca do diferencial competitivo de cada curso;
- desenvolvimento de um fluxo de informações que promova a satisfação crescente do cliente;
- preocupação constante com a satisfação, qualificação e valorização de todos os colaboradores da universidade;
- manutenção de programas comunitários que valorizem o ser humano.

MISSÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA

Formação e a atualização permanente de psicólogos com sustentação científica, postura ética reflexiva, atuando sempre como promotores de saúde mental e agentes de transformação social, através da indissociabilidade do ensino, pesquisa, e extensão.

OBJETIVOS

I. Objetivo Geral

Formação de profissionais que façam da Psicologia um instrumento de transformação social, visando o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo para que consciente de si e do mundo, possam contribuir para o progresso e desenvolvimento da humanidade.

II. Objetivos específicos

Constituem-se objetivos do Curso de Psicologia:

a) propiciar ao aluno uma formação que contemple, a compreensão crítica dos fenômenos psicológicos e da realidade brasileira, garantindo o pleno exercício da cidadania e o respeito à ética em sua atuação profissional;

b) sensibilizar para a necessidade de aprimoramento contínuo, para estarem condições favoráveis para o ingresso no mercado de trabalho que se apresenta de forma complexa, dinâmica e altamente competitiva;

c) formar profissionais aptos a identificar a natureza e especificidade dos fenômenos e processos psicológicos em suas inter-relações com outras áreas do conhecimento;

d) promover a construção de conhecimentos que transcendam os limites da sala de aula e que venham ser convertidos na consciência de que o aprimoramento e o estudo devem ser contínuos;

e) promover contato gradual do aluno com as exigências de prática profissional, oferecendo seqüencialmente oportunidades de inserção em contexto de trabalhos de forma compatível com o avanço de seu domínio no campo teórico e instrumental;

f) fortalecer a formação ética, através da reflexão ao longo do curso, sobre o comportamento social do psicólogo;

g) formar psicólogos capacitados a atuar junto à comunidade, promovendo o crescimento e o desenvolvimento grupal, aliando a psicoterapia ao processo de educação, viabilizando instrumentos que possibilitem ao grupo uma melhor inter-relação com seus membros e com o meio;

h) proporcionar aos alunos uma visão ampla do desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia através de diferentes abordagens teóricas, prática generalista, oportunidade de produção de conhecimento e pesquisa, formação ética e crítica;

i) e possibilidades de aplicação da Psicologia nos mais variados campos pelo compromisso de atuação integral e promoção da saúde.

CONCEPÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA

A criação do Curso de Psicologia do ILES Porto Velho, resulta de um sério compromisso da Universidade Luterana do Brasil com a formação de pessoal qualificado para atender as demandas sociais emergentes e com a promoção do desenvolvimento da Região Amazônica. Para concretizar esses objetivos o projeto pedagógico do curso constrói-se com base numa visão crítica da psicologia como ciência e profissão.

A Psicologia enquanto ciência ampliou sua abrangência e re-significou áreas de atuação incorporando dimensões e novas categorias de estudo e investigação. Ganha relevância a promoção da qualidade de vida e sublinha-se a prevenção, tendo na formação de equipes disciplinares seu suporte básico de atuação. Assim, o Curso de Psicologia do ILES/Porto Velho adota como principio básico a necessidade de uma formação norteada pelo compromisso com a perspectiva científica e com o exercício da cidadania. Simultaneamente, é importante que seja assegurada uma rigorosa postura ética e uma visão abrangente e integrada dos processos psicológicos para que o egresso seja detentor de uma postura pró-ativa em relação ao seu contínuo processo de capacitação e aprimoramento.

PROJETO PEDAGÓGICO

O Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia se sustenta em diferentes concepções de educação, conhecimento, competências e habilidades que serão explicitadas abaixo:

- Educação

É o conjunto de atividades organizadas pelos grupos sociais para assegurar que seus membros aprimorem experiências social, historicamente acumulada e culturalmente organizada; é compreendida como a mais elevada tarefa social emancipatória, concorrendo para a formação de sujeitos autônomos, críticos, solidários, éticos e comprometidos com a transformação social e cidadania competente.

- Conhecimento

Processo humano, histórico, transitório e provisório de criação, apropriação, significação e re-significação da realidade. O conhecimento é uma construção humana e, portanto, acompanha e reflete o entorno social.

- Competências e Habilidades

A competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para problemas novos. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação. O conceito de habilidade, também, varia de autor para autor. Geralmente, habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim, uma competência estaria constituída de várias habilidades. Pode-se relacionar habilidade com o conjunto de etapas necessárias para o desenvolvimento de um ato complexo chamado competência. Perrenoud (2000) ainda destaca que construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Por isso, quanto mais “pronto” for o conhecimento que chega aos acadêmicos, estes terão menos oportunidades para exercitar sua própria capacidade de buscar novos conhecimentos,

de “aprender a prender” e, portanto, desenvolver habilidades e competências. A aprendizagem, nesse caso será mecânica, e não significativa e o ensino, um processo burocrático, unilateral.

O Projeto pedagógico do Curso de Psicologia pretende atender a uma formação ampla e integrada através de:

d) embasamento filosófico e epistemológico da Psicologia;
e) conhecimentos de antropologia a fim de propiciar uma visão historicamente constituída do homem, perpassando conteúdos da cultura, desenvolvimento e constituição histórica da subjetividade;
f) conhecimentos das ciências sociais e demais disciplinas que capacitem a análise dos contextos e da clientela, com a qual se vai atuar, permitindo também o trabalho com as diversas classes sociais que compõem a realidade social brasileira;
g) pensamento psicológico através da história e o surgimento das diferentes escolas psicológicas, levando-se o aluno a refletir sobre a constituição dinâmica e mutável de pensamentos na área;
h) bases biológicas do comportamento humano e de seus distúrbios; desenvolvimento de habilidades e capacidades embasadas em teorias, métodos e técnicas indispensáveis à atuação profissional, tais como: observação, reflexão, curiosidade científica, flexibilidade, adaptabilidade, empatia, escuta qualificada e ética.

Esses aspectos visam ultrapassar a ênfase somente na transmissão de conteúdos abrangendo, além da informação: a formação profissional; o conhecimento político, social e institucional da realidade brasileira, para que seja possível a integração de teorias, métodos e técnicas às demandas com as quais irá atuar o ensino da ética como tarefa de todo o curso e não apenas da disciplina específica oferecida no curso de Formação de Psicólogo, tendo-se como mediadora a postura crítica do corpo docente em relação ao cotidiano concreto, e sua conduta de seguir padrões éticos inequívocos; envolvimento com projetos de pesquisa.

Nesse sentido, visando estabelecer a integração de diferentes áreas do conhecimento psicológico bem com de outras ciências, foram programadas nas diretrizes curriculares disciplinas de Pesquisa em Psicologia, assim como Práticas Supervisionadas em diferentes disciplinas do núcleo comum e parte diversificada com o objetivo de estimular o desenvolvimento do pensar crítico do aluno de graduação, favorecer o aprendizado da fundamentação teórica através da prática científica e introduzir o graduando à prática da pesquisa e da extensão, proporcionando o contato com diversos métodos de investigação e de intervenção em psicologia.

Além dessas atividades, nos últimos dois semestres do curso o aluno deve elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que constitui atividade científica obrigatória, desenvolvida segundo as regras da metodologia científica e mediante orientação do professor-orientador. O TCC tem como objetivos possibilitar o desenvolvimento de trabalho científico acerca de temática pertinente ao curso de graduação sob a forma de trabalho monográfico.

As demandas da sociedade atual exigem uma formação que desenvolva a autonomia do aluno para que ele sempre continue buscando competência após o curso, sendo a graduação apenas o início de um longo percurso de formação continuada. Assim, estamos cientes de que o curso de Psicologia cumpre a tarefa de construtor desta autonomia, seja pela abordagem didático-pedagógica que o sustenta, seja por oportunizar aos alunos a realização de escolhas importantes no que diz respeito a sua própria formação, como por exemplo decidir qual disciplina optativa pretende cursar, que ênfase deseja cursar ou que estágio quer realizar. Nesse contexto, estimula-se a participação ativa dos alunos e professores no planejamento de atividades do curso através do Conselho do Curso – órgão consultivo de natureza acadêmica.

