

RAQUEL PONDIAN TIZZEI

**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR:
PERSPECTIVA CRÍTICA NA ÊNFASE PARA O
CAMPO EDUCATIVO.**

PUC CAMPINAS

2014

RAQUEL PONDIAN TIZZEI

**FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR:
PERSPECTIVA CRÍTICA NA ÊNFASE PARA O
CAMPO EDUCATIVO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Psicologia no Centro de Ciências da Vida da PUC Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

PUC CAMPINAS

2014

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 Tizei, Raquel Pondian.

**T625f Formação em psicologia escolar: perspectiva crítica na ênfase para
o campo educativo / Raquel Pondian Tizei. - Campinas: PUC-Campi-
nas, 2014.**

220p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas,

Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

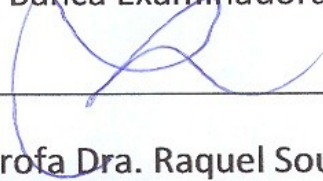
Raquel Pondian Tizzei

RA 10401982

Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo.

Campinas, 10 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora:

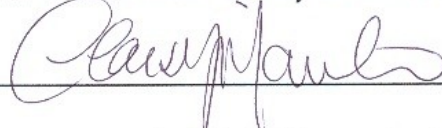


Presidente: Profa Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

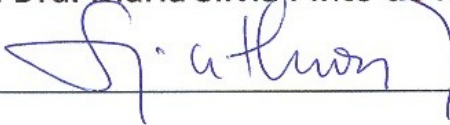
Membro Externo: Prof. Dr. Feliciano Henriques Veiga



Membro Externo: Profa Dra. Claisy Maria Marinho Araújo



Membro Interno: Profa Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Lombardi Rocha



Membro Interno: Profa Dra. Vera Lucia Trevisan de Souza



PUC Campinas.

Campinas 2014.

Dedicatória

Dedico este trabalho à construção de um mundo bem melhor.

Agradecimentos

Aos professores do Programa de Pós Graduação da PUC Campinas, especialmente, Vera e Márcia que, entre tantas leituras e discussões possibilitaram trocas importantes ao meu desenvolvimento humano e profissional. Não poderia deixar de agradecer também alguns professores da graduação, Glória, Cristina Dib e Júlio que, apesar de poucas trocas ao longo deste percurso, significaram muito para meu trabalho e para mim.

À Professora Claisy também pelas discussões teóricas, mas especialmente, pela atenção e paciência com que sempre me atendeu quando solicitei.

Aos outros professores membros da banca, Maria Silvia e Feliciano, pelas contribuições na avaliação deste trabalho.

Aos meus colegas de estudo do grupo de pesquisa e àqueles que já terminaram seu ciclo de crescimento nele. Desde 2010, início do segundo momento de minha trajetória no grupo, todos possibilitaram trocas importantes, principalmente para que eu entendesse o até então “temido” marxismo.

Nesse sentido, alguns professores convidados para participar do grupo também merecem esse agradecimento, em especial, Ian Parker, Érica Burman, Athanasios Marvakis.

Agradeço também às professoras que foram banca da apresentação do colégio doutoral no SIP e que trouxeram boas reflexões num momento importante deste trabalho.

Agradeço, em especial, dois colegas que conviveram mais próximos a mim: ao Walter, que nos altos e baixos desse processo, soube trazer momentos de alegria e crescimento para o grupo e me ensinou que ser prestativo é importante ao outro e a nós mesmos desde que seja feito pelo

outro; à Ana Paula, especialmente, pelas trocas afetivas e teóricas dos últimos tempos principalmente, sem dúvida, foi uma ótima interlocutora. Outros colegas um pouco mais distantes, mas também com significativa importância, sem dúvida, um dos grandes aprendizados desse doutorado, foi a convivência com este grupo.

Aos amigos Laudemir, Giovana e Paulinha, pelos ótimos papos nas caronas de ida e volta entre Araras e Campinas e, especialmente, por compartilhar as vivências em outros grupos de pesquisa e outras formas de pensamento tão importantes quanto as que eu tenho.

Agradeço também à UNIARARAS, em especial, à Rosana, coordenadora do curso de Psicologia e com quem eu iniciei minha vida de professora e aprendi muito profissionalmente. Você Rô, foi a pessoa que me ensinou que eu sou capaz confiando em mim, me dando liberdade, me orientando e, mais que isso, sendo amiga.

Nesse sentido, também agradeço à Cristina Pinho que, no início da minha vida como professora me ensinou que podemos fazer um trabalho com muita seriedade e compromisso, mesmo quando todas as circunstâncias nos levam no sentido contrário.

À Camila Dias, com quem compartilho a difícil tarefa de defender, na formação, a importância da Psicologia e da Educação. Obrigada também por compartilhar tão empaticamente, os momentos difíceis que passamos.

Aos professores da UNIARARAS e Anhanguera que, na difícil angústia que envolve ser professor atualmente, possibilitaram trocas importantes, principalmente, para pensar e repensar este tema de tese.

Agradeço também aos alunos, todos eles, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse pensado, repensado, vivenciado, enfim.... uns mais de perto, outros bem distantes, mas vocês foram e são fundamentais para que eu continue acreditando que é possível.

À CAPES sem a qual eu não teria percorrido esse processo.

Às “meninas” da secretaria, Elaine, Eliane, Amélia e Carol que, além dos compromissos burocráticos que tanto nos incomoda, mas que são necessários, também me acolheram afetivamente.

À Raquel que, mais uma vez como orientadora, me ensinou a possibilidade de construir uma profissão melhor e, principalmente, pelo crescimento que me proporcionou. A escolha que fiz profissionalmente teve muito de sua influência e continua ecoando nas minhas ações, nos meus pensamentos.

À Dani que soube mediar grande parte desse meu crescimento, organizando aquilo que eu sentia e me incentivando na construção deste trabalho.

À minha família pelo apoio durante toda a construção deste trabalho e, em especial, ao Renan e à minha avó, que causaram inúmeras pausas importantes quando eu era tomada, excessivamente, pelo movimento do trabalho e do estudo. Acompanhar tão de perto o desenvolvimento de pessoas tão queridas e a quem nos ligamos afetivamente me torna uma pessoa e uma profissional melhor. Obrigada por terem estado em um momento tão importante dessa trajetória!

Ao Alex que escolheu reaparecer em minha vida no momento certo! Você também soube, com muito amor, me acolher e incentivar nas horas em que pensei em desistir porque, pra você, eu sou mais importante do que do que qualquer outra coisa que eu esteja fazendo. Você também soube criar pausas quando o movimento ficava muito caótico e me mostrou que também devemos ter outros objetivos na vida.

RESUMO

TIZZEI, Raquel Pondian. (2014). **Formação em Psicologia Escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo**. 220p. Tese de Doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós Graduação, Campinas, SP.

Este trabalho procurou fazer uma reflexão sobre a formação do psicólogo partindo da realidade brasileira e, mais especificamente, sobre as Ênfases Curriculares e o perfil dos cursos de Psicologia na Região Metropolitana de Campinas. Partiu-se de um questionamento acerca da qualidade da formação do psicólogo num contexto capitalista que, como tal, tem transformado a educação numa mercadoria a ser consumida por muitas pessoas. Inicialmente, foi feita uma explanação sobre as políticas educacionais que regem a educação superior num contexto capitalista, que transforma a educação num bem a ser consumido. Posteriormente, apontamos marcos significativos sobre a formação do psicólogo e a Psicologia Escolar enfocando, principalmente, nas transformações que envolveram as políticas referentes às estruturas curriculares, como o Currículo Mínimo de as Diretrizes Curriculares Nacionais. Este trabalho se fundamenta ainda em pressupostos da Psicologia Crítica e do Marxismo como forma de análise da realidade social e, portanto, também da formação. Consideramos este estudo importante, pois vem sendo crescente o número de Instituições de Ensino Superior privadas em detrimento das públicas que formam psicólogos no Brasil. Na Região Metropolitana de Campinas, existem 7 delas, sendo todas privadas, e esse fato vem impactando consideravelmente a demanda de estudantes ingressantes bem como de profissionais formados. Dessa forma, este trabalho teve por objetivo compreender e analisar a formação de psicólogos escolares a partir das mudanças curriculares apresentadas nos Projetos Pedagógicos de Curso. Utilizamos como fundamento para o método de pesquisa o Materialismo Histórico e Dialético por compreender que a busca pela compreensão da essência deste fenômeno é determinada por questões históricas da realidade brasileira. A dialética é o movimento que permite ao pesquisador um olhar a partir das contradições dessa realidade e que, portanto, é um outro olhar para a pesquisa em Psicologia. Fundamentamos também este trabalho na Pesquisa Qualitativa apresentada pela Psicologia Crítica que não desconsidera a análise quantitativa da formação, mas a envolve nesse processo de conhecimento. Para isso, foram consideradas 4 instituições da Região Metropolitana de Campinas que permitiram o acesso à leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso e a entrevista com os coordenadores responsáveis por eles. Nossa análise apontou a predominância de pelo menos uma das ênfases do curso na área da saúde em todas as instituições e apenas uma delas na educação. Identificamos também que a escolha das ênfases se dá pela maior possibilidade de inserção profissional do estudante de psicologia recém formado e que, ao mesmo tempo, a maior inserção neste campo ou área de atuação demanda maior ingresso dos estudantes no curso de Psicologia dessas instituições.

Palavras Chave: Formação em Psicologia; Psicologia Escolar e Educacional; Currículo; Diretrizes Curriculares Nacionais; Projeto Pedagógico de Curso; Ênfases Curriculares, Perfil do Psicólogo, Psicologia Crítica.

Abstract

TIZZEI, Raquel Pondian. (2014). **Training in School Psychology: critical perspective on the emphasis on the educational field**. 220p. Doctoral Thesis in Psychology at the Catholic University of Campinas, Center of Life Sciences, Graduate Program, Campinas , SP .

This study attempted to reflect on the training of psychologists based on the Brazilian reality and, more specifically, on the Curriculum Emphases and profile of psychology courses in the Metropolitan Region of Campinas. Starting from an inquiry into the quality of training of the psychologist in a capitalist context, as such, has transformed education into a commodity to be consumed by many people. Initially, an explanation was made on educational policies governing higher education in a capitalist context that transforms education into a commodity to be consumed. Later on, we point out significant landmarks on the training of psychologists and school psychology focusing primarily on transformations involving policies related to curriculum structuring, as the Curriculum Minimum of the National Curriculum Guidelines. This work also is based on assumptions of Critical Psychology and Marxism as a way to analyze the social reality and therefore also training. We consider this important study because it has been increasing the number of private higher education institutions to the detriment of the public forming psychologists in Brazil. In the Metropolitan Region of Campinas, there are 7 of them, all being private, and this fact has considerably impacting the demand of incoming students as well as graduates. Thus, this study aimed to understand and analyze the training of school psychologists from the curricular changes presented in Pedagogical Projects Course. Used as the basis for the research method the Historical and Dialectical Materialism to realize that the quest for understanding the essence of this phenomenon is determined by historical issues of Brazilian reality. Dialectics is the movement that allows the researcher a view from the contradictions of this reality and, therefore, is another look at the research in Psychology. Also we base this work on Qualitative Research presented by Critical Psychology that does not disregard the quantitative analysis of the formation, but this involves a process of knowledge. To this, 4 were considered institutions of Campinas Metropolitan Region which allowed access to the reading of the Pedagogical Projects Course and the interview with the coordinators responsible for them. Our analysis showed the predominance of at least one of the emphases of the course in health institutions in all and only one of them in education. We also identified that the choice of emphasis is given by the greatest possibility of student employability of newly formed psychology and at the same time, greater integration in this field or area of expertise demands higher inflow of students in psychology course these institutions.

Keywords: Training in Psychology, School and Educational Psychology, Curriculum, National Curriculum Guidelines; Pedagogical Project Course, Curriculum Emphases, Profile Psychologist, Critical Psychology.

RESUMEN

TIZZEI, Raquel Pondian. (2014). La formación en la Escuela de Psicología: perspectiva crítica sobre el énfasis en el campo educativo. 220p. Tesis de Doctorado en Psicología de la Universidad Católica de Campinas, el Centro de Ciencias de la Vida, Programa de Postgrado, Campinas, SP.

En este estudio se trató de reflejar sobre la formación de los psicólogos sobre la base de la realidad brasileña y, más concretamente, en los énfasis del plan de estudios y el perfil de los cursos de psicología en la región metropolitana de Campinas. A partir de una investigación sobre la calidad de la formación del psicólogo en un contexto capitalista, como tal, ha transformado la educación en una mercancía para ser consumida por muchas personas. Inicialmente, la explicación fue hecha en las políticas educativas que rigen la educación superior en un contexto capitalista que transforma la educación en una mercancía para ser consumido. Más tarde, señalamos hitos importantes en la formación de los psicólogos y la psicología de la escuela se centra principalmente en las transformaciones que implican las políticas relacionadas con la estructuración de planes de estudio, como el mínimo Currículo de las Directrices Curriculares Nacionales. Este trabajo también se basa en los supuestos de Psicología Crítica y el marxismo como una forma de analizar la realidad social y, por tanto, también la formación. Consideramos que este importante estudio, ya que ha ido aumentando el número de instituciones privadas de educación superior, en detrimento de los psicólogos que forman públicas en Brasil. En la Región Metropolitana de Campinas, hay 7 de ellos, todo es privado, y este hecho ha impactando considerablemente la demanda de los alumnos de nuevo ingreso, así como egresados. Así, este estudio tuvo como objetivo comprender y analizar la formación de los psicólogos de la escuela a partir de los cambios curriculares que se presentan en Proyectos Pedagógicos de los cursos. Se utiliza como la base para el método de investigación del Materialismo Histórico y Dialéctico para darse cuenta de que la búsqueda de la comprensión de la esencia de este fenómeno está determinado por cuestiones históricas de la realidad brasileña. La dialéctica es el movimiento que permite al investigador una visión desde las contradicciones de esta realidad y, por lo tanto, es otra mirada a la investigación en Psicología. También basamos este trabajo sobre la investigación cualitativa presentada por Psicología Crítica que no deja de lado el análisis cuantitativo de la formación, pero esto implica un proceso de conocimiento. Para esto, 4 fueron considerados instituciones de Campinas Región Metropolitana que permitió el acceso a la lectura del Curso Proyectos Pedagógicos y la entrevista con los coordinadores responsables de los mismos. Nuestro análisis mostró el predominio de al menos uno de los énfasis del curso en las instituciones de salud en todo y sólo uno de ellos en la educación. También se identificó que la elección de énfasis está dado por la mayor posibilidad de empleabilidad estudiante de psicología recién formado y, al mismo tiempo, una mayor integración en este campo o área de especialización exige mayor afluencia de estudiantes en el curso de psicología estas instituciones.

Palabras clave: Formación en Psicología, universidad y Psicología de la Educación, Currículo, Directrices Curriculares Nacionales; Pedagógico del Curso de Proyectos, Énfasis de Currículo, Perfil Psicólogo, Psicología Crítica.

SUMÁRIO

I. Introdução.	1
1. Justificativa.	2
2. Apresentação.	21
II. Formulação da tese.	23
III. Fundamentos Teóricos.	29
1. A Realidade Educacional Brasileira e a Educação Superior.	30
1.1. Sobre Crescimento e Expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) na Realidade Brasileira.	32
1.2. A Sociedade Capitalista e a Educação.	44
2. A Formação e Prática do Psicólogo na Educação: os caminhos percorridos e o estado atual.	53
IV. Método.	70
1. Fundamentos do Método.	71
2. Contexto das IES: a realidade brasileira e a Região de Campinas.	75
3. Cenário da Pesquisa: caracterização das IES de Psicologia na Região Metropolitana de Campinas.	80
4. Participantes.	81
5. Materiais para Coleta de Dados.	82
6. Fontes de Informações e Técnicas.	83
7. Procedimentos de Coleta de Dados.	89
8. Procedimentos Éticos.	90
V. Análise.	92
Fundamentos e Procedimentos de Análise.	93
1. Elementos Descritivos: panorama geral da formação nas IES na RMC.	96
2. Linha do Tempo: Aspectos históricos referentes aos movimentos que resultaram na elaboração das DCN.	112
3. Da Totalidade à Particularidade: as Ênfases Curriculares e o Perfil de Formação.	121
VI. Considerações Finais	150
VIII. Referências.	157
Anexos	181

Anexo 1 Modelo De Carta Convite E De Autorização Ao Coordenador Ou Diretor De Curso Para Uso De Material E Realização Da Pesquisa.	182
Anexo 2 Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	183
Anexo 3 Instrumento para Coleta de Dados – Roteiro de Entrevista	185
Anexo 4 Quadro de Caracterização dos cursos de Psicologia na RMC.	190
Anexo 5 Quadro Síntese dos Projetos Pedagógicos de Curso.	194
Anexo 6 Quadro Síntese das Entrevistas com as Coordenadoras.	206

Introdução

I. Introdução.

1. Justificativa.

A justificativa deste trabalho é composta por duas diferentes partes: uma pessoal, na qual são trazidas questões sobre minha história de vida e que fizeram parte da escolha pelo tema desta tese e outra, uma explanação sobre a realidade brasileira e o contexto educacional, especialmente sobre o crescimento das Instituições de Ensino Superior¹ (IES) e as políticas neoliberais que a este crescimento estiveram relacionadas.

Até a entrada na faculdade de Psicologia – em 1997 na PUC Campinas - a temática Educação não me tocava significativamente, a não ser pelo fato de que os anos escolares me proporcionaram o convívio prazeroso tanto com professores quanto com alunos colegas de turma que me fizeram gostar da escola. As escolas em que estudei proporcionaram um convívio que não se tem atualmente em grandes centros urbanos e nelas eu pude construir vínculos muito significativos para minha vida.

Entrei para faculdade na esperança de criar vínculos tão significativos quanto os que eu já possuía, mas para meu desapontamento inicial, na faculdade, as relações mudam, elas se tornaram mais individualistas. Frequentávamos turmas enormes, com pessoas que mal conhecíamos de diferentes partes do país e, o que mais me fazia pensar: parecíamos um grupo sem convívio, sem interesses em comum a não ser a formação em Psicologia, a busca por um diploma. Muitas pessoas já chegavam ao curso sabendo que área seguir, que contexto profissional trabalhar, mas eu tinha muitas dúvidas, muitos questionamentos e muitas incertezas. Eu não conhecia a grande diversidade de campos que o psicólogo poderia trabalhar e comecei a refletir sobre minha escolha pelas áreas, pelas linhas teóricas...

¹ São consideradas Instituições de Ensino Superior (IES) aquelas que promovem a Educação em nível superior podendo ser públicas ou privadas, com variados graus de abrangência de acordo com a LDB (BRASIL, 1996).

A busca pelo caminho que eu percorreria profissionalmente começou a ser mais discutida fora dos espaços das salas de aula, como por exemplo, nas conversas informais com colegas e professores, nas semanas de estudo de Psicologia promovidas pelo Centro Acadêmico na época, dentre outros espaços. Para muitos de meus colegas, a sala de aula servia para estudantes defenderem linhas teóricas de pensamento e raramente havia espaços para dúvidas acerca da profissão, da formação. Em minha lembrança, os anos da graduação foram mais voltados para as “tradicionais” brigas teóricas e pelos “tradicionais” conflitos entre contextos de atuação do que uma reflexão crítica acerca de cada um deles e das nossas escolhas.

Foi então que comecei a participar de um grupo de pesquisa como estudante de iniciação científica. Este grupo funcionava no Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia (LAMP)² que, durante os três últimos anos da graduação, foi um grande disparador de questionamentos que envolvem a formação do psicólogo, o papel das instituições educacionais, a Psicologia Escolar e Educacional, a Avaliação Psicológica, dentre outros. Questionamentos que hoje, julgo serem importantes na formação profissional comprometida criticamente com a mudança social, mas que só tiveram espaço para discussão fora da sala de aula, longe das discussões teóricas das disciplinas e, portanto, do contexto tradicional de Educação.

Foi a partir dessa experiência que as questões acerca do processo educativo e a formação em Psicologia Escolar e Educacional passaram a ser foco da minha atenção, ainda que de diferentes formas em diferentes momentos: durante a minha própria formação na graduação em Psicologia, no mestrado em Psicologia Escolar e Educacional, na prática como professora e psicóloga escolar e educacional e no doutorado para elaboração desta tese.

No momento da minha formação na graduação as atividades desenvolvidas no estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma creche,

² LAMP (Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia) da Faculdade de Psicologia da PUC Campinas. Este grupo foi criado em 1994 pelas Professoras Solange M. Weschler e Raquel S. L. Guzzo e foi o 3º Laboratório de Avaliação Psicológica do Brasil. Na época ele tinha como objetivo principal trabalhar com instrumentos de avaliação psicológica e contribuir para a melhoria do exercício profissional da área, se dividia em duas linhas de pesquisa: uma emocional e a outra cognitiva. Contou com a presença de investimentos das principais agências de pesquisa do país, como a CAPES, CNPQ e FAPESP, no auxílio para o desenvolvimento de pesquisas na área.

durante o quinto ano, me fizeram decidir por essa área, ou seja, vivenciar, colocar em prática os conteúdos que vinham sendo debatidos teoricamente e me deparar, inclusive, com suas fragilidades. Tais eventos foram decisivos nessa escolha e, por isso, considero um importante momento da minha formação em Psicologia e da escolha pela área da Educação na vida profissional.

Depois da graduação, os anos de mestrado me possibilitaram ter maior contato com a realidade de escolas públicas e nas comunidades em torno delas, onde o grupo de pesquisa estava inserido, que também foram decisivos para sedimentar ainda mais a certeza pela escolha feita (Tizzei, 2004). Embora naquele momento as dificuldades do trabalho desenvolvido demandassem ao grupo um redimensionamento da forma de desenvolver as atividades, meu olhar para a Psicologia Escolar e Educacional movia minha razão para o trabalho: a necessidade de mudança batia à porta a cada vez que eu me deparava com aquela realidade e isso me fez persistir na área.

Um destaque importante deve ser feito neste percurso, pois entre o mestrado e o doutorado, ingressei como docente em duas IES privadas no interior do estado de São Paulo para lecionar na área da Psicologia Escolar e Educacional³. Este trabalho foi fundamental para que o tema da formação pudesse fazer emergir a vontade e necessidade de estudo e pesquisa na área. Por qual motivo isso ocorreu?

É inegável pensar que as discussões que permeavam a minha formação foram importantes para o desenvolvimento de um pensar crítico sobre a Psicologia e a Educação de maneira geral. No entanto, viver a realidade que outrora se apresentava como discussão teórica foi bastante impactante. Se por um lado, a realização pela conquista de um espaço que eu escolhi para trabalhar acontecia, por outro, o enfrentamento entre interesses administrativos e econômicos em oposição aos planos pedagógicos dos cursos de Psicologia

³ Em 2005, um ano após a conclusão do mestrado, comecei a lecionar no curso de Psicologia no interior do estado e SP e, em 2008 em uma segunda instituição também no interior, quando cheguei a lecionar 44 horas aula por semana. Ao longo desses anos essa quantidade de aulas diminuiu por minha iniciativa ao pensar mais na qualidade do que na quantidade de trabalho, no entanto, como horista, essa decisão também é permeada pela questão financeira. Atualmente leciono apenas em uma dessas instituições, da outra fui demitida num processo de demissão em massa de professores que possuem o mestrado no país como um todo, já que a IES priorizou manter professores com especialização apenas, e tenho priorizado disciplinas diretamente relacionadas com minha área de formação e interesse.

típicos de uma sociedade capitalista, faziam emergir a desesperança e, por vezes, até a revolta.

Entender e aceitar que aspectos econômicos permeiam, em grande parte, decisões pedagógicas foi (e está sendo) um dos aprendizados que, até hoje, ainda envolve certo sofrimento em virtude da idealizada Educação que buscamos e a materialidade possível desta. Nesse sentido, alguns autores têm expressado a causa desse sofrimento, por exemplo, Conrado Ramos (2012): “a faculdade quer vender o diploma, o estudante quer comprar e o professor é aquele que atrapalha a negociação” (p.155) porque “no reino do capital, a Educação é, ela mesma, uma mercadoria” (Mészáros, 2008, p.16). Ambas bastante próprias e adequadas para a realidade que muitos professores vivem nas IES.

Durante alguns anos de atuação como professora pude vivenciar contradições de um sistema de ensino na Educação Superior⁴ em grande expansão no Brasil e participar da formação de profissionais que, em alguns casos, não têm clareza do motivo que os leva a escolher esta profissão, não refletem sobre sua própria formação. Esse cenário tem sido bastante estudado, por exemplo, por Pascual (2012) a partir de trabalhos com os estudantes de graduação que se veem diante do desafio de estudar e trabalhar para seu próprio sustento, enfrentando dificuldades familiares e pessoais que muitas vezes não lhes permitem ter tempo para refletir o que se exige num curso de graduação. O estudo, segundo o trabalho do autor, torna-se uma atividade mecânica com o objetivo apenas de “tirar nota para passar de ano”, sem que isso realmente possibilite a mudança na forma de ser e pensar aquilo que aprende.

Por outro lado, também participo do cotidiano de professores e estudantes fortemente comprometidos com a formação, que se engajam em movimentos políticos e sociais, discutem junto aos órgãos colegiados sobre

⁴ Utilizaremos esta terminologia Educação Superior para nos referir a um dos níveis de Educação “ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido aprovados em processo seletivo” (Cavalcante, 2000, p.15). Já o termo Ensino Superior, conforme destaca Oliveira (2011) refere-se a uma parcela da Educação Superior voltado, especialmente, ao processo de ensino/transmissão propriamente dito. A Educação Superior encontra-se formalizada na Constituição Federal de 1988, bem como na LDB de 1996.

mudanças curriculares, confrontam valores institucionais e educacionais, participam de muitas discussões que envolvem a formação e a própria sociedade apesar das dificuldades do cotidiano. O que percebo, no entanto, é que, embora esse movimento seja importante no sentido de promover uma Educação libertadora, como defende Paulo Freire (1967/1973), que se faz no engajamento dos sujeitos em alcançar efetividade e eficácia na prática pedagógica na medida da participação livre e crítica dos educandos, eles representam minoria.

Nesse tempo em sala de aula surgiram pensamentos diversos sobre a formação do psicólogo e vivenciar a impotência que eu, como professora, tenho diante desse sistema que vem buscando formar para um mercado de trabalho, é bastante difícil. Batalhar por uma Educação crítica, que possibilite ao sujeito ter consciência da sua situação na sociedade, numa realidade em que a minoria burguesa utiliza os mais diferentes artifícios para que isso não ocorra é, no mínimo, sufocante. Ninguém me ensinou a ser professora nessa realidade, lidar com essas frustrações, construir nesse cotidiano, muito menos, no campo de ensino da Psicologia Escolar e Educacional que, teoricamente, debate essa contradição! Durante este percurso, aprendi que ser psicóloga e trabalhar na escola, além de lecionar Psicologia, são tarefas muito difíceis.

Deste misto de pensamentos e sentimentos, um movimento começou a surgir ao final de 2008 e em 2009 mais especificamente e que me fez buscar o ingresso no doutorado: Que estudantes eu ajudava a formar? Como eu ajudava a construir um campo de atuação? Formar para que ou para quem? Foi assim que minha **questão de pesquisa** encontrou espaço para ser discutido: **qual perfil do profissional de Psicologia que vem sendo formado? É possível construir uma formação em Psicologia de forma crítica, que contribua para mudar a realidade excludente dominada pela ideologia capitalista?**

Se o sentido pessoal foi explicitado, parto agora para manifestar o sentido social e científico da importância de pesquisar sobre a formação em Psicologia Escolar e Educacional e começarei, primeiramente, pela temática da Educação e a contextualização da realidade brasileira.

Não são raras as produções que refletem análises dos mais diferentes tipos de Educação em todos os seus níveis e a atual realidade social, política e econômica brasileira. Tomando por base os documentos publicados pela

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)⁵, os relatórios produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), principalmente por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁶ a partir dos censos escolares e avaliações educacionais nas últimas décadas, e as publicações científicas na área, podemos ter ideia da sua importância na sociedade.

A Educação no Brasil vem sendo defendida pela UNESCO no Brasil (como parte do acordo firmado entre autoridades brasileiras a partir da década de 1960) como direito a ser garantido pelo Estado e também como condição indispensável de desenvolvimento de um país. De acordo com o relatório de marco estratégico para a UNESCO no Brasil (UNESCO, 2006), o país já apresenta um grande avanço em termos de combate ao analfabetismo, permitindo atingir 93,8% de acesso à Educação Básica e já desenvolve ações em outros níveis de ensino importantes ao seu desenvolvimento.

Corroborando com esses dados, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada em 2011 e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷ em 2012, apresenta que a taxa de escolarização de pessoas entre seis e quatorze anos é de 98,2% no Brasil, fato que representa um grande avanço em termos de combate ao analfabetismo.

Apesar dos avanços, o país ainda registra problemas de acesso em todos os níveis e mantém altos índices de evasão e repetência que persistem nas estatísticas educacionais brasileiras (Freitas, 2002b).

Se nos âmbitos político, econômico e social considera-se a Educação como prioridade nas sociedades modernas, por que ela tem tantos problemas? Não são raras as notícias sobre os problemas relativos aos processos de exclusão, preconceito, dificuldades de aprendizagem, falta de investimento público, altos índices de repetência e evasão noticiados e debatidos atualmente.

⁵ UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544POR.pdf>

⁶ Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Pesquisas em Educação disponíveis pelo site www.mec.gov.br

⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2011/tabelas_pdf/sintese_ind_3_12.pdf

Consideramos aqui que a Educação é um processo que contribui de forma significativa (seja ela positiva, negativa ou ambas) para a constituição do humano conforme aponta Rego (2002 citado por Molina & Angelucci, 2012), bem como do funcionamento da coletividade, grupos, instituições, dentre outros.

Para Paulo Freire (1967/1973), a Educação não é um mero transmitir de técnicas para alfabetizar. Ela é uma ação política capaz de, por meio da transformação dos sujeitos, transformar o mundo. Sendo que essa transformação deve partir da realidade concreta do sujeito, da sua condição de oprimido ou opressor, que só é possível pelo processo de conscientização. Paulo Freire defendeu essa Educação não ingenuamente, mas pensada principalmente num contexto em que esta se encontra na sociedade capitalista, intimamente ligada ao desenvolvimento econômico do país e, portanto, aos meios de produção.

De acordo com as ideias de Marx, a vida na sociedade capitalista é marcada, fundamentalmente, pela divisão de classes antagônicas, ou seja, aqueles que dominam (burguesia) e aqueles que são por esta dominados (proletários), por meio da venda de sua força de trabalho. Essa dinâmica entre dominados e dominadores para produção e reprodução do capital e a manutenção desse sistema trouxe problemas que hoje parecem irreparáveis para sociedade, dentre eles, destacamos as desigualdades nos níveis educacionais (Lombardi, 2008; Marx e Engels, 2011; Saviani, 2008).

Segundo Gentili (2008) e Gentili e Alencar (2001) esses problemas se fazem notar amplamente no Brasil, por exemplo, nas perspectivas neoliberais que defendem o uso da Educação para o mercado de trabalho para a inserção do indivíduo nele cujo objetivo maior é o crescimento econômico. Assim, a Educação se caracteriza como atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que diferenciam a ação do indivíduo de forma competitiva economicamente no mercado e impede que um saber crítico se construa acerca daquilo que vem sendo transmitido.

Dessa forma, entendemos que no contexto brasileiro a Educação vem sendo colocada como capital humano e que promete, à luz da competitividade e empregabilidade num mercado extremamente variável, a sobrevivência

daqueles que, por meio dela, constroem modos de apropriação da riqueza socialmente produzida.

Talvez o mais clássico exemplo disso, seja a dualidade entre o sistema público e privado de ensino que expressa a contradição de classes, apontada por Marx, como fazendo parte de todas as relações sociais. De acordo com Pinto (2008) o discurso privatista dos anos 1950 que defendia a ideia de liberdade de ensino como um interesse público, fez crescer assustadoramente o investimento privado na Educação e ocasionou a disparidade de qualidade entre esses dois sistemas.

Assim, a inexistência de reconhecimento legal do direito à Educação até o século XX e, posteriormente, a omissão do Estado – a partir de então permitindo a existência de um duplo sistema (público e privado) - revelaram a face liberal e elitista que se enxerga nas políticas educacionais ao longo de sua história.

Para complementar a ideia, Moura (2007) aponta que

especificamente na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre Educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos por um lado e, por outro, a Educação privada. Essa última defendida pelos que postulam que os direitos sociais em geral e, particularmente, a Educação pode ser submetida à lógica da prestação de serviços, sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado que gasta muito e mal. Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado (p.8).

No campo da Psicologia essas questões têm possibilitado debates muito importantes para pensar o futuro da profissão e da própria Educação. Numa sociedade de classes, marcada profundamente pela desigualdade, que profissionais vêm sendo formados? Como essa dinâmica própria da sociedade do capital vem afetando a formação do psicólogo nas IES?

Um dos indicadores de como a Educação passou a ser compreendida como capital humano se expressa em alguns índices sobre crescimento do Ensino Superior. No Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior

(INEP, 2011), o Ensino Superior teve um aumento no número de matrículas em torno de 134% entre 1996 e 2006, o que representa um dado importante para crescimento dos índices educacionais. Somente na última década, entre os anos de 2001 e 2010, houve um aumento de 110,1% de matrículas na graduação.

No ano de 2012, foram mais de 7 milhões de novos estudantes matriculados em diferentes cursos de graduação por todo o Brasil. Estes são oferecidos por 2.636 IES, sendo 12,6% públicas e 88,4% particulares. Entretanto, neste mesmo ano, os dados publicados pelo INEP apontaram que apenas 14% concluíram os cursos de graduação (INEP, 2012), indicando que, embora exista um crescimento significativo no ingresso de estudantes que impulsiona também o crescimento das IES, há um alto índice de evasão desses estudantes que não conseguem concluir o curso iniciado.

Esse crescimento reflete políticas de investimento que foram desenvolvidas ao longo das últimas décadas para estimular a expansão e democratização do Ensino Superior no Brasil e que trouxe, como uma de suas maiores consequências, a privatização do sistema (Goergen, 2008). De acordo com Sguissardi (2008), as mesmas políticas que incentivaram esse processo de crescimento e expansão na Educação Básica no Brasil, também chegaram à Educação Superior defendendo-a como um bem público, mas isentando o Estado de um compromisso em relação a ela.

De acordo com Fonseca (1998), esse processo que ocorreu, especialmente a partir dos anos 1940, teve relação direta com ideais firmados entre o MEC e diversos organismos internacionais – como as Organizações das Nações Unidas (ONU) e o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (FMI e BIRD)⁸ – que envolveu diferentes nações (dentre as quais o

⁸ O FMI (Fundo Monetário Internacional) é um organismo com sede na cidade norte-americana de Washington; criado em 1945, seu objetivo é estabelecer a cooperação econômica em escala global. Sua atuação visa garantir estabilidade financeira, favorecer as relações comerciais internacionais, implantar medidas para geração de emprego e desenvolvimento sustentável e buscar formas de reduzir a pobreza.

O Banco Mundial (World Bank) ou BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) é uma agência das Nações Unidas criada em 1º de julho de 1944, a sede está localizada na capital dos Estados Unidos, Washington. Originalmente, foi criado com a finalidade de ajudar os países que foram destruídos na Segunda Guerra Mundial. O Banco Mundial fornece financiamentos para governos, que devem ser destinados, essencialmente, para infraestrutura de transporte, geração de energia, saneamento, além de contribuir em medidas de desenvolvimento econômico e social.

Brasil faz parte) para integrá-las a um sistema global de desenvolvimento. Isso resultou no investimento direto em programas de assistência técnica e financeira atreladas ao sistema educacional desses países, o que fez crescer todos os programas que facilitam, por exemplo, o acesso à Educação.

Na década de 1970 e 1980, de acordo com a autora, esses investimentos tiveram avanços significativos na sociedade como um todo e, especialmente em países como o Brasil, que apontavam para mudanças econômicas e industriais. Entretanto, não foram suficientes para redução dos índices de pobreza e isso trouxe um outro movimento importante para o país na medida em que o crescimento efetivo do país não dependia apenas do investimento nele, mas também do aumento de sua produtividade e consumo. Foi então que o investimento na população mais pobre – envolvendo diferentes programas do governo - passou a ser a estratégia utilizada para garantir a continuidade no desenvolvimento econômico dos países (Fonseca, 1998; Aranha & Dia, 2005).

A partir desta compreensão, na década de 1980 no Brasil, desenvolvem-se políticas de desenvolvimento econômico com o objetivo de fazer com que a população mais pobre, situada em zonas rurais e em periferias de grandes centros urbanos, passasse então a consumir mais e isso pudesse movimentar a economia. Ainda de acordo com Fonseca (1998), essa mudança fez com que projetos de desenvolvimento nas áreas da saúde e Educação fossem considerados requisitos importantes à alta produtividade.

Sobre a relação entre Educação e desenvolvimento, Vieira, Albert e Bagolin (2008) afirmam que:

o governo brasileiro, historicamente, tem tratado questões econômicas e educacionais como funções distintas. Porém, Educação e desenvolvimento estão diretamente associados no que concerne à formação de profissionais qualificados e, conseqüentemente, ao aumento do nível da produção de um país. Além disso, a Educação por si só tem valor intrínseco para o desenvolvimento de uma sociedade ou país (p.30).

Essa breve análise do crescimento dos índices educacionais no Brasil pode indicar avanços educacionais significativos, se analisados apenas a partir das estatísticas oficiais apresentadas pelo governo. No entanto, sua análise mais crítica depende do confronto desses índices com dados de desenvolvimento econômico que demonstram que o crescimento econômico e o educacional têm forte relação, mas, de certa forma, de natureza perversa, uma vez que não possibilita a superação de problemas como pobreza e desigualdade (Gentili, 2008).

Assim, a ideia de compreender aspectos da formação do Psicólogo Escolar e Educacional, a partir da compreensão da realidade brasileira e à luz de teorias críticas da Psicologia, nos faz pensar em uma inevitável análise acerca do funcionamento de uma sociedade permeada pelo poder do capital e que, sem profundas transformações, caminha a passos largos no sentido da degradação do valor humano sob o valor mercadológico.

Nesse sentido, a Psicologia Crítica vem mostrando um outro olhar da Psicologia, diferente do que as teorias hegemônicas propagaram até então que, servindo à ideologia da classe burguesa, disseminaram uma compreensão de indivíduo e sociedade desconectados, individualizando “problemas de ordem psicológica” como algo do sujeito e naturalizando as diferenças sociais. Ao contrário, a Psicologia Crítica vem se apresentando como outro olhar para esses “problemas” ao compreender que o indivíduo é diretamente afetado por questões políticas, sociais, econômicas e que é papel do psicólogo crítico a consciência desse outro olhar (Parker, 2007; Marvakis, 2011; Schraube & Osterkamp, s/d).

Embora não apresentaremos neste trabalho uma revisão significativa acerca das produções em Psicologia Crítica, o compromisso com a mudança de uma visão alienante da Psicologia, que não muda a sociedade é um dos objetivos que almejamos. Refletindo sobre que lugar ocupa a Educação, as IES e os cursos de Psicologia na Região Metropolitana de Campinas (RMC) podemos começar a trilhar um caminho para isso.

Apesar dos esforços de se manter a imagem da homogeneidade e integração, conforme proposto por aqueles organismos internacionais citados anteriormente, estamos reconhecidamente sob uma crise. A crise capitalista é produtora de fortes impactos, que vão da estrutura econômica e política até as

relações individualizadas. Entretanto, parece que a sociedade a percebe apenas como uma grande crise econômica e não como intrínseca ao capitalismo e as suas relações de poder. E enquanto o cerne da questão não estiver claro, a ideia marxista de que, sob a ordem do capital, não há mudanças que possibilitem a superação desse contexto será confirmada (Aranha & Dias, 2005).

De acordo com os autores, as crises capitalistas são cíclicas e resultado do desenvolvimento das suas próprias contradições. Portanto, a desigualdade social, econômica, política, continua e continuará crescente, já que, apesar dos avanços e da expansão ininterrupta da economia global nos últimos 50 anos, não se conseguiu combater e reduzir problemas sociais, especialmente àqueles relacionados às desigualdades econômicas.

Para Patto (1999), no Brasil, a desigualdade deveria ser o foco para compreensão de muitos problemas que dizem respeito ao campo da Psicologia, dentre eles, os problemas de aprendizagem e comportamento de crianças e adolescentes nas escolas brasileiras. Ao contrário disso, o conhecimento e a ciência psicológica contribuíram para sedimentar ainda mais esses problemas, por exemplo, laudando tecnicamente uma questão social e econômica como sendo de ordem individual.

Como isso se relaciona à Educação Superior e, especialmente, à formação do psicólogo?

A Educação Superior no Brasil, nos últimos anos do século XX teve, de acordo com Goergen (2005, 2008) Yamamoto (1996) e Severino (2009), uma expansão sem precedentes. Com sua capacidade indutiva e transformadora, normalmente associada à pesquisa científica e à extensão, assume agora importância ainda maior na sociedade do conhecimento e da informação, como componente estratégico essencial para o desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações (Yamamoto, 1996).

Passados cerca de nove séculos de existência das Universidades, vivemos um dos momentos mais importantes no que diz respeito ao crescimento e expansão dessas instituições no mundo de uma maneira geral. Por que isso ocorre? De acordo com Vaidergorn (2001), um dos fundamentos da inserção no mundo competitivo atual é o domínio e a produção do conhecimento, que passam a ser um bem para sociedade capitalista e, dessa

forma, as Universidades passam a ter papel importante na medida em que proporcionam o acesso ao conhecimento.

Esse ideal aliado, por exemplo, à Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/1968) que desobriga o Estado de prover a Educação nesse nível, fez proliferar as IES particulares, que hoje representam maioria no Brasil (Sguissardi, 2008).

A Universidade brasileira, como instituição social que expressa o funcionamento de uma sociedade, vem propagando o ideal da construção de uma cidadania democrática e da igualdade, baseado no acesso ao conhecimento e à informação que, em tese, seria responsável pela inclusão do indivíduo no mercado de trabalho e, portanto, na sociedade. Dessa forma, de acordo com Vaidergorn (2001), informação e conhecimento passaram a ser força da sociedade e o conhecimento constitui, então, um campo de competição econômica daqueles que detêm os meios de produção. Instala-se um palco propício para que a Educação seja sujeitada à condição do mercado.

No campo da formação em Psicologia, esses dilemas, questionamentos, reflexões que envolvem a formação do profissional estão presentes em algumas salas de aula, grupos de estudo, na produção da literatura, entre outros espaços ocupados por pessoas que vivenciam e pensam criticamente a profissão. No entanto, o que predomina na grande maioria dos espaços acadêmicos é a propagação de uma ciência contraditória, marcada, especialmente, pela ruptura e negação de conhecimentos anteriores e pela propagação daquilo que se quer ou se consegue ver. Em outras palavras, divulgam-se essencialmente os conhecimentos advindos das tradicionais correntes teóricas, que procuram definir padrões normativos de desenvolvimento humano e funcionamento psíquico, ora por meio do absolutismo genético, ora pelo determinismo ambiental, das denominadas teorias organicistas e mecanicistas que centram seus fundamentos em aspectos generalistas de algo que é próprio de cada indivíduo (Chauí, 2004).

É pensando essas questões entre conhecimentos propagados pela ciência psicológica, de forma crítica e acrítica, que Leontiev (1978), defendeu a ideia de que essa ciência se desenvolva sob uma condição de crise. Parece que no seu percurso histórico, no desenvolvimento das mais diferentes teorias, por exemplo, muitas brechas foram deixadas de modo que o verdadeiro sujeito

da Psicologia, praticamente desaparece ou é bastante reduzido em termos de sua complexidade.

Não é difícil enxergar a conexão entre desenvolvimento e a desilusão, resultante das alegações infundadas das principais tendências ocidentais, americanas e europeias, no sentido de que efetuariam uma revolução teórica há muito esperada na Psicologia. Quando surgiu o behaviorismo, falavam dele como de um fósforo que iria acender e fazer explodir um barril de dinamite; depois disso, pareceu que, não o behaviorismo, mas a Psicologia da Gestalt havia descoberto um princípio geral capaz de conduzir a ciência psicológica para fora do beco para o qual havia sido levada pela análise rudimentar, “atomística”; finalmente, muitos ficaram com a cabeça virada com o freudismo, como se no subconsciente ele tivesse encontrado um fulcro que possibilitaria levantar a Psicologia e dar-lhe realmente vida.

Outras direções psicológicas burguesas foram reconhecidamente menos pretensiosas, mas o mesmo destino às esperava: todas se encontravam na mesma sopa eclética geral que está agora sendo cozida pelos psicólogos – cada um de acordo com sua própria receita – os quais tem a reputação de possuírem “mente aberta” (p.3).

Assim, o problema centrado nessas teorias vai além de seus pressupostos teóricos e a forma como foram sendo construídos na ciência psicológica: elas não estão dando conta da grande diversidade que envolve a prática do psicólogo (Bock, 2004). Se, por um lado, o campo da Educação (e, conseqüentemente, todas as problemáticas que o envolvem) vem crescendo na realidade brasileira, por outro, as transformações teóricas da ciência psicológica têm tido pouco efeito sobre esse processo, indicando, portanto, uma ruptura entre o conhecimento e a prática.

Essa ruptura, estabelecida entre o sentido e o significado das ações do psicólogo na realidade brasileira, constitui o que Duarte (2004) – à luz da teoria marxista - denomina de alienação e tem como uma de suas consequências, o cerceamento do processo de formação da personalidade humana. A busca por uma formação não alienada na formação do psicólogo no campo educativo, que proporcionasse o desenvolvimento desse sentido e significado entre teoria e prática, são frequentes também na minha prática profissional e me angustiam enquanto formadora.

Um dos interesses pelo tema da formação em Psicologia partiu exatamente desses questionamentos que venho fazendo enquanto professora universitária de Psicologia - no campo da Educação - que retratam a inadequação na formação, para responder às demandas de atuação dos estudantes de Psicologia. Além disso, as dificuldades da própria área de conhecimento da Psicologia Escolar e Educacional, também contribuem para esses questionamentos sobre o papel do psicólogo escolar e educacional.

A própria ABRAPEE⁹ define que

Psicologia Escolar e Educacional tem se constituído historicamente como importante campo de atuação da Psicologia. Psicólogos escolares e educacionais são profissionais que atuam em instituições escolares e educativas, bem como dedicam-se ao ensino e à pesquisa na interface Psicologia e Educação. As concepções teórico-metodológicas que norteiam a prática profissional no campo da Psicologia escolar são diversas, conforme as perspectivas da Psicologia enquanto área de conhecimento, visando compreender as dimensões subjetivas do ser humano.

Mas não estabelece especificamente como e quais são as atividades que envolvem a atuação do psicólogo escolar. Em 2000, o Projeto de Lei que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de assistência social nas

⁹ Definição apresentada pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional disponível no site: www.abrapee.psc.br/opsicologo.htm

escolas públicas de Educação básica representou uma iniciativa no sentido de estabelecer diretrizes para a atuação nos estabelecimentos públicos de Educação básica ou priorizar o atendimento de crianças e adolescentes nos serviços de saúde e assistência e vem tendo avanços significativos na área (BRASIL, 2000).

Embora este Projeto de Lei tenha representado um avanço, a atuação do psicólogo nos espaços educativos tem suscitado inúmeras reflexões sobre a identidade dos profissionais que nelas atuam, especialmente, a necessidade de redefinição do papel do psicólogo na escola e de reestruturação de sua formação acadêmica (Almeida, 1999; Del Prette & Del Prette, 1999; Marinho-Araújo, 2007).

De acordo com Marinho-Araújo (2007), desde 2004, essas discussões acerca da formação profissional vêm tomando uma amplitude maior na medida em que o Conselho Nacional de Educação, pelo parecer no CNE/CES 62/2004 e 05/2011 da Câmara de Educação Superior, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de Psicologia. Estas propõem norteadores para o desenvolvimento de competências e habilidades que se estruturam a partir das grades curriculares de cada curso e contribuem para pensar como as disciplinas como um todo podem ser organizadas em termos sequenciais e de conteúdos, dentre outros. Mas constitui-se apenas como um documento norteador e que, como tal, permite grande flexibilidade na estruturação curricular, fato este que representa grande liberdade e autonomia por um lado e uma grande responsabilidade e complexidade por outro.

Os cursos de graduação em Psicologia, segundo as DCN (CNE/CES 05/2011), devem contemplar o desenvolvimento de habilidades e de competências que garantam ao profissional o domínio básico de conhecimentos para atuação em diferentes contextos. Dessa forma, a estrutura curricular deve promover a diversidade de campos de atuação e linhas teóricas que ampliem conhecimentos básicos.

Embora a ideia tenha representado um avanço importante, na prática, isso parece ter sido traduzido, muitas vezes, em conteúdos cada vez mais gerais e práticas diversificadas que, se por um lado, atendem às grandes transformações do mercado de trabalho e a inserção do psicólogo em diferentes contextos e práticas profissionais, por outro, pouco aprofundam

conhecimentos fundamentais relacionados a cada contexto. A atuação profissional então adquire um sentido que obedece à lógica mercadológica, que busca a satisfação imediata financeira e a inserção profissional (Guzzo, 2011).

Venho ministrando aulas no curso de Psicologia de uma IES privada que me dão uma perspectiva do quanto apenas mudanças curriculares e conteúdos das disciplinas não alteram significativamente o discurso desses estudantes. Embora seja professora há apenas seis anos, já passei por quatro reestruturações curriculares, já optamos por mudanças significativas nos conteúdos das disciplinas, já alterei minha didática e, embora com estruturas curriculares diferentes, os grupos que se formam trazem as mesmas questões ao final da formação que, sinteticamente, podem ser traduzidas pela seguinte fala:

não sei como os conteúdos podem contribuir para eu intervir em relação ao problema vivenciado na escola. Muitas vezes fico pensando em como um psicólogo escolar agiria e fico presa na busca por uma técnica que não necessariamente existe (fala extraída de uma auto avaliação de uma aluna de quinto ano formada em 2007).

Pensando a questão da formação por outra perspectiva, talvez não sejam os conteúdos ou as grades curriculares, mas a articulação entre a teoria e a prática, a ausência de sentido no conteúdo aprendido teoricamente que só adquire sentido (quando adquire) com a entrada no campo, o papel do professor em operar essa articulação mesmo nas disciplinas teóricas. Prefiro, no entanto, pensar que todos esses questionamentos fazem parte da compreensão da formação em Psicologia e que, sendo assim, devem ser pensados como um todo articulado para além da busca por uma receita para ser aplicada e para serem “resolvidos” os questionamentos.

Desde quando eu era estudante e refletia sobre minha própria formação, meus anos de estágios também foram permeados por essa angústia de ter conteúdo teórico, mas nunca o suficiente para transformar a realidade do espaço educacional extremamente excludente, contraditório, massificador como fora tão abordado ao longo dos cinco anos de graduação. Naquela

época, eu possuía pouco entendimento sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)¹⁰, como as disciplinas se relacionavam, quais pressupostos ele tinha, mas vivia a impotência apresentada pela complexidade dos campos de estágio e de pesquisa quando realizava trabalho como estudante de iniciação científica e estagiária nos campos de aplicação.

Embora enquanto estudante as questões que envolviam a formação do psicólogo permeavam alguns de meus questionamentos, nunca me envolvi efetivamente nas discussões sobre essa formação. Isso só aconteceu quando, após o mestrado eu, sendo professora de um centro universitário no curso de Psicologia, tive a possibilidade de conhecer o desafio de aplicar as novas mudanças das DCN (CNS/CES 05/2011) para o curso.

Diante da possibilidade de reestruturação curricular e dos discursos que os estudantes produziam sobre sua própria formação, tentamos estruturar as disciplinas e conteúdos. A tarefa, no entanto, não é fácil e, desde então, quase todos os anos nos deparamos com novas reformulações curriculares, sem deixar de lado o foco de uma formação política comprometida com a realidade brasileira. O que é esse perfil de uma formação política comprometida com a realidade? Muito se fala sobre ela e pouco se define sua forma. Há uma forma? Há um currículo capaz dessa formação? Não podemos deixar de considerar paradigmas acerca de como essa formação está sendo estruturada no Brasil.

A formação em Psicologia Escolar e Educacional vive hoje um movimento de enfrentamento de uma atuação clínica posta ao longo dos anos de consolidação da profissão e este representa mais um dilema importante para a formação profissional, pois, atualmente, vimos a abertura de alguns concursos públicos para entrada do psicólogo escolar (com esse título) nos municípios de São Paulo. No entanto, não raramente, eles são encaminhados para centros de atendimentos de queixas escolares e acabam se vendo diante da impossibilidade de rompimento com a prática clínica tão perpetuada pela área escolar ao longo da história da Psicologia no Brasil.

Outro desafio encontra-se nas frequentes demandas vindas das direções das IES, principalmente particulares, permeadas pela lógica do lucro

¹⁰ Utilizaremos essa denominação, Projeto Pedagógico de Curso (PPC), embora exista uma ampla discussão a respeito de sua nomenclatura, porque esta se refere a uma forma mais generalista de abordá-lo. Suas diferentes nomenclaturas envolvem dimensões políticas que alguns dos autores aqui trazidos, abordam de forma mais aprofundada.

imediatamente. Temos que aprovar estudantes com extrema dificuldade de pensar conteúdos acadêmicos pelo simples fato de que ele não continuará cursando a faculdade caso seja reprovado. Temos também que mudar grade horária e reduzir conteúdos para o mínimo de horas exigido pelo MEC para baratear ao máximo o gasto com professores e funcionários. Qual formação estamos querendo? A que lógica estamos obedecendo? Formando estudantes dessa forma, que realidade queremos transformar?

Atualmente, as supervisões de estágio me colocam frente ao papel de acolher as demandas dos estudantes, suas necessidades, angústias, medos e incertezas diante da atuação no campo educacional e da escolha por uma área de atuação. Essa vivência me faz repensar, a cada semestre, a forma, os conteúdos, as avaliações das disciplinas e essa busca incansável por atingir o estudante de formas diferentes me fazem querer compreender que expectativas nós professores temos sobre a formação desses estudantes? Onde queremos chegar? A busca por dar acolhimento a essas aflições, esses questionamentos não está fazendo com que levantemos novos outros? Como o estudante percebe e lida com tudo isso?

Pensar a estruturação de um curso, não é tarefa fácil. As mudanças nas diretrizes que conduzem os PPC não operam com princípios claramente estabelecidos. O percurso é cheio de confrontos, dúvidas, ambiguidades e, portanto, um desafio para quem o constrói.

Como supervisora de estágio e professora de um curso de Psicologia, essas questões permeiam com frequência a minha prática profissional e foi o disparador principal para elaboração deste trabalho. Além disso, vem sendo a demanda para atuação de psicólogos, especialmente nas escolas públicas estaduais e municipais (com as quais lido na prática profissional) assim como é crescente a quantidade de cursos de Psicologia que abre a cada ano, principalmente nas IES particulares, que formam psicólogos para atuar nestes e em outros contextos. Que psicólogos estamos formando? Que psicólogos queremos formar? Este trabalho poderá orientar a elaboração de diretrizes para estruturação de currículos acadêmicos especialmente por partir da perspectiva de alunos e professores.

2. Apresentação.

Reconhecendo a importância e necessidade de uma estruturação acadêmica para a elaboração e apresentação de um trabalho de doutorado, este trabalho contém uma justificativa, um delineamento teórico, um método, a análise e as considerações finais, bem como o detalhamento de cada uma destas etapas que estão brevemente resumidas nesta apresentação. Entretanto, reconhecendo que o processo de construção de tudo isso, junto aos pressupostos teóricos que me foram apresentados e modificando, pouco a pouco, a minha forma de pensar a ciência psicológica, é que tomei a liberdade de estruturar este trabalho respeitando também cada etapa em que ele foi acontecendo.

Assim, será possível ao leitor, observar que estas partes se interpenetram, que os pressupostos teóricos são apresentados ao longo de todo trabalho, que o método constitui em si, não apenas um como fazer pesquisa, mas um modo de pensar a sociedade de forma geral, dentre outros aspectos. A seguir está uma breve explicação de conteúdos de cada uma dessas partes.

A Introdução deste trabalho já trouxe alguns elementos importantes no que diz respeito aos fundamentos teóricos: o crescimento e expansão de IES, a perspectiva mercadológica da Educação e alguns problemas que envolvem a formação do psicólogo. Além disso, como é prática do nosso grupo de pesquisa, também apresentamos junto à Introdução, uma justificativa de cunho pessoal e profissional na qual descrevo o processo que deu início à construção deste tema de pesquisa.

Posteriormente, nos Fundamentos Teóricos, procuramos apresentar um olhar sobre a Educação brasileira, especialmente sobre a Educação Superior e as políticas que a envolve. Partimos de um olhar sobre esse setor desenvolvendo-se num contexto de uma sociedade capitalista e que, portanto, opera a serviço da manutenção do poder da classe burguesa e contrária à formação crítica de sujeitos que possibilitaria a mudança social.

Abordaremos o panorama geral da história da Psicologia no Brasil, especialmente a partir da sua consolidação como profissão em 1962, sua

relação com as Políticas Educacionais num contexto da sociedade capitalista e como a formação do psicólogo foi sendo problematizada ao longo dessa história. Traremos brevemente questões que envolvem pedagogicamente a formação, como a elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Psicologia no Brasil que perpassam o trabalho como um todo.

No método, mais especificamente, apresentaremos a Pesquisa Qualitativa, o Marxismo e o Método Materialista Histórico e Dialético (MHD) como fundamentos importantes para a perspectiva Crítica de pesquisa em Psicologia. Uma das etapas desse processo constitui-se da caracterização da Região Metropolitana de Campinas (RMC) e o crescimento das Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado de São Paulo, contexto onde o trabalho foi desenvolvido. Também serão apresentados os procedimentos e cuidados éticos adotados para este trabalho.

Na análise dos dados estão descritos os fundamentos teóricos para uma análise a partir do método MHD. Dividimos ela em três partes: na primeira, uma caracterização dos cursos de Psicologia na RMC a partir da explicação de como esses cursos emergem nas Instituições em um contexto político e econômico. Na segunda parte, trazemos uma contextualização sobre o percurso histórico que envolve a elaboração de diretrizes pedagógicas para formação do psicólogo no Brasil: Currículo Mínimo e as DCN. Na última parte, finalizamos a análise com uma discussão, a partir dos dados obtidos nos PPC de curso e nas entrevistas com participantes dessa pesquisa, que envolve as Ênfases Curriculares para formação do psicólogo e o perfil de formação.

Finalizamos com as considerações finais e apontamentos para a formação do psicólogo. Esperamos que, com um outro olhar, esta pesquisa se torne compreensível em sua estruturação e possa ser disparadora para outros estudos na área.

*Formulação da tese e
objetivos*

II. Formulação da tese e objetivos:

A preocupação que envolve a formação e atuação do psicólogo na realidade brasileira não representa uma problemática nova no campo da Psicologia, no entanto, passou a representar um novo problema para mim, a partir do momento em que comecei a atuar como formadora em IES privadas e que crescem de forma significativa por todo o Brasil.

A partir da regulamentação da Psicologia como profissão no Brasil, alguns estudos foram publicados¹¹ com o intuito de destacar a importância de mapear a profissão (suas práticas, seus agentes, os contextos, o currículo, as diretrizes curriculares, as instituições, dentre outros aspectos). Por isso, destaco que este trabalho parte da problemática que envolve a formação do psicólogo no Brasil, sobretudo nas IES privadas e, portanto, também se caracteriza como um problema não apenas do campo psicológico, mas também da Educação Superior.

Nesse sentido, Yamamoto e Costa (2010) destacam que

não é rara a alusão ao fato de que a Psicologia é uma das profissões que mais estuda e discute seus rumos, no Brasil. De fato, há uma enorme quantidade de estudos de natureza diversa, com diferentes ângulos de análise, focalizações temáticas e abrangência geográfica produzida por pesquisadores da área ao longo destes anos (p.09).

Os autores apontam para a importância em descrever aspectos da formação e atuação profissional, bem como refletir sobre sua constituição no

¹¹ Hoff 1999; Mello, 1975/2010; Guzzo & Wechsler, 1993; Botomé, 1988; Guzzo, 1987; 1995; 1996a; 1999b; 2008; 2009; 2011; Machado & Souza, 2001; Machado, 2005; 2004; 2003; 1996; Bastos & Achcar, 1994; Antunes, 2007; 2004; 1999; Massimi, 2006; Massimi & Guedes, 2004; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Marinho-Araujo, 2007; Tanamashi & Meira, 2003; Tanamashi, 2000; Meira & Antunes, 2003; Cruces & Maluf, 2007; Cruces, 2006; Yamamoto & Costa, 2010; Cruces, 2006; Angelucci, Kalmus, Paparelli, Patto, 2004; Patto, 1984; 1999; 2005; Souza, 2007; Yamamoto, 1987; Yazlle, 1990; Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011.

Brasil, levantando características de muitos trabalhos publicados até então, especialmente nas últimas décadas.

Um fator que merece destaque em alguns dos trabalhos¹² é o alarmante número de cursos de Psicologia em instituições privadas. Com base nos dados apresentados no site do MEC¹³, dos 645 cursos de Psicologia em atividade no Brasil, 552 (85,6%) são privados e 93 (14,4%) são públicos. Dos 645 cursos, 149 (23,5%) encontram-se no estado de São Paulo e destes 151, apenas 13 (8,6%) são públicos. Estes trabalhos citados também apontam que os cursos no Brasil tiveram maior crescimento a partir da década de 1990 e concentram-se em grandes centros urbanos ou ao redor deles, como é o caso da Região Metropolitana de Campinas, com sete cursos de Psicologia todos em IES privadas.

Por que isso ocorreu? Defendemos, assim como Trindade (2000) que, na sociedade capitalista, excludente, que transforma as relações em mercadoria, a Educação vem sendo também transformada e, no nível superior, em grande parte, a formação está sendo reduzida à busca por um diploma para a entrada no mercado de trabalho. No campo da formação em Psicologia

parte relevante dos cursos (...), ao menos no Brasil, tem se limitado a oferecer a sua clientela aquilo que cabe entre o menor custo possível e a maior adequação conseguida aos critérios oficiais de avaliação institucionais (Ramos, 2012, p.155).

Se, por um lado, a Educação Superior brasileira tem vivido uma forte expansão em termos de número de IES e de matrículas, ampliando as possibilidades de acesso da população a este nível educativo e viabilizando a desejada formação profissional, por outro, tal crescimento, sem o necessário compromisso com a qualidade da

¹² Trindade (2000, 2001, 2003); Dias Sobrinho (2008); Morosini (2006); Sampaio (2000), Yamamoto & Costa (2010), Molina e Angelucci (2012), Sguissardi (2008), além da publicação da série ABEP Formação de 2011 (Azzi & Gianfaldoni, 2011) sobre a profissão de psicólogo no Brasil, dentre outros trabalhos.

¹³ Por meio dos dados disponíveis em emec.gov.br base de dados acessada em outubro de 2013.

formação, pouco contribui para o desenvolvimento e transformação social. A ênfase formativa da Educação Superior não se reduz a uma qualificação puramente técnica, mas se baseia, sobretudo, em um compromisso ético e político com a realidade histórica e social (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2011, p.112).