O vínculo entre a Instituição de Ensino e a Comunidade, o contato direto do corpo docente e discente com a realidade populacional e institucional de Porto Velho e região, e de outras localidades, refletem o compromisso com a formação profissional do psicólogo e com a realidade brasileira. Este vínculo é possibilitado através da abordagem didático-pedagógica do curso, das disciplinas oferecidas, do estágio supervisionado e pelo Serviço de Psicologia Aplicada.

O Serviço de Psicologia Aplicada – SPA, visa promover a formação dos alunos do curso de Psicologia através da prestação de serviços comunitários. Proporcionando o contato permanente com experiências reais de trabalho do psicólogo, em suas várias áreas de atuação.

Portanto as diretrizes curriculares procuram atender aos seguintes princípios: (1) flexibilidade para adaptar-se às novas realidades técnico-científicas emergentes através do oferecimento das disciplinas “Optativas e Tópicos Especiais”, e da realização de semanas científicas e seminários abordando temas relevantes; (2) proposta de formação generalista, dando ao aluno uma visão global de vários aspectos relacionados ao exercício da profissão; (3) promover o educando como pessoa e prepará-lo eticamente para exercer a profissão com competência e responsabilidade.

HABILIDADES DO PROFISSIONAL

1. Perfil Profissional do Egresso

O perfil delineado se expressa no psicólogo que tem uma compreensão ampla não somente dos fenômenos psicológicos, mas das condições de cidadania e ética, sendo capaz de refletir, avaliar e atuar nos mais diversos campos; com uma formação pluralista e sólida, comprometida na construção de novos conhecimentos e práticas transformadoras da sociedade. Profissional com característica investigativa e que concebe a Psicologia enquanto unidade de saber, interagindo interdisciplinarmente, sendo também um profissional voltado para as questões e problemas de sua região e com visão direcionada para o macro social.

Assim, o Curso de Psicologia do Instituto visa formar psicólogos que evidenciem competências básicas nas diferentes orientações teórico-metodológicas e capacidade de

integrá-las, de forma crítica, à prática ao longo de sua formação acadêmica até sua ação profissional.

A proposta pedagógica do curso de Psicologia do Instituto está alicerçada na construção/reconstrução do conhecimento e no desenvolvimento de competências e habilidades que serão descritas a seguir.

2. Competências Gerais

De acordo com as diretrizes curriculares, o curso deve desenvolver as seguintes competências gerais:

- atenção global à saúde através de ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação;

- tomada de decisões expressas pela capacidade de avaliar, sistematizar e decidir procedimentos baseados em evidências científicas;

- capacidade de comunicação e ética de sigilo de informações;

- liderança na ação em equipes interdisciplinares;

- administração e gerenciamento de recursos físicos e materiais e de informações;

- formação continuada e atualização na sua prática.

3. Competências e Habilidades Básicas

O núcleo comum do Curso de Psicologia é constituído de um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se organizam em volta de eixos estruturantes, que estabelecem uma base homogênea de formação, no País, e uma capacitação básica para tratar os conteúdos de Psicologia, tanto como campo de conhecimento, quanto campo de atuação.

As competências básicas referentes ao núcleo comum e estabelecidas para o Curso de Psicologia do Instituto são:

- identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnóstica, elaborar projetos, planejar e intervir com coerência, fundamentando-se em referenciais teóricos e tomando como ponto de partida as características da população-alvo;

- identificar, definir e formular questões de investigação científica, referentes ao campo de Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas, referentes à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;

- escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados, por exemplo: observação, entrevistas, inventários, questionários, testes e escalas, em Psicologia, considerando-se a pertinência e os problemas relativos ao uso, construção e validação;

- avaliar problemas humanos de natureza cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;

- saber buscar e utilizar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, além de gerar conhecimento a partir da prática profissional;

- coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças de formação e de valores de seus membros;

- atuar inter e multiprofissionalmente, toda vez que os processos e fenômenos envolvidos assim o exigirem;

- relacionar-se com o outro, procurando favorecer o desenvolvimento de vínculos interpessoais necessários ao bom desempenho profissional; e

- elaborar relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais, incluindo material de divulgação.

Essas competências básicas devem estar apoiadas nas seguintes habilidades:

- levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas em meios convencionais e eletrônicos;

- ler e interpretar textos científicos e relatórios técnicos da área de Psicologia;

- utilizar os métodos experimental, de observação e outros de investigação científica;

- planejar e realizar entrevistas com diferentes objetivos e em diferentes contextos;

- analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;

- analisar, descrever e interpretar manifestações verbais e corporais, como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;

- utilizar os recursos da matemática, estatística e informática para realizar análise e apresentação de dados e para o preparo de atividades profissionais em Psicologia.

4. Competências Específicas

O Curso de Psicologia do Instituto pretende desenvolver ainda competências específicas e favorecer a aquisição de conhecimentos que possibilitem ao psicólogo formado:

- compreender, delimitar e definir a atuação do psicólogo clínico, escolar e jurídico, nos diferentes campos profissionais;

- planejar, executar atividades, desenvolver estudos de caso e de diagnósticos - - individuais ou coletivos, adequando as técnicas, os métodos à demanda, tendo em vista as relações biopsicossocial dos sujeitos envolvidos;

- planejar e executar pesquisas científicas em Psicologia, que produzam conhecimento na área, fundamentadas em princípios bioéticos.

- conhecimentos básicos do campo epistêmico da ciência psicológica, bem como das ciências que fundamentam e complementam o estudo do fenômeno psicológico;

- domínio de diferentes orientações teórico-práticas (psicanalítica, cognitivo comportamental, sistêmica, existencial-humanista);

- capacidade de integrar o saber psicológico, não dicotomizando-o e não fragmentando-o em função do campo de atuação profissional;

- postura crítica que preserva a ciência psicológica como unidade de saber aliada a uma atitude de reflexão e discussão epistemológica permanentes;

- busca de aperfeiçoamento, ampliando as fronteiras da formação, visando uma contínua qualificação profissional;

- compromisso com o trabalho comunitário, preventivo e terapêutico, voltado para as necessidades do contexto sócio-cultural em que está inserido, interagindo com eficiência em equipes multiprofissionais;

- manejo de recursos metodológicos e técnicos para a realização de intervenções adequadas em diferentes segmentos do mercado de trabalho;

- consciência ético-profissional de seu papel como cidadão e agente promotor da saúde mental e da qualidade de vida da população em geral.

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR

Conforme o Regimento Geral do Instituto Luterano de Ensino Superior de Porto Velho – ILES, art. 23, são atribuições do Coordenador de Curso:

a) aprovar e supervisionar os programas, planos e atividades dos cursos;
b) sugerir a realização de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão;
c) homologar pedidos de aproveitamentos de estudos;
d) aprovar as normas de funcionamento dos estágios curriculares;
e) opinar sobre a concessão de dignidades acadêmicas;
f) sugerir medidas que visem ao aperfeiçoamento e desenvolvimento das atividades do Instituto, bem como opinar sobre assuntos pertinentes que lhe sejam submetidos pelo Presidente;
g) avaliar e emitir parecer sobre o desempenho de membros do Corpo Docente;
h) encaminhar ao setor responsável pelo registro e controle acadêmicos, nos prazos fixados, os relatórios e informações sobre avaliações e freqüência de alunos;
i) exercer o poder disciplinar na forma do Estatuto e deste Regimento;
j) exercer as demais competências previstas neste Regimento e na legislação pertinentes.

DATA DAS PROVAS

As provas deverão ser aplicadas conforme a previsão no calendário letivo 2007/1, observando as respectivas datas limites.

DIÁRIO DE CLASSE ELETRÔNICO

Com o intuito de informatizar os registros acadêmicos, decorrentes do desenvolvimento de cada disciplina, a Pró-Reitoria de Graduação da ULBRA implantou o *Diário de Classe Eletrônico*, que é uma planilha eletrônica que reúne todos os registros acadêmicos no sistema, abrangendo tanto os graus e a freqüência obtidos pelo aluno no decorrer do semestre, como o conteúdo programático da disciplina.

REGISTRO DE NOTAS E FREQUÊNCIAS

Após a realização de cada avaliação parcial (Grau 1, Grau 2 e Substituição) o professor deverá acessar o *Auto-Atendimento* para o registro das notas e da freqüência dos alunos na disciplina, conforme Ata de Comparecimento.