Então, devemos refletir qual perfil profissional vêm sendo formado, uma vez que, em sua maioria, o acesso ao conhecimento e formação profissional vem sendo mediado pela condição de pagamento. Quem é o estudante que adentra os cursos de formação e como vem sendo estruturado seu perfil de formação?

Assim, destacada a importância do estudo sobre a formação do psicólogo brasileiro e as bases teóricas expostas na introdução deste trabalho, **a tese defendida é a de que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia, construídos a luz das políticas de formação na sociedade capitalista, como na RMC, têm Ênfases Curriculares voltadas aos contextos ou práticas de atuação profissional para atender às necessidades de mercado que, historicamente, operam a serviço do poder. Com isso, o perfil do profissional formado nos cursos está voltado para atender uma demanda de mercado e, ao mesmo tempo, as Ênfases Curriculares atendem e demandam um mercado de formação. Isso não promove uma formação crítica comprometida com a mudança da própria formação e da realidade social.**

A ideia é que essa situação ocorre na sociedade capitalista porque, em sua essência, as relações operam a serviço do poder da classe dominante para sua própria manutenção e não para mudança, manifestando-se, portanto, nas políticas educacionais¹⁴ e nos cursos de formação.

Esse processo pode formar uma “bola de neve” na medida em que os cursos formam para a demanda de mercado e essa demanda direciona os interesses de novos estudantes que buscam, na Psicologia, esses tradicionais contextos de atuação e correntes de pensamento.

¹⁴ Sobre isso, Helgí Trindade (2000) e Helena Sampaio (2000), desenvolveram trabalhos sobre as políticas educacionais e a privatização do Ensino Superior, apontando elementos históricos desse processo no Brasil e na América Latina.

A partir das leituras realizadas, a formação confronta-se com uma importante contradição: ao mesmo tempo em que se representa a possibilidade de formação de sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e mudá-lo, muitos cursos formam psicólogos para manter a realidade na forma como está.

As políticas educacionais brasileiras, nesse ciclo de produção, têm atraído um perfil de estudantes advindos de classes sociais desfavorecidas economicamente, com a ilusão de romper com esse ciclo de dominação, mas que, em sua essência, no cotidiano das salas de aula, produz indivíduos cada vez mais alienados, que reproduzem saberes de forma acrítica e não contribuem para a mudança social.

No contexto da RMC encontram-se situações bastante precárias para quem pretende uma formação crítica e voltada para o desenvolvimento de políticas públicas que realmente transformem a realidade desigual e excludente. Os mecanismos utilizados para isso reforçam as “escolhas” por áreas de atuação e por linhas teóricas ou Ênfases Curriculares que iludem aqueles que fazem da formação no Ensino Superior, algo mais importante do que a sua própria transformação enquanto ser humano, e que deveria voltar-se mais para o desenvolvimento coletivo e a formação de uma consciência crítica acerca de sua realidade.

Com isso, a Psicologia Escolar e Educacional, que dentro da Psicologia no Brasil é uma área de problematização sobre esse tipo de formação, vem sendo colocada em segundo plano (quando não é retirada) nos currículos acadêmicos ou servindo à mesma lógica dominante: pautada no modelo médico clínico de atuação diante das queixas escolares, sedimentando problemas do sistema educacional nos indivíduos, encaminhando para clínica as queixas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e outros mais (Machado, 1996, 2003; Machado e Souza, 2001; Patto, 1981, 1984, 1999, 2005).

A formação envolve uma grande quantidade de tarefas voltadas para o ensino e propagação de técnicas psicológicas que estão contribuindo para um efeito que Martin-Baró (1997) denomina de psicologização de fenômenos sociais, ou seja, a interpretação de fatos vividos nos mais diferentes contextos e interpretados à luz de conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico distante da realidade da população. Temos então propagado saberes que

contribuem para a adequação do indivíduo aos parâmetros de desenvolvimento teóricos, mas que pouco dizem sobre sua realidade de vida.

Isto posto, os objetivos deste trabalho que contribuirão para a estrutura da tese são: **explicar a emergência dos cursos de graduação em Psicologia a partir de seu contexto social, político e econômico na RMC; conhecer os PPC das IES pesquisadas e identificar as Ênfases Curriculares e o perfil do psicólogo formado pelos cursos; e discutir as Ênfases Curriculares e o perfil do profissional a ser formado pelos cursos de Psicologia a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e as DCN.**

Faremos isso por meio da análise de elementos históricos que constituíram as DCN que orientam os PPC, das Ênfases Curriculares e do perfil do estudante formado pelos cursos pesquisados.

Fundamentos Teóricos

III. Fundamentos Teóricos.

1. A Realidade Educacional Brasileira e a Educação Superior.

A Educação vive enredada nas armadilhas que costumam se interpor diante daqueles que aspiram um futuro glorioso (...) a Educação foi inventada para proteger o mundo de todos os males que o afligem. Seu fracasso, portanto, parece inevitável. Vive enredada na pretensão de ser aquilo que nunca chegará a ser. E essa, talvez, seja sua pior armadilha (Gentilli, 2008, p.11).

Início com palavras de Gentilli (2008) para reafirmar que não é difícil convencer alguém sobre a importância da Educação nas sociedades contemporâneas. Temos visto que esse discurso vem sendo acompanhado, em grande parte, pela justificativa de que ela se reflete no desenvolvimento de nossas sociedades: na geração de riquezas, na promoção e produtividade econômica, no dinamismo do mercado, na competitividade e, claro, no bem-estar geral.

Cury (2008), dentre outros tantos pesquisadores, apresenta que importantes mudanças políticas, sociais, tecnológicas e estruturais que ocorreram na história do sistema educacional, especialmente a partir da metade do século passado, foram pensadas com base em duas concepções distintas: a primeira foi elaborada por quem compreende a Educação como função instrumentalizadora da classe dominante (a burguesia) que se mantém no poder por meio de diferentes sistemas políticos e que entendem os indivíduos como depositários de saberes técnicos, sujeitos, portanto, de relações contratuais de mercado. A outra concepção política derivou de alguns importantes educadores, como Paulo Freire, por exemplo, que mostraram a Educação como forma de promover a conscientização de sujeitos oprimidos pela ideologia burguesa e, portanto, como possibilidade de libertação dos sujeitos em relação à dominação determinada por ela.

A primeira concepção que trata da Educação como função instrumentalizadora da classe dominante tem ressaltado o êxito econômico e social de nações de primeiro mundo, como as europeias, associado ao grande investimento que se tem na Educação. De acordo com Patto (1999), essa visão bastante difundida propõe que a Educação é importante, pois tem o poder de redimir a sociedade de todos os seus males e porque nos aproxima da origem da felicidade humana: o dinheiro e as vantagens competitivas importantes à sobrevivência em sociedades cada vez mais competitivas.

Uma análise de Marx e Engels (2011) aponta que a Educação, usando desse tipo de artifício, converteu-se em um dos meios fundamentais de dominação ideológica, de propagação de ideias de uma elite dominante para manutenção de seu status de poder e, portanto, em um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe. Dessa forma, de acordo com os autores, ela fundou-se num estado de classe e tornou-se, ela mesma, uma Educação de classes. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se converteu em um apêndice da classe dominante que, como podemos notar na realidade brasileira, serviu para disseminar problemas típicos do dia a dia escolar: dificuldades de aprendizagem, problemas nas estruturas e dinâmicas familiares, fracasso de professores, de estudantes, de gestores, dentre tantos outros.

Sguissardi (2008) aponta uma análise importante para entender o processo descrito anteriormente. Para o autor, a sociedade capitalista, dividida em classes e guiada pelo modo de produção explorador das forças de trabalho (pela classe dominante burguesa), transforma tudo em mercadoria e visa, cada vez mais, o acúmulo de capital pela burguesia. No entanto, esse acúmulo não é infinito e gera as denominadas “crises” que seriam então “típicas” desta sociedade que impulsionam a busca por novas formas de acumulação de capital, inclusive simbólico, e é assim que a Educação acabou sendo transformada no que o autor denomina de “educação-mercadoria” (p.995).

Nesse contexto não se pode deixar de lado o antagonismo de emoções presentes nas pessoas envolvidas com essa realidade educacional nos mais diferentes níveis e que nela depositam suas esperanças de um dia verem uma sociedade diferente. A sensação de fracasso, angústia e o adoecimento e, ao mesmo tempo, esperança, têm sido frequentes em quem se encontra na

dinâmica produzida por essa sociedade. Os interesses pela mudança desse cenário esbarram em disputas políticas que, frequentemente, defendem interesses da burguesia que sucumbem a Educação à mercadoria.

Embora seja árdua, a mudança é necessária, uma vez que

neutralizar a potência argumentativa do economicismo pedagógico pode não ser uma tarefa fácil, mas é absolutamente necessária se pretendemos contribuir para a construção de um mundo menos injusto e desigual (Gentili, 2008, p.148).

Trata-se de assumir a Educação como um valor humano e, por isso, parte da construção da própria humanidade, ou seja, defendemos aqui a ideia de que a Educação deve ser encarada não como atributo que nos torna iguais perante um mercado competitivo numa sociedade capitalista, mas porque nos ajuda a construir o que nos iguala e nos humaniza: a dignidade e o direito inalienável que temos de não ser humilhados pela injustiça, pela pobreza, pela exclusão e pela negação de oportunidades (Freire, 1967/1973; Pereira, 2007; Gentili, 2008; Molina & Angelucci, 2012).

Por isso, inicio este trabalho dedicando especial atenção à Educação e a realidade brasileira como contexto de formação do Psicólogo Escolar e Educacional.

1.1. Sobre o Crescimento e Expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) na Realidade Brasileira.

Que a Educação venha sendo defendida como importante direito não representa grande novidade na literatura. Alguns marcos históricos que demonstram isso podem ser destacados, como por exemplo, a Proclamação dos Direitos Humanos de 1948 realizado pela ONU¹⁵ em que adota, no artigo XXVI, o direito universal à Educação gratuita orientada para o pleno desenvolvimento humano. Posteriormente, em 1990, na Tailândia houve a

¹⁵ Disponível em: portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm

Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁶ que reforça medidas a serem implementadas pelos países para resolver problemas de analfabetismo, falta de acesso à escola, má qualidade das instituições escolares, dentre outros. Aqui no Brasil, podemos citar a Reforma Universitária, em 1968, e a Constituição de 1988 que propõem mudanças significativas na compreensão da Educação enquanto direito efetivado, reafirmado, posteriormente, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e, em 1999, quando o INEP¹⁷ lança políticas educacionais a serem implementadas para melhoria da Educação no século XXI, dentre tantos outros.

No campo da Educação Superior, podemos citar como exemplo, a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada pela UNESCO em Paris¹⁸ no ano de 1988, que destacou as produções científicas realizadas por este segmento como sendo importantes na superação de problemas sociais, como a erradicação da pobreza e diminuição das desigualdades sociais. As produções científicas geradas pelas IES devem ser incentivadas com o intuito de produzir conhecimento científico para o avanço e progresso da nação, erradicando, com isso, muitos problemas sociais que vivem países em desenvolvimento.

Nacionalmente, podemos destacar ainda a fundamental importância que alguns educadores tiveram para o avanço desse setor na sociedade, dentre eles, Paulo Freire, cuja vida profissional fora dedicada à erradicação do analfabetismo e à melhoria da qualidade da Educação como um todo. Paulo Freire é considerado um importante educador e seus conhecimentos hoje são divulgados por meio de um Instituto¹⁹ que integra 90 diferentes países em todo o mundo.

Diante dessa breve explanação e de muitos outros trabalhos sobre a Educação, que não pretendemos aqui adentrar, podemos reafirmar que a

¹⁶ acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf

¹⁷ www.inep.gov.br/download/cibec/1999/titulos_avulsos/miolo_S%E9culo_XXI.pdf

¹⁸ A Conferência Mundial sobre o Ensino Superior ocorreu, inicialmente, em 1998 em Paris, a partir da qual o documento “Tendências da Educação Superior para o século XXI” foi produzido e publicado, no Brasil, pela UNESCO, CRUB, CAPES, em 1999. Em 2009, nova conferência foi realizada, gerando o documento “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para Mudanças e o Desenvolvimento Social”.

¹⁹ www.paulofreire.org

Educação possui lugar importante para sociedade como um todo. Mas não podemos deixar de abordar que ela está envolta em uma série de questionamentos que podem colocar em dúvida o impacto dessa sua importância.

A conferência mundial citada anteriormente, sobre o Ensino Superior, por exemplo, culminou numa Declaração²⁰ importante que colocava o Ensino Superior como uma questão de responsabilidade e suporte ao desenvolvimento econômico para todos os governos (na economia globalizada). Dentre as responsabilidades sociais deste, o documento destaca que “como bem público é de responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (p.2) e, a partir deste primeiro princípio de responsabilidade, estabelece outros vários no sentido de continuar investindo no Ensino Superior como forma de acesso ao desenvolvimento do país, reforçando o contexto mundial que influencia as reformas educacionais brasileiras voltadas às políticas de desenvolvimento econômico.

Assim, assumimos que, compreender a Educação brasileira pressupõe não dissociá-la de interesses capitalistas e que, ao contrário de operar como meio para conscientização de sujeitos oprimidos pela ideologia burguesa - e, portanto, como possibilidade de libertação dos sujeitos em relação a ela -, no Brasil, sempre foi fortemente ligada aos princípios individualistas, voltada para formação do homem burguês e manutenção da ideologia burguesa conforme defendem Ponce (2005), Saviani (2007a) e Cury (2008).

Muitas de suas políticas²¹, sob o discurso capitalista vigente em nossa sociedade, alegavam estar preocupadas em como as transformações sociais, políticas e culturais, que traziam novas demandas ao contexto educacional e impactavam grande parte da população, poderiam ser repensadas. Essas políticas, com interesses voltados para uma minoria da população, eram elaboradas e apresentadas de maneira fragmentada à sociedade, alegando resolver problemas relacionados às necessidades básicas de sobrevivência e acabaram por criar um contingente de analfabetos políticos no país (Goergen, 2005; Buarque, 1994).

²⁰ Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior. Paris: Unesco, 2009.

²¹ Consideramos o conceito de políticas educacionais àquele proposto pela ONU como um conjunto de objetivos que dão forma a um programa de ação governamental na área.

De acordo com os autores, os últimos anos do século passado e os primeiros anos deste podem ser caracterizados por sistemas educacionais que, na tentativa de reduzir as desigualdades, acabou por se tornar, ele próprio, um sistema excludente. Por toda a América Latina os sistemas educativos formais cresceram muito e passaram a permitir a inclusão de parcelas da população historicamente excluídas do direito de acesso às instituições escolares nos mais diferentes níveis de ensino.

Para Goergen (2008), este foi um grande problema da Educação Superior brasileira, na medida em que assumia para si a responsabilidade pelo atraso ou mau desenvolvimento humano/social:

outra falácia que é preciso evitar é a tendência de se responsabilizar esse ou aquele segmento social pelo atraso e/ou desenvolvimento humano. Nenhum segmento pode ser responsabilizado sozinho pelas transformações. Esse foi o erro do *pedagogismo* que até hoje continua vivo entre nós. Também, não vão ser as instituições de Educação Superior Universidade que hão de transformar o mundo (Goergen, 2008, p.811).

Neste capítulo, não faremos um retrospecto histórico sobre a constituição da Educação Superior ou mesmo sobre as IES no Brasil, conforme foram feitos em trabalhos como de Cavalcante (2000), Soares (2002), Oliveira (2011), mas apontaremos alguns marcos significativos de toda essa trajetória.

No Brasil, logo após a LDB (BRASIL, 1996), muitas discussões em torno da qualidade da Educação passaram a ocorrer. A publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o Decênio 2010/2020 (BRASIL, 2001), foi um avanço importante no que diz respeito à concretização dessas discussões porque propôs metas e estratégias para o maior crescimento, expansão, universalização e inclusão em todos os níveis de ensino para os próximos anos. No entanto, em discussão sobre o andamento de suas metas, ocorrida na Conferência Nacional de Educação em 2010, o ministro Fernando Haddad informou que cerca de 33% destas foram alcançadas e que, portanto, as estratégias para atingi-las devem ser reavaliadas e redefinidas como um todo.

Essa e outras mudanças que envolveram a Educação brasileira, como por exemplo, a LDB e a Reforma Universitária, ambas instituídas na década de 1960; a Constituição Federal em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a LDB em 1996, dentre outras, passaram a ocorrer de forma expressiva, quando acordos entre MEC e FMI/BIRD foram instituídos, conforme já apresentamos algumas informações na introdução deste trabalho. Souza (2003) destacou em seu trabalho sobre algumas dessas políticas que permearam a Educação brasileira, especialmente realizadas nas duas últimas décadas, que o contexto de sua construção e o seu impacto, tem sido importante objeto de estudo para profissionais da área da Educação, especificamente nos meios acadêmicos onde trabalhos são produzidos sob as mais diversas óticas políticas.

Para o autor essas políticas, embora estejam relacionadas às mudanças e ao progresso de um país, podem ser consideradas ponto estratégico para “legitimar as formas de organização das sociedades industriais contemporâneas (...) e refletem o contexto social e político da Educação” (p.25).

Na análise de Trindade (2000), Goergen (2008) e Sguissardi (2008), embora tenham sido esforços importantes de intelectuais e políticos da época, as entrelinhas de muitas leis permitiram que muitos retrocessos fossem legitimados. Dentre esses retrocessos, queremos destacar aquele que discorre sobre um modelo de expansão da Educação em nível superior marcado pelo predomínio de interesses privados que desafiam a qualidade da formação profissional no Brasil.

Podemos tomar a definição que a LDB (BRASIL, 1996) aponta em seu capítulo IV sobre a Educação Superior. Em seu artigo 43, a LDB dispõe sobre finalidades desse nível de Educação, dentre os quais, destacamos:

formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (BRASIL, 1996, art.43, II).

Nas análises realizadas em trabalhos organizados por Sampaio (2000), Lima (2011), Trindade (2000), esse e outros princípios importantes das políticas educacionais brasileiras, estimularam o crescimento do setor no Brasil guiado por princípios de desenvolvimento econômico que tiveram impacto significativo, especialmente, na qualidade desse setor.

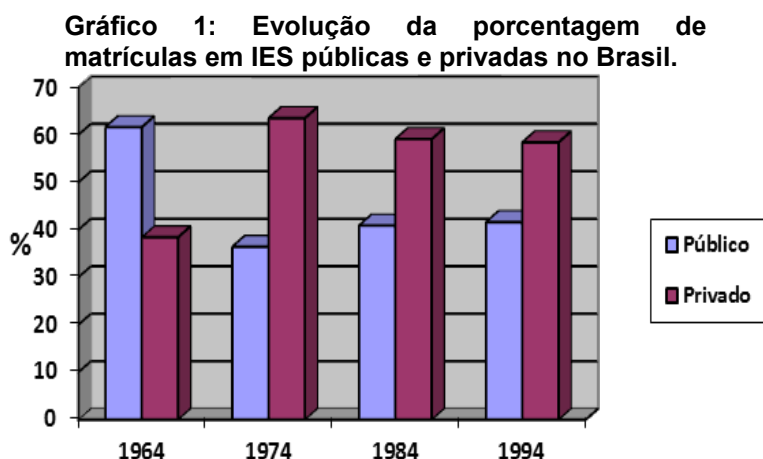
Um desses impactos, para Trindade (2000; 2001; 2003), é que o sistema público de Educação Superior brasileiro, embora tenha melhor qualidade se comparado à Educação Básica - respondendo, atualmente, por 90% das pesquisas científicas e tecnológicas desenvolvidas no país e pelos melhores índices de avaliação do MEC divulgados por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)²², por exemplo - a grande maioria de estudantes dos 7.037.688 matriculados a Educação Superior no Brasil em 2012, não tiveram acesso a ele porque, os mais de 31 mil cursos, predominam as IES privadas (INEP, 2012). Das 2636 IES (dados obtidos na base de dados do emec.com.br em outubro de 2013), 2329 (88,4%) são privadas, ou seja, grande parte da população que adentra esse sistema não tem acesso ao Ensino Superior público de qualidade no Brasil porque, dentre outras questões, não há oferta suficiente para toda a demanda por esse serviço no país.

Não só a Educação pública é restrita a uma pequena parcela da população, como também um outro impacto começou a ocorrer nesse nível educacional: a privatização e expansão da Educação Superior no Brasil, fruto dos acordos entre MEC e organismos internacionais e foi foco de um estudo realizado por Sguissardi (2008) a partir de documentos produzidos pelo MEC/INEP ao longo das últimas décadas. O autor exemplifica demonstrando que, a partir da implantação do regime militar autoritário no país, os investimentos públicos na Educação Superior eram mínimos, mas mesmo assim predominavam, em 1964, as matrículas em IES públicas da ordem de 61,6% contra 38,4% do contingente de estudantes nas IES privadas, ou seja, para um total de 142.386 mil matrículas, 87.665 mil eram públicas e 54.721 mil privada. Dez anos depois, em 1974, o total de matrículas atinge o patamar de 937.593 mil, no entanto, o crescimento das matrículas no setor público, 341.028 mil, foi bastante inferior ao privado, 596.565 mil e as matrículas nas

²² Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) disponível em <http://portal.mec.gov.br>

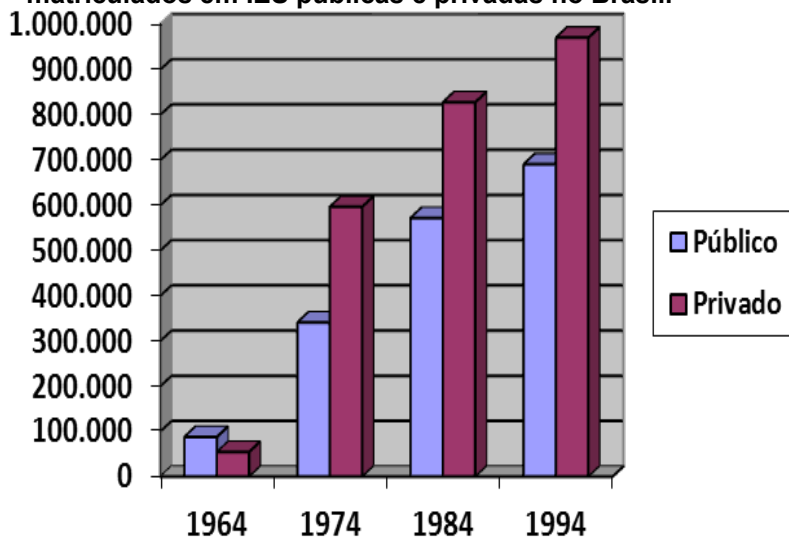
IES públicas eram, portanto, 36,4% contra 63,6%. Isso demonstra que se iniciava um processo de inversão desse crescimento.

A década seguinte, entre 1974 e 1984, apontou que, embora não tenha havido crescimento percentualmente do setor privado já que o número de matrículas no setor público cresceu de 36,4% para 40,9%, enquanto no setor privado houve queda desse percentual de 63,6% para 59,1%, a quantidade de estudantes matriculados no setor privado ainda predominava. O período pós ditadura, entre 1984 e 1994, também é marcado por um aumento de matrículas no setor público, 41,6% e uma ligeira queda no setor privado, 58,4% no privado. Então, pode-se perceber que houve um aumento significativo no número de estudantes à Educação Superior no Brasil, mas também houve uma inversão em relação à porcentagem de estudantes que frequentava o setor público e o privado nesse nível de ensino conforme os gráficos a seguir sintetizam:



É importante salientar que existe um crescimento no número de estudantes matriculados como um todo no setor público, mas que perde muito para o grande crescimento no setor privado. A quantidade de estudantes matriculados nesse período salta de um total de 142.386 mil para 1.661.034 milhão conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Evolução no número de estudantes matriculados em IES públicas e privadas no Brasil.

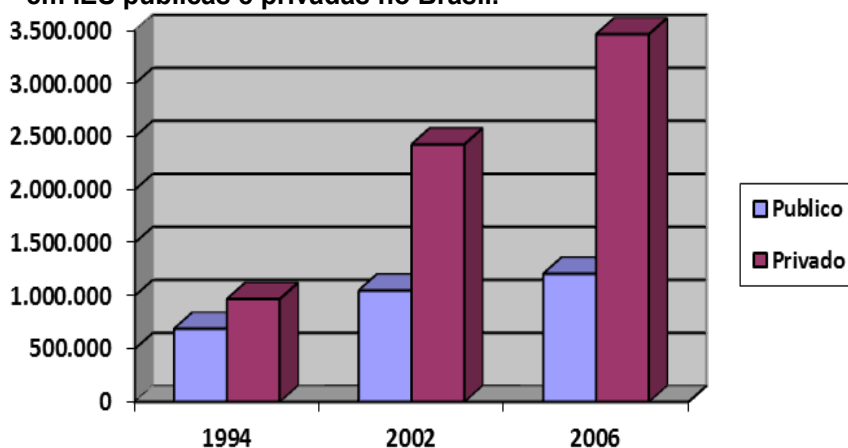


Na análise de Trindade (2000) e Sguissardi (2008), esse crescimento só não foi maior porque o país passou por sucessivas crises econômicas que resultaram, na década de 1990, na abertura para investimento internacional diretamente sobre o setor da Educação Superior com anuência da LDB de 1996. Daí iniciou-se um novo período de crescimento do setor privado da Educação Superior. Mas por que novo?

Para os autores, a década de 1980, impulsionada por uma crise econômica, fez crescer a busca por novas formas de crescimento do setor, assim como, tipicamente, funciona a sociedade capitalista: as crises fazem gerar a busca por novas formas de consumo. Então, a década de 1990, com a promulgação da nova LDB, que incentivou e permitiu maior crescimento dos índices educacionais, abriu portas para investimentos privados e, além disso, as IES privadas passaram a receber investimentos públicos. A década e 1990, portanto, dá início ao período de grande massificação da formação na Educação Superior.

Alguns dados analisados por Sguissardi (2008), entre 1994 e 2006, demonstram o crescimento no número de matrículas no Ensino Superior entre o setor público e privado:

Gráfico 3: Evolução no número de estudantes matriculados em IES públicas e privadas no Brasil.



Alguns dados do INEP (2010) demonstram que esse crescimento continuou ocorrendo durante os anos 2000. O censo deste referido ano apontou a existência de 2.314 IES sendo, 2.069 privadas e 245 públicas. Neste ano, houve um aumento significativo no número de estudantes matriculados: 5.115.896.

Os dados também apontam que houve um aumento de IES, entre 2004 e 2009, da ordem de 301 instituições sendo que as públicas saltaram, no mesmo período, de 224 para 245 (21 IES) enquanto as particulares, de 1789 para 2069 (280 IES).

Segundo os dados do censo do ano seguinte (INEP, 2011) houve um crescimento no número de IES de 2.314 em 2009 para 2.365 em 2010. Desse total, 284 (12,0%) são públicas e 2.081 (88,0%) privadas.

Esse crescimento tem demonstrado que o Brasil vem correspondendo aos processos de ampliação da Educação Superior conforme estabelecidos por aqueles acordos anteriormente mencionados entre MEC e organismos internacionais preocupados com o desenvolvimento econômico. Em recente publicação da UNESCO (2012) denominada “Desafios e perspectivas da Educação Superior brasileira para a próxima década”²³, é indicado que o Brasil vem cumprindo com metas internacionais para o crescimento e expansão no número de vagas e na quantidade de IES, agora deve ocupar-se não apenas com a continuidade dessa expansão, mas também em promover e ampliar a qualidade de cursos e IES e sua melhoria na relação com a comunidade (p.31). Uma de suas metas é a ampliação da rede pública bem como no número de matrículas nesse setor da Educação Superior.

²³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964por.pdf>

No entanto, o mesmo documento aponta que cabe uma melhor análise do que vem representando o conceito de Educação Superior pública e dos princípios de Universidade para todo o país que pode ser brevemente resumida pelo apontamento de Dias Sobrinho (2005a e b). Para ele, a Universidade que deveria constituir lócus importante para propagação do conhecimento intelectual e coletiva a serviço da propagação de conhecimento, de crítica e da democracia, por meio de processos de ensino e socialização que proporcionassem produção de conhecimento comprometido com o desenvolvimento da sociedade de modo a ampliar as oportunidades de acesso e de combate à exclusão social, falhou bastante. Numa sociedade capitalista como a brasileira, os fundamentos empresariais aplicados às políticas da Educação Superior, tonaram a Universidade uma organização a serviço do mercado, a começar pela apropriação do setor privado desse bem público²⁴.

Retomamos aqui que, embora o acesso a Educação Superior tenha crescido consideravelmente, a análise da literatura trazida anteriormente, demonstra que seu objetivo maior foi o atendimento desse crescimento aos interesses econômicos mundiais.

Não negamos a importância desse crescimento, mas que impacto ele tem na qualidade da formação? Assim como ocorreu com o sistema de escolarização básica no Brasil, que após um grande crescimento e expansão, passou a operar como meio de segregação mais camuflado conforme análise de autores da própria Psicologia (Tanamachi e Meira, 2003; Tanamachi, 2000; Souza, 2007; Patto, 1981, 1984, 2005, as coletâneas de livros produzidos pelo Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar da ANPEPP²⁵, dentre outras produções), não estaria a Educação Superior indo pelo mesmo caminho? A Educação Básica que criou formas mais complexas dentro do próprio sistema educacional, para segregar a mesma parcela antes excluída *do* sistema agora excluídas *no* sistema educativo? Pior, não teria conseguido fazer com que essas pessoas (assim como ocorre na Educação Básica) se sentissem responsáveis por sua própria exclusão também na Educação Superior?

²⁴ Uma análise melhor destas questões podem ser lidas, por exemplo, nos trabalhos de Oliveira (2011) e Kalmus (2010).

²⁵ Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia (ANPEPP) disponível no site <http://www.anpepp.org.br/site/capa> e outros trabalhos, publicados pela Editora Átomo e Alínea, resultantes de discussões dos últimos encontros do Grupo de Trabalho.

Ainda temos muitos desafios pela frente. Apresentado ao país em março de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007)²⁶ simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, dispendo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁷” agregou trinta novas ações do MEC que abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infra-estrutura. De acordo com Saviani (2007b), apresentadas como integrantes do PDE essas ações aparecem no site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento dificultando uma análise pormenorizada de seu impacto.

Como um exemplo citado pelo autor de algumas dessas ações voltadas à Educação Superior, o PDE inscreve cinco ações: FIES e PROUNI²⁸, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”; “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as Universidades federais; “Educação Superior”, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas Universidades federais; e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de Ensino Superior. Mas como isso vem afetando a realidade brasileira efetivamente?

Defendemos que, conforme apresenta Sguissardi (2008) e Morosini (2005, 2006), a tendência é que a Educação Superior seja ainda mais transformada em mercadoria pela sociedade capitalista. Se entendida como mercadoria, ela passa a ser objeto de exploração de mais-valia ou de valorização, não somente entre os empresários da Educação, mas também para os interesses privado/mercantis do Estado. Sendo assim, muitas ações

²⁶ Brasil (2007). Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília: MEC.

²⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf

²⁸ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do MEC destinado a financiar a graduação na Educação Superior de estudantes matriculados em IES não gratuitas. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004 pela LEI no.11.096/2005 e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação, sequenciais e de formação específica, em IES privadas. Estas aderem ao programa e recebem isenção de tributos.

políticas voltadas para esse nível de ensino possuem tendências menos transformadoras e mais paliativas.

As reformas que permearam a Educação no nível universitário também foram de caráter aparente e continuaram a perpetuar as tradicionais relações de aprendizagem, presa às cátedras vitalícias, à rigidez de cursos e normas que dominam os estudantes e sua espontaneidade no processo de aprender (Buarque, 1994).