O prazo para a publicação das notas deverá ser rigorosamente observado pelos docentes. Para a G1, uma semana, e, para a G2, 48 horas após a aplicação das provas.

O professor deverá utilizar NC, para informar o não-comparecimento de alunos no dia da avaliação.

A digitação do grau seguinte só será liberada à medida que o grau anterior tenha sido devidamente digitado e publicado.

ATA FINAL

Ao final de cada semestre letivo será emitida a Ata Final – documento oficial de fechamento da turma – que deverá ser entregue à Coordenação do Curso, devidamente assinada pelo professor, juntamente com o Registro de Freqüência.

NORMAS GERAIS PARA INSERÇÃO NO DIÁRIO DE CLASSE ELETRÔNICO

O número de presenças, o percentual de freqüência e as reprovações são calculados automaticamente, quando lançadas no Boletim Eletrônico.

Alunos que não atingirem a freqüência mínima, estabelecida pela Instituição, serão reprovados por freqüência, independente do grau obtido.

O professor não terá acesso para alterar notas já publicadas, após a emissão da ata final.

Os pesos das avaliações serão atribuídos automaticamente de acordo com o sistema oficial da universidade e atendendo e atendendo ao Art. 2º da Resolução 120/02.

Ao confirmar o fechamento da turma, as notas e a conseqüente aprovação/reprovação do aluno na disciplina será lançada, pela Secretaria, no Histórico Escolar do mesmo. Qualquer alteração posterior, só poderá ser realizada pela Secretaria Geral, a partir de solicitação formal do Diretor de curso.

As notas das disciplinas teórico-práticas deverão representar tanto a dimensão teórica como a prática, mesmo que estas sejam avaliadas separadamente.

REGISTRO DE FREQÜÊNCIA

O registro de freqüência é um documento que contém o nome de todos os alunos, matriculados na disciplina, com um espaço para o professor confirmar a presença do aluno, em cada encontro (aula). Nos dias de avaliação de aprendizagem, os alunos assinarão a Ata de Comparecimento.

O Registro de Freqüência e a Ata de Comparecimento é de responsabilidade do professor até o encerramento da disciplina, a qual deverá permanecer na secretaria do curso.

FALTA DO PROFESSOR

Em caso de falta, o professor deve providenciar atividades e, um substituto, que faça parte do corpo docente, comunicando antecipadamente à Coordenação do Curso de Psicologia.

HORÁRIO DE AULA

O professor deverá cumprir, rigorosamente, o horário determinado pela Instituição de início e término das aulas, bem como, o período de intervalo.

PLANO DE ENSINO

O plano de ensino é um processo contínuo, dinâmico que se preocupa com o "para onde ir" e quais as maneiras adequadas de chegar lá.

É um recurso importante do fazer docente, representando o "norte" da prática em aula. O plano de ensino é um processo de decisão sobre a atuação concreta do professor, no cotidiano do seu trabalho pedagógico e está intimamente ligado ao projeto pedagógico do Curso.

Elementos essenciais do plano de ensino:

1. Dados de identificação: nome da disciplina, do professor, carga horária, números de créditos, código da disciplina etc)

2. Ementa: resumo das finalidades da disciplina

3. Objetivo geral: são aqueles mais amplos e complexos que poderão ser alcançados ao final do curso, ou disciplina, ou semestre, incluindo o crescimento esperado nas diversas áreas de aprendizagem.

3.1 Objetivos específicos: referem-se a aspectos mais simples, mas concretos, alcançáveis em menor tempo, como aqueles que surgem ao final de uma aula ou de um período de trabalho em geral, explica os desempenhos observados.

4. Conteúdo programático: conjunto de temas ou assuntos que são estudados durante o curso de cada disciplina.

5. Metodologia: são os meios utilizados para organizar a aprendizagem.

6. Recursos: instrumentos e materiais utilizados por professores e alunos.

7. Avaliação: deve ser evidenciado explicitamente o modo como será realizada, quais as formas, os métodos, as técnicas e os instrumentos que vão ser empregados para verificar o rendimento dos alunos em relação a todo o aproveitamento escolar.

8. Bibliografia: as fontes primárias e secundárias que forem adotadas para estudo em sala de aula. OBS: filmes, softwares, músicas, jornais, revistas, fotografias, fazem parte do acervo bibliográfico.

PLANEJAR: O CAMINHO PARA A BOA AULA

"Só ensina bem quem sabe aonde quer levar os alunos e se prepara para chegar lá."

1. Esqueça a burocracia: Acabou a idéia de que planejar é ir para reuniões chatas em que o professor se sente como um carimbador de papéis. "Antes o plano vinha em pacotes, hoje quem leciona tem espaços para criar".

2. Conheça bem de perto seu aluno: Para planejar é preciso conhecer as condições e os interesses dos estudantes. "Pergunte-se sempre: O que meu aluno deve e pode aprender?".

3. Faça tudo outra vez (e mais outra): O plano de ensino é um documento pronto, que serve de base para o planejamento. Já o planejamento é um processo. Ele deve ser sempre alterado de acordo com as necessidades da turma.

4. Estude muito para ensinar bem: "Uma pessoa só pode ensinar aquilo que sabe". Por isso, veja se você conhece bem os assuntos de que vai tratar. Claro que também é preciso saber como ensinar

5. Coloque-se no lugar do estudante: Quando pensar numa aula, tente se colocar no lugar do estudante. Você deve saber se os temas trabalhados em sala são importantes do ponto de vista do aluno.

6. Defina o que é mais importante: Dificilmente será possível trabalhar todos os conteúdos com a turma. Os critérios para estabelecer o que é mais importante ensinar devem ser as necessidades e as dificuldades dos alunos.

7. Pesquise em várias fontes: Toda aula requer material de apoio. Reserve tempo para pesquisar. Busque informações em livros, jornais, revistas, discos, cd´s, internet ou em qualquer fonte ligada a seu plano de trabalho, sem preconceitos.

8. Use diferentes métodos de trabalho: O professor deve aplicar diferentes métodos, como aulas expositivas, atividades em grupo e pesquisas de campo. "Combinar Várias formas de trabalho é a essência da arte de ensinar".

9. Converse e peça ajuda: Seu coordenador precisa ajudar você a planejar. Ele deve contribuir para que seu trabalho seja coerente com o projeto pedagógico da escola. Conversar com os colegas também é útil. Aproveite as reuniões.

10. Escreva, escreva, escreva: Uma boa idéia para analisar o que está ou não está dando certo no seu trabalho é anotar , no fim do dia, tudo que você fez em classe, suas dúvidas e seus planos. Esse é um método prático de atualizar o planejamento.

Professores, o plano de ensino é uma das grandes ferramentas da docência, revela em parte o planejamento e permite a organização e a realização da proposta pedagógica do Curso. Procure conhecer o plano pedagógico do curso e o perfil de profissional que se desejar alcançar.

É importante contemplar no plano de ensino a interdisciplinaridade e disponibilizar o plano no auto atendimento.

PROVAS

Com referência às provas, estas devem observar o Regulamento de Provas do ILES/PVH, e aos seguintes requisitos:

A elaboração da prova é de responsabilidade do professor. Recomenda-se, entretanto, a observação de certos princípios didáticos no que tange a:

a) a abrangência – de acordo com o conteúdo desenvolvido; tipo de prova – mantendo um equilíbrio em relação á abrangência e ao tempo disponível para sua resolução;

b) na elaboração das provas - o professor deverá ter o cuidado de relacionar as questões por ordem de dificuldade, a fim de facilitar a compreensão do aluno, iniciando pelas mais fáceis às mais difíceis. Primeiro, porque estimula o aluno; segundo, porque tende a evitar que o mesmo fique detido numa questão difícil, não deixando tempo suficiente para responder às mais fáceis.

Para a disciplina com mais de uma turma, em dias e/ou horários diferentes, deverá ser elaborada prova diferente, porém observando os mesmos critérios na elaboração.

a) tipo de questões – variando, preferencialmente não só com questões objetivas, mas também com questões dissertativas;

b) elaboração das questões – os critérios para a correção da prova e os valores das questões deverão ser bem definidos pelo professor e consignados, por escrito, no instrumento de avaliação.

c) todas as disciplinas, independentemente do número de créditos, terão o mesmo tratamento em termos de avaliação de aprendizagem: **(G1x1 + G2x2 : 3 + GF)**.

d) cada prova, após elaboração, deve necessariamente passar pelo visto do Coordenador do Curso.

e) uma cópia de cada prova, após a aplicação, ficará arquivada na Coordenação do Curso.

f) as provas parciais deverão ser devolvidas ao aluno com os devidos comentários e correções.

e) tempo de duração para a realização das provas:

- provas de grau: corresponde a todo o período, isto é, das 14h às 17h 15 min (Curso Vespertino) e das 19h 10 min às 22h 30min (Curso Noturno)

- provas intermediárias: corresponde a meio período, isto é, das 15h 30min às 17h 15 min (Curso Vespertino) e das 21h às 22h 30 min.

f) A partir do momento em que o primeiro aluno entrega a prova e deixa a sala de aula, é vedada a entrada dos alunos que chegarem atrasados, ou seja, em dias de prova o limite para a entrada é a saída do primeiro aluno, que não deverá ocorrer antes de 30 minutos após o início da prova.

DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS DA AVALIAÇÃO

Prova Bimestral: 6,0

Prova intermediária: 3,0

Participação do aluno em projeto interdisciplinar: 1,0

Trabalhos/Seminários: equivale a soma da prova intermediária.

RECURSOS AUDIOVISUAIS

A reserva dos aparelhos de audiovisuais deverá ser feita, com antecedência de uma semana, junto ao Núcleo de Apoio Pedagógico.

DATAS IMPORTANTES NO SEMESTRE 2007/1

Fevereiro:

- 02/02 – Final das férias dos professores
- 06/02 – Reunião Geral dos Professores com a Direção Geral e Assessoria Pedagógica
- 07, 08, e 09 de fevereiro – Semana Pedagógica
- 26/02 – Início das aulas

Maio:

- 08, 09 e 10 de maio – Feira das profissões
- 28/05 a 01/06 – Semana Acadêmica

CRONOGRAMA DE REUNIÕES COM PROFESSORES 2007/1

Datas	Horário	Assunto
21/02/07	19:10 às 22:30	1.º momento: assuntos gerais do curso 2.º momento: Projeto Pedagógico
22/02/07	19:10 às 22:30	1.º momento: assuntos gerais do curso 2.º momento: Projeto Pedagógico
23/02/07	19:10 às 22:30	1.º momento: assuntos gerais do curso 2.º momento: Projeto Pedagógico

Local: Sala dos professores
Obs.: Novas reuniões serão marcadas para o decorrer do semestre.

CRONOGRAMA DE REUNIÕES DO COLEGIADO DO CURSO 2007/1

Data	Horário
03/03/07	17:20 às 19:00
14/04/07	17:20 às 19:00
05/05/07	17:20 às 19:00
02/06/07	17:20 às 19:00
07/07/07	17:20 às 19:00

Local: Sala da Coordenação
Obs.: Todas as reuniões acontecerão na primeira semana de cada mês. E em caso de necessidade novas reuniões serão marcadas

PROJETOS DE EXTENSÃO 2007/1

A extensão é na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a instituição de ensino e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a faculdade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades. Assim, tanto a Instituição, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, possibilitando um estreitamento dessa relação.

A extensão desenvolve suas atividades atendendo a demanda de necessidades internas e externas. Essas atividades caracterizam-se em forma de cursos, assessorias, interações com os setores produtivos, transferência de tecnologias, assessorias e consultorias, programas permanentes com os vários segmentos da sociedade civil, simpósios, encontros,

seminários e outros, tanto em nível regional, como nacional e internacional. Os programas de extensão, articulados com o ensino e a pesquisa, desenvolvem-se na forma de atividades permanentes ou projetos circunstanciais.

As atividades de extensão acadêmica, tão imprescindível à formação do aluno, quanto o ensino e a pesquisa, precisam de nossa atenção e apreço. Não podemos prescindir da extensão, pois sem ela estaremos divorciados das comunidades onde estamos inseridos, além de estarmos alijados de instrumentos e condições capazes de propiciar, aos novos profissionais, uma formação integral consolidada.

Atividades de extensão do Curso de Psicologia prevista para 2007/1:

Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicanálise Carga Horária: tempo indeterminado Local: Serviço de Psicologia Aplicada Dias: terças-feiras Horário: 8h e 30min às 10 horas	**O Despertar do feminino: Uma vivência corporal** Carga Horária: 16 horas Local: Serviço de Psicologia Aplicada Dias: Sábados Horário: 14 horas às 17:15 min
Curso de Capacitação em biotério: conhecimento dos hábitos e manejo geral dos animais de laboratório Carga horária: 60 horas Local: Laboratório de Psicologia Experimental Dias: Sextas-feiras Horário: 19 às 22:30 horas	**Clínica de distúrbios alimentares** Local: Serviço de Psicologia Aplicada Dias: Quartas-feiras Horário: 14 horas às 17:15 min
Orientação Profissional para jovens Local: Serviço de Psicologia Aplicada Dias: Terças-feiras Horário: 8 às 10 horas	**Avaliação do nível de estresse (somente para professores)** Local: Serviço de Psicologia Aplicada Horário: por agendamento Dias: Sextas-feiras
Grupo de prevenção e apoio à mulheres com depressão- Gpamude Local: Serviço de Psicologia Aplicada Dias: Sextas-feiras Horário: 14 às 17:15 horas	**Núcleo de orientação educacional – NOE (Somente para docentes e discentes do ILES/ULBRA)** Local: Serviço de Psicologia Aplicada Dias: terças-feiras Horário: 19 horas às 22:30 horas

RELAÇÃO DE PROFESSORES – 2007/1			
NOME	**DISCIPLINA (S)**	**TELEFONE/E-MAIL**	**ENDEREÇO**
Anna Rogéria N. de Oliveira (27.07.66)	- Psicologia Infantil - Psicologia da Personalidade - Técnicas de Entrevistas -Tópicos Especiais em Psicologia Clínica I	Residencial: 3026 1027 Celular: 9238 3732 **annarogeria@yahoo.com.br**	Rua Francisco Otero Residencial Alphaville Apt. 2 n. 5484 CEP: 78.900-000
Claiton Baes Moreno (19.03.72)	- Etologia - Professor Responsável pelo Biotério	Residencial: 8118-2080 **baesmoreno@ig.com.br**	Rua Antônio Maria Valença, 6125. 4 de Janeiro 3.ª etapa
Érika Crisóstomo de Albuquerque (21.07.74)	- Psicologia Geral - Psicologia da Adultez e do idoso - Psicologia Escolar - Ética em Psicologia	Residencial: 222 2121 Celular: 92055512 erikaleme@gmail.com	R.Arruda Cabral, 1159 Bairro Agenor de Carvalho CEP:78.910-802
Francisco Tadeu Reis de Souza (03.10.61)	- Metodologia Científica I	Residencial: 3225 0541 Celular: 9224 5881 **souza.tadeu@enter-net.com.br**	Rua Barbados 151, Bairro Calama CEP: 78.908.700
Pr. Itamar Eloi Schlender (19.12.61)	**Cultura Religiosa**	**Residencial: 3225 3731** **pastoralpvh@ulbra.br**	**Rua Particular, 4676 Residencial Piquiás II Bloco C, Apt. 101** **CEP: 78.908-355**
Janaina Caldeira Simões da Silva (16.12.73)	- Psicologia da Adolescência - Psicologia da Saúde e Hospitalar - Tópicos Especiais em Psicologia do Esporte - Psicologia Ambiental - Psicossomática - Psicologia da Saúde e Hospitalar	Residencial: 3225 6380 Celular: 8112 0440 **jcpsi@bol.com.br**	Rua Chico Reis, n. 5639 – Bairro Rio Madeira CEP: 78.908-353
Kuelson Randello Dantas Maciel (25.06.74)	- Estatística	Celular 92810147 **kuelson@gmail.com**	Rua das crianças, 4546 ap. 104 bloco B Arraial da Floresta
Maithê Blaya Leite (24.02.83)	- Fundamentos Morfofisiológicos - Psicofisiologia	Residencial: 3227 7414 Celular: 8406 4640 **maithe_blaya@hotmail.com**	Rua Rosário n. 2011 Bairro Aeroclube CEP:78.913-340
Maria da Graça Martins (28.12.61)	Língua Portuguesa	Residencial: 227 0242 Celular: 9981 6100 gracam@unir.br gracama@click21.com.br	R. Carlos Chagas, 1841 Conceição Cep: 78.930-430