Muitas reformas educacionais podem ser consideradas como novas tentativas que foram inseridas para lidar com velhos problemas que, sob a lógica do capital, não muda substancialmente muita coisa. De acordo com Patto (2007), elas limitam-se à manipulação de sintomas de um organismo doente sem se tocar nas suas causas, pois a Educação passou a ser moeda de troca na sociedade, fortalecendo ainda mais a desigualdade que ela mesma, em seu surgimento, tentava reduzir.

Dessa forma, a natureza que se propõe universal acerca dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados e elaborados de ensino, encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais como os da realidade brasileira, marcada pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos (Goergen, 2005).

Com isso, muitos problemas crescem a cada ano e a análise de algumas produções teóricas²⁹ do campo da Psicologia e da Educação apontam que à Educação foi colocada a tarefa de ser redentora desses males que afligem a sociedade, ou seja, salvá-la daquilo que ela mesma produz e que não consegue romper.

Nas palavras de Tonet (2003) parece-nos claro que a Educação, como mediação para a reprodução social numa sociedade de classes, tem suas funções voltadas, predominantemente, para a reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade. Simultaneamente ao crescimento das taxas de escolarização, ao acesso a maiores contingentes de pessoas às instituições escolares e à melhoria dos índices de avaliação dos sistemas educacionais, é preciso compreender criticamente porque ainda perduram

²⁹ Patto, 1984, 2005; Saviani, 1984; Antunes, 2003; Gadotti, 2000; Mészáros, 2008; Gentili, 2008; Machado, 2008; Cury, 2008 a e b; e outros.

problemas sociais como fome, mortalidade infantil, violência, mesmo após o incremento de tantas políticas sociais e educacionais continuadas e eventuais como, Brasil sem Miséria, Bolsa Escola, Bolsa Família, Auxílio Desemprego, dentre outras³⁰.

Assim, procuramos deixar a ideia de que esses avanços na área não são suficientes para erradicar problemas da sociedade conforme é prometido em propagandas políticas. Essa problemática é um desafio àqueles que não se seduzem pelas propagandas partidárias das políticas educacionais por toda América Latina. Apesar do enriquecimento dos países, de tantos investimentos propagados por essas campanhas, é possível ainda sonhar com uma Educação diferente?

1.2. A Sociedade Capitalista e a Educação.

A perspectiva que temos utilizado na análise da realidade envolve a compreensão marxista da sociedade. Embora não façamos aqui uma análise detalhada sobre essa teoria, consideramos importante apresentar alguns de seus pressupostos para mostrar como eles afetam diretamente a situação da Educação no país.

Em suas obras, Marx analisou a sociedade a partir de seu modo de produção capitalista definindo este como um sistema político e econômico dominante em nossa sociedade, com múltiplas facetas e que merece ser analisado, pois afeta o dia a dia das pessoas nas mais deferentes relações e contextos (McMahon, 2010). Assim, iniciamos com um de seus conceitos principais.

O capitalismo, de acordo com Kollbrunner (2008) que o define numa perspectiva marxista, é um sistema de produção que se origina na Itália no século XIV, como uma resposta ao sistema feudal que não mais respondia às necessidades econômicas daquela época. A sociedade desenvolvia-se em ritmo acelerado e o modo limitado de produção feudal não permitia que a sociedade se desenvolvesse mais na opinião dos senhores feudais. Na análise do autor, todos os sistemas de produção anteriores ao capitalismo (o

³⁰ Dados disponíveis no site do Ministério do Desenvolvimento Social em <http://www.mds.gov.br/>

escravista, por exemplo) exploravam o trabalho humano, mas o capitalismo foi o mais eficiente deles, por que marcou essa exploração de forma muito sutil e se alastrou pelas sociedades.

Um dos marcos mais significativos que esse sistema introduziu na sociedade foi o capital. O capital, para Marx, pode ser definido como a função que o dinheiro ocupa quando colocado em circulação para gerar mais dinheiro. Ele é, portanto, nas sociedades capitalistas, uma relação social de compra e venda da força de trabalho dos operários (classe dominada ou operários) por aqueles que detêm os meios de produção (classe dominante ou burgueses). Essa relação assume diferentes formas, mas implica sempre na dominação do capital sobre o trabalho, ou seja, é uma relação de dominação de apropriação privada (Tonet, 2003).

Assim,

o capitalismo propriamente dito nasce quando o capital penetra de forma sistemática na esfera de produção, ou seja, quando o capitalista é proprietário dos meios de produção, aluga braços humanos, organiza a produção e produz mercadorias (Kollbrunner, 2008, p.5).

Ainda para Tonet (2003), na relação de exploração do trabalho humano, o operário, trabalhador assalariado, vende sua força de trabalho que representa um custo inferior ao que o burguês gasta para produzi-lo e, portanto, nessa relação, há sempre um lucro. Como o custo é menor do que aquilo que se gasta para produzi-lo, esse lucro fica sob propriedade do burguês que a transforma em propriedade privada. O lucro serve, fundamentalmente, para que o burguês explore e invista em formas cada vez mais aprimoradas de produzir ainda mais lucro e, conseqüentemente, acumular mais capital e essa é a dinâmica da sociedade capitalista.

É nesse processo que aumenta ainda mais as desigualdades entre as pessoas. A burguesia continua a crescer porque continua a explorar e os proletários, cada vez mais explorados, continuam a vender sua força de trabalho para sobreviver à exploração capitalista. Diferentemente do que os próprios burgueses pregam, as diferenças, nesse processo, foram construídas

sob o contexto da desigualdade e não são naturais nas relações humanas (Kollbrunner, 2008; Tonet, 2003).

De acordo com dados do IPEA³¹, o Brasil é um país com altos índices de desigualdade que, embora tenha, de certa maneira, diminuído nos últimos 10 anos, ainda é bastante acentuado conforme os dados disponibilizados no site:

Entre 2000 e 2010 a desigualdade diminuiu em 80% dos municípios brasileiros, pois a renda dos 20% mais pobres cresceu 217%, enquanto a dos 10% mais ricos cresceu 60%, algo sem dúvida positivo. Dados da mais recente Pnad do IBGE confirmam essa tendência, tendo a desigualdade alcançado o seu patamar mais baixo da história recente em janeiro de 2012 (Gini de 0,519).

Para Ferraz e Coutinho (2013)³² embora esteja diminuindo, esse índice ainda é alto e deve ser maior, uma vez que os dados publicados pelo IPEA não atingem a maior parte (80%) dos rendimentos do capital dos mais ricos. Complementando a ideia deles, Gentili (2008) defende que, nas sociedades capitalistas, a acumulação de riquezas não constitui um processo diretamente associado à sua distribuição da riqueza produzida, ou seja, acumular e distribuir são processos diferentes e não estão diretamente ligados entre si.

Só que essa dinâmica de produção e acúmulo de riquezas não é infinita. As riquezas geradas e acumuladas não são inesgotáveis porque o homem precisa, pra produzir, vender seu trabalho, transformar a natureza e ela não é fonte inesgotável de recursos. Surgem então, as crises na sociedade capitalistas. Sobre ela, Kollbrunner (2008) explica:

uma função central do capitalismo é o acúmulo de capital.
Só quem consegue acumular cada vez mais capital,

³¹ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros.

³² Economistas que trabalham junto ao IPEA e tecem comentários sobre seus relatórios. De acordo com o site, “todo o conteúdo deste site está publicado sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 Brasil. IPEA.

consegue fazer os investimentos necessários para se manter na concorrência, e não ser engolido por um tubarão maior. Mas esse acúmulo de capital só fortalece a tendência de crise, a tendência à queda da taxa de lucro e de superprodução, e leva a crises cíclicas (p.7).

Então, segundo o autor, para Marx, quando há uma crise, cria-se novas formas de consumo para que a dinâmica capitalista continue operando. Foi nesse sentido que a Educação tornou-se uma fonte de consumo num momento de crise. O acesso a determinados níveis educacionais possibilita(ria) melhoria nas condições de produção e consumo e assim propagou-se a ideia de que a Educação (mais especificamente o diploma) poderia ser condição de acesso para o bem estar da sociedade como um todo, especialmente, de populações marginalizadas.

No entanto, conforme apontam Gentili (2008) e Patto (1999) essa não é uma correlação verdadeira, ou seja, o acesso ao sistema educacional, seja em qualquer um de seus diferentes níveis, não necessariamente, proporcionará melhoria da qualidade de vida, do bem estar. Isso ocorre porque nem todos os que têm acesso à Educação podem sonhar em desfrutar dos benefícios gerados pelo bem-estar econômico, uma vez que eles se concentram, cada vez mais, nas mãos de menos pessoas.

Confrontando essas informações com a que discutimos nos capítulos anteriores nas ideias de Morosini (2006); Sguissardi (2008), Oliveira (2011), Aranha e Dias (2005), defendemos que a Educação foi vendida como salvadora da situação de marginalidade de uma parcela da população, mas o acesso a ela, via privatização do sistema de ensino brasileiro (especialmente o que se refere ao Ensino Superior), gerou e continua gerando lucro que se concentra nas mãos da burguesia.

Assim, o que está por traz desse processo que colocou a Educação na dinâmica capitalista, pode ser exemplificado naquelas políticas voltadas ao desenvolvimento das nações (conduzidas pelo FMI/BIRD), que afetaram diretamente o campo da Educação. Como vimos também, essa influência proporcionou maior desenvolvimento dos países, como Brasil, por exemplo,

especialmente porque criaram meios para o aumento da riqueza já que pessoas com maior nível educacional consomem mais.

Em outro trabalho realizado por Silva (2002) sobre as influências do Banco Mundial nas Políticas Educacionais na América Latina, a autora pôde constatar a interferência direta dessas políticas econômicas mundiais citadas anteriormente, que restauraram os mecanismos de acumulação do capital e de favorecimento dos princípios de mercado em detrimento das instituições nacionais de amparo e proteção da maioria da população. A privatização de serviços de saúde e Educação, por exemplo, surgiram desse contexto, com o consequente sucateamento dos serviços públicos nessas áreas.

De acordo com a autora, “historicamente, a natureza dessas políticas tem sido assistencialista, populista e compensatória, dirigida aos grupos previamente selecionados e com duração limitada a cada governo (...)” (p.17). Ou seja, quando as políticas econômicas passam a ditar as normas das políticas educacionais, elas apenas transferem ou modificam a aparência dos problemas, mas não resolvem a sua causa. Assim, na sociedade capitalista, a Educação (bem como outros serviços) está a serviço do capital (Mészáros, 2008).

Alguns índices dessa realidade brasileira podem ser apresentados também como demonstrativo dessa situação: de acordo com Gentili (2008), nos últimos 60 anos, as taxas de matrículas no Ensino Primário que eram de menos de 50% chegam a 95% nos anos 2000; no Ensino Médio saltou de 30% para 70% nesse mesmo período e, nos anos 1990, 25% dos jovens entre 18 e 23 anos cursavam o Ensino Superior. As taxas de analfabetismo também tiveram melhora: diminuíram significativamente em toda América Latina, pois atingem apenas 4% da população adulta em 2004 e o acesso aos diferentes níveis de ensino aumentaram significativamente aproximando países, como o Brasil, dos índices oficiais de países de primeiro mundo. Entretanto, as políticas que favoreceram estes índices apontam que, nos últimos 60 anos, o Brasil manteve-se como um dos países mais desiguais e injustos sócio economicamente de modo que o abismo entre os mais ricos e pobres continua grande. Mas tem diminuído....

Os governos pautam suas propagandas partidárias na mera apresentação dessas estatísticas de índice de matrícula, de queda do

analfabetismo, de melhoria de notas dos estudantes nas avaliações nacionais, e assim, a população pode gratificar-se dos resultados, mas dificilmente consegue refletir que qualidade de Educação vem sendo construída ou até mesmo porque um diploma não é garantia um emprego digno? Portanto, cabe a pergunta: de que Educação estamos falando? Como podemos pensar sobre sua complexidade na formação profissional do psicólogo numa realidade educacional como essa?

Fica claro, portanto, que não podemos deixar de pensar a Educação sem nos questionarmos sobre suas raízes na desigualdade social e na lógica desenvolvimentista que, sob a lógica do capital e a sua reprodução nos mais diferentes níveis de relações sociais, tem se tornado um instrumento cada vez mais efetivo da hegemonia burguesa e de alienação (Tonet, 2003).

Ao encontro desta ideia, Rossler (2004), Mészáros (2008) e Ponce (2005) afirmam que a Educação é palco de uma disputa ideológica de interesses políticos, sociais e econômicos que se contrapõe e segue planos predeterminados de certos interesses sociais de uma minoria da população.

Considerar então que a Educação é um processo que envolve pessoas e se desenvolve a partir de um contexto histórico e cultural que, no Brasil, está intimamente ligado ao mercado de trabalho, é olhar criticamente para o que ela significa. Assim, considera-la histórica e culturalmente, como define Duarte (2004), é colocar qualquer fenômeno (neste caso, a Educação) no palco de uma série de embates de caráter ideológico de interesses sociais, econômicos e políticos que na realidade brasileira, constituem-se de forma antagônica e mascaram uma análise mais aprofundada das raízes de processos de exclusão.

A teoria marxista aqui utilizada analisa que a Educação é um instrumento nas mãos da classe dominante que, dessa forma, determina seu caráter de acordo com seus interesses (de classe). Não raramente, utilizam do discurso de liberdade e desenvolvimento do potencial humano para sedimentar seu poder sobre a classe oprimida (Tonet, 2003).

Assim, convivemos diariamente com o “sucateamento de nossa Educação, das escolas, das Universidades” (Duarte, 2004, p.84) especialmente do setor público que as envolve e estamos cada vez mais sob o domínio de

políticas educacionais governadas pelo FMI e pelo Banco Mundial que visam atender, primeiramente, aos interesses da burguesia.

Mas nem sempre foi assim. Ao longo da história, o processo educativo sofreu muitas transformações. A Educação em sociedades bem primitivas fundou-se em estruturas mais homogêneas do ambiente social, identificando-se com interesses mais comuns de certo grupo e se realizava de forma mais igualitária atendendo às demandas mais diretas da comunidade em que vivia (Ponce, 2005). Era, portanto, uma aprendizagem de meios coletivos de produção que garantiam a sobrevivência de um grupo, que destacava valores como cooperação e coletividade.

Com o tempo, tornou-se o meio individualizado em que a sobrevivência de alguns promove a degradação de outros, ou seja, a Educação passou a valorizar a competição e o individualismo que transformaram radicalmente as relações entre as pessoas (Ponce, 2005).

Esses princípios, que foram sendo modificados ao longo de décadas, passando a atender à manutenção de uma sociedade dividida em classes, têm sua origem ligada ao aparecimento da propriedade privada (Ponce, 2005; Saviani, 2007a e b). De acordo com Saviani (2007b), a partir da divisão do trabalho houve a apropriação privada da terra (o principal meio de produção de então), que gerou a divisão dos homens em classes sociais que, para o autor

é de suma importância na história da humanidade, tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem, essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na Educação. Introduz-se, assim, uma cisão na unidade da Educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho: uma para a classe proprietária, identificada como a Educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a Educação dos escravos e serviçais (Saviani, 2007b, p155.).

É nesse contexto que a escola emerge enquanto instituição formal destinada aos interesses da burguesia, e aqui pensada como parte de uma

realidade contraditória, sobretudo como instância para a democratização e o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária. A escola, tal como nós a concebemos tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade. Ela seria uma oportunidade de compartilhar o direito de desestabilizar qualquer monopólio privado do conhecimento e uma luta democrática em direção à igualdade (Gentili, 2008).

É aí que se localiza a origem da escola e a Educação institucionalizada. A Educação dos membros da classe que dispõem de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à Educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. A relação trabalho Educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista, domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de Educação. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola (Saviani, 2007c).

Sendo a escola espaço importante da atuação do psicólogo, seu estudo passou a ter grande importância na compreensão da formação do psicólogo, especialmente voltada ao campo educativo, na medida em que a história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil desenvolve-se desde os tempos coloniais, quando preocupações com a Educação e a pedagogia traziam em seu bojo elaborações sobre o fenômeno psicológico (Massimi, 2006; Massimi & Guedes, 2004).

De acordo com Mészáros (2008), Freire (1967/1973) e Saviani (2008) a Educação tornou-se instrumento de transmissão de valores que legitima interesses de uma classe dominante, uma elite e, com isso, tornou-se peça fundamental no processo de acumulação de capital e estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Uma

reformulação desse paradigma educacional é bastante difícil sem uma correspondente transformação de todo um sistema político e social.

Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar e Educacional pode fornecer importantes contribuições, pois tem se dedicado a investigar como os próprios sujeitos que estudam e trabalham nas escolas (professores, estudantes, funcionários da escola) entendem o processo de escolarização, o papel da escola, papel de políticas, etc. Tomamos como ponto de partida as contribuições da Psicologia numa compreensão crítica de Psicologia e Educação, que supere a histórica culpabilização dos estudantes em relação aos problemas escolares e busca compreender o processo de escolarização em suas múltiplas determinações. Nesse sentido, o objeto de análise e intervenção da Psicologia Escolar e Educacional deixa de ser o aluno problema e passa a ser o encontro entre o sujeito humano e a Educação (Meira, 2000; Asbahr, 2005, 2011).

É por isso que o estudo sobre a formação do psicólogo é, por nós, considerado importante e deve envolver uma análise da realidade educacional brasileira tal como se apresenta numa sociedade capitalista burguesa. Se pretendemos que esse encontro entre o sujeito humano e a Educação de fato ocorra, conforme citado pelas autoras anteriormente, é necessário um rompimento com o caráter mercantilista da Educação que, de acordo com Saviani et. al. (1984), é pouco voltado para a produção de conhecimentos críticos e que possam contribuir para superação de velhos problemas da sociedade brasileira.

Essa compreensão da relação da Educação com a sociedade capitalista tem seu início com em Paulo Freire (1967/1973), e carrega a ideia de que o homem não nasce humanizado, mas torna-se humano por seu pertencimento ao mundo histórico social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, ou seja, a historicidade e a sociabilidade são constitutivas do ser humano. A Educação é, nesse processo, determinada e é determinante.

Portanto, torna-se importante pensar o próprio contexto (capitalista) educacional de formação do psicólogo, suas concepções acerca do seu processo educativo, bem como de crianças, adolescentes e adultos que adentram em todos os níveis de ensino brasileiro.

2. A Formação e a Prática do Psicólogo na Educação: os caminhos percorridos e o estado atual.

Destacada a importância da Educação na sociedade brasileira e a sua relação com acontecimentos históricos e sociais na sociedade capitalista, pretendemos, neste capítulo, dar destaque à importância da formação e atuação do profissional de Psicologia, especialmente na área escolar, a partir de dois enfoques: um primeiro fazendo uma breve retrospectiva da história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil e, um segundo enfoque, para as mudanças na formação do psicólogo.

Cabe ainda ressaltar que muitos trabalhos foram feitos no sentido de aprofundar estudos acerca da formação e atuação na área³³ que complementam o conteúdo aqui abordado. Algumas outras informações serão também trazidas na metodologia e análise dos dados deste trabalho.

Iniciamos com a problemática apontada por Caniato (2012), em documento produzido junto ao Grupo de Trabalho de formação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), no qual sintetiza a problemática questão do abismo existente entre teoria e prática na formação dos psicólogos brasileiros. De acordo com este documento, muitos trabalhos apontam que esta questão ocorre porque não há um diálogo entre as teorias ensinadas e a realidade de trabalho na qual se insere o psicólogo quando se forma. Isso ocorre, dentre outros motivos, devido

à ausência de uma discussão política que aprofunde a resposta às questões para que e para quem a Psicologia existe no Brasil, presente em grande parte dos cursos de graduação oferecidos no país (p.7).

³³ Barbosa, 2007; Molina & Angelucci, 2012; Yamamoto & Costa, 2010; Gimenez, 2011; Pires, 2008; Petroni, 2013; Oliveira & Marinho-Araujo, 2009; Angelucci, Kalmus, Paparelli & Patto, 2004; Meira & Antunes, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Cruces & Maluf, 2007; Cruces, 2006; Guzzo, 2011, Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei & Silva Neto, 2010; Guzzo, Mezzalira & Sant'ana, 2008; Guzzo, 2008; Machado & Souza, 2001; Oliveira, 2011; Saretta, 2010; Pires, 2008 dentre outros.

Essa cisão entre teoria e prática já havia sido destacada por alguns teóricos, dentre eles, destacamos Martin-Baró (1996), quando aponta a existência de uma “virtualidade” da ciência psicológica sobre as práticas que seus profissionais desempenham nas sociedades e as teorias subjacentes a elas. Nesse sentido, o problema central que envolve essa prática é, segundo o autor e coerente com o que pensamos, não um problema de cada psicólogo, mas da própria ciência psicológica e dos efeitos que ela tem na sociedade.

Mas de onde partem esses problemas da ciência psicológica? Para entender um pouco como isso ocorre, recorreremos à história da própria Psicologia na América Latina, onde surge como campo de conhecimento que buscava explicações no indivíduo para graves problemas sociais resultantes de enormes desigualdades sociais (Antunes, 2008; Massimi & Guedes, 2004; Martin Baró, 1996).

De acordo com Montero (2004), essas ideias são desenvolvidas no bojo da ciência psicológica como forma de propagar ideais políticos e econômicos das elites burguesas, especialmente nos cursos de formação no início dos anos 1960 e 1970 por toda América Latina.

Para a autora, essa história inicia-se com os primeiros cursos de Psicologia a partir da década de 1940 na Colômbia e no Chile, fortemente marcados pela aplicação de teorias importadas da Europa e Estados Unidos e que, como tal, não contribuíram para explicar ou resolver os problemas sociais bastante típicos desse nosso continente. Isso pode ser exemplificado pela pobreza extrema encontrada em diversas regiões, a opressão de governos sobre as pessoas e, mais especificamente no campo da Psicologia, às justificativas de que esses problemas tinham explicações em problemas do próprio indivíduo.

Um outro exemplo de como a ciência psicológica contribuiu para a propagação desses ideais burgueses, pode ser visto nas teorias e práticas que sustentavam trabalhos individuais clínicos como predominantes na formação e prática dos psicólogos e que, até hoje, constituem fortemente a forma como o psicólogo é tido socialmente (Antunes, 2008; Massimi, 2006; Cruces, 2006; Massimi & Guedes, 2004; Kahhale, 2002, Campos & Guareschi, 2000).

Dessa forma, o surgimento da Psicologia esteve bastante atrelado ao desenvolvimento de ideias hegemônicas propagadas pela burguesia para

sedimentar ainda mais problemas envolvendo as desigualdades sociais que ela própria contribuíram para existir (Montero, 2004).

Essa questão que envolve o impacto da ação psicológica vem sendo apontada pela Psicologia Crítica (Parker, 2005, 2007; Defermos, Marvakis, Mentinis, Painter & Triliva, 2013; Schraube & Osterkamp, s/d; Marvakis, 2011) como um problema central de toda ciência psicológica que, por meio das disciplinas de formação propaga ideais hegemônicos acerca da compreensão do humano e seu funcionamento “ideal” que não encontra ressonância nas práticas em seus diferentes contextos. Essas ideias foram – e ainda são – fundamentais para manutenção de uma classe dominante no poder porque criou, em grande parte da população por ela dominada com a anuência da ciência psicológica, a ideia de que os problemas realmente são dos sujeitos e não da sociedade como um todo.

Conforme afirma Patto (1984), psicólogos que atuam em diferentes contextos e sob diferentes enfoques teóricos, se deparam com contradições e inconsistências entre sua formação e sua prática profissional. Isso ocorre porque, para a autora, a origem do próprio conhecimento psicológico representa um importante instrumento de dominação e controle social a serviço do poder.

No Brasil a emergência dos conhecimentos psicológicos se deu pelo ensino em outras áreas do conhecimento, especialmente a medicina e a Educação, centrados fortemente em práticas de avaliação e adaptação de crianças às escolas e de pessoas com “problemas mentais” à sociedade. No campo do ensino, esses conhecimentos adentram as escolas, especialmente para formação de professoras nas três primeiras décadas do século XX e, ao mesmo tempo, nos primeiros cursos de especialização em Psicologia em São Paulo e Rio de Janeiro (Vilela, 2012; Massimi & Guedes, 2004; Jacó Vilela, Ferreira & Portugal, 2006; Antunes, 2008, 2007, 2004, 1999).

E assim se deu também a proximidade da Psicologia com a Educação no Brasil que se inicia no final de século XIX e início do século XX quando, historicamente, a Educação pública passou a ser considerada como instância que possibilitaria a concretização de uma sociedade mais igualitária que reivindicava direitos iguais para os cidadãos. Essa proximidade foi sendo cada vez mais fortalecida ao longo do século XX, e abriu espaço para a atuação do

psicólogo junto aos espaços educativos, na medida em que a ciência psicológica adquiria *status* científico internacionalmente, e se constituía enquanto ciência no Brasil. Essa aproximação se deu também porque a escola passa a ser palco de complexas relações de educadores que não conseguiam lidar com as adversidades do modo de aprender e ensinar e recorriam aos conhecimentos psicológicos para justificar os problemas de forma individual (Antunes, 2008; Marinho-Araújo & Almeida, 2005).

Nesse sentido, não só no campo da Psicologia Escolar e Educacional, mas, para Parker (2007) e Marvakis (2011), as ideias psicológicas propagadas como um campo de estudo acadêmico e prática profissional sempre seguiram no sentido de encontrar explicações sobre como o homem se comporta, pensa e sente, deslocadas do contexto que as produzem. Ainda que sob o slogan de um cuidar humano, essas ideias produzidas são próprias para adaptar as pessoas à sociedade e para justificar questões de natureza social nos indivíduos (especialmente àqueles marginalizados).

Isso não ocorre ao acaso, ou seja, sua causa pode ser encontrada na exploração e subordinação da sociedade ao sistema capitalista (conforme explicamos no capítulo anterior) em que, até as melhores ideias psicológicas contribuem para a alienação, para separação dos humanos do meio em que vivem (Martin Baró, 1996; Parker, 2005). Grande parte desse problema se deve à forma como a disciplina de Psicologia é ensinada nos cursos de formação porque ainda propagam ideias individualizantes que operam a serviço da manutenção de uma classe dominante (Parker, 2005; Marvakis, 2011; Schraube & Osterkamp, s/d).

Ao encontro dessa crítica ao modelo de formação, Caniato (2012) aponta que o desconhecimento dos profissionais de Psicologia que se formam anualmente nos cursos – tanto de graduação quanto de pós graduação – não lhes tem permitido realizar uma leitura crítica de mundo . É necessário reconhecer, primeiramente, que “a Psicologia é uma ferramenta com um poder ideológico muito forte” (p.8) e que, aliada ou obscurecida pelos interesses capitalistas das IES, não permite ao psicólogo reconhecer o que precisa ser trabalhado, o que precisa ser mudado na realidade. Para a autora, enquanto não for discutida a propagação dessa ideologia nos currículos e PPC,

permanecemos com belíssimas Diretrizes Curriculares sem que os estudantes formados possam efetivamente transformar a realidade pelos serviços profissionais que desenvolvem (p.9).

Para Pinar e Bowers (1992), ao longo do século passado, as teorias marxistas trataram de relacionar a estrutura educacional à estrutura econômica da sociedade e, nesses termos, o currículo acadêmico é uma base de sustentação do processo educativo que prepara estudantes para entrar no sistema econômico de produção capitalista e, portanto, o currículo deve sim ser tratado como um documento político no campo da Educação. Para os autores, muitos teóricos críticos desse campo de estudo apontam que as relações educacionais, especialmente aquelas que envolvem administradores do campo educativo, professores e alunos, nada mais é do que uma réplica das relações de exploração do mundo do trabalho, e os currículos acadêmicos são a base concreta, manifesta dessas relações no campo da Educação.

Assim, para os autores, o trabalho alienado que constitui a sociedade capitalista, é refletido nas relações escolares, especialmente pelo não domínio dos estudantes dos conteúdos curriculares e a falta de motivação para o seu entendimento advindos de grades curriculares pré fixadas por agentes educativos, muitas vezes pouco envolvidos com os alunos. Muitas vezes, os currículos são elaborados por agentes externos às instituições educacionais e o cumprimento das grades curriculares pelos alunos os torna cada vez mais desintegrados de seu processo educativo e assim se manifesta o processo de produção capitalista no campo da Educação (Pinar & Bowers, 1992).

De acordo com Patto (2005), a partir desse modelo de formação profissional, criou-se uma forma de fazer psicológico baseando-se em um modelo adaptacionista do sujeito ao contexto que se tornou a forma como a ciência Psicológica foi propagada na realidade brasileira, ligada ao modelo biológico de desenvolvimento humano, onde predominam ideias naturalizantes acerca do homem à imagem e semelhança das coisas. Nesse contexto, a autora destaca que conceitos como “luta pela vida”, “sobrevivência do mais forte” e “adaptação” ganham força e assim, a ocupação dos melhores postos

de trabalho sociais e até mesmo a sobrevivência passaram a ser atributo individual (p.96).

Nesse processo de busca pela consolidação da Psicologia enquanto ciência no Brasil, marcada fortemente por saberes médicos e pedagógicos, não podemos deixar de destacar a influência que a cultura capitalista exerce na manutenção desse modelo ao propagar ideais de igualdade de direitos e deveres para todos os cidadãos.

Para Centofanti (1982), alguns marcos importantes dessa aproximação da Psicologia com a Educação e medicina se deram com a criação do Laboratório de Psicologia Pedagógica, em 1897 e, na década seguinte, com o Laboratório de Psicologia Experimental, na Escola Normal no Rio de Janeiro. Na medicina, a aproximação bastante concreta que marca essa ligação com os conhecimentos psicológicos, ocorre em 1924, com o Laboratório de Psicologia dentro da Colônia de Psicopatas e, algum tempo depois, em 1932, com a mudança de Laboratório para Instituto de Psicologia.

De acordo com o autor, a década de 1930 inicia-se com um movimento importante para a criação de cursos superiores e, nesse contexto, a Psicologia cresce muito enquanto possibilidade de formar profissionais, como núcleo científico de pesquisa e centro de aplicação. Em 1932 institui-se então o primeiro projeto de curso para formar psicólogos no Brasil e, assim, inicia-se um movimento importante no que se refere à tentativa de formação de psicólogo no Brasil.

De acordo com informações da linha do tempo da ABEP, o primeiro projeto de curso de Psicologia elaborado a partir do Decreto n.21.173 de 19 de março de 1932, do Governo Provisório (até então ligado à Assistência de Psicopatas e sob a jurisdição do Ministério de Justiça conforme descrevemos no parágrafo anterior), foi convertido em Instituto de Psicologia. Nessa época, a Psicologia ficaria sob dependência imediata do Ministério de Educação e Saúde Pública e, de acordo com informações da ABEP³⁴:

O Instituto de Psicologia tinha por objetivo coordenar estudos e pesquisas de Psicologia geral e aplicada; servir como centro de aplicação das técnicas de diagnose

³⁴ http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1932_1.htm

psicológicas, para os serviços de orientação e seleção profissionais; contribuir para os estudos de aplicação da Psicologia à pedagogia, medicina, técnica judiciária e racionalização do trabalho industrial; e formar psicólogos profissionais, mediante cursos teóricos e práticos e com estágio obrigatório em seus laboratórios (1º projeto de curso de Psicologia do Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde).

No entanto, de acordo com Centofanti (1982), alguns meses depois de sua criação, a proposta de formação de psicólogos no Instituto de Psicologia não vingou e a falta de investimentos e por ordem presidencial, acaba com o objetivo central do Instituto de formar psicólogos no Brasil. Os anos seguintes foram marcados pela contratação de médicos como assistentes do Instituto e, partir daí até a criação oficial de um curso de Psicologia, a tentativa de instituir cursos para a formação em Psicologia sofreu grande influência das ciências médicas.