Maria de Fátima de Oliveira (30.10.63)	**- Pesquisa em Psicologia I - Pesquisa em Psicologia II - Metodologia Científica II - Psicologia Organizacional e do Trabalho**	**Residencial: 3214 -3006 Celular: 84073023 mfotavares@hotmail.com**	**Rua Alba 3431 Bairro Cuniã Porto Velho CEP: 78.900-000**
Mariângela Aloise (19.07.72)	- Dinâmicas dos Processos Grupais - Psicologia da Criatividade - Psicologia Social I - Psicologia Social II - Teorias e Técnicas Psicoterápicas I	Residencial: 3212 5116 Comercial: 3229 6006 Celular: 9982 4652 **m.aloise@uol.com.br**	Rua Paulo Fortes, n. 6073 Bairro 4 de janeiro CEP: 78908-540
Neffretier Cinthya Clasta (03.01.75)	Coordenação - Psicologia e Profissão - Psicologia da aprendizagem	Residencial: 3224 6447 Celular: 9242 7353 **cinthya@usp.br**	Rua Benjamin Constant, 1996 Bairro: São Cristóvão CEP: 78.902-200
Rosângela Maurícia Siqueira (15.12.60)	- Professora Responsável pelo Laboratório de Psicologia Experimental e Observação e Registro do Comportamento - Teoria e Sistema da Psicologia - Psicologia Experimental - Observação e Registro do Comportamento - Téc. E Instrumentos de Avaliação Psicológica I	Residencial: 3229 3838 Celular: **rodingee@yahoo.com.br**	-
Vanessa Merlen Faleiros Ferraz de Sá (28.09.79)	- Psicopatologia	Residencial: 3217 9610 Celular: 9906 0986 Clínica: 3224 3316 **nessa.merlen@ig.com.br**	Av. RJ, 4312 Casa 10 Condomínio Rio de Janeiro 3 Nova Porto Velho CEP:

CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE PSICOLOGIA

DISCIPLINAS	SEMESTRE	CH	CR
Psicologia Geral		60	04
Psicologia e Profissão		60	04
Teoria e Sistemas da Psicologia		60	04
Fundamentos Morfofisiológicos	1º	60	04
Metodologia Científica I		60	04
Língua Portuguesa		60	04
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**420**	**28**
Psicofisiologia		60	04
Estatística aplicada à Psicologia		60	04
Metodologia Científica II		60	04
Psicologia Experimental	2º	90	06
Psicologia Infantil		90	06
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**420**	**28**
Psicologia Social I		60	04
Psicologia da Adolescência		60	04
Psicologia da Aprendizagem		60	04
Observação e Registro do Comportamento	3º	60	04
Pesquisa em Psicologia I		60	04
Cultura Religiosa		60	04
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**420**	**28**
Psicologia da Personalidade		60	04
Pesquisa em Psicologia II		60	04
Psicologia da Adultez e do Idoso		60	04
Psicologia Social II	4º	60	04
Técnicas de Entrevista		60	04
Dinâmica dos Processos Grupais		60	04
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**420**	**28**
Psicologia Escolar		60	04
Teorias e Técnicas Psicoterápicas I		60	04
Técnicas e Instrumentos de Avaliação Psicológica I	5º	60	04
Psicopatologia I		60	04
Ética em Psicologia		60	04
Psicologia Organizacional e do Trabalho		60	04
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**420**	**28**
Teorias e Técnicas Psicoterápicas II		60	04
Técnicas e Instrumentos de Avaliação Psicológica II		60	04
Estágio Básico I	6º	60	04
Psicologia Criminal		60	04
Psicopatologia II		60	04
Psicologia Institucional		60	04
OPTATIVA		60	04

TOTAL		**420**	**28**
Psicologia Clínica	7º	60	04
Técnicas e Instrumentos de Avaliação Psicológica III		60	04
Estágio Básico II		60	04
Terapia familiar		60	04
Psicologia Jurídica		60	04
Orientação e Desenvolvimento Profissional		60	04
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**420**	**28**
Psicoterapia de Grupo	8º	90	06
Psicologia da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais		60	04
Estágio Básico III		90	06
Psicologia Forense		60	04
Psicofarmacologia		60	04
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**420**	**28**
Trabalho de Conclusão de Curso I	9º	60	04
Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar I		120	08
Estágio Supervisionado em Psicologia Clinica I		120	08
Estágio Supervisionado em Psicologia Jurídica I		120	08
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**480**	**24**
Trabalho de Conclusão de Curso II	10º	60	04
Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar II		120	08
Estágio Supervisionado em Psicologia Clinica II		120	08
Estágio Supervisionado em Psicologia Jurídica II		120	08
OPTATIVA		60	04
TOTAL		**480**	**24**

DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA					
	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Optativas	Estágios	Atividades Complementares	Total
Núcleo Comum	1860	240	210		2310
Perfil de Formação do Psicólogo	930	360	480	120	1890
TOTAL	2790	600	930	120	4440
%	66,42%	14,29%	16,43%	2,86%	100%

DISCIPLINAS OPTATIVAS	SEMESTRE	CH
Etologia Cultura e Sociedade Tópicos Especiais em Processos Cognitivos	1º	60
Psicologia Comunitária Psicologia da Criatividade Tópicos Especiais em Psicologia do Esporte	2º	60
Psicologia Ambiental Psicologia e Saúde Mental Tópicos Especiais em Psicologia do Trânsito	3º	60
Psicossomática Psicologia da Saúde e Hospitalar Tópicos Especiais em Psicologia do Gênero	4º	60
Tópicos Especiais em Psicologia Escolar I Tópicos Especiais em Psicologia Clínica I Tópicos Especiais em Psicologia Jurídica I	5º	60
Tópicos Especiais em Psicologia Escolar II Tópicos Especiais em Psicologia Clínica II Tópicos Especiais em Psicologia Jurídica II	6º	60
Tópicos Especiais em Psicologia Escolar III Tópicos Especiais em Psicologia Clínica III Tópicos Especiais em Psicologia Jurídica III	7º	60
Tópicos Especiais em Psicologia Escolar IV Tópicos Especiais em Psicologia Clínica IV Tópicos Especiais em Psicologia Jurídica IV	8º	60
Pesquisa em Psicologia Clinica I Pesquisa em Psicologia Escolar I Pesquisa em Psicologia Jurídica I	9º	60
Pesquisa em Psicologia Clinica II Pesquisa em Psicologia Escolar II Pesquisa em Psicologia Jurídica II	10º	60

EMENTÁRIO

Ementário com indicação da bibliografia básica e complementar

1º SEMESTRE

PSICOLOGIA GERAL

EMENTA: Conceituação geral. Processos básicos do comportamento. Sensação. Processos sensoriais. Sentidos básicos. Percepção biológica e social. A percepção como acontecimento psíquico. Deficiências sensoriais. Emoção. Motivação. Constâncias Perceptuais.

PSICOLOGIA E PROFISSÃO

EMENTA: A psicologia como profissão: identidade e compromisso social do psicólogo no Brasil. A Formação do Psicólogo

TEORIA E SISTEMAS DA PSICOLOGIA

EMENTA: Orientações filosóficas e científicas que influenciaram o desenvolvimento da psicologia como ciência e profissão. Transformações dos conceitos que deram origem e moldaram a psicologia. Principais períodos históricos da psicologia antiga e moderna. Divergências em relação a definição e compreensão de objeto e método em ciência e repercussões destas divergências para os entendimentos epistêmicos e éticos da psicologia. História da psicologia na América Latina e no Brasil.

FUNDAMENTOS MORFOFISIOLÓGICOS

EMENTA: Introdução ao estudo da anatomia e fisiologia humana. Identificação e compreensão da anatomia sistêmica e topográfica do ser humano, com ênfase nas estruturas neuro anatômicas e sensoriais em suas relações com o comportamento e com a atividade mental. Prática Supervisionada no Laboratório Multidisciplinar.

METODOLOGIA CIENTÍFICA I

EMENTA: O Conhecimento. Tipos de conhecimentos. A abordagem da ciência no meio acadêmico. O método científico e a prática da pesquisa. Função social, tipos e características da pesquisa. Levantamento de informações bibliográficas em meios eletrônicos e convencionais. Produção de textos científicos. Normas para publicação de trabalhos científicos.

LÍNGUA PORTUGUESA

EMENTA

Importância e finalidade do uso correto da língua portuguesa na vida cotidiana e profissional. Aperfeiçoamento das habilidades de compreensão da linguagem escrita e oral. Habilidade básica de produção textual: objetividade, clareza, concisão e precisão. Exercitar técnicas de redação. Redação científica e revisão gramatical: pontuação, concordância, regência nominal, regência verbal e ortografia.

2º SEMESTRE

PSICOFISIOLOGIA

EMENTA: Interações entre comportamento e contexto biológico. Noções de psicofisiologia e suas aplicações na compreensão do comportamento humano. Prática Supervisionada no Laboratório de Multidisciplinar.

ESTATÍSTICA APLICADA À PSICOLOGIA

EMENTA: Usos e significados dos recursos estatísticos na organização, análise e interpretação de dados decorrentes de estudos em Psicologia.

METODOLOGIA CIENTÍFICA II

EMENTA: Estudo das diferentes concepções teórico-metodológicas de interpretação da realidade e as formas de delineamentos de pesquisa. Ética em Pesquisa. Publicação científica. Prática Supervisionada de Pesquisa em Psicologia: treinamento em procedimentos de pesquisa e participação em projeto de pesquisa de docentes.

PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

EMENTA: Princípios básicos para aquisição, manutenção, supressão e mudança do comportamento humano e animal. Análise funcional do comportamento. Análise funcional de estados motivacionais e de estados subjetivos. Agências sociais de controle. Prática supervisionada no Laboratório de Psicologia Experimental.

PSICOLOGIA INFANTIL

EMENTA: Desenvolvimento infantil: pré-natal e desenvolvimento cognitivo, perceptual e emocional na 1.ª e 2.ª infância; principais abordagens teóricas: psicanálise, psicogênese e sociogênese; Desenvolvimento atípico e transtornos do desenvolvimento infantil; prática supervisionada;

3º SEMESTRE

PSICOLOGIA SOCIAL I

EMENTA: Retrospectiva histórica da produção de conhecimento na psicologia social.Concepção de homem e sociedade subjacente a essa produção de conhecimento. Fundamentos teoria-metodológica dentro da perspectiva do materialismo histórico. Questões da psicologia social; representação social; identidade; consciência (ideologia, alienação). Processo de investigação para o planejamento e intervenção nas questões sociais.

PSICOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA

EMENTA: Desenvolvimento adolescente: principais abordagens teóricas e métodos de pesquisa. Análise de pesquisas sobre desenvolvimento na adolescência. Tópicos especiais sobre desenvolvimento na adolescência. Prática supervisionada em psicologia da adolescência.

PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

EMENTA: Aprendizagem: histórico, conceitos e características; condições biológica, psicológica e pedagógicas da aprendizagem; principais teorias da aprendizagem: Behaviorismo, Gestalt, aprendizagem social, teorias psicodinâmica e funcionalista, teoria da equilibração de Jean Piaget, sócio-histórica e rogeriana; retenção e transferência da aprendizagem; distúrbios e diagnóstico; prática supervisionada

OBSERVAÇÃO E REGISTRO DO COMPORTAMENTO

EMENTA: Técnicas de observação e registro do comportamento. Utilização das técnicas de observação em diferentes contextos de atuação do psicólogo. Classes morfológicas e funcionais dos comportamentos. Relato subjetivo. Análise de dados. Prática supervisionada no Laboratório de Observação do Comportamento.

PESQUISA EM PSICOLOGIA I

EMENTA: Construção de um projeto de pesquisa pelo aluno, em temática a ser definida junto com o professor responsável pela disciplina.

CULTURA RELIGIOSA

EMENTA: Conceituação do fenômeno religioso. Formas primitivas de religião. Religião e filosofia. Religião e ciência. O fenômeno religioso moderno. Religião e psicopatologia. Psicologia da religião.

4º SEMESTRE

PSICOLOGIA DE PERSONALIDADE

EMENTA: A História do estudo da personalidade. Conceitos básicos. Definições e medidas da personalidade. Teorias Tipológicas. A psicologia da consciência de William James. Behaviorismo: o projeto do estudo científico da personalidade. O estudo de teorias analíticas da personalidade: Freud, Jung e Reich. Estudo das abordagens existenciais, fenomenológicas e humanistas da personalidade: a Gestalt de Perls, a psicologia da auto-realização de Maslow, a perspectiva centrada no cliente de Rogers. Análise de estudos e pesquisas contemporâneas.

PESQUISA EM PSICOLOGIA II

EMENTA: Execução do projeto de pesquisa construído pelo aluno na disciplina Pesquisa em Psicologia I, com supervisão do professor responsável pela disciplina.

PSICOLOGIA DA ADULTEZ E DO IDOSO

EMENTA: Desenvolvimento adulto e velhice: principais abordagens teóricas e métodos de pesquisa. Mudanças de papéis ao longo do curso da vida. O processo de envelhecimento e suas repercussões no desenvolvimento humano. Análise de pesquisas sobre psicologia do envelhecimento. Tópicos especiais sobre maturidade e envelhecimento.

PSICOLOGIA SOCIAL II

EMENTA: A sociedade: formação e desenvolvimento histórico e social de grupos e Instituições. A questão do controle social em diferentes modelos institucionais. Processo de investigação para o planejamento e intervenção nas questões sociais.

TÉCNICAS DE ENTREVISTA

EMENTA: Estudo da teoria e técnica da entrevista em Psicologia. Análise de aspectos psicossociais da entrevista. Tipos de entrevistas diretiva, não diretiva, de seleção, de orientação, de investigação, psiquiátrica, coletiva e de anamnese. Aplicação da Entrevista Psicológica nas diferentes áreas de atuação profissional, nas diferentes faixas etárias. Prática Supervisionada.

DINÂMICA DOS PROCESSOS GRUPAIS

EMENTA: Estudo das contribuições teóricas para compreensão da interação grupal. Abordagem, estruturação e funcionamento dos pequenos grupos. Compreensão da cultura e da comunicação grupal. Observação, conhecimento e vivência de técnicas de dinâmica de grupo aplicáveis na escola, organizações e no trabalho clínico.

5º SEMESTRE

PSICOLOGIA ESCOLAR

EMENTA: História e conceito de Psicologia Escolar. Aplicações de princípios e teorias psicológicas a questões e problemas educacionais. O Psicólogo escolar: quem é e qual as suas funções. Estratégias de prevenção de problemas escolares e promoção de contextos de desenvolvimento e aprendizagem.

TEORIAS E TÉCNICAS PSICOTERÁPICAS I

EMENTA: As bases epistemológicas dos grandes grupos de psicoterapias. As psicoterapias e as propostas teóricas comportamentais, analíticas e humanistas. Principais conceitos, aspectos comparativos entre as diversas teorias. Técnicas e manejo de situações. Semelhanças e diferenças entre as técnicas psicoterápicas. A relação paciente-terapeuta nos vários modelos psicoterápicos.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA I

EMENTA: O processo diagnóstico; instrumentos e técnicas; o diagnóstico diferencial; campos de aplicação; questões éticas.

PSICOPATOLOGIA I

EMENTA: Dados históricos da Psicopatologia e psiquiatria; Conceitos de normal e patológico. Conceito de normalidade e anormalidade psíquica; Psicopatologias; Atenção e percepção; Pensamento e suas operações; Sentimento e sua diferenciação; classificação das doenças mentais.

ÉTICA EM PSICOLOGIA

EMENTA: Conceituação: o que é Ética. Ética e Sociedade. Código de Ética Profissional do Psicólogo. Entidades Profissionais do Psicólogo. Áreas de atuação e outros aspectos relativos à ética no exercício profissional.

PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO

EMENTA: Psicologia do trabalho: conceito, histórico e o significado do trabalho humano e sua evolução. Organização do trabalho humano e condições de trabalho nas organizações. O trabalho e a construção da subjetividade na vida cotidiana dos trabalhadores. Fenômenos organizacionais e o papel do psicólogo. Metodologia de pesquisa em psicologia do trabalho. Análise de estudos e pesquisas contemporâneas. Temas atuais: ócio, lazer, criatividade, doenças no/do trabalho, humanização do trabalho e qualidade de vida.