De acordo com o documento disponibilizado pela ABEP, em 1937, por meio da Lei n.452 que organizou a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, cria-se um novo Instituto de Psicologia que se torna parte integrante da Universidade com o objetivo de desenvolvimento das áreas de Filosofia, Letras, Educação e, em 1945, por meio do Decreto-Lei n.8.393, o Instituto de Psicologia, além de manter a categoria de estabelecimento de ensino, passou a Instituto Científico e de Pesquisa. No ano seguinte, o Instituto de Psicologia passou à categoria de Instituto especializado incorporado à Universidade do Brasil, destinado a cooperar com outras escolas e faculdades em seus fins de ensino e pesquisa e a desenvolver de acordo com as suas possibilidades, atividades de produção e pesquisa em benefício da coletividade e do interesse universitário.

De acordo com Patto, (1999) e Antunes (1999), uma das formas mais eficazes para a disseminação desse ideal foi por meio da escola onde as pessoas poderiam aprender a exercer uma função social, um trabalho, e ascender economicamente.

Para Marinho-Araújo e Almeida (2005), entre os anos de 1906 e 1930, em que acadêmicos e pesquisadores europeus sustentaram um paradigma científico para Psicologia ao apoiarem-se em estudos laboratoriais bastante controlados, o trabalho do psicólogo voltado para Educação tinha um caráter adaptacionista (de crianças e adolescentes problema) às necessidades das escolas, bem como pela prática da avaliação das dificuldades que elas apresentavam ao longo do seu processo de Escolarização.

Para as autoras, as décadas seguintes, entre 1930 e 1960, quando então ocorre a consolidação da Psicologia como profissão, ainda tem como padrão uma prática fortemente ligada à aplicação de testes psicológicos sustentados por conhecimentos norte americanos e fundados, portanto, no modo de produção capitalista, o que contribui de forma significativa para rotulação de indivíduos.

Nesse período, conforme afirmam Patto (1999) e Antunes (1999), os ideais de normalização propostos pela ciência Psicológica passaram a ser temática central nas escolas e hospitais que ainda são perpetuados atualmente. Esses ideais obedecem às demandas da elite que, sob o lema de ordem e progresso, justificaram práticas higienistas, autoritárias e disciplinares nas mais diversas instituições.

Para Pinar e Bowers (1992), muitos teóricos nas décadas de 1960 e 1970 passaram então ao estudo dos currículos de formação acadêmica como forma de propagação dessas ideias hegemônicas no campo da Psicologia e, portanto, consideravam o currículo como um campo de mistificação ideológica que precisava ser combatida. Muitas reproduções teóricas eram caracterizadas como deterministas, simplistas e mecanicistas, pois operavam intimamente ligadas às forças produtivas. Dessa forma, os conteúdos curriculares propagavam princípios e valores, por meio das suas teorias, que forçava os indivíduos a adotar uma narrativa inadequada de análise das contradições que envolviam a Educação e a totalidade social.

Para os autores, esse processo de propagação de ideias por meio dos currículos de formação profissional era implicitamente disseminado pelos seus conteúdos e métodos de ensino que pouco permitia o questionamento, a mudança. Esse tipo de currículo impossibilitou o desenvolvimento de uma

consciência crítica e fincou raízes que perduram fortemente na Educação por todo o mundo (Pinar & Bowers, 1992).

Esse cenário foi ideal para investimento dessas elites - como acontecia concomitantemente por toda América Latina (Montero, 2004) - em teorias que propagaram que os problemas sociais eram causados por problemas dos indivíduos, sedimentando ainda mais os problemas sociais.

Os conhecimentos psicológicos assim permaneceram e funcionaram e, mesmo com a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, por meio da Lei 4.119/62 que regulamentou o ensino de Psicologia e criou a profissão de psicólogo, esse movimento continua ocorrendo. De acordo com Lacerda e Guzzo (2005) sucederam-se anos de propagação dessas ideias e

a Psicologia sustentou uma prática hegemonicamente descontextualizada e distante das necessidades da maioria da população brasileira (...) A sociedade injusta e desigual passava a ser legitimada por uma prática profissional voltada para as elites (p.239).

Para Marinho-Araújo e Almeida (2005), entre as décadas de 1930 e 1960, a consolidação da Psicologia enquanto profissão ainda tem como padrão uma prática fortemente ligada à aplicação de testes psicológicos sustentados por conhecimentos norte americanos e fundados, portanto no modo de produção capitalista. (repetida ideia) Corroborando com a ideia, Oliveira (2011) destaca que a psicometria e, em especial, a aplicação em larga escala dos testes psicológicos, foi a área que mais ganhou espaço na sociedade brasileira. Os testes psicológicos passaram a ser largamente utilizados nos contextos educativos em que muitos psicólogos se inseriam.

Nacionalmente, destaca-se que o grande crescimento econômico do país e a melhoria das condições de vida em virtude das “melhorias” trazidas pela indústria traduzem-se subjetivamente em cada indivíduo que passa a acreditar que o progresso, o crescimento e a modernização são virtudes daqueles que se esforçam para consegui-los. Nesse mesmo período, prolifera-se o conformismo para manutenção da ordem nacional, da hierarquia, da submissão sob o discurso em prol do desenvolvimento econômico. Assim, o

período do milagre brasileiro não só movimentou a economia do país, mas consolidou valores, modos de vida, formas de pensar traduzidos das mais diferentes formas, entre elas os discursos psicologizantes, mas que instalam uma forma hegemônica dominante na sociedade e na Psicologia (Coimbra, 2010).

Eis então que essa relação se estabelece: o psicólogo é o profissional chamado a dar conta dos problemas apresentados na sociedade, nos hospitais, nas escolas e assim iniciam-se práticas psicológicas que rumam num processo de sedimentação das desigualdades e da produção de crianças portadoras de problemas de aprendizagem e comportamento que deveriam ser tratadas e acompanhadas clinicamente (Marinho-Araujo, 2005).

Algumas das críticas realizadas nesse tempo também foram feitas por Libâneo (1984), Patto (1983) e Guzzo (1996) ao afirmarem que foi nessa 2ª metade do século XX, quando a Psicologia se constitui enquanto profissão e a Psicologia Escolar começa a despontar como área de atuação, que muitos psicólogos passam a ser chamados para justificar cientificamente questões sociais, políticas e históricas como sendo próprias da natureza humana dando, assim, caráter individual àquilo que faz parte de uma dinâmica estabelecida num contexto de relações.

Já sabemos que tradicionalmente é esse o papel que os psicólogos desempenharam nas escolas: como psicometristas e fornecedores de laudos justificam a segregação no espaço escolar, a exclusão dele, a deterioração de identidades, a vergonha, a humilhação, o sofrimento psíquico, a auto-responsabilização pelo fracasso e conformismo social (Marinho-Araujo & Almeida, 2005, p.97).

. É somente a partir da década de 1960, que movimentos começam a questionar essa prática e o trabalho do psicólogo escolar passa do enfoque de atuação nas clínicas particulares individuais para atendimentos realizados nas escolas, embora ainda, individualmente e fora do contexto da sala de aula.

Esse modelo de intervenção clínica para lidar com as queixas que envolvem as escolas é um tipo de trabalho que surge em uma circunstância específica e atende às demandas concretas de uma sociedade marcada pela dominação de uma determinada classe social. É também um tipo de intervenção focada nas deficiências individuais já que desconsidera o contexto social, histórico e cultural, ou seja, é feita de forma descontextualizada e reafirma que problemas escolares são individuais e poderiam ser resolvidos por meio de intervenções apenas com o sujeito envolvido (Lacerda & Guzzo, 2005).

Nesse sentido, Von Buettner (1990) ressalta que, no final da década de 1970, há um intenso questionamento sobre a formação do psicólogo e algumas críticas específicas envolvem a necessidade de democratizar o acesso da população à Psicologia, questionando, principalmente, o modelo clínico particular como predominante no serviço do psicólogo no Brasil fruto do currículo que direcionava para esse tipo de trabalho. A autora destaca ainda que, no final da década de 1970, houve um movimento da Psicologia para derrubar o Currículo Mínimo que, por meio do parecer 403/63 fixava disciplinas e conteúdos voltados especialmente para conhecimentos da biologia que reforçavam ainda mais o modelo médico predominante do trabalho psicológico e que, algumas décadas depois, não mais atendia às necessidades da ciência psicológica comprometida com a transformação social.

Foi nesse período que, de acordo com Pinar e Bowers (1992), surge, dentro das instituições formadoras, movimentos de resistência política às ideias burguesas propagadas por meio dos conteúdos acadêmicos dos currículos de formação. Segundo os autores, os currículos passaram a incluir alguns conteúdos que permitiam discutir a dominação burguesa sobre as estruturas sociais e quando, também, começaram fortes mobilizações no sentido de mudar essa realidade e a Educação.

O tipo de prática dominante até então sustentada por uma formação com ênfase excessivamente teórica, por exemplo, na cisão entre a Psicanálise e a Psicologia Aplicada e que, de acordo com Coimbra (2010), envolvia desde tentativas de articulação da Psicologia com a religião católica até o desenvolvimento de cursos de extensão tecnicamente orientados para a aplicabilidade da Psicologia, especialmente dos testes de inteligência e

personalidade. Além disso, os cursos de Psicologia, inseridos na Filosofia, Antropologia, entre outros, passam a ser a “parceria” mais que conveniente para propagação de ideias católicas e a propagação de valores morais, especialmente nas Universidades católicas.

Marinho-Araújo e Almeida (2005) apontam que somente a partir da década de 1970, com a ampliação da rede particular de ensino, é que os psicólogos adentram mais os espaços escolares uma vez que na Educação pública não havia espaço consolidado para este profissional. Além disso, a sua formação passa a ser foco de estudiosos da área, uma vez que nessa década, são formados muitos profissionais e estes começam adentrando espaços de intervenção que, até então, não eram considerados cenários de atuação para o psicólogo. A década de 1980 teve um cenário de movimentos sociais bastante intenso que possibilitou melhor e maior articulação da Psicologia com a sociedade de forma geral, especialmente pelo fortalecimento dos Conselhos de Psicologia, principalmente no que se refere ao enfrentamento de saberes dominantes propagados pelo intenso controle social feito pelos militares. A década seguinte, 1990, teve grande impacto para abertura e inserção do psicólogo em áreas bastante diversas de atuação, especialmente contextos educativos diferenciados. De acordo com as autoras, a prática profissional, as reflexões teórico metodológicas e a produção de conhecimento na área foram marcadas por uma grande diversidade.

A década de 1980 foi então marcada por movimentos para se refletir a inserção profissional e o currículo de formação a partir de um olhar mais crítico da ciência psicológica e comprometida com a transformação da sociedade brasileira. Nesse sentido, destaca-se a importância de pensar formação e prática profissional de uma perspectiva generalista, mais social, voltada para promoção de saúde e uma compreensão crítica da ciência psicológica, que passou a predominar na década seguinte (Von Buettner, 1990, 2000; Rocha Jr., 1999).

Um estudo realizado por Lisboa e Barbosa (2009) mostra que, desde a década de 1970, a formação em Psicologia vem sendo objeto de estudo e foco de muitos debates, dentre eles, os que envolvem a questão da estrutura curricular, a formação voltada para pesquisa ou prática, os campos e áreas de

estágios acadêmicos, as metodologias de ensino e supervisão, dentre outros. Além disso,

questões éticas, políticas e epistemológicas, tais como aquelas representadas pelos dilemas formação técnica *versus* crítico-reflexiva, científica *versus* profissional, generalista *versus* especialista, predominantemente clínica *versus* pluralista, unidisciplinar *versus* multi/interdisciplinar, histórica *versus* contemporânea, elitista *versus* socialmente comprometida e voltada para indivíduos *versus* voltada para a coletividade (Lisboa & Barbosa, 2009, p.724).

Numa tentativa de sintetizar as discussões acerca dessa temática, no final da década de 1990 e início de 2000 criam-se as DCN (CNE/CES 005/2011) e outros autores como Achcar (1994) começam a discutir novas formas de se pensar a formação em Psicologia e em muitos desses estudos a insatisfação com a formação e atuação do psicólogo aparece como temática comum a todos³⁵.

Do Currículo Mínimo à consolidação das DCN para os cursos de Psicologia em 2004, houve um intenso questionamento de pesquisadores e profissionais da área acerca de como construir, pedagogicamente, uma formação orientada para princípios que construíssem um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de uma consciência política de cidadania, voltado para a realidade social brasileira; para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre a construção do conhecimento psicológico e para o compromisso da ação profissional norteada por princípios éticos dentre outras questões³⁶ (Achcar, 1994; Von Buettner, 2000).

De acordo com Von Buettner (2000), a constituição dos currículos de formação do psicólogo no Brasil passam a ser foco de muitas discussões a

³⁵ Na dissertação de Maria D. de Lima Barbosa (2007) esse percurso desde a implantação do Currículo Mínimo em Psicologia até a elaboração e promulgação das DCN em 2004 é bastante detalhado. Nesta tese, voltaremos a trazer essa questão no capítulo referente à análise dos dados.

³⁶ Sobre este percurso especificamente, discutiremos no capítulo referente à análise dos dados deste trabalho.

partir da década de 1990 e as DCN consolidam um outro olhar para o desenvolvimento e formação profissional do psicólogo no Brasil não mais centrado em conteúdos – que anteriormente fora tão criticado, especialmente porque centrava-se em modelos médico clínico – mas no desenvolvimento de habilidade e competências para o exercício da profissão.

A partir de então, de acordo com Lisboa e Barbosa (2009), Pires (2008), Cruces e Maluf (2007), Calais e Pacheco (2001), o surgimento dos cursos de Psicologia estiveram mais voltados aos cuidados com a formação do profissional. Um dos cuidados que passou a ser tomado pelo CFP e ABEP em parceria com o MEC, foi com relação à quantidade de cursos que emergem no Brasil e que, portanto, formam psicólogos.

Entre 1958, data de início do primeiro curso de Psicologia e 2007, data de início dos últimos cursos criados (estudados por Lisboa e Barbosa, 2009), existiam 396 cursos reconhecidos pelo MEC e quase metade deles, 48% encontra-se na região Sudeste. Dados do INEP (2011) apontam que existiam 544 cursos no Brasil sendo 131 no Estado de São Paulo em 73 IES diferentes. Em sua totalidade, eram cursos com carga horária predominantemente presencial em IES privadas, com 10 semestres de duração. Um dado interessante é que entre 1958 e 2000 houve a criação de 188 cursos enquanto entre 2001 e 2007, 203 cursos, ou seja, mais de 51% de todos os cursos de Psicologia no Brasil surgem na última década.

Conforme demonstramos no primeiro capítulo deste trabalho, este crescimento esteve relacionado às políticas de desenvolvimento econômico que tornaram a Educação uma mercadoria. Partindo disso ressaltamos ainda mais a importância de refletir sobre qual perfil profissional que vem sendo formado nessas inúmeras IES na realidade brasileira?

De acordo com Patto (2005) esse crescimento das instituições educacionais no Brasil está permeado por discursos e promessas de melhoria de emprego, melhor qualidade de vida e promovendo a Educação como possibilidade de inserção (marginal) na sociedade e que utilizam de mudanças pedagógicas e administrativas para possibilitar a inserção cada vez maior das pessoas nas instituições de ensino, mas que, futuramente, provocarão seu próprio desconcerto.

É clara a ideia de um movimento em permanente crise, caracterizada pela diversidade de posturas éticas, teóricas, práticas e metodológicas desde sua autonomia como disciplina independente caracterizando-se, portanto, como um movimento de grande pluralidade de situações institucionais que permearam a Psicologia, enquanto campo de formação (Coimbra, 2010).

Dois estudos, um realizado por Feitosa (1999) e outro por Barbosa (2007), apontaram que um dos grandes desafios para a atuação profissional diz respeito à formação na graduação em Psicologia que, a partir da década de 1990, teve uma importante transformação ao focar habilidades e competências a serem desenvolvidas ao invés de apenas conteúdos. No entanto, essa mudança não encontrou estudos científicos que oferecessem subsídios às mudanças apresentadas e os cursos começavam a se deparar com a dificuldade em estabelecer uma relação entre as atividades, os conteúdos e as habilidades de competências que se pretendia desenvolver. Outro desafio foi a dificuldade em estabelecer objetivamente um perfil de profissional a ser formado, por exemplo, cita-se compromisso com a realidade, ética, transformação social, mas como isso se vê ao longo do currículo acadêmico?

No estudo das autoras outros desafios foram levantados e essa discussão então passou a permear instituições de classe profissionais, como os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) e CFP que vem desenvolvendo diversos estudos acerca do perfil profissional mais adequado do psicólogo brasileiro para transformar a realidade social brasileira. Alguns de seus trabalhos ocorreram na década de 1980 (CFP, 1988), outros em 1992, 1994 além dos trabalhos desenvolvidos pelos CRPs e Teses e Dissertações na área.

Desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e as atuais demandas do mercado de trabalho, não só a Psicologia, mas todos os cursos estão tendo que repensar o caráter da formação de seus estudantes para adequar avanços científicos e tecnológicos com demandas sociais (Yamamoto, 2007). A formação profissional deve dar conta de preparar de forma competente e comprometida com a ética e qualidade técnica das atividades profissionais, mas também para o mercado.

De acordo com um desses estudos realizado por Yamamoto (2009), uma das grandes dificuldades relacionadas à atuação do psicólogo refere-se

ao compromisso das atividades do psicólogo com populações economicamente desfavorecidas, ou seja, uma atuação voltada para o setor público.

Dessa forma, pode-se notar que a Psicologia, em suas diversas correntes de pensamento e atuação, não conseguiu superar ainda as perspectivas mecanicistas e deterministas que fundamentaram sua constituição enquanto profissão e continua propagando isso por meio dos cursos de formação e esse fato fica evidente diante da realidade excludente em que vem se desenvolvendo a Educação brasileira. A continuidade de tais preceitos pode ser indicativa de que a relação entre homem e sociedade ainda não gerou uma necessidade de transformação destes valores e vem fazendo da Universidade brasileira, da ciência psicológica e, mais especificamente a formação do psicólogo escolar, instrumento de controle e estratificação social que precisam ser repensados por quem pretende um futuro diferente.

Sem dúvida que a consolidação de entidades de classe como ABEP, na década de 2000, e ABRAPEE, na década de 1990, foram passos importantes para agrupar profissionais da Psicologia voltados para contextos educativos e para o planejamento de metas para a profissão. No entanto, muitas delas dependem de ações conjuntas e políticas de grande mobilização para seu aprimoramento e consolidação enquanto profissão nos campos educativos (Guzzo, 1996).

Que caminhos podemos percorrer? Por onde a Psicologia pode caminhar para mudança dessa situação? A Psicologia pode contribuir para o processo de conscientização dos indivíduos se inserida no contexto educativo e para a mudança social quando considera o contexto político e social da realidade educacional brasileira. A Psicologia Escolar, enquanto campo de atuação profissional, pode contribuir para construir uma perspectiva emancipadora de estudantes no contexto educativo porque ela é capaz de propiciar ao ser humano o desvelamento da realidade em que vive e, com isso, desviá-lo do imobilismo para que, consciente, ganhe força e coragem de lutar, ao invés de ser submetido às prescrições alheias.

Por se tratar de um trabalho com pressupostos que visam à emancipação dos indivíduos como seres autônomos e participativos da sociedade, uma das formas que o Psicólogo Escolar pode contribuir para essa mudança é na parceria para construção de um projeto político-pedagógico

emancipador. A construção coletiva do Projeto Pedagógico de Curso deve ser priorizada para que esse se configure como emancipador da comunidade atendida e dos profissionais que com ele trabalham. Essa prática participativa deve ser construída gradativamente e interiorizada por todos os profissionais e comunidade (Pascual, 2012; Penteado, 2008).

No entanto, de acordo com os autores, o processo de construção de um PPC emancipador é lento e gradual e exige consciência de sua importância e disposição individual dos integrantes do grupo. Os profissionais, assim como os alunos, são pessoas que convivem no contexto das relações capitalistas de produção e que necessitam refletir sobre a importância da superação da alienação que se faz presente no seu trabalho e na sua vida. A conscientização sobre a realidade e a libertação das alienações, primeiramente dos profissionais, para que se atinja a Educação dos alunos, e posteriormente, contribua para a transformação social, encontra no trabalho da Psicologia uma grande aliada.

A análise da experiência se configura como necessária no processo da pesquisa e da prática profissional, uma vez que nos incentiva a avançar em busca de um aprofundamento teórico que resulta em uma atuação mais sólida e coerente com os pressupostos da construção de um projeto político-pedagógico emancipador que une Educação e Psicologia (Penteado & Guzzo, 2010; Guzzo, 2008).

No contexto do capitalismo, no entanto, o que vem representando o PPC? A que ele vem servindo? De acordo com Veiga (2003), ele é defendido como um instrumento que deve garantir as múltiplas necessidades sociais e culturais da Educação. O PPC é visto como um documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso.

Partindo disso, tomaremos o PPC como objeto central na análise da formação do psicólogo na realidade da RMC e, mais adiante no método e análise deste trabalho, delinearemos como faremos isso.

Método

IV. MÉTODO:

1. Fundamentos do Método:

Início esta parte do trabalho definindo alguns pressupostos fundamentais para o entendimento do método desta tese, uma vez que método constitui a forma pela qual uma pesquisa irá se desenvolver: os instrumentos básicos que serão utilizados para ordenar uma coleta de informações e a maneira como estas serão analisadas e interpretadas, à luz de um conhecimento teórico para se chegar a um objetivo (Gil, 1999).

A **Pesquisa Qualitativa**, descrita à luz da Psicologia Crítica (conforme definida anteriormente), aponta que é o método um meio de romper com paradigmas dominantes e proporcionar uma mudança na forma de se analisar os fatos, pela ciência psicológica. Assim, a Pesquisa Qualitativa, nessa perspectiva Crítica, abre espaço dentro da própria Psicologia para produzir um conhecimento radicalmente diferente ao relacionar a experiência humana com a ação social (Parker, 2005, 2007).

Ao contrário disso, para o autor, ao longo da história, a dualidade dos métodos qualitativos e quantitativos só fez acirrar modos de compreender fenômenos psicológicos, especialmente aqueles relacionados à subjetividade humana, como partes isoladas da sociedade. A Pesquisa Qualitativa anunciada pela Psicologia Crítica é uma forma de olhar esses fenômenos considerando o máximo de suas possibilidades – qualitativa e quantitativamente - sem ignorar elementos importantes da realidade em que se inserem, buscando nexos históricos e ideológicos que os constituem. Assim, a Pesquisa Qualitativa é uma forma política de elaboração de um conhecimento psicológico (Parker, 2005, 2007). E é denominada qualitativa pela essência do fenômeno psicológico estudado, ou seja, a subjetividade humana.

A Pesquisa Qualitativa em Psicologia fundamenta-se em quatro pontos importantes, dentre os quais gostaria de destacar o **Marxismo**³⁷. A teoria

³⁷ Para Parker, os quatro pontos são: o marxismo, as teorias feministas, o pós estruturalismo/a teoria pós moderna e a psicanálise/análise do discurso. Neste trabalho será destacado apenas o marxismo, os demais pontos podem ser melhor compreendidos em Qualitative Psychology Research: introducing Radical Research (2005).

proposta por Marx constitui-se como olhar para realidade material, que se altera num processo contínuo de tensão e conflito entre classes sociais, a partir das quais a pesquisa qualitativa se funda historicamente (Parker, 2005).

De acordo com Marx (1843/2010), o conflito existente entre classes sociais na sociedade capitalista pode ser entendido a partir de uma análise histórica do surgimento desta sociedade e, ao mesmo tempo, essa análise poderá indicar caminhos futuros para compreender e operar processos de mudança. Esse conflito, expressa-se sob a forma de uma **contradição** inerente à sociedade capitalista, manifesta-se em todas as relações sociais e a sua compreensão é fundamental para o entendimento da essência dos fenômenos sociais e psicológicos.

Nas palavras de Tsetung (1937)³⁸,

no estudo do desenvolvimento dum fenômeno, deve partir-se do seu conteúdo interno, das suas relações com os outros fenômenos (...). A causa fundamental do desenvolvimento dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí seu movimento e desenvolvimento. O contraditório no seio de cada fenômeno é a causa fundamental do respectivo desenvolvimento, enquanto que a ligação mútua e a acção recíproca entre os fenômenos não constituem mais do que causas secundárias. Assim, a dialéctica materialista combate energicamente a teoria da causa externa, da impulsão exterior (s/p).

A partir disso, podemos refletir que a análise das contradições expressas no campo da Psicologia como parte integrante de seu método, pode apontar um novo olhar para os fenômenos e a construção de um conhecimento

³⁸ Texto traduzido a partir da obra "Obras Escolhidas de Mao Tsetung", Tomo II, Pequim, 1975, p. 525-586. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/mao/1937/08/contra.htm>

coerente com a proposta de uma Psicologia Crítica. Assim, para Marx (1867/2006)

a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real (p.140).

Entretanto, de acordo com Paulo Netto (2011), Marx não propunha um método delineado conforme as exigências de um trabalho científico. Sua filosofia, no entanto, deu origem a uma forma apropriada pelas ciências sociais denominada de **Materialismo Histórico e Dialético** (MHD) que toma como princípio de conhecimento a prática social.

O MHD define-se pela tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. O homem é capaz de compreender um fenômeno gradualmente e este processo de compreensão está em constante transformação, o que possibilita que o mesmo fenômeno seja compreendido de forma diferente a depender do próprio homem e do momento histórico em que isso ocorre. Por isso, a prática social é o confronto da materialidade dos fenômenos com a sua explicação teórica e se constitui como base importante para pesquisa (Triviños, 1987).

De acordo com Pires (1997), o método MHD constitui-se pelo movimento de abstração do pensamento com o objetivo de compreender as contradições fundamentais que organizam os homens em sociedade (na sociedade de classes). Para a autora, esse movimento é o que se denomina de dialética e é importante na construção do conhecimento da realidade educacional.

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações

(elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (Pires, 1997, p.87).

De acordo com Borda (1978), o confronto do conhecimento teórico com a prática social é o que se denomina de **práxis** e essa atividade envolve um papel ativo do sujeito que possibilita não só a transformação dos objetos, dos fenômenos, mas também dos próprios sujeitos. Um pressuposto essencial da práxis é o de que a realidade, dada histórica e culturalmente, não é equivocada, por isso o conhecimento produzido torna-se válido no confronto com ela, ou seja, há uma mediação essencial entre o conhecimento teórico e a prática.

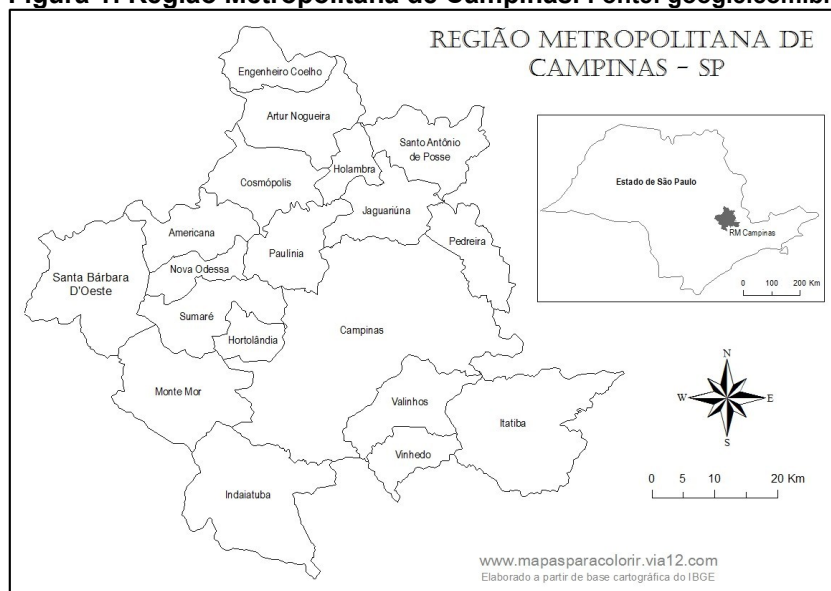
Assim, a escolha do MHD para a realização deste trabalho é um importante fundamento, na medida em que permite estabelecer conexões entre diferentes fenômenos que envolvem a formação do psicólogo – realidade educacional e os fundamentos curriculares - com o contexto da RMC em que se insere. Assim,

as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (Freitas, 2002a, p.27).

Partiremos para o contexto onde estão inseridos os cursos de formação de psicólogos.

2. Contexto das IES: a realidade brasileira e a Região de Campinas.

Figura 1: Região Metropolitana de Campinas. Fonte: google.com.br



A cidade de Campinas – onde se desenvolve esta pesquisa – pode ser classificada de duas formas diferentes: Região *Metropolitana* de Campinas (RMC) conforme o mapa anterior (Figura 1), constituída por 19 municípios ou Região *Administrativa* de Campinas (RAC), composta por 90 municípios. Destacamos esta diferença porque, inicialmente, definimos para este estudo, a RMC devido à diferença de tamanho e o tempo que teríamos para o desenvolvimento de sua caracterização. No entanto, nem todos os dados que consideramos importantes sobre as IES e os cursos de Psicologia que estão disponíveis, se referem apenas à região metropolitana, alguns dados se referem à região administrativa. Em virtude do acesso às informações que jugamos importantes, ora utilizaremos dados da região metropolitana, ora da região administrativa para esta caracterização.

Alguns de seus indicadores sociais, econômicos e políticos estão disponíveis no site da Secretaria de Planejamento³⁹ e também disponibilizados pelo Núcleo de Estudos Populacionais (NEPO)⁴⁰ da UNICAMP. Em um artigo

³⁹ www.planejamento.sp.gov.br

⁴⁰ O NEPO é uma unidade de pesquisa interdisciplinar e multidisciplinar que desenvolve pesquisas na área de demografia e estudos de população na UNICAMP. O núcleo tem como missão desenvolver conhecimento, produção e divulgação na área de estudos da população e suas informações encontram-se disponíveis online. Esses dados, especificamente, encontram-

não publicado denominado Indicadores Sociais, Políticos e Econômicos e a Expansão dos Cursos de Psicologia: a experiência da Região Metropolitana de Campinas (Guzzo, Tizzei & Silva Neto), apresentamos alguns desses dados sobre a referida região e as IES, que serão resumidos brevemente aqui.

A RMC é a segunda maior de São Paulo, com 6,5% da população total do estado no ano de 2009, representando cerca de 2,6 milhões de habitantes (NEPO, 2009). Por ocupar uma posição geográfica estratégica (proximidade em relação à cidade de São Paulo) a RMC estabeleceu, ao longo das últimas décadas, uma relação política e econômica importante e de impacto significativo para o estado de São Paulo de uma maneira geral.

Um fator que merece destaque, de acordo com os dados do NEPO, é que o crescimento do PIB acompanha a média de crescimento nacional que é da ordem de 6% no início dos anos 2000 e se manteve próximo a isso nos anos seguintes até 2012⁴¹. Não apenas a cidade de Campinas, mas os municípios de seu entorno, como Sumaré, Monte Mor, Paulínia, Jaguariúna, dentre outros, são considerados polos industriais de grande crescimento no país e impulsionam o desenvolvimento econômico e industrial da região.

Embora a RMC tenha tido um crescimento significativo que fez com que ela fosse considerada a segunda região mais rica do estado - especialmente por conta de municípios como Vinhedo e Valinhos, que concentram índices de alta renda domiciliar per capita - ela também apresenta índices de desigualdade social e econômica crescentes (NEPO, 2009).