6º SEMESTRE

TEORIAS E TÉCNICAS PSICOTERÁPICAS II

EMENTA: Paradigmas contemporâneos. Psicoterapia breve, psicodrama, psicoterapia familiar, psicoterapia de casal, psicoterapia infantil, terapia corporal.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA II

EMENTA: Introdução à psicometria, histórico dos testes, fundamentação teórica, aspectos éticos, principais testes objetivos. Introdução à avaliação qualitativa e quantitativa dos principais instrumentos de avaliação psicológica objetiva.

ESTÁGIO BÁSICO I

EMENTA: Desenvolvimento de práticas relativas ao conhecimento teórico abordado no núcleo comum.

PSICOLOGIA CRIMINAL

EMENTA: Psicologia criminal: conceito, objeto e método. Violência: fenômeno histórico-social. Direitos da criança e do adolescente e implicações psicológicas. Estratégias de enfrentamento de conflitos sociais. Perícia psicológica. Perícia criminal e exames criminológicos. Prática supervisionada.

PSICOPATOLOGIA II

EMENTA: Entrevista inicial – Exame do estado do Aparelho psíquico – Sistemática clínica – Diagnóstico – Sintomas – Conceitos de Enfermidade – Alterações de percepções – Representações – conceitos. Os transtornos mentais segundo a classificação Internacional de Doenças (CID-10). Condutas terapêuticas adequadas aos quadros Psicopatológicos estudados.

PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

EMENTA

As psicologias institucionais. Instituição e saúde mental. As contribuições da psicanálise e da sociologia para a delimitação de um objeto específico da psicologia institucional. Principais teorias referentes à Psicologia Institucional. Processos de institucionalização. Diferentes estratégias de atuação em psicologia institucional. Prática Supervisionada.

7º PERÍODO

PSICOLOGIA CLÍNICA

EMENTA: Natureza e conceituação da psicologia clínica; história, métodos de investigação e pesquisa, validação de resultados, aspectos éticos: campos de aplicação; diagnóstico, aconselhamento, psicoterapia hospitalar, prevenção. Prática supervisionada.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA III

EMENTA: Introdução às técnicas projetivas; histórico, conceitos chaves; principais testes; panorama atual; campo de aplicação; técnicas gráficas; principais testes gráficos, aplicação, correção e análise.

ESTÁGIO BÁSICO II

EMENTA: Desenvolvimento e aprofundamento de práticas relativas ao conhecimento teórico prático-constituído e abordado no núcleo comum.

TERAPIA FAMILIAR

EMENTA: Constituição histórica da família, a família e a saúde mental, a terapia familiar, as diferentes abordagens teóricas, as questões práticas na terapia familiar.

PSICOLOGIA JURÍDICA

EMENTA: Psicologia e Direito: conceito, objeto e métodos. Teorias sobre a criminalidade. Sociedade penitenciária e sociedade civil. Norma, comunidade e anormalidade. Grupos sociais: coesão, conflito, subculturas criminais. O contexto moral. Sociedade punitiva. Sistema penal e mercado de trabalho. Erros judiciais. Estudo de caso.

ORIENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

EMENTA: Visão interdisciplinar no trabalho de Orientação Profissional e contextualização de cada um dos enfoques possíveis de atuação nessa área. Análise psicossocial.

8º SEMESTRE

PSICOTERAPIA DE GRUPO

EMENTA: Fundamentos históricos da psicoterapia de grupo. Psicoterapia analítica de grupo. Delimitação teórica e técnica das principais psicoterapias de grupo.

PSICOLOGIA DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS

EMENTA: Necessidades educacionais especiais: Superdotação, Condutas típicas, Deficiência auditiva, Deficiência física, Deficiência mental, Deficiência visual, Deficiência múltipla. O papel do psicólogo na equipe multidisciplinar. As instituições e classes de educação especial. Educação inclusiva.

ESTÁGIO BÁSICO III

EMENTA: Desenvolvimento e aprofundamento de práticas relativas ao conhecimento teórico prático-constituído e abordado no núcleo comum.

PSICOLOGIA FORENSE

EMENTA: A contribuição da Psicologia como campo científico, suas principais correntes e seus desdobramentos nas interseções com a Ciência Jurídica. Temas relevantes à Psicologia e ao Direito. Fundamentação das questões atinentes à relação indivíduo e sociedade na Psicologia e no Direito. Personalidades criminógenas. Papel da família na prevenção do crime.

PSICOFARMACOLOGIA

EMENTA: Psicofarmacologia: conceitos básicos, campo de estudo e métodos de investigação. Estudo das interações entre Bioquímica, Farmacologia e Psicopatologia. Estudos experimentais e clínicos dos principais agentes psicofarmacológicos. Principais drogas psicotrópicas de uso médico e respectivas implicações na atuação das equipes multidisciplinares.

9º SEMESTRE

TCC I - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

EMENTA: Elaboração de um projeto de pesquisa sob orientação de um professor. O projeto será submetido à banca examinadora para sua defesa e avaliação final.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ÊNFASE ESCOLHIDA I

EMENTA: Conforme a área de ênfase escolhida. O aluno poderá atuar, sob supervisão de profissional habilitado, vivenciando situações que permitam aplicação significativa de conhecimentos advindos da ciência psicológica. O aluno deverá realizar uma de proposta de intervenção sobre um problema significativo no contexto em que irá estagiar, a partir de prévio diagnóstico institucional, comunitário ou situacional.

10º SEMESTRE

TCC II - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

EMENTA: Implementação do projeto delineado em TCC I. Coleta de dados, tabulação, análise e interpretação de dados. Redação do relatório final de pesquisa. Apresentação pública da monografia e avaliação por banca examinadora.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ÊNFASE ESCOLHIDA II

EMENTA: Atuação supervisionada na área de ênfase escolhida. O aluno implementará a proposta de intervenção delineada no Estágio I, assim como avaliação de resultados e confecção de relatório final de estágio.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

1º SEMESTRE

ETOLOGIA

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar, dentre outros, os seguintes temas Síntese histórica do conceito de etologia: objetivos e métodos. Controvérsia : Comportamento inato X aprendido. Primeiras experiências e aprendizagem. Comportamento social : cortejamento, sexualidade, ritualização, cuidado parental, territorialidade e agressividade. Estudos ontológicos e filogenético da etologia para a compreensão do comportamento humano. Genética do comportamento.

CULTURA E SOCIEDADE

EMENTA: Introdução ao pensamento antropológico e sociológico. A antropologia e a organização social; compreensão da realidade social e das escolas clássicas. A sociologia e o pensamento social. e Variação e evolução de padrões sociais em relação ao comportamento humano individual e coletivo. Evolução de instituições sociais.

TOPICOS ESPECIAIS EM PROCESSOS COGNITIVOS

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar o estudo crítico de tópicos e questões específicas da cognição humana, entre elas: atenção, percepção, memória, retenção, esquecimento, inteligência e criatividade.

2º PERÍODO

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA

EMENTA: Conceito de comunidade e psicologia comunitária, reflexão sobre a sociedade brasileira e a inserção do psicólogo nesse contexto. Psicologia e ideologia. Papel do psicólogo comunitário, caráter interdisciplinar da psicologia comunitária.

PSICOLOGIA DA CRIATIVIDADE

EMENTA

Conceitos e teorias psicológicas da criatividade. Personalidade criativa. Características intelectuais, sociais e emocionais do indivíduo criativo. Análise do comportamento criativo. Relação entre criatividade e desenvolvimento. Influências sociais e culturais na criatividade. Processos criativos no contexto educacional. Educação para a criatividade. Oficina criativa.

TOPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DO ESPORTE

EMENTA: Definição, objetivo e área de atuação. Processos psicológicos básicos e éticos do comportamento no esporte. Psicologia do Esporte: relação com outras áreas da Psicologia e com outras ciências e profissões, metodologias de pesquisa e intervenção. Motivação para o esporte; auto-representação e representação do outro no esporte individual; representação de grupos e de relações intergrupais no esporte coletivo. Relações psicológicas entre trabalho e resultados. Prática de pesquisa supervisionada**.**

Motivação para o esporte; auto-representação e representação do outro no esporte individual; representação de grupos e de relações intergrupais no esporte coletivo. Relações psicológicas entre trabalho e resultados. Prática de pesquisa supervisionada**.**

3º PERIODO

PSICOLOGIA AMBIENTAL

EMENTA: Evolução histórica e contexto cultural da Psicologia Ambiental. Problemas e métodos em Psicologia Ambiental. Ecologia. Ecologia Humana. Educação ambiental. Sociedade auto-sustentável, Ocupação humana em Rondônia.