Em recente publicação do Instituto de Geociências da UNICAMP⁴², Nascimento apresenta dados sobre essa desigualdade e relata que

em regiões metropolitanas economicamente avançadas e dinâmicas como a de Campinas, vários sistemas de indicadores consagrados (...) atribuem altas notas médias ao desempenho dos municípios, o que contribui para a falsa ideia de que eles são bastante desenvolvidos. Isso

se disponíveis em <http://www.nepo.unicamp.br/simesp/Site/Estudos/RMC.pdf>

⁴¹ Dados disponibilizados pelo site do Banco Central do Brasil em <http://www.bcb.gov.br/>

⁴² Os dados publicados em http://issuu.com/ascom.unicamp/docs/ju_577_virando_paginas_web_em_2013 basearam-se na tese de doutorado de Ederson Nascimento intitulada As Desigualdades Socio Espaciais urbanas numa Metrópole interiorana: uma análise da RMC (SP) a partir de indicadores de exclusão/inclusão social.

porque, com tais indicadores médios, ignoram-se as enormes desigualdades existentes internamente às cidades no que diz respeito às condições de vida dessas populações.

Dessa forma, consideramos importante destacar que esse contexto de alto nível de desenvolvimento também concentra altos níveis de desigualdade e este é o contexto de inserção e desenvolvimento das IES pesquisadas.

Já em relação às IES, destacaremos alguns aspectos que consideramos mais importantes para análise desta tese: o crescimento das IES, a sua concentração no estado de São Paulo e a privatização dessas instituições.

No ano de 1991, das 893 IES do país, 564 (63,2%) situavam-se na região sudeste e 309 (34,6%) no estado de São Paulo; em 2004, das 2.013 IES do país, 1.001 situavam-se na região sudeste (49,7%) e 504 em São Paulo (25,0%) (INEP, 2006). De acordo com a base de dados do MEC consultada em 2013 (emec.gov.br) existem, no Brasil, 2.636 IES ativas. Destas, a região sudeste concentra 1.277 (48,4%) e, apenas o estado de São Paulo concentra 646 (24,5%) instituições.

Conforme aponta Ristoff (2011) essa concentração no estado, embora esteja sendo mais diluída atualmente, ainda é alta e acompanhou a necessidade de qualificação de mão de obra para o desenvolvimento que se concentrou, historicamente, na região sudeste. Dessa forma, podemos dizer que, conforme aponta a literatura na área (Morosini, 2011; Sguissardi, 2008), o crescimento das IES acompanhou a demanda pelo desenvolvimento do país.

No que diz respeito ao caráter público ou privado, conforme apresenta Ristoff (2011), embora crescendo em ritmo menor - em 2011 o setor privado representava 90,0% das IES de todo país e em 2013, são 2331 IES, representando 88,4% - o setor privado ainda é grande maioria no país. No estado de São Paulo, este setor responde por 555 (86,9%) IES e o público, 84 (13,1%) do total de instituições.

O crescimento maior do setor privado, embora com flutuações ao longo das últimas décadas, continua em expansão e vem sendo marcado pelo confronto entre qualidade e quantidade de estudantes em formação, conforme

demonstraram Oliveira (2011), Sguissardi (2008), Barreto e Leher (2008) e o trabalho organizado por Morosini (2011).

Somente a cidade de Campinas conta, atualmente, com 18 IES em atividade e apenas uma delas é pública. No que diz respeito aos cursos de Psicologia, na RMC existem 7 IES que oferecem o curso e todas elas privadas, na cidade de Campinas, concentram-se 4 delas (MEC, 2013).

De acordo com dados extraídos do Projeto Pedagógico da IES 3, a primeira cidade que dá início a essa expansão das instituições privadas na RMC é Campinas, por meio da Faculdade de Ciências e Letras de Campinas surgida em 1941. No entanto, não podemos descartar que uma IES pública também surge nesta época especificamente, cujo vínculo com a demanda das indústrias da região fez com que sua preocupação fosse com a área tecnológica e com a produção de conhecimento para alavancar o desenvolvimento científico e tecnológico (PPC IES 3).

Entre 1966 e 2004, foram criados 81 novos cursos de Psicologia no país sendo que, em grande parte, esse crescimento foi mais acentuado a partir dos anos 1990 quando mais da metade deles foi criado. A região sudeste foi responsável por um aumento significativo no número de cursos seguindo o crescimento do panorama nacional: dos 271 cursos, 148 concentravam-se na região sudeste. Todavia, uma comparação desses índices com o do crescimento médio anual (166,7%) e os das regiões geográficas mostra que, de fato, o grande aumento percentual do número de cursos ocorreu nas regiões Norte (233,3%) e Sul (215%). Além disso, do total dos 271 cursos em atividade no país, 235 (86,7%) eram privados (INEP, 2006).

Em outro trabalho apresentado por Lisboa e Barbosa (2009), no ano de 2008, existiam 396 cursos de Psicologia no país, representando um aumento de 125 novos cursos nos 4 anos anteriores. Grande parte do total deles, 193 (48,7%) na região sudeste e 104 (26,3%) somente no estado de São Paulo. Com relação à categoria administrativa, a rede privada compreendia 334 (84,3%) do total de cursos.

De acordo com o censo de 2004 (INEP, 2006) existiam 271 cursos de Psicologia no país e, atualmente, no ano de 2013, com base nos dados do MEC (emec.gov.br) são 642 cursos em atividade – um aumento significativo em pouco tempo. Dos 645 cursos de Psicologia no Brasil, 93 (14,4%) são

públicos. Do total de cursos, 151 (23,4%) encontram-se no estado de São Paulo e, destes, apenas 13 (8,6%) são públicos.

Os dados apontam, portanto, um significativo crescimento nos cursos de Psicologia, ainda concentrados no estado de São Paulo e, predominantemente, em IES privadas. Sobre isso, Lisboa e Barbosa (2009) apontam que

as instituições superiores com cursos que propiciam formação inicial para psicólogos, predominantemente privadas (...) buscam as Regiões mais ricas da Federação para se instalarem. É mantida, dessa forma, a lógica de uma Educação Superior voltada para o mercado, e não necessariamente para as necessidades da população: busca-se o lucro onde o capital se concentra (p.727).

O grande crescimento, a concentração predominante na região sudeste e a privatização constituem características importantes e mais gerais da totalidade que compreende o contexto mais amplo em que a pesquisa ocorreu. A seguir, apresentaremos um cenário mais específico das IES que formam psicólogos na RMC e, mais adiante, na análise dos dados, apresentaremos uma caracterização sobre as 4 IES que compõem a particularidade deste estudo.

3. Cenário da Pesquisa: caracterização das IES de Psicologia na Região Metropolitana de Campinas.

De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo, na Região Administrativa⁴³ de Campinas (RAC) existem, aproximadamente, 99 IES, sendo 80 privadas e 19 públicas. A região é responsável por 14,4% das matrículas em cursos presenciais do estado perdendo apenas para a região de São Paulo e concentra 62,1% dos cursos oferecidos. Nos últimos anos (2009 a 2010) houve um aumento de mais de 7 mil matrículas nos cursos presenciais na RAC, no entanto, no mesmo período, embora cerca de 4 mil estudantes concluintes.

De acordo com este mapa, o curso de Psicologia é apontado como um dos mais procurados do estado, com um total 37.391 mil matrículas em 2012 e é também um dos mais representativos (32,5%) em relação aos mais de 115 mil estudantes cursando em todo país.

NA RAC, do total de 5.615 matrículas no curso de Psicologia no ano de 2012 no Estado, 1.716 ingressantes encontram-se na região (RMC) e o número de formados foi de 907, apontando para um significativo índice de evasão.

Na RMC existem 7 IES privadas que oferecem o curso de Psicologia – nenhuma pública - sendo que 4 deles localizam-se na cidade de Campinas: uma Faculdade Comunitária de Campinas, com 4 campi e, em num deles, funciona o curso de Psicologia e outras três Universidades.

Além disso, a cidade de Americana possui dois cursos de Psicologia em IES privadas, sendo um deles em um centro universitário salesiano. A cidade de Jaguariúna também possui outra instituição privada com o oferecimento do curso de Psicologia.

⁴³ Os dados foram disponibilizados pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp). Maior do que a metropolitana, a região administrativa envolve 90 municípios e, como não encontramos dados oficiais sobre a região metropolitana, optamos por destacar dados da região administrativa disponíveis em: http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf

4. Participantes:

Foram participantes deste trabalho 4 coordenadores de curso (denominados de coordenador 1, 2, 3 e 4 de acordo com a ordem em que foram entrevistados) de 4 das 7 IES descritas anteriormente que denominaremos de IES 1; IES 2; IES 3 e IES 4 conforme a ordem cronológica de acesso aos dados.

De acordo com Gonzáles-Rey (2002), a quantidade de sujeitos a serem estudados responde ao critério qualitativo definido, principalmente, pelas necessidades e possibilidades do processo de investigação que surgem no curso da pesquisa. Por se tratar, portanto, de uma pesquisa de caráter qualitativo, a redução no número de sujeitos projetados inicialmente (7 coordenadores de todos os cursos da RMC), não compromete a qualidade da análise que posteriormente será feita. Ao contrário, a não participação de parte destes sujeitos é, em si, um elemento de análise.

Contato com os Participantes.

Inicialmente, contatamos todos os coordenadores em uma reunião para coordenadores ocorrida no Conselho Regional de Psicologia em 25/05/2011 (com o objetivo de debater as DCN e a formação nas IES da regional) com autorização da conselheira e com o objetivo apenas de fazer uma breve apresentação e anunciar um contato posterior. Além disso, nesta reunião, solicitamos eletrônico destes coordenadores para futuro contato e todos consentiram prontamente.

Essas reuniões ocorreram com alguma frequência junto ao CRP em Campinas e, ainda assim, alguns coordenadores não participavam pessoalmente e, por isso, a próxima etapa de contato com estes coordenadores, foi por meio de endereço eletrônico disponibilizado via site da IES ou currículo Lattes. Optamos pelos coordenadores de curso, pois eles representam instâncias institucionais responsáveis pelos cursos de Psicologia que poderiam responder, portanto, pela estruturação do PPC na formação do psicólogo. Não raramente, o coordenador é alguém que, indicado

institucionalmente, legitima os interesses institucionais e é boa fonte para o estudo do perfil que o curso possui.

Dos 3 sujeitos que não participaram desta pesquisa, apenas 1 respondeu, via email, dizendo que não queria participar por questões de tempo e interesse. Um deles, embora tenha aceitado participar no primeiro contato no CRP, posteriormente, não se manifestou e não respondia aos contatos realizados durante todo o ano de 2011 e 2012. Por questões pessoais, posteriormente, justificou dizendo que não participaria da pesquisa. E o outro, mesmo após duas visitas à IES e um convite pessoal feito no CRP Campinas, não aceitou participar da pesquisa e também não justificou o motivo. Assim, após pelo menos três formas de contato e a negativa de participação, decidimos pela não insistência e contamos com as outras 4 coordenadoras que denominamos de coordenadora 1, 2, 3 e 4 correspondente ao número da IES (1, 2, 3 e 4) que esta representa. Os números 1, 2, 3 e 4 foram utilizados para designar a ordem que cada um dos participantes foi entrevistado.

5. Materiais para Coleta de Dados:

Constitui-se parte dos materiais dessa pesquisa uma Carta de Apresentação do trabalho (Anexo 1) entregue pessoalmente a cada um dos coordenadores na qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e solicitada autorização para o desenvolvimento desta; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 2) elaborado de acordo com a resolução do CNS 196/96; um roteiro de entrevista (Anexo 3) elaborado com base na leitura dos PPC, das DCN em consonância com os objetivos da pesquisa e um gravador para as entrevistas.

A Carta de Apresentação bem como o roteiro de entrevista foram elaborados por mim em conjunto com a orientadora deste trabalho. A Carta teve como objetivo central a realização de um primeiro contato com os coordenadores além de servir como documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O roteiro foi, primeiramente elaborado com base nas DCN que orientam pressupostos importantes para a organização do PPC, no entanto, a leitura destes documentos possibilitou que esse roteiro fosse reformulado de acordo com a clareza e apresentação das ideias apresentadas.

6. Fontes de Informações e Técnicas Utilizadas:

Muitos dados apresentados neste trabalho sobre as IES foram coletados por meio da internet, principalmente pelos sites do MEC e das próprias IES. Os sites disponibilizam dados básicos sobre os cursos e a instituição que nos serviram na etapa de descrição sobre o surgimento das IES e dos cursos de Psicologia na RMC.

Utilizamos como principal fonte de informação escrita sobre o curso, o **Projeto Pedagógico do Curso (PPC)**, disponibilizado pelas Coordenadoras e, portanto, eles se configuram como objeto de estudo central desta pesquisa no estudo sobre a formação do psicólogo na RMC

A escolha pelo PPC se deu, pois ele é um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo nas IES. No Brasil, sua elaboração segue orientações gerais estipuladas pela LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, que orienta em seu capítulo IV as diretrizes para estruturação do Ensino Superior. No artigo 47, parágrafo 1º, diz:

as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Além deste, o artigo 53, inciso II, diz que é atribuição das IES, preservada sua autonomia, a fixação de currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes para os cursos de Psicologia, entende-se que tais diretrizes sejam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia (CNE/CES, 2004/2011), o Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005) e Orientações para Organização dos Serviços Escola de Psicologia (CFP, 2010). Ademais, outras literaturas podem compor pressupostos coerentes ao que a IES considera pertinente.

De acordo com Silva (2003), ele abrange pressupostos teóricos e práticos do fazer pedagógico e, portanto, fonte importante para a compreensão da instituição como um todo. Mais especificamente no caso desta pesquisa, fonte também para identificar as práticas dos estudantes de Psicologia e seus fundamentos atrelados, diretamente, ao perfil do profissional a ser formado no curso.

Além disso, o PPC é um documento produzido pelas pessoas envolvidas no processo educativo e, portanto, envolve muito mais do que questões sobre os conteúdos ou conhecimentos escolares e procedimentos da prática pedagógica. Considera as discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade do conjunto de educadores que participa de sua elaboração e que estão descritos nos PPC e marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (Silva, 1999).

De acordo com Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2013) a literatura na área também aponta que existe uma escassez de pesquisas na própria Psicologia que considere o PPC como fonte de dados primária em relação a outros documentos e que, portanto, elas devem ser estimuladas.

Utilizamos também, as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (CNE/CES 05/2011) instituídas, primeiramente, em 2004, e numa outra estruturação, acrescida de orientações sobre a licenciatura e formação de professor de Psicologia. Essa resolução

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia (CNE/CES, 05/2011).

Por apresentarem orientações sobre a elaboração do PPC, por meio de princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para os cursos de Psicologia em todo Brasil, elas constituem também fonte de informação importante para esta pesquisa. Conforme mostraremos mais adiante, a literatura na área sintetiza que as DCN foram estabelecidas com base em um importante movimento de pesquisadores e educadores que questionavam o modelo de estruturação curricular da formação do psicólogo

existente até então, e propuseram, na década de 1990, uma formação mais flexível às necessidades do contexto em que o curso se inserisse.

Sendo assim, o PPC e a DCN possuem muitas informações relevantes sobre a formação do psicólogo e, por isso, optamos por focar, neste estudo, as **Ênfases Curriculares** dos cursos de Psicologia, definidas pela referida diretriz em seu artigo 10 como:

um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (CNE/CES 05/2011).

É importante salientar que as Ênfases Curriculares constituem a oportunidade de aprofundamento de estudo e não a especialização do estudante. Elas surgem da grande “diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional” (CNE/CES 05/2011) e mantem o caráter generalista da formação do psicólogo no Brasil.

De acordo com as DCN, os cursos de graduação possuem uma identidade comum denominada de Núcleo Comum de formação em torno do qual se estruturam conteúdos para desenvolver competências e habilidades. As Ênfases Curriculares já se constituem como referenciais conceituais e de práticas que solidificam a diferença do curso em relação ao Núcleo Comum, ou seja, é o caráter diferenciado dos cursos. Ambos, Núcleo Comum e Ênfases Curriculares, se estruturam a partir do perfil do profissional que o curso pretende ou tem por objetivo formar, com habilidade e competências específicas a serem desenvolvidas em cada momento do curso a partir do aprofundamento de domínios já reconhecidos da própria Psicologia.

Assim, entendemos que exista, ou deva existir, uma relação importante entre o **perfil** a ser formado pelos cursos de Psicologia que são descritos no PPC das IES e as Ênfases Curriculares escolhidas para isso. Segundo Yamamoto (2000), essa relação ocorre porque o perfil deve estar incorporado às Ênfases Curriculares dos cursos, definido por um conjunto de competências e habilidades que, de acordo com as DCN (CNE/CES 05/2011), em seu artigo 4º, são definidas como um conjunto de conhecimentos requeridos para o

exercício profissional. São eles: atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e Educação permanente.

Retomando a ideia da importância do PPC como foco da pesquisa, de acordo com Seixas, Coelho-Lima, Silva e Yamamoto (2013), existem diferentes formas de utilização do PPC como fonte de dados de pesquisa e os autores propõem que as Ênfases Curriculares e as disciplinas constituam um dos blocos que compõem a análise deles. Nesse sentido, pela dificuldade que envolveu a pesquisa e pela restrição de acesso às informações dos PPC, optamos pelas Ênfases Curriculares “apenas”. Seguimos também a proposta de se fazer uma análise textual da descrição das Ênfases Curriculares de cada um dos cursos pesquisados.

Outros dados sobre a formação também foram obtidos no site do CFP e CRP e suas publicações. A parte histórica referente à formação, que contribuiu para compor a análise dos dados, foi consultada a partir da linha do tempo disponibilizada no site da ABEP⁴⁴.

De acordo com André (1995) e Terrazzan, Dutra, Winch e Silva (2008), o PPC constitui uma fonte de informação confiável e rica na elaboração do conhecimento científico. Para os autores, quando bem realizada, a análise documental constitui-se como um meio exploratório de acesso às informações muito útil ao pesquisador. A partir de documentos relacionados à formação, pode-se identificar informações relevantes para pesquisa que puderam ser complementadas, posteriormente, com outras formas de coleta, neste caso, a entrevista.

Entendemos, no entanto que, embora André (1995) apresente muitas vantagens desse tipo de análise, especialmente pela menor resistência na obtenção de dados do que os sujeitos, para a análise do Projeto Pedagógico houve bastante dificuldade em relação ao acesso a este documento. Acreditamos que, como documento que expressa princípios, valores, práticas, dentre outros aspectos importantes aos cursos, e por situar-se num contexto com grande concorrência/oferta de mercado, as IES tenham receio sobre a divulgação de seus conteúdos. A dificuldade de acesso à leitura ocorreu mais especificamente em relação a 3 das IES pesquisadas. Uma única instituição

⁴⁴ A Linha do tempo constitui uma base de informações importante sobre a história da Psicologia no país e, esses dados estão disponível em <http://www.abepsi.org.br/site/formacao/linha-do-tempo-da-Psicologia/>

não apresentou restrições quanto ao acesso e à leitura do PPC como fonte de pesquisa, no entanto, todas as coordenadoras pediram sigilo sobre suas informações.

Assim, buscamos desenvolver uma **análise documental** a partir da leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia, das DCN e outros documentos sobre a formação do psicólogo que, de acordo com Chizzotti (2000), deve envolver uma leitura completa e organização do conteúdo do material coletado sem perder de vista seu objetivo de pesquisa. Para contribuir nesse processo, foi realizada a **entrevista** com as coordenadoras para esclarecer os elementos que constituem essa análise documental bem como a organização desse material que encontra-se nos anexos 5 e 6. (melhorar isso)

Na Pesquisa Qualitativa, a entrevista é uma forma de coleta de dados importante na medida em que envolve um contato humano bastante próximo àquele que realizamos no cotidiano (Parker, 2005; André, 1995), muito embora encontramos dificuldade no estabelecimento desse contato, especialmente com duas coordenadoras da pesquisa. Entretanto, consideramos que a entrevista foi fundamental neste estudo, pois possibilitou o acesso à informação não disponibilizada no PPC.

De acordo com a autora, é na entrevista que a interação do pesquisador com suas fontes de informação se estabelecem e interferem uma na outra e há uma possibilidade maior de influências recíprocas entre os sujeitos e o pesquisador. Essas influências são importantes para a análise de seu conteúdo de forma mais fiel. Além disso, a liberdade que se constitui no processo da entrevista pode permitir que muitos dados sejam melhor entendidos que os documentos não permitem que o sejam por falta de alguns esclarecimentos, ou seja, é na entrevista que as informações dos PPC poderão ser confrontadas.

Os autores citados (André, 1995; Chizzotti, 2000) apontam que a existência de um roteiro orientador da entrevista contribuiu para o direcionamento e objetividade durante o processo de coleta de dados. No caso deste trabalho, o roteiro foi elaborado com base no conhecimento prévio de como se estrutura um Projeto Pedagógico de Curso Superior com base na atuação profissional da pesquisadora, bem como a partir das DCN que estabelecem pontos comuns para estruturação curricular e que serão investigadas durante a entrevista também.

7. Procedimento de Coleta de Dados:

Primeiramente realizamos a leitura dos PPC antes das entrevistas com as coordenadoras. A leitura foi uma etapa muito difícil de ser realizada porque, com exceção de uma, as IES 2, 3 e 4 não disponibilizaram o material para leitura sem restrições: em duas delas as leituras ocorreram na IES e, portanto, com horário reduzido e, em todas elas, o PPC fornecido não foi o mais atual. Depois da sua leitura, deu-se início às entrevistas.

A primeira entrevista, ocorreu em duas etapas com a coordenadora 1 da IES 1 e foi feita em setembro de 2011, por meio do contato pessoal direto com ela e a proximidade pessoal que favoreceu o encontro e a coleta de informações. Esse processo de realização da entrevista em duas etapas, também ocorreu com a coordenadora 2, mas praticamente um ano depois, em julho e agosto de 2012 quando os encontros foram realizados na IES 2. No entanto, essa segunda IES limitou o acesso ao PPC apenas para ser lido no local, o que acabou dificultando a releitura em outros momentos. No caso dessas duas entrevistadas, as entrevistas transcritas do primeiro encontro foram resumidas antes do segundo encontro ocorrer para, então, darmos continuidade ao processo.

A terceira e quarta entrevistadas, coordenadoras das IES 3 e 4, respectivamente, foram entrevistadas em janeiro de 2013. O contato com elas foi mais difícil em virtude da quantidade de trabalho de ambas e este também foi o motivo alegado para remarcarem as datas das entrevistas inúmeras vezes. A IES 3 foi a que tivemos mais dificuldade e menor tempo de entrevista, além de maior dificuldade no acesso ao PPC que precisou ser lido na secretaria da coordenação. A coordenadora 4 também, em virtude do excesso de trabalho, precisou remarcar a entrevista por mais de 6 vezes e, com nenhuma delas (3 e 4), conseguimos um segundo encontro.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento das participantes e disponibilizadas na íntegra no apêndice deste trabalho apenas à banca examinadora. Depois de transcritas, as entrevistas foram enviadas às participantes para que lessem e fizessem apontamentos pertinentes, no entanto, nenhuma delas realizou tal procedimento.

As entrevistas tiveram duração entre 40 minutos e 3 horas e meia a depender da possibilidade de cada uma delas e foram realizadas nas IES onde trabalham. Apenas com a coordenadora 4 a entrevista foi realizada num local fora da IES, próximo ao seu outro local de trabalho.

8. Procedimentos Éticos⁴⁵:

De acordo com Castilho e Kalil (2005), numa pesquisa que envolva seres humanos é importante que os sujeitos autorizem que suas informações sejam utilizadas para o desenvolvimento do estudo, bem como sua análise e, futuramente, publicadas com a manutenção da privacidade do sujeito. Para isso utilizamos uma carta de apresentação da pesquisa, apresentando seus objetivos e procedimentos, além do TCLE que, como tal, procurou esclarecer pressupostos básicos do estudo e consentir que as informações fossem dadas livremente.

Os autores ressaltam ainda que, em alguns casos, durante a realização da pesquisa, pode haver conflito de interesses entre os sujeitos e o pesquisador ou mesmo do pesquisador e os responsáveis pela instituição a ser pesquisada. Isso ocorreu durante a coleta dos dados, especialmente quando solicitamos a leitura do PPC, pois as pessoas responsáveis hesitaram sobre essa questão. Das 4 participantes, apenas uma delas forneceu o PPC, justificando ser um documento público e que, portanto, poderíamos ter contato com ele integralmente, inclusive ter uma cópia para o estudo. Das outras 3 coordenadoras, apenas uma forneceu uma cópia para leitura fora da IES, mas com muitas ressalvas à utilização que faríamos do material. As outras duas permitiram que a leitura do PPC fosse realizada apenas na IES, ainda assim, não o mais atual e nem o documento completo, apenas o que fica disponível aos alunos.

Para a construção deste trabalho, comprometemo-nos com o proposto pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000 que dispõe

⁴⁵ A presente pesquisa foi avaliada e aprovada (número do CAEE 01784512.4.0000.5481 e número do parecer 80156) pelo Comitê de Ética em Pesquisa conforme normas e procedimentos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CSN) 196/96 de Pesquisa com seres humanos como exigência para o desenvolvimento e publicação dos trabalhos realizados na PUC Campinas.

sobre a ética que envolve pesquisa com seres humanos, especialmente, em garantir a participação voluntária dos sujeitos, avaliar constantemente a situação em que os participantes se encontram para o fornecimento de informações. De acordo com a resolução do CFP esta pesquisa pode ser classificada como de risco mínimo, já que não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas ou com riscos maiores dos que enfrentados em seu cotidiano.

No entanto, destacamos aqui que nossa linha de pesquisa vem refletindo a ética para além das resoluções e o código, que regem a pesquisa e a profissão.

Nesse sentido trazemos uma reflexão sobre essas dificuldades que envolvem a ética na pesquisa: de acordo com Parker (2005) a pesquisa é uma atividade moral e política em que cada uma de suas etapas, inclusive a coleta de dados, tem uma dimensão política e moral que marcam fortemente o caminho que a pesquisa tomará.

Para ele, essas dimensões provocam certo nível de desconforto entre pesquisador e sujeitos pesquisados, mas a ética, propagada pelos comitês científicos de ética, que propõe justamente o contrário: as pesquisas não podem causar desconforto. No entanto, esse desconforto pode proporcionar nesses sujeitos a reflexão sobre sua forma de pensamento e sua prática, que é fundamental para transformar a sociedade em que vivemos (Parker, 2005).

Assim, foi também intuito deste trabalho proporcionar uma reflexão acerca de alguns pressupostos importantes na formação do Psicólogo, descritos nos PPC, sem que isso tivesse impacto negativo para as coordenadoras. As entrevistas podem ter causado certo incômodo, mas não dizem respeito à forma como foram feitas, mas, talvez, porque a temática formação vem causando incômodo pela própria conjuntura política que vive a profissão.

Análise

V. Análise.

Fundamentos e Procedimentos de Análise.

Num primeiro momento da análise partimos do fenômeno estudado, a formação do psicólogo, e sua forma **aparente, imediata**, que se dá nas IES que oferecem os cursos de formação em Psicologia. De acordo com Paulo Netto (2011), no MHD, esse é o primeiro passo para compreensão de um fenômeno em sua essência e se apresenta na realidade **materialmente**, nesse caso, exposto na estruturação e conteúdos dos PPC que é nosso objeto de estudo.

Assim, iniciamos com a leitura completa do que foi disponibilizado deste documento pelas instituições e pelas coordenadoras de curso para destacar aspectos importantes da formação, focando, especialmente, as Ênfases Curriculares do curso e o perfil de formação que é nosso objetivo. Esse processo resultou numa síntese apresentada no quadro do anexo 4 com informações pertinentes à análise.

A forma aparente e imediata constitui uma parte **descritiva** em busca do conhecimento da essência do fenômeno, portanto, importante para análise e elaboração de um conhecimento teórico na concepção marxista. Por que, para Marx, o fenômeno dado aparentemente é importante? Porque a aparência é indicador de processos e a descrição pormenorizada dessa aparência é um primeiro movimento na tentativa de explicar um fenômeno em sua essência a partir dos processos que o constituem (Paulo Netto, 2011).

Esse processo de descrever para explicar o fenômeno foi feito e apresentado na primeira parte da análise que constitui o que denominamos **elementos descritivos e explicativos** dos cursos de Psicologia das quatro IES pesquisadas, sub divididos em algumas partes para melhor entendimento do leitor.

Continuando o processo da análise, o passo seguinte foi refletir os dados encontrados sobre a formação do psicólogo, mais especificamente àqueles relacionados à sua estrutura curricular, sem perder de vista os **nexos históricos** do contexto de surgimento dos cursos na RMC, obtidos por meio

das entrevistas, dos PPC e da literatura disponível. Para Konder (1993), no processo de análise marxista da realidade, a **história** é parte da obra humana, criada, portanto, pelos humanos. Nessa perspectiva, a história da sociedade é a história da luta de classes, que assume diferentes manifestações a depender do recorte que se faz dessa realidade e que, de alguma forma, impacta a formação do psicólogo.

Considerando isso, procuramos apresentar uma parte histórica importante na constituição das Ênfases Curriculares e do perfil de formação na parte seguinte do trabalho, denominada de **linha do tempo**, na qual trazemos aspectos importantes referentes ao percurso que determinou o surgimento dessas Ênfases pelas Diretrizes Curriculares Nacionais na realidade brasileira.

Para Konder (1993), a análise de um fato considerando suas transformações sob essa perspectiva histórica mais ampla, é que se faz numa perspectiva **dialética**. A dialética, de acordo com Marx, é o modo de pensar, de compreender as contradições existentes na realidade (conforme já apresentamos no método deste trabalho) e, portanto, em todos os fatos nela existentes objetivamente. A realidade contraditória é a base para a análise, portanto, da formação do psicólogo na RMC e a possibilidade de pensar a sua superação a partir dessa realidade dada materialmente.

Recorremos então a outro conceito trazido por Paulo Netto (2011), Lessa (1996) e Oliveira (2001) que é a **totalidade**. Para os autores, a categoria totalidade pode ser definida como a realidade social em movimento e dela partem relações causais que constituem parte da vida social como um todo. Assim,

as manifestações (...) mais imediatas dos fatos da realidade em que se pretende atuar, mas considera-las como ponto de partida e de chegada da investigação. É preciso, portanto, ultrapassar os limites dessas manifestações mais imediatas para conhecer quais são suas raízes processuais, não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde tais manifestações são produzidas. Dizendo de outra forma: é preciso compreender o processo ontológico da realidade humana

e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção (Oliveira, 2001, p.9).

Assim, a própria dialética nos faz considerar o processo histórico de determinação dos fenômenos sociais. Para que o entendimento do fenômeno **singular** aqui estudado – as Ênfases Curriculares e o Perfil na formação do psicólogo nas IES pesquisadas - partimos de uma totalidade que se apresenta em nossa sociedade, neste caso, consideraremos a realidade das IES privadas na sociedade capitalista como totalidade possível a ser considerada na análise dialética.

A dialética como forma de análise da formação do psicólogo na RMC deve considerar, primeiramente, a sociedade capitalista de forma geral, que tem por princípio fundamental o lucro. A partir dela, consideramos como singularidade as 4 IES, suas Ênfases Curriculares e perfil do profissional a ser formado. A dialética permite, portanto, o movimento entre a totalidade compreendida da realidade social e a singularidade como parte indelével dessa totalidade (Lessa, 1996).

Essa constitui então, a última parte da nossa análise dos dados aqui apresentados, ou seja, uma discussão sobre as **Ênfases Curriculares e o perfil do profissional** nas IES pesquisadas a partir das falas das participantes e dos PPC que procuramos analisar a partir da síntese dos nos quadros dos anexos 5 e 6. Subdividimos também esta terceira a última parte da análise para facilitar o entendimento do leitor e partiremos para apresentar esse percurso todo nas páginas seguintes.

1. Totalidade: Elementos Descritivos e Explicativos: panorama geral da formação nas IES na RMC.

A explicação envolve uma caracterização descritiva de cada um dos cursos que integram o cenário de pesquisa juntamente com nexos históricos importantes que acompanharam o surgimento e desenvolvimento destes. Para isso, escolhemos alguns dados como, por exemplo, ano e motivo de surgimento do curso e características sociais e econômicas do aluno ingressante juntamente com o motivo pelo qual ele procura o curso de Psicologia naquela IES, sintetizados no quadro em Anexo 4.

Atrelado a isso, trouxemos importantes acontecimentos históricos que possibilitam explicar como alguns fatos ocorreram relacionados ao contexto mais amplo da realidade brasileira que a literatura e os PPC das IES pesquisadas trouxeram. Procuramos subdividir em alguns tópicos para facilitar a compreensão dos aspectos trazidos.

As Políticas Educacionais e o Surgimento e Crescimento das IES estudadas na RMC.

Retomando alguns aspectos teóricos, a primeira metade do século XX no Brasil, foi marcada pelo intenso crescimento econômico e desenvolvimento industrial e a RMC ocupou um lugar privilegiado nisso por sua localização no estado de São Paulo. Foi pouco depois desse período que o ingresso nas Universidades surgiu como medida paliativa de algumas políticas educacionais, para o problema da falta de mão de obra qualificada de trabalhadores para diversos setores da sociedade.

De acordo com Buarque (1994), a necessidade de qualificação de mão de obra culminou num movimento importante para a efetivação de políticas voltadas à Educação Superior como cumprimento de interesses neoliberais que podem ser identificados no trecho do PPC a seguir:

Em 1967 a reforma estatutária foi revista e o acordo com o MEC USAID motivou a reforma universitária do país e da IES 3 em 1968. O grande crescimento dos cursos de

graduação entre 60 e 80 coincidiu com o movimento que ocorria na sociedade brasileira e, especialmente em SP na medida em que a RMC passa a se configurar como instrumento importante de crescimento e expansão da economia do Estado, a partir dos projetos de interiorização do crescimento econômico no eixo SP-Campinas-Ribeirão Preto. Nesse período o número de alunos matriculados na Universidade cresceu muito, mais de nove vezes em duas décadas, mantendo esse crescimento estável nas décadas seguintes (PPC IES 3).

A reforma universitária de 1968, conforme mencionada na citação anterior, também foi uma das políticas que contribuiu para o crescimento e expansão desenfreada da rede privada de Educação Superior no Brasil, conforme defendem Sguissardi (2008), Neves (2004) e Yamamoto, Falcão e Seixas (2011). A RMC ocupa papel importante nesse crescimento porque se caracteriza como a região que, depois da Região Metropolitana de São Paulo, mais concentra IES e estudantes matriculados no estado (Semesp, 2012).

Características desse crescimento e expansão também podem ser identificadas na IES 3, por exemplo, que surge na década de 1960, na IES 4, que surge na década de 1990 (ambas em Campinas) e as outras duas (1 e 2) que surgem nos anos 2000 (em outras duas cidades da região). Todas elas são privadas com custo consideravelmente alto de suas mensalidades, conforme apresentado no quadro em anexo 4, e apontam que o surgimento do curso ou da instituição esteve ligado a esse movimento.

Os trechos a seguir ilustram os motivos de abertura dos cursos na RMC atrelados ao crescimento e desenvolvimento da região:

há demanda (...) pelo Ensino Superior nas regiões em que a Universidade (IES 4) oferece o Curso (...) baseada na taxa bruta e líquida de matriculados na Educação Superior. Estas informações se mostraram relevantes para justificar a presença do Curso de Psicologia na região (PPC IES 4).

(na cidade em que se localiza a IES 1) e cidades conurbadas, tem crescido o contingente de alunos concluintes do Ensino Médio e, embora tenha crescido também o número de IES, de cursos e de vagas, a oferta ainda continua insuficiente para atender à demanda crescente. Estes dados justificaram com propriedade a abertura do curso de Psicologia na (IES 1), especialmente o esgotamento da capacidade de atendimento à demanda de formação universitária em Psicologia e a oferta da possibilidade desta formação em nível superior para estudantes trabalhadores (PPC IES1).

no século XIX foi importante no desenvolvimento da região, pois a partir da construção da estrada de ferro surgiram os grandes engenhos de açúcar, os canaviais foram substituídos por cafezais e no século XX possibilitou grande movimento de mercadorias e pessoas, favorecendo assim seu desenvolvimento industrial (PPC IES 2).

Se ainda, considerarmos o contexto mais amplo que envolve as IES que não foram contempladas neste estudo, esse quadro não é diferente: caracterizam-se por 3 IES privadas, duas na cidade de Campinas e uma em outro município que surgiram, todas, nos anos 2000.

Assim, a RMC foi palco importante para o crescimento de IES porque é caracterizada como uma região importante para o desenvolvimento do estado e do país como um todo como destacamos anteriormente, bem como para o surgimento de cursos de Psicologia.

As Políticas de Acesso/Inclusão à Educação Superior e os Cursos de Psicologia na RMC.

Retomando alguns dados do crescimento dessa região, destacamos que a RMC, embora muito desenvolvida, é também onde se concentram altos índices de desigualdade. Então, apenas o surgimento das IES conforme apontamos no aspecto anterior, não foi suficiente para o crescimento de estudantes ingressantes no Ensino Superior, por isso, também surgiram as políticas nacionais de acesso e inclusão que impulsionaram crescimento significativo também no país como um todo, como exemplificamos a seguir.

No PPC da IES 4, a abertura do curso de Psicologia em 1995 se justificou pela necessidade de incluir a demanda de formandos pela Educação Básica que não tinha acesso ao ensino público em Psicologia na região ou não poderiam pagar o preço cobrado pela única IES até então existente. A coordenadora deste curso aponta que, muitos dos estudantes matriculados, possuem algum tipo de bolsa de estudos e que essas bolsas são fundamentais para inclusão destes no Ensino Superior. “A gente recebe uma grande quantidade de alunos do PROUNI, muito aluno com FIES, PROUNI, bolsa institucional” (coordenadora 4).

Esse período, dos anos de 1990 e 2000, é caracterizado pelo grande incentivo do governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva para as políticas de expansão e acesso ao Ensino Superior. Uma das medidas mais disseminadas adotada nesse período para o setor da Educação Superior foi o financiamento público dos custos dos cursos de graduação nas IES privadas, que poderiam ser pagos em forma de trabalho para o próprio Estado, como é o caso do PROUNI, ou mesmo serem pagos em anos posteriores à conclusão do curso, como o FIES ou ainda as bolsas institucionais que revertem descontos em impostos para as IES (Neves, 2004; Barreto e Leher, 2008).

O FIES, desde 1999, possibilita o ingresso de jovens em instituições privadas de Ensino Superior, no entanto, exigia uma reformulação de sua política para permitir o atendimento a um número maior de estudantes. Além disso, as IES particulares e públicas também operavam com capacidade ociosa, o que justificava ainda mais a necessidade de uma política que

impactasse isso. O PROUNI e o REUNI também foram programas criados nessa época para enfrentar o problema de acesso ao Ensino Superior conforme apontado no Balanço da Educação⁴⁶ realizado pelo MEC até 2010. Assim, além da necessidade de acesso que possibilitou a expansão e crescimento do setor, movimentos para tornar as instituições mais aptas às demandas de uma nova sociedade da informação e do conhecimento e favorecer a inclusão de uma parcela da população que ainda não cursava o Ensino Superior em razão de condições socioeconômicas, vinha ocorrendo com muitos embates.

Nesse sentido, a coordenadora 4 defende a necessidade de políticas de inclusão, por exemplo, ao afirmar que muitos dos estudantes do curso possuem algum tipo de bolsa de estudos. Para ela, só a bolsa possibilita a inclusão de muitos estudantes no nível superior porque “(o estudante) que parou e agora tá voltando porque agora tem PROUNI, porque agora tem FIES, porque agora a vida tá melhor e ele consegue pagar” (coordenadora 4).

Isso também ocorre nas outras IES:

tem muitas bolsa aqui (...) não só PROUNI, mas institucional, FIES, prefeitura, então assim, ele tem muitas bolsa..... (Coordenadora 2).

A coordenadora da IES 1 também aponta que os estudantes possuem bolsa, muitos com bolsa PROUNI, mas a maioria com bolsas institucionais e que, mesmo sendo por períodos determinados de tempo, por exemplo, os 3 primeiros meses do ano, ajuda e muito na continuidade no curso. Sem ela, muitos estudantes desistiriam.

Já a coordenadora da IES 3 aponta que são poucos os bolsistas PROUNI, mas muitos com algum tipo de bolsa institucional, inclusive de iniciação científica, de estágio, dentre outras.

As políticas de acesso impulsionaram a abertura de vagas e o ingresso de muitos estudantes, principalmente, na rede privada de ensino e que, por condições financeiras próprias, não conseguiriam arcar com os custos de um

⁴⁶ Disponíveis em https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro3/3.2_Educacao.pdf

curso universitário. Isso proporcionou de fato maior acesso ao Ensino Superior e alavancou o crescimento das IES na região.

Entretanto, conforme apontamos, houve muitos embates na implantação dessas bolsas de estudo no país como um todo porque, as políticas educacionais que incentivaram isso, democratizaram o acesso a um grande contingente de estudantes ao nível superior, mas não necessariamente romperam com o modelo excludente que se apresentava antes delas existirem. Entendemos que, embora o acesso à Educação Superior seja um aspecto importante na tentativa de romper com a exclusão conforme uma literatura consistente na área já apontou que existe, ela seria mais efetiva se fossem feitas em igual proporção em IES públicas e não privadas, por exemplo. Isso é apontado no PPC da IES 1:

as IES particulares têm crescido muito (...). Por outro lado, observa-se no Brasil uma diminuição sistemática das verbas destinadas ao setor público, incluindo a Educação em todos os níveis. Diante desta realidade, em nossa região o setor privado aparece momentaneamente como a principal alternativa de atendimento da demanda crescente de jovens que querem cursar uma Universidade, já que as Universidades Públicas existentes em cidades da região têm oferecido uma ampliação pequena na oferta de cursos e vagas, particularmente no período noturno (PPC IES 1).

A coordenadora 4 quando confrontada sobre a real inclusão no sentido de dar condições efetivas para cursar a graduação com essas bolsas, manifesta:

é... mas eu acho que isso é uma ação, né? Precisava de MUITO mais.... é importante que ela exista, sabe? Porque se a gente tira.... tira PROUNI, tira FIES, tira... você vai incluir como? Então não acho que isso só transforme a

sociedade, mas acho que é um dos indicadores, aí você tem uma série de outros que tem que... que tem na sociedade de forma geral e aí acho que a Educação contribui sim, mas aí você tem que fazer um programa que vá desde saneamento básico (...). (Coordenadora 4).

Entendemos, portanto, que as bolsas podem encobrir a necessidade de criação de mais investimentos no sistema público de ensino em nível superior que possa, de forma mais efetiva, incluir estudantes que não tenham condições próprias de acesso a ele por limitações financeiras e porque os cursos são oferecidos, no caso da Psicologia, em IES privadas. As IES que foram pesquisadas, bem como todas as outras que oferecem curso de Psicologia na RMC, o fazem condicionando o ingresso dos estudantes às bolsas de estudo ou às mensalidades que variam entre 738 e 1028,75 reais.

As bolsas de estudo também trazem uma outra questão quando refletimos sobre a questão da inclusão: cursar a graduação envolve não apenas os custos com a mensalidade, mas também com alimentação, material, transporte, por exemplo, que as bolsas, em sua grande maioria, não cobrem. No caso de IES privadas há ainda outro agravante porque dentro das IES, os serviços disponíveis não oferecem, com frequência, muitas alternativas de gasto. A localização geográfica de 3 das 4 IES pesquisadas, não permite fácil acesso, por exemplo, aos serviços de alimentação e xerox, o que limitando que os estudantes utilizem os serviços disponíveis na instituição.

No caso da RMC, os cursos de Psicologia acabam sendo voltados, quase que inteiramente, para aqueles que possuem condições de arcar com altos custos que envolve cursá-los. A fala de uma das coordenadoras demonstra bem o que entendemos por este movimento:

eu só queria comentar o seguinte pra encerrar: quando a gente lê o PNE, as DCN, as resoluções a gente vê que existe uma pressão internacional porque o Brasil precisa ampliar muito o número de universitários, então a gente não pode esquecer que se as IE abrem curso do jeito que

abrem e o MEC autoriza..... então não é... tá tudo dentro de um contexto do Ensino Superior (...) (Coordenadora 4).

Interessante notar que, se por um lado o acesso é dificultado pela condição econômica daqueles que querem ter a formação em Psicologia, por outro, as políticas proporcionaram a democratização de acesso aos cursos. Assim, o período pós reforma universitária de 1968, proporciona um incentivo para abertura de novas IES (privadas) e forma de acesso a elas, mas não combatem processos históricos que exclusão que dificultam o ingresso ao Ensino Superior. Isso culminou também no aumento significativo de estudantes de Psicologia na RMC, conforme descrito a seguir, com um perfil de estudantes trabalhadores.

Perfil dos estudantes ingressantes nos cursos de Psicologia das IES.

As políticas de acesso/inclusão fizeram mudar o perfil de estudantes ingressantes nas IES porque, o crescente ingresso de estudantes bolsistas nas IES privadas, trouxe para o espaço universitário o perfil de um estudante trabalhador. Muitos deles acabam tendo de custear todos os outros gastos (além da mensalidade no caso de não bolsistas) e assim, é exigido que ele trabalhe para isso. Considerando que ao menos um período do dia seja reservado para estudo presencial, a possibilidade de exercer uma outra atividade remunerada para esses estudantes é reduzida ainda mais. Daí talvez o motivo da maioria dos estudantes procurar vagas no período noturno, como é o caso das IES 1, 2 e 4:

temos estudantes trabalhadores, só, aqui nem tem o curso diurno, aqui só tem noturno, então o índice de trabalhadores que a gente tem é da ordem de 90% (Coordenadora 1)

o perfil do aluno do noturno é um perfil de aluno que trabalha e que aí ele tem, ele tem é ele que tem que manter o curso dele (coordenadora 4)

(os estudantes) Não tem muitas condições financeiras (...)
eles conseguem muitos acordos financeiros
(coordenadora 2)

A situação da IES 3 é apontada como diferente para a coordenadora. Ela diz que há uma procura maior pelos períodos matutino e vespertino porque o perfil da instituição é de pessoas de um nível sócio econômico mais elevado. Os que procuram o período noturno o fazem porque realmente precisam trabalhar para custear os estudos, mas não são a maioria.

De acordo com o PPC da IES 3, em 1964, quando então nela se cria o curso de Psicologia, há um vertiginoso crescimento em número total de alunos que acompanha o incentivo político e econômico à Educação Superior. Entre 1964 e 1984 a procura pelo curso foi tamanha que a oferta no número de vagas para ingressantes no curso de Psicologia cresce de 50 para 150 e são preenchidas por completo. Mais adiante, nos anos 1990 e 2000 esse crescimento enfrenta oscilações, mas o curso de Psicologia continua tendo grande procura, tanto que nos anos 2000 houve aumento, primeiramente de uma turma no período matutino e, posteriormente, outra no período noturno (PPC IES 3).

Então, as políticas que possibilitaram o acesso ao Ensino Superior impulsionou a vinda de ingressantes trabalhadores porque, não tendo condições para pagar a mensalidade sem trabalho, a alternativa foi trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. De acordo com a coordenadora, “(especialmente no período noturno) são alunos trabalhadores, pagam o seu curso” (coordenadora 3).

O aumento de turmas em períodos diferenciados também possibilitou o ingresso de um maior número de estudantes na instituição mesmo com o aparecimento das outras IES na região, o que indica aumento significativo na procura, não apenas pelo Ensino Superior, impulsionado pelas políticas de acesso conforme já apresentamos, mas também nos cursos de Psicologia.

Na IES 4, por exemplo, o número de estudantes matriculados no início do ano de 2013 era de 220 e isso poderia crescer ainda mais na medida em que as matriculas ocorreriam até o mês seguinte de acordo com informações da própria coordenadora do curso. Nos outros dois cursos, da IES 1 e 2, o

número de estudantes ficam em torno de 100, mas estas também oferecem o curso apenas para uma turma e no período noturno, diferente das IES 3 e 4 que oferecem em turnos matutino, vespertino e noturno, sendo uma turma para cada um deles.

Refletindo a questão desse crescimento, o PPC da IES 3 aponta que, duas IES, uma pública e outra privada (IES 3) da RMC, foram as maiores responsáveis pelo grande crescimento do setor da Educação Superior na região metropolitana de Campinas na segunda metade do século passado e, uma delas, a privada, foi, por 31 anos, a única instituição que oferecia o curso de Psicologia na região.

O curso é reconhecido como um dos mais tradicionais no cenário nacional e durante mais de 30 anos configurou-se como única opção para candidatos da região. Entretanto, o crescimento de inúmeros outros cursos oferecidos por outras Universidades da região (...) bem como a possibilidade de instalação de outros cursos de Psicologia em Campinas criou a necessidade de uma alternativa que viabilizasse um bom curso com a tradição e qualidade que sempre marcaram o curso de Psicologia da IES 3 para candidatos que, por necessidades econômicas, precisassem trabalhar enquanto estudam no 3º grau. A consciência desta demanda que, sem outra opção, migrava para cursos noturnos, (...) justificou a proposição da 3ª turma com o funcionamento concentrado no período noturno (PPC IES 3).

Assim, podemos considerar que, na RMC, a formação em Psicologia foi priorizada em espaços privados de ensino que, por sua vez, priorizam pessoas pertencentes às classes economicamente mais favorecidas, mas também viu esse perfil mudar possibilitando o acesso de estudantes trabalhadores ao ensino de graduação, muito embora, as condições de acesso não tenham alterado significativamente. Dessa forma, consideramos que as políticas de

acesso não fizeram reduzir os custos que, atualmente, estudantes na RMC têm para cursar a graduação em Psicologia e o perfil de estudantes ingressantes tem sido alterado em função disso para estudantes trabalhadores.

A Procura pelo Curso como Possibilidade de Inserção no Mercado de Trabalho.

A procura pelo curso de Psicologia tem diferentes motivos nas IES pesquisadas. Um deles é a inserção no mercado de trabalho que tem exigido conhecimentos da própria ciência psicológica conforme aponta o PPC da IES 4:

os desafios do mundo contemporâneo, colocados pelas mudanças tecnológicas, culturais e econômicas, exigem a capacitação de profissionais que expliquem e compreendam os fenômenos psicossociais e os sujeitos que os produzem. Em um mundo instável, fragmentário, fluido, há que se perguntar que processos de subjetivação estão em andamento. O profissional de Psicologia, que cuida da saúde mental dos indivíduos, das relações humanas em todos os seus contextos e do desenvolvimento do ser humano, é figura imprescindível nessa construção (PPC IES 4).

Nesse sentido, segundo o discurso, na IES 4 o curso de Psicologia surge como necessidade de formação de profissionais para lidar com aspectos da saúde mental de indivíduos, das relações e de seu desenvolvimento diante das transformações diversas da sociedade.

Um outro motivo alegado pela IES 3 também está descrito em seu PPC que, acompanhando um movimento nacional de incentivo à qualificação de profissionais para inserção no cenário nacional (da década de 1960), além da emergência da profissão em 1962, alguns anos depois o curso de Psicologia é instituído na IES 3. Ao longo de 30 anos foi a única instituição que formou profissionais na área vindos de diferentes regiões do país para suprir uma necessidade do mercado na época. Posteriormente, de acordo com a

coordenadora, surgiram outros 3 cursos na cidade que, segundo ela, acompanham esse movimento de qualificação profissional:

tem inúmeras faculdades, mas ainda neste curso, não to dizendo nos outros, mas neste, a tradição ainda é mais importante (coordenador 3)

A busca pela qualificação para inserção profissional também é apontada como um motivo dos ingressantes ao curso de Psicologia pela coordenadora 2: “(os estudantes entram) buscando uma profissão pro mercado de trabalho”.

No entanto, a literatura na área também mostra que, além da necessidade de qualificação e inserção profissional, a realidade apresenta dados diferentes. De acordo com Bastos e Gomide (2010), muitas são as razões que fazem as pessoas procurarem o curso de Psicologia, mas isso não garante, necessariamente, seu ingresso no mercado de trabalho enquanto psicólogos, o que é bastante coerente também com a fala da coordenadora da IES 1, ao apontar que quem procura inserção no mercado de trabalho ingressa em áreas como economia e administração e não na Psicologia (coordenadora da IES 1). A pesquisa apresentada por Bastos e Gomide (2010) aponta que isso pode ser demonstrado porque o número de inscritos junto ao CRP, frequentemente, não acompanha o crescimento do número de formados na área, ou seja, há dificuldade de inserção.

Ao encontro dessa ideia, a coordenadora da IES 1 aponta que

não é a grande maioria que vem a procura de melhoria de emprego ou inserção profissional. Em administração, contábeis, economia, sim, mas não na Psicologia. (coordenadora 1).

Apesar da dificuldade de inserção profissional, a procura pelo curso de Psicologia ainda é alta: as IES 1 e 2, oferecem, anualmente, um número de vagas de, aproximadamente 100; nas IES 3 e 4, esse valor é superior aos 200. A IES 4, por exemplo, no ano de 2012, teve matriculados 260 estudantes. Conforme apresentado pelo Semesp (2012), na região administrativa de

Campinas, o número total de estudantes matriculados nos cursos de Psicologia é maior que 5 mil e, nas 4 IES pesquisadas, a estimativa, de acordo com a base de dados do ENADE⁴⁷, era formar, aproximadamente 283 profissionais no mesmo ano.

Entretanto, as políticas de acesso e inclusão de novos estudantes não vem sendo acompanhadas pela garantia que esses ingressantes se formem e, com isso, criou-se um outro problema: a evasão. Dados do Semesp (2012) apontam que muitos estudantes evadem dos cursos na região. Isso também é trazido na fala de 3 das 4 coordenadoras entrevistadas, sendo eles por motivos financeiros, de trabalho, transferências para outros cursos que ocorrem, principalmente, entre o 1º e 2º ano do curso.

A grande maioria tranca porque não tem dinheiro (...)
(coordenadora 1).

não acho que é a principal razão (financeira) não, eu acho que á questão de não acompanhar, acho (...) porque existem muitas possibilidades de acordo (financeiro) aqui e também porque eu tô falando isso, muitos alunos com problemas financeiros continuam no curso, eles demoram pra fazer matrícula, vão fazer no último dia porque negociam, mas fazem e isso me faz pensar que não seja o motivo principal a questão financeira, talvez no inicio do curso até seja, mas depois, não. Acho que associa um pouco a dificuldade de acompanhar, não só o curso de Psicologia, mas o Ensino Superior (coordenadora 2).

a gente sabe de onde ele vem, a gente tem um estudo sócio econômico dele, cultural.... a gente sabe das dificuldades, o aluno que nem sabe falar direito.... quantas vezes assim, o aluno vai lá na coordenação e fala “professora eu não tenho dinheiro nem pra pagar a van escolar” e a sala de aula fazer vaquinha pra pagar a van

⁴⁷ Dados publicados pelo MEC em outubro de 2013.

(para o aluno não desistir). (...) se a gente permite que ele fique na Universidade, a gente já tá trabalhando um aspecto da desigualdade porque se a gente também não se esforça pra que ele consiga estar ali... porque a Universidade, querendo ou não, é uma forma de atenção político social (...) tanto é que eu sou uma defensora entusiasmada das cotas (coordenadora 4).

Embora não tenha sido apresentado um estudo formal das IES na RMC sobre dados de evasão, dados do INEP de 2012, apontam que pouco mais de 1 milhão dos 7 milhões (aproximadamente) de alunos ingressantes matriculados nos cursos em IES no Brasil, concluem a graduação (INEP, 2012). Dessa forma, os incentivos governamentais acabaram se tornando via de acesso, mas ainda representam um problema quando se trata de conclusão do Ensino Superior.

Nos anos 2000, com a existência de 7 cursos de Psicologia na RMC, a concorrência aumentou no mercado da região. Junto a IES 3, outras 3 IES oferecem o curso de Psicologia apenas em Campinas, além de outras 3 na região metropolitana e, pelo menos 6 em municípios próximos.

A coordenadora 3, entretanto, aponta que na instituição representa um diferencial na região, e isso é também apresentado no PPC desta. De acordo com um estudo realizado pela IES como um todo, o curso de Psicologia na IES 3 é apontado como vontade primeira dos estudantes em ingressar dentre todas as outras IES, mas o alto custo (tanto de mensalidade quanto de transporte até o local) e a localização é o que, muitas vezes, os impedem de cursar. É o curso mais antigo, mais consolidado, o único que oferece pós graduação stricto sensu na área e que, apesar da mensalidade de valor maior, ainda é o curso com maior número de alunos matriculados por ano de todas as IES pesquisadas, o que aponta para melhor condição financeira dos estudantes (PPC IES 3).

Nas outras IES o número de matrículas não é baixo, isso confronta a informação apresentada anteriormente pela IES 3 que, apesar de oferecer 180 vagas, na IES 4, por exemplo, a oferta de vagas no ano de 2012 para os

ingressantes foi de 230 (somando-se matutino e noturno) e esse número teve por base os matriculados no ano anterior quando:

em 2011 eu tive 3 salas de 1º ano, uma de manhã e 2 a noite, cada sala com quase 100 alunos e nesse semestre desse ano tá ocorrendo a mesma coisa: eu tô com uma sala de manhã muito grande e duas salas a noite... a gente tem tido uma procura altíssima de alunos... então, assim, a gente acaba tendo que ampliar (as vagas e matrículas) (Coordenadora da IES 4).

De acordo com a coordenadora, a formação voltada para o mercado de trabalho, o que significa, para maior inserção do profissional além do preço mais acessível (supostamente em relação à IES 3) e o grande número de bolsas de estudo oferecidas são motivos que levam o aluno a buscar o curso da IES 4. Especialmente no curso noturno, o perfil dos alunos é aquele que trabalha para pagar seus próprios estudos e que, sem isso não teria condição de cursar, diferentemente dos ingressantes do período matutino que tem melhor condição financeira que lhes permite, por exemplo, que estudem apenas, não trabalhem para custear os estudos.

Um outro diferencial apontado pela coordenadora na busca pelo curso de Psicologia na IES 3 que, das IES pesquisadas, a que possui um programa de pós graduação consolidado nacionalmente. Ao realizar análise curricular de alguns alunos transferidos de outras IES, a coordenadora 3 aponta que muitos destacam que a possibilidade de ingressar na pós graduação é um motivo para a escolha da instituição. De acordo com informações do site da instituição, é na década de 1970 que implanta-se o programa de pós graduação em Psicologia:

O Programa de Pós-Graduação em Psicologia (da IES 3) foi criado no final da década de setenta. Originou-se a partir de um Curso de Especialização que ao consolidar-se oportunizou a criação de um Mestrado Acadêmico com uma área de concentração em Psicologia clínica. Do ponto de vista teórico foram respeitadas as duas

principais abordagens que já estavam presentes na formação dos graduandos do então Instituto de Psicologia – comportamental e psicanalítica. (...). A partir de 1990, em função de uma demanda crescente, foi criada uma nova área de concentração no mestrado – Psicologia escolar. (...) Em 1995, inicia-se o doutorado em Psicologia da IES 3, constituindo-se na primeira experiência institucional neste nível de formação. De maneira processual e contínua, a IES 3 foi respondendo a evolução das políticas públicas para o Ensino Superior brasileiro e constituindo, em seu âmbito, as condições necessárias para o desenvolvimento de pesquisa.

Esse movimento de criação da pós graduação deve ser destacado porque ele teve impacto significativo na graduação:

A Faculdade Psicologia ao longo das décadas vem reestruturando seu currículo de forma a atender não só às diretrizes da área, mas também às mudanças estruturais da própria sociedade brasileira com repercussões para a categoria profissional do Psicólogo. As reestruturações curriculares objetivam, dentre várias dimensões, a integração da pesquisa com o ensino, da graduação com a pós-graduação, qualificando a formação do psicólogo de maneira integral e inserindo-o nos debates nacionais (PPC 3).

Embora a coordenadora aponte que existem muitos problemas que envolvem a melhor integração com a pós graduação, a existência de um programa na instituição, diferentemente das outras, afeta na formação do estudante. Ela aponta que, por exemplo, as práticas de estágio estão, muitas delas, ligadas ao desenvolvimento de pesquisas junto aos estudantes de mestrado e doutorado e isso acrescenta um caráter mais consolidado dessas práticas. “A gente tem trabalhado muito pra que isso (melhor integração)

aconteça apesar das dificuldades de integração é muito importante na formação do aluno tanto na graduação quanto na pós...” (coordenadora da IES 3).

Com isso finalizamos este primeiro momento de análise que foi fazer uma explicação sobre os cursos de Psicologia na RMC. Relacionado a esses aspectos apresentaremos nexos históricos que ocorreram na realidade brasileira mais amplamente, a partir de uma linha do tempo. Essa relação de aspectos particulares referentes aos cursos na RMC e nexos históricos mais amplos a eles relacionados que consideramos aqui como totalidade, é o que nos permite um processo dialético de construção dessa análise.

2. Particularidade: Linha do Tempo: Aspectos históricos referentes aos movimentos que resultaram na elaboração das DCN.

Existem muitos trabalhos sobre o percurso da formação desde a consolidação da profissão até a promulgação das DCN (CNE/CES 05/2011), conforme já apontado por Guzzo (2011), Caniato (2012), Oliveira (2011) e Von Buetnner (2000) e, portanto, para esta análise, destacaremos dois marcos mais gerais representativos que guiam a formulação dos PPC dos cursos de Psicologia:

PRIMEIRO MARCO HISTÓRICO: em dezembro de 1962 é fixado o **Currículo Mínimo** para os cursos de Psicologia pelo parecer 403 do Conselho Federal de Educação, que visava garantir os direitos de exercício profissional decorrentes da Lei que regulamentou a profissão. O Currículo Mínimo, baseando-se em conhecimentos dominantes de outros centros de ensino e

abrange um conjunto de matérias comuns - que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura - e matérias específicas para a preparação do Psicólogo. A parte comum envolve conhecimentos instrumentais (Fisiologia, Estatística) e os conhecimentos de Psicologia sem os quais, a nosso ver, "ficaria comprometida uma adequada formação profissional". Constam eles de Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. (CFE 1962)

Fixa-se também o tempo de duração dos cursos de Psicologia para no mínimo 4 anos para bacharelado e licenciatura e, mais um ano, para formação do psicólogo. Além disso, possibilita que outras disciplinas de interesse da instituição, em acordo com necessidades do contexto, possam ocorrer de forma a complementar esse currículo mínimo.

Esse se torna um marco significativo na elaboração de um PPC para Psicologia e, a partir dele até a década de 1980 e 1990, os psicólogos sempre

se mostraram bastante incomodados quanto à organização curricular e sua própria formação e não apenas pela organização curricular, mas também pelo seu conteúdo. O modelo médico de atendimento individualizado e particular predominava em relação a outras concepções teóricas e campos de inserção profissional a começar pelas disciplinas obrigatórias bastante voltadas para essa área de conhecimento (Von Buettner, 2000; Rocha Jr., 1999).

Para Rocha Jr. (1999), o impacto desse modelo manifestava-se nas disciplinas acadêmicas que davam ênfase no olhar para o indivíduo, para aspectos naturais e pouco se discutia sobre processos históricos e sociais da constituição humana.

De acordo com uma das entrevistadas,

a clínica predominava. A grande maioria dos alunos fazia os estágios atendendo, porque naquela época não tinha clínica (como tem agora, em grande quantidade), então o pessoal cresceu muito (coordenadora 1).

O PPC da IES 4 que cria o curso de Psicologia fora da RMC primeiro, no ano de 1972, também aponta que o curso centrava-se na área clínica e o

caráter de formação básica e generalista do Curso foi-se confirmando e os conteúdos das várias disciplinas foram sendo organizados ao redor de três eixos referenciais: Psicologia comportamental, psicanálise e abordagens fenomenológicas e humanistas (PPC IES 4).