PSICOLOGIA E SAÚDE MENTAL

EMENTA: Produção Social da Loucura, a saúde mental no Brasil e a saúde mental enquanto saúde pública. Análise histórica da doença mental, as políticas de saúde mental no Brasil, os atores sociais envolvidos no processo e dimensionar a ação da Psicologia na saúde Pública.

TOPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DO TRÂNSITO

EMENTA: Definição, objetivo e área de atuação. Processos psicológicos básicos do comportamento no trânsito. Psicologia do Trânsito: relações com outras áreas da Psicologia e com outras ciências e profissões, metodologias de pesquisa e intervenção e questões éticas. O acidente de trânsito e os fatores humanos acidentogênicos. Prática de pesquisa supervisionada.

4º PERÍODO

PSICOSSOMÁTICA

EMENTA: As diversas formas de corpo no campo da psicologia e da medicina. A subjetividade e as manifestações psicossomáticas, a história da representação das doenças ao longo da história da humanidade, a simbolização através da doença, as diferenças entre sintomas histéricos e fenômenos psicossomáticos, a estrutura psicossomatizadora, as principais escolas de atuação na área psicossomática.

PSICOLOGIA DA SAÚDE E HOSPITALAR

EMENTA: Implicações afetivas, sociais e culturais dos Binômios: saúde-doença e vida-morte. Princípios básicos da atuação do Psicólogo da Saúde. Implicações dos conceitos de doença, morte, saúde, vida na atuação do psicólogo. Psicologia da saúde: conceito, objeto e método. Técnicas psicoterápicas que podem ser aplicadas no contexto da Saúde. A atuação do psicólogo nos diversos níveis de atenção à saúde: rede básica e rede hospitalar.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DO GÊNERO

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar o estudo do gênero ligado a temas gerais: reprodução e a maternidade, a sexualidade e a prostituição, cultura e sociedade.

5º PERÍODO

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA ESCOLAR I

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar o estudo da escola como lugar social de co-construção social, seus aspectos históricos, funcionais e pedagógicos.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGICA CLÍNICA I

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar, dentre outros, os seguintes temas: A figura paterna e suas representações sociais. Visão crítica das noções de Tempo, História, Desenvolvimento e Estrutura em psicanálise e suas repercussões na prática psicoterapêutica. Teorias psicanalíticas: Lacan, Klein, Winnicott, Mahler, Kohut. Psicanálise britânica e francesa contemporânea.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA JURÍDICA I

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar, dentre outros, os seguintes temas: Definição de moralidade. Perspectivas psicológicas sobre moralidade: Psicanálise, Comportamentalismo, Teorias Cognitivo-Evolutivas. Principais críticas à Psicanálise e Comportamentalismo.

6º PERÍODO

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA ESCOLAR II

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar o estudo das diferenças individuais, a atenção à diversidade no contexto educacional e a educação inclusiva.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA CLINICA II

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar, dentre outros, os seguintes temas: As terapias familiares intergeracionais, a terapia familiar psicanalítica. As abordagens: sistêmica, estrutural, estratégica comportamental, experiencial. O construtivismo e construcionismo social. A contribuição da crítica feminista.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA JURÍDICA II

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar, dentre outros, os seguintes temas: Situações potencialmente de risco: adição, violência, exploração e promiscuidade. Contexto existencial, dinâmica e estrutura familiar das crianças e jovens na rua. Características Demográficas das crianças e jovens de rua.

7º PERÍODO

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA ESCOLAR III

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar, o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica: Fundamentos e objeto da Psicopedagogia. A interdisciplinaridade e a contribuição da Psicologia ao conhecimento e à prática da Psicopedagogia. Instrumentação e diagnóstico em psicopedagogia. Modelos de intervenção psicopedagógica.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA CLÍNICA III

EMENTA: EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar, dentre outros, os seguintes temas: Técnicas psicoterápicas comportamentais. Caracterização da Terapia Comportamental, aspectos éticos e interação terapeuta-cliente. Caracterização da Terapia de Aprendizagem Cognitiva. Psicoterapia Comportamental. Metodologia Clínica. Psicoterapia Comportamental: casos clínicos.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA JURÍDICA III

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar, dentre outros, os seguintes temas: Desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças, jovens e famílias que vivem na rua e estão expostos a situações de risco. Suportes, f atores de proteção e Estratégias para garantir a sobrevivência e segurança. Pesquisa na área. Normativa Nacional e Internacional sobre Crianças e Adolescentes.

8ºPERÍODO

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA ESCOLAR IV

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar os processos de intervenção em psicologia escolar, tais como: Organização e funcionamento do Serviço de Psicologia Escolar. Modelos de atuação em psicologia escolar. Programas

especiais de ensino. Programas e atividades complementares. Atuação do psicólogo nos diferentes níveis de ensino: educação básica e superior, educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos. Construção de um projeto de atuação em psicologia escolar

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGA CLINICA IV

EMENTA: Fundamentação histórico-filosófica da fenomenologia e do existencialismo. Delimitação teórica da fenomenologia e do existencialismo entre as demais psicoterapias. Técnicas, aplicações e limites das psicoterapias fenomenológicas e existenciais.

TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA JURÍDICA IV

EMENTA: O conteúdo desta disciplina é flexível a cada semestre, procurando contemplar a teoria e pesquisa sobre a psicologia aplicada ao direito penal, à execução de penas e às instituições penais, psicologia criminal, o criminoso, criminogênese, patologia e crime, patologia social, saúde mental e crime, psicanálise e crime, estatística criminal, terapêutica criminal, profilaxia, vitimologia, genética e criminologia.

9º PERÍODO

PESQUISA EM PSICOLOGIA ESCOLAR I

EMENTA: Análise e discussão de teorias, projetos de pesquisa e/ou intervenção na área de psicologia escolar relacionados a interesses de investigação de professores e alunos, incluindo por exemplo: a psicologia na formação de professores, a relação entre psicologia e currículo.

PESQUISA EM PSICOLOGIA CLINICA I

EMENTA: Análise e discussão de teorias, projetos de pesquisa e/ou intervenção na área de psicologia clínica enfocando temas relacionados à cultura e subjetividade.

PESQUISA EM PSICOLOGIA JURÍDICA I

EMENTA: Análise e discussão de teorias, projetos de pesquisa e/ou intervenção na área de psicologia aplicada à tomada de decisão de juízes e jurados e psicologia do testemunho.

10º PERÍODO

PESQUISA EM PSICOLOGIA ESCOLAR II

EMENTA: Análise e discussão de teorias, projetos de pesquisa e/ou intervenção na área de psicologia escolar relacionados a interesses de investigação de professores e alunos, voltados para a avaliação no contexto escolar, instrumentos e procedimentos de avaliação do professor, do aluno, da instituição, de programas etc.

PESQUISA EM PSICOLOGIA CLINICA II

EMENTA: Análise e discussão de teorias, projetos de pesquisa e/ou intervenção na área de psicologia clínica sexualidade humana.

PESQUISA EM PSICOLOGIA JURÍDICA II

EMENTA: Análise e discussão de teorias, projetos de pesquisa e/ou intervenção na área de saúde do trabalhador no sistema de justiça.

ANEXO J -
SITUAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DA UNIR/RO E SEU TEMPO DE ATUAÇÃO

Egressos	Atuando na profissão	Tempo de Atuação
E 1	Sim	3 anos e 6 meses
E 2	Sim	3 anos
E 3	Sim	3 anos
E 4	Sim	1 ano e 6 meses
E 5	Sim	5 anos
E 6	Sim	Sem informação
E 7	Sim	8 anos
E 8	Sim	5 meses
E 9	Sim	8 meses
E 10	Sim	3 anos e 6 meses
E 11	**Não**	Sem informação
E 12	Sim	5 anos e 6 meses
E 13	Sim	8 anos
E 14	Sim	2 anos e 6 meses
E 15	Sim	4 anos
E 16	Sim	3 anos
E 17	Sim	1 ano e 6 meses
E 18	Sim	4 anos e 8 meses
E 19	Sim	1 mês
E 20	Sim	5 anos