Como o PPC da IES é geral para todas as unidades, todas elas carregam essa história na constituição do curso a partir desses princípios. A coordenadora da IES 4 reafirma essa tendência na unidade do curso na RMC ao afirmar que:

Eu acho que vai chegando no finalzinho do curso... o aluno já... e ainda nossa demanda maior é pra clinica mas

ele já não tá mais tão como antes. Eu acho que ampliou bastante (Coordenadora 4).

As outras instituições, além de não pertencerem a nenhuma grande rede de ensino, o curso de Psicologia é relativamente recente e já foi concebido à luz das DCN, ou seja, não viveram o processo de fixação de disciplinas.

Esse movimento de questionamento sobre a fixação de disciplinas e o modelo de ciência psicológica que elas instituíam foi bastante questionado pela literatura na área que culminou, de acordo com Rocha Jr (1999), em pelo menos dois momentos fortes entre os anos de 1960 e 1990: o primeiro, entre 1970 e 1980, entre coordenadores de curso com a tentativa de reestruturar o currículo, que até então não passou de um "acréscimo" ou corte de disciplinas e que, de acordo com a linha do tempo da ABEP, foi apresentada no Estudo para Revisão Curricular para o curso de Psicologia a pedido do Conselho Federal de Educação; o segundo momento, entre 1991 e 1999, quando essas discussões parecem mais fundamentadas e capazes de unir os profissionais em torno também das dificuldades que os profissionais formados enfrentavam, no sentido de adentrar espaços diversos para atuação profissional.

Nesse sentido, Von Buettner (1990) também ressalta que, no final da década de 1970, há um intenso questionamento sobre a formação do psicólogo e algumas críticas específicas envolvem a necessidade de democratizar o acesso da população à Psicologia, questionando, principalmente, o modelo clínico particular como predominante no serviço do psicólogo no Brasil fruto do currículo que direcionava para esse tipo de trabalho. Uma das participantes destaca que, "na década de 1970, no final, houve um movimento da Psicologia de derrubar o Currículo Mínimo" (coordenadora 1).

A década seguinte, 1980, foi então marcada por movimentos para se pensar a inserção profissional e o currículo de formação a partir de um olhar mais crítico da ciência psicológica e comprometida com a transformação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a autora destaca a importância de pensar formação e prática profissional de uma perspectiva generalista, mais social, voltada para promoção de saúde e uma compreensão crítica da ciência psicológica, que passou a predominar na década seguinte.

Essa crítica ao Currículo Mínimo e a inserção profissional foi abordada pela coordenadora de uma das IES quando fazia parte do corpo docente da IES 3:

(eu e outras professoras) construímos a área educacional. Naquela época, fim da década de 1980, a IES 3 já fazia a crítica ao Currículo Mínimo porque o curso baseava-se em Estatística, Fisiologia, Desenvolvimento, Personalidade, Psicologia Geral, Experimental e aí, conseguíamos inserir aula de filosofia, história, mas aos poucos e procurávamos áreas diferentes das tradicionais. A IES 3 oferecia possibilidades de trabalho na Educação que poucos cursos no país ofereciam, nós fomos pioneiros nisso, fazíamos avaliação das crianças, mas começávamos a discutir esse trabalho (...) Nós já tentávamos algo diferente (Coordenadora 1).

Foi então que, a década de 1990 fora marcada pela consolidação de movimentos de pessoas e associações de classe para elaboração de outras diretrizes para estruturação curricular dos cursos de Psicologia e, em 1997, o edital 07 do MEC/SESU, propôs a ideia das DCN (CNE/CES 05/2011) com o objetivo de se tornar referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias fixas, definidas. Procurando diversificar a formação, as DCN (CNE/CES 05/2011) devem contemplar a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade e serem amplas o suficiente para que a formação na graduação não perca seu caráter generalista.

Podemos destacar aqui um marco importante desse movimento questionador que foi a elaboração da Carta de Serra Negra em 1992⁴⁸,

⁴⁸ Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1992-cartadeserranegra.pdf>

construída por 98 dos 103 coordenadores de curso em atividade na época, fruto de discussões sobre a formação que vinham se fortalecendo desde a década anterior principalmente. Foram aprovados **princípios norteadores** para a formação acadêmica: desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica; desenvolver o compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos; desenvolver o sentido da Universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional; desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência; desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação.

A LDB (BRASIL, 1996) vem afirmar, por meio do seu artigo 53º que, no exercício de sua autonomia, são asseguradas às Universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; e delegar às comissões especialistas o estabelecimento dessas DCN (CNE/CES 05/2011).

O parecer 776/1997 dispõe sobre as DCN para os cursos de graduação criticando a rigidez excessiva do Currículo Mínimo que resultou na progressiva liberdade para as IES se organizarem se mostrando ineficaz na garantia da qualidade da formação desejada até então. De acordo com o parecer, a LDB “aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (BRASIL, 1996).

E o segundo marco importante que destacaremos:

- Parecer 0064 que institui as DCN promulgadas em 2004 para os Cursos de Graduação em Psicologia e que, de acordo com a resolução 776/1997 do CNE/CES entende que as diretrizes curriculares devem

contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (...) As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de Ensino Superior.

Assim, o fim da década de 1990 e início dos anos 2000 marcam um período crítico de descompasso entre o que se ensina nas IES e as demandas dos contextos de atuação do psicólogo. O movimento de profissionais culminou no estabelecimento de DCN para os cursos de graduação, incluindo o de Psicologia no sentido de considerar as condições regionais de inserção dos cursos para formação profissional. De acordo com o parecer CNE/CES 776/1997 elas

devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de redução da duração da formação no nível de graduação. (...) Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Devem ainda

ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (CNE/CES 776/1997).

Rocha Jr (1999), Hoff (1999), Moura (1999) e Von Buettner (2000) e outros autores apontam que a década de 1990 representou uma mudança significativa nas políticas acerca do currículo em Psicologia, especialmente no sentido de permitir a flexibilidade para sua elaboração de acordo com necessidades culturais, especialmente, a partir da possibilidade das Ênfases Curriculares.

Influências importantes deste período foram, por exemplo, o PDE (BRASIL, 2007) que foi instituído para melhorar o desempenho das IES por meio, por exemplo, da ampliação do acesso à Educação Superior e a articulação entre programas de financiamento para possibilitar, por exemplo, o acesso ao ensino privado com bolsas de estudo. Além dele, o PNE (BRASIL, 2001) que tem como principais objetivos a elevação do nível de escolaridade da população aumentando a ampliação de oferta da Educação Superior em pelo menos 30%, estabelecer a melhoria da qualidade do ensino inclusive por meio de um sistema nacional de avaliação e uma política de expansão que possibilite reduzir as desigualdades sociais.

Além desses marcos, é importante ressaltar que no Brasil a partir dos anos da ditadura militar até a década de 1990, conforme já apontamos anteriormente, muitas políticas foram criadas para atender ao interesse econômico de crescimento e desenvolvimento do país. Alguns acordos entre MEC e FMI impulsionaram políticas brasileiras de crescimento das IES privadas e de acesso ao Ensino Superior que atualmente o transformou numa fábrica de diplomas, onde a matrícula a permanência dos estudantes tornou-se mais importante do que a qualidade da sua formação. A preocupação maior

tornou-se atingir metas quantitativas acerca da formação em detrimento da sua qualidade conforme já apontamos anteriormente.

Em nossa análise as mudanças curriculares, guiadas pelas DCN (CNE/CES 05/2011) que perpassaram os cursos de Psicologia no Brasil, foram diretamente afetadas por elas. Algumas produções, como a de Rocha Jr. (1999), Hoff (1999), Von Buettner (2000), Kalmus (2010), Pires (2008), Bisinoto (2011), Yamamoto, Falcão e Seixas (2011), Morosini (2006) que refletem essas mudanças na formação profissional e a análise dos PPCs possibilitou refletir o quanto as reestruturações curriculares não modificaram substancialmente a essência dessa formação com predominância da área clínica de atuação. A fala de uma das coordenadoras aponta um dos aspectos mais importantes que tem guiado as mudanças curriculares:

olha, eu acho que momentos históricos diferentes a gente dá respostas diferentes pra isso (mudanças curriculares), eu acho que de 1994 até 2004 mais ou menos, foi uma, um momento em que se priorizou uma formação mais consistente, mais solida, de qualidade e que nós que operamos essas mudanças tínhamos mais poder (...) até 1992, 1994 eu acho que era a lógica ainda das profissões, de concepções que nunca tinham sido muito criticadas, mas de 2005 pra cá, estamos num movimento de reestruturação voltada à produção, ao capital, a nova ordem é você tem que fazer mudança curricular pra, por exemplo, o máximo de carga horária será o mínimo oferecido (...) por exemplo, agora com essa história de licenciatura agora, a grande preocupação é que o pessoal, os coordenadores que participam dos emails da ABEP, 4000 horas eu vou aumentar 800? Eu posso reaproveitar a disciplina? Porque 800 horas a mais é 800 horas de professor que eu vou pagar. Posso usar parte pratica fora da faculdade? Como vai ser? A preocupação é o gasto e aí eu acho que ambos, Conselhos e ABEP não dão suporte (coordenadora 1).

Dessa forma, corroboramos com a afirmação de Ribeiro e Luzio (2008) de que

a aprovação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais (...) representa um momento importante, pois elas orientam a reformulação curricular dos cursos existentes no País, sinalizando que o psicólogo deve ter uma formação ampla, a qual possa prepará-lo para atuação em diversos áreas e setores (p.207)

Assim, o que fica evidente com este percurso é a mudança significativa que as DCN (CNE/CES 05/2011) representam para formação do psicólogo. Da rigidez do Currículo Mínimo à flexibilidade permitida pelas diretrizes, há um modelo de formação que precisa ser repensado pelos educadores envolvidos com ela em termos pedagógicos, e que devem ser expressos no PPC.

Dentre tantas possibilidades a serem pensadas na formação, optamos por discutir essa mudança a partir das Ênfases Curriculares dos cursos de Psicologia e do perfil de aluno formado.

3. Singularidade: as Ênfases Curriculares e o Perfil de Formação.

A lógica capitalista que adentra as mudanças curriculares.

Como vimos anteriormente, as Ênfases Curriculares surgiram com as DCN (CNE/CES 05/2011) com o propósito de concentrar as possibilidades por áreas e/ou linhas teóricas do campo da Psicologia que estruturam um determinado curso, levando em consideração as demandas sociais da realidade em que a IES se inserem. Essa estruturação deu início a um processo de se repensar a formação do psicólogo a partir de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso de graduação com eixos de aprofundamento que, juntamente com o crescimento e expansão dos cursos no Brasil, alterou significativamente o campo da formação em Psicologia.

Junto a isso, conforme a literatura apontou, o percurso entre a rigidez do Currículo Mínimo e a flexibilidade das DCN, com todas as críticas que envolviam, especialmente, a formação voltada para um modelo médico e clínico do psicólogo, trouxe o desafio de construir um PPC amplo o suficiente e, ao mesmo tempo, com uma concentração de estudos, mas que não tornasse a formação na graduação uma forma de especialização conforme apontam as coordenadoras entrevistadas:

antes se falava em Currículo Mínimo aí a gente começou a falar em habilidades, competências, não tinha mais a exigência de componentes mínimos na grade curricular e isso é muito interessante... (Coordenadora 4).

Naquela época, fim da década de 80, a IES 3 (onde ela trabalhou como docente) já fazia a crítica ao Currículo Mínimo (...). Nós já tentávamos algo diferente. (Coordenadora 1).

A partir disso, pode-se pensar a proposta das Ênfases como aprofundamento de alguns dos variados domínios do conhecimento psicológico, pode envolver “a noção de (que) ênfase curricular propõe a superação da visão dualista de formação profissional centrada na polaridade

generalista versus especialista” (Brasileiro e Souza, 2010, p.109) que vinha sendo problematizada até então. Ou seja, ao mesmo tempo em que permite esse aprofundamento, as Ênfases não devem se constituir numa especialização exatamente porque surgiu como forma de superação do antigo modelo de formação muito criticado por profissionais e pesquisadores na época, aí surgem novos desafios:

Eu fico me perguntando bastante isso (...): como fazer pra que a ênfase não seja realmente uma especialização? A gente fica o tempo todo tentando isso (Coordenadora 2).

Esse questionamento talvez seja representativo de um movimento que, na época, possibilitou que os cursos propusessem Ênfases Curriculares que rompessem com esse modelo médico clínico vigente até então e bastante criticado, especialmente por coordenadores de curso. Neste sentido, conforme apontamos anteriormente, a construção de um PPC é uma oportunidade de construção coletiva para amplas possibilidades de se pensar e efetivar a formação do psicólogo a partir da realidade em que o curso se insere e dos agentes nela envolvidos. Ou seja, a amplitude e flexibilidade das DCN pode ser grande aliada para elaboração de um PPC emancipador, conforme aponta Pascual (2012).

De acordo com as DCN, as Ênfases Curriculares podem ser constituídas da seguinte forma:

Art. 10. 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. 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 (CNE/CES 05/2011).

A partir disso, devem ser elaborados recortes inovadores a partir dos quais cada curso irá se estruturar para formação do psicólogo. Mas como construí-los levando em consideração que a concentração de estudos não deve ser uma forma de especializar? Para exemplificar como as Ênfases podem ser formuladas, tomemos as próprias DCN (CNE/CES 05/2011):

Art. 12. parágrafo 1º. (...). São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

- a) Psicologia e processos de investigação científica; (...)
- b) Psicologia e processos educativos; (...)
- c) Psicologia e processos de gestão; (...)
- d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; (...)
- e) Psicologia e processos clínicos (...)
- f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica.

Cada qual com suas especificidades podem nortear eixos de concentração de estudos e estágios para os estudantes e, cada IES deve oferecer, no mínimo, dois domínios diferentes que, de acordo com o art. 11 parágrafo 3º “assegure oportunidade de escolha por parte do aluno” (CNE/CES 05/2011). Mas porque a escolha pela concentração de estudos não tornaria a formação uma forma de especialização?

A mudança proposta pelas DCN altera significativamente o modelo de se pensar e executar a formação e deixa clara a importância de pensá-la a partir de um modelo diferente do que vinha sendo feito até então (que enfatizava um modelo de atuação). A grande inovação das DCN é pensar a formação por **competências e habilidades** a serem desenvolvidas numa estrutura guiada

por Ênfases Curriculares dos cursos de Psicologia e não mais por conteúdos fixos nas grades curriculares.

A formação em Psicologia passa, então, a delimitar objetivos gerais para o desenvolvimento de competências e as habilidades que a elas estão relacionadas e devem ser desenvolvidas em todos os cursos de Psicologia no país. As DCN propõem que

Art. 8º As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o 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 (CNE/CES 05/2011).

Essas competências apoiam-se em algumas habilidades e podem ser exemplificadas a partir dos artigos 8º e 9º das DCN (CNE/CES 05/2011) e sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 4: Competências e Habilidades.

	Exemplos:
Competências Total:12	I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos; II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais; III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo; dentre outras...
Habilidades Total:7	I - levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos; II - ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia; III - utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica; dentre outras...

Assim, entendemos que as DCN abrem ampla possibilidade de se pensar a estruturação de um PPC na realidade brasileira na medida em que se guia por princípios gerais de formação, mas estabelece também que cada curso deve desenvolver essas habilidades e competências guiadas pelas Ênfases Curriculares e que, por sua vez, embasarão a formação do profissional que se pretende formar, ou seja, o perfil.

Essa poderia ou deveria ser uma boa oportunidade de se refletir a formação com o coletivo envolvido nesse processo de formação e, dessa forma, conforme aponta Pascual (2012), o PPC teria um caráter emancipador. Entretanto identificamos que isso não ocorre nas IES pesquisadas.

Na IES 2 e 4, por exemplo, as coordenadoras dizem que contam com alguns professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) para elaboração do PPC, para discutir ideias para sua estruturação, mas é bastante difícil reunir todos para isso. Na IES 3 existe uma comissão própria para esse trabalho e, cada professor, fica responsável por conversar com outros colegas de trabalho acerca das estruturações curriculares, no entanto, também são raros os momentos coletivos de todos eles. Nessas 3 IES especificamente, não há muita oportunidade desses espaços ocorrerem porque muitos professores são horistas, moram em outras cidades e tem outros trabalhos.

Na IES 1 essas reuniões ocorriam com certa regularidade, mas as mudanças de gestão da instituição cortaram esses momentos coletivos. Há alguns anos, de acordo com a coordenadora, havia cerca de 6 reuniões remuneradas ao longo do ano para discutir essas e outras questões pedagógicas, mas os cortes de gasto também cortaram essas reuniões.

Dessa forma, as coordenadoras apontaram que fica muito a cargo delas a elaboração do PPC. Isso, claro, não é feito individualmente, na medida em que constitui parte das discussões de todos os professores, mas quem acaba sintetizando a discussão coletiva e concretizando no PPC, é a coordenadora. Nesse sentido, a construção de PPC emancipador fica bastante comprometida.

Mas então, como pensar as Ênfases Curriculares diante das dificuldades e de tamanha diversidade e flexibilidade? Entendemos que, embora as DCN não tragam, especificamente, um **perfil** profissional para os cursos de Psicologia, este é o que deve orientar, em grande parte, a escolha das Ênfases Curriculares. De acordo com a Minuta do Anteprojeto das DCN, elaborado em 1999, que antecede as DCN promulgadas em 2004 para os cursos de Psicologia, o perfil se constitui como

Art. 3º. Parag. 3º. Entende-se por perfil de formação um conjunto amplo e articulado de campos de atuação que provê um referencial básico à organização curricular.

(...)

Art. 26º. Em cada perfil de formação ofertado, o projeto de curso deve explicitar as Ênfases Curriculares que adotará.

Assim entende-se a partir do documento e das DCN que, o que guia o estabelecimento das Ênfases Curriculares e da organização curricular, é o perfil que se quer formar. Essa forma de pensar e conduzir a formação – por Ênfases Curriculares - baseia-se na articulação entre a ciência psicológica e as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo de todo o curso. Ou seja, os envolvidos com a elaboração do PPC estabelecem um perfil a ser formado bem como competências (e habilidades que as fundamenta) que guiará essa formação.

Enquanto oportunidade de concentração de conhecimentos em alguns domínios da Psicologia, as Ênfases Curriculares dão a especificidade ao curso, estabelecem o parâmetro que o diferenciara dos demais. Dessa forma, as DCN, criaram a possibilidade de construir um PPC que guie a formação dos estudantes diferente para cada IES e do modelo de formação do Currículo Mínimo, cuja grade horária era fixada por uma lei e, portanto, praticamente idêntica aos diferentes cursos.

Em nossa análise, na medida em que os cursos diferem em termos de Ênfases e estas são descritas a partir do seu contexto específico numa realidade, o PPC tornou-se elemento fundamental desses princípios da formação do psicólogo para cada curso e cada IES. Consequentemente, passou a ser elemento também importante de competição entre as IES no contexto da sociedade capitalista. Na sociedade da flexibilidade, o PPC que deveria ser coletivo, tornou-se politicamente um elemento crucial na competição entre as IES pela melhor proposta para o mercado de formação e isso é o que acreditamos ter dificultado o acesso a este documento durante a realização da pesquisa com todas as IES.

Nesse percurso de inúmeras mudanças curriculares dos cursos pesquisados, pudemos notar que, além das Ênfases Curriculares diferenciadas, algumas disciplinas e conteúdos também passaram por atualizações ou passaram a alterar sua forma de ser lecionada. Isso pode ser observado, por exemplo, na IES 4, onde as disciplinas passam a se organizar em torno de 3 eixos teóricos (comportamental, psicanálise e fenomenologia/humanismo) e não mais dois (PPC IES 4), ou como na IES 3 que passou de apenas um instituto de Psicologia clínica a dois institutos (Psicologia clínica e Psicologia escolar) e, posteriormente, dividiu-se em 3 (que atualmente constituem as Ênfases Curriculares dos cursos conforme descreveremos a seguir) alterando as disciplinas, conteúdos e formatos lecionados, dentre outras mudanças.

Entretanto, embora se tenha criado tal flexibilidade e diferenciação, os cursos não deixaram de ter uma base comum na formação do psicólogo, denominada de Núcleo Comum que, conforme propõe o artigo 7º, é referente a “uma base homogênea para a formação no país e uma capacitação básica

para lidar com os conteúdos da Psicologia enquanto campo de conhecimento e de atuação” (CNE/CES 05/2011).

Conforme apontam os PPC destas IES, notamos também que algumas disciplinas de Núcleo Comum, como História da Psicologia, Psicologia Geral, Avaliação Psicológica, Psicologia do Desenvolvimento dentre outras, mantiveram-se nas mudanças curriculares das IES que passaram por essas transições curriculares (em especial a IES 3 e 4 por serem mais antigas), inclusive com as mesmas atividades. Ou seja, muitos padrões referentes ao Núcleo Comum também reproduziram a lógica que propunha o Currículo Mínimo, alterando apenas seu formato ou nomenclatura.

Assim, percebemos que, embora as mudanças procurassem abarcar as necessidades de uma formação mais generalista e voltada para diferentes contextos de inserção profissional, conforme apontamos anteriormente, não necessariamente ocorreu uma reestruturação significativa na formação do profissional ao longo desse período. As mudanças curriculares são algo frequente nos cursos, mas na grande maioria das vezes, conforme apontam as coordenadora 2 e 3, elas se referem às ementas, carga horária, período em que ocorre dentre outros aspectos que não alteram significativamente o PPC dos cursos. Isso pode ser exemplificado na fala delas:

então faz sentido (uma mudança no PPC)? Faz sentido, ela argumenta, justifica e faz na hora, pro outro semestre (...). Isso, são coisas que os professores vão fazendo, eles identificam pelas dificuldades dos alunos, apontam pra mim e eu tento discutir com quem tem disponível pra isso, nesse sentido é coletivo, porque todo mundo pode fazer. (Coordenadora 2).

às vezes (você) é pega... muda as regras do jogo com as coisas em andamento... o currículo é implantado em 2007 e ao final do primeiro semestre de 2007 sai uma nova resolução a carga horária de estágios. Isso causou (...) uma necessidade de adequação do que já estava aprovado do currículo que já tinha começado, já estava

em andamento, a sorte é que estava em andamento o primeiro semestre (...) então isso faz com que você tenha que administrar dois currículos que mantem muita similaridade mas que tem coisas muito diferentes com carga horária de disciplinas (...) Eu acompanhei todas elas (alterações curriculares), eu tô ficando catedrática (nisso) (Coordenadora 3).

Acompanhando o contexto da sociedade capitalista, de acordo com a coordenadora 1, até os anos 1980 e 1990, as mudanças não eram tão significativas como ocorreu com as diretrizes, mas dos anos 2000 pra cá,

estamos num movimento de reestruturação voltada à produção, ao capital, a nova ordem é você tem que fazer mudança curricular pra, por exemplo, o máximo de carga horária será o mínimo oferecido (Coordenadora 1).

Ou seja, mais recentemente, com a implantação das DCN que permitem maior flexibilidade de organização dos cursos, as mudanças curriculares que impactam a formação são frequentes e atendem à demanda do capital, conseqüentemente, aos interesses financeiros mais do que aos pedagógicos. A coordenadora 1 aponta, por exemplo, que muitas dificuldades de implantação de uma nova proposta curricular, como foi (e está sendo) com as DCN esbarram não apenas em questões pedagógicas e administrativas, mas “além das questões administrativas, você tem um problema sério financeiro (...) tem a parte financeira atrelada a isso. Se você pensar na concorrência hoje em dia...” (coordenadora 1).

Nesse contexto capitalista qual a ordem que estrutura as mudanças curriculares? Pudemos perceber que, conforme a literatura aponta, a lógica do capital perpassa as mudanças pedagógicas nos cursos pesquisados. Nesse caso, a flexibilidade das DCN pode mesmo vir como possibilidade de rompimento dessa ordem do capital?

As Ênfases Curriculares e o Perfil de Formação dos Cursos Pesquisados: modelo de formação por competências e habilidades.

A escolha dos cursos pelas Ênfases deve ser guiada a partir das demandas da localidade na qual a IES estão inseridas, a conformação do corpo docente, as vocações institucionais e as competências básicas pensadas para o psicólogo. Partiremos, assim por apresentar e discutir, o tipo de Ênfase Curricular, como foram escolhidas e delineadas e como guiam o perfil de profissional que pretendem formar:

Quadro 5: Ênfases Curriculares e o Perfil Profissional dos Cursos de Psicologia na RMC

IES	Ênfases Curriculares:	Perfil
1	Psicologia na Atenção à Infância e Adolescência Psicologia na Atenção em Saúde Psicologia em Contextos de Trabalho Psicologia em Instituições e Comunidades	Profissional com perspectiva científica; comprometido com o exercício da profissão, da cidadania e transformação social; com visão abrangente e integrada da Psicologia; capacidade de análise crítica da atuação em diferentes contextos; ético e com competência técnica e que busque contínua capacitação.
2	Psicologia e Processos de Prevenção e Atenção à Saúde Psicologia e Processos de Gestão	Envolve os objetivos das competências e habilidades das DCN: atenção à saúde; tomada de decisão; comunicação; liderança; administração e gerenciamento e Educação permanente.
3	Saúde e Clínica Educação e Escola Trabalho e Organizações	Profissional pesquisador; capaz de intervir em variados campos; com sólido conhecimento teórico; comprometido socialmente e voltado para o exercício pleno da cidadania.
4	Psicologia Clínica e Psicodiagnóstico Psicologia e Relações Humanas em Processos Institucionais	Formação sólida e generalista; profissional voltado para as relações humanas; consciência crítica sobre os fenômenos; desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes à profissão; busque a Educação continuada; com conhecimentos teóricos e técnicos e capaz de atuar e pensar interdisciplinarmente.

No quadro anterior, a segunda coluna sintetiza as Ênfases Curriculares dos 4 cursos estudados e, a terceira coluna, o perfil do profissional de Psicologia de cada uma delas. A seguir, discutiremos sobre eles.

A IES 1 procura formar um profissional com um perfil generalista, pesquisador e comprometido com o exercício da profissão, sabendo respeitar preceitos éticos que a envolve bem como, da cidadania e transformação social. Além disso, pressupõe que este profissional deva ter uma visão abrangente e integrada da Psicologia e tenha capacidade de análise crítica da sua atuação em diferentes contextos de inserção profissional. Deve também ser um profissional ético, com competência técnica e que busque contínua capacitação (PPC IES 1).

Para isso, estabeleceu as Ênfases Curriculares como sendo o “núcleo diversificado da formação” e como a “oportunidade de aprofundamento e concentração de estudos em um determinado domínio da Psicologia contrárias à especialização por área ou linha teórica” (PPC IES 1).

a escolha e definição das ênfases privilegiou a atuação nos níveis de promoção, proteção e prevenção;

modalidades de atuação profissional de maior abrangência social; intervenção em níveis mais estratégicos e políticos do que meramente técnicos, e a ampliação do espectro de recursos técnico-profissionais requeridos (PPC IES 1).

Nesse sentido, o entendimento da formação generalista se constitui não apenas no Núcleo Comum do curso, mas também nos estágios referentes às Ênfases devido à sua amplitude em relação ao conhecimento e prática do psicólogo.

busca-se tratamento curricular equilibrado à diversidade e complexidade profissionais da Psicologia (...) Abre-se (...) possibilidade de flexibilização e diversificação no currículo, atendendo a demandas locais e atuais (PPC IES 1).

Propõe também associar a escolha por estas Ênfases, que já ocorre em estágios básicos no 4º ano do curso, às condições institucionais e às demandas sociais valorizando a concepção social de prática profissional amparada por um suporte científico e técnico. De acordo com a coordenadora, a cidade contempla uma ampla rede de atenção psicossocial como CAPS e UBS, onde adentram alunos egressos do curso de Psicologia e com quem o curso procura fazer parceria para criação de campos de estágio. Por isso, as Ênfases estão diretamente ligadas às práticas exercidas nos contextos de inserção dos egressos do curso, muito embora esse levantamento de inserção seja feito informalmente, ou seja, não é um indicador preciso dessa informação. Isso ocorre pois

movimento de inserção dos egressos aqui é um movimento de trabalhar nos focos de transformação, o que indica, não sabemos se tão transformando a realidade ou não, mas é um indicador (Coordenadora 1).

Favoráveis à formação de um perfil generalista e bastante voltado às questões sociais, o curso amplia essas Ênfases para diferentes campos de estágio em instituições prioritariamente públicas, assim, por exemplo, na ênfase de atenção à saúde, são variadas as instituições em que os alunos podem desenvolver práticas no sentido de

favorecer a análise histórico-crítica das determinações sociais dos processos de saúde/doença e promover uma compreensão de possibilidades e limites de atuação psicológica nesta área, priorizando políticas e estratégias de proteção e promoção de saúde, prevenção de doenças e redução de riscos; e ações de proteção, atenção, reabilitação e reinserção psicossocial em Saúde (PPC IES 1).

Para a coordenadora, todas as Ênfases Curriculares foram pensadas seguindo princípios abrangentes que envolvem o perfil do psicólogo que eles objetivam formar e as práticas a serem desenvolvidas por este profissional. Para ela ainda, isso ocorre porque, “o curso aqui começa em 2002 e tentamos fazer com o que as Ênfases não fossem reprodução de áreas” (Coordenadora 1), mas que valorizasse a inserção profissional em instituições públicas, sejam elas de qualquer natureza (trabalho, saúde, Educação ou social). Ela entende que a formação que permite o “contato com a diversidade profissional da Psicologia, (...) garantindo que o aluno perpassasse por várias possibilidades de trabalho, inclusive as que ele gosta” atrelada a toda uma “arquitetura” das disciplinas de Núcleo Comum, é que forma um psicólogo com perfil generalista, aquele com competências e habilidades básicas “que permita que ele possa ter um modo de inserção e análise, de intervenção na realidade independente do tipo de realidade” (Coordenadora 1).

Diferentemente das IES 2 e 4 em que o aluno opta por uma das Ênfases para fazer os estágios, na IES 1 os estágios básicos do 4º ano já se dividem por Ênfases Curriculares e, primeiro o estudante opta por uma delas, depois, ele tem que escolher outra e, no 5º ano eles incentivam que a escolha seja por uma 3ª Ênfase Curricular diferente das outras duas. Para a coordenadora, a

maioria dos estudantes faz isso: opta por maior diversidade de campos e linhas teóricas.

Para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, o contato com a diversidade teórico metodológica, de práticas e concepções é fundamental, mas não o suficiente, porque a diversidade também pode formar o psicólogo “no vazio”, diz a coordenadora 1. A formação generalista que, ao entender dela, rompe com o antigo modelo do Currículo Mínimo, que priorizava o modelo dominante clínico, é aquela que estuda a diversidade sim, mas priorizando, por exemplo, a leitura do pensar o homem, o fenômeno psicológico a partir de variadas matrizes teóricas:

no nosso caso, 4 matrizes teóricas, teorias tem mais, mas temos 4 matrizes teóricas (...). Com isso a gente consegue pelo menos se aproximar mais de não deformar o aluno, porque eu acho que o que deforma pra um modelo predominantemente clínico de consultório não é o estágio, é a teoria aprendida, o aluno também já chega deformado em relação ao seu desejo de estudar. (...). Enquanto não se tem modelos teóricos de concepções de homem, fica muito no modelo de saúde, prevenção de doença. (Coordenadora 1).

Na IES 1, portanto, o perfil generalista, é pensado a partir de uma organização pedagógica, e garantido pela diversidade teórica das disciplinas do Núcleo Comum e pela abrangência de ações que envolvam diferentes campos de estágio. Tudo isso proporcionado pelo aprofundamento de estudos em pelo menos 3 das 4 Ênfases Curriculares que o estudante tem que cursar nos projetos de estágio do 4º e 5º anos. Com isso, há o objetivo e

uma estratégia de formar pensador, a pesquisa é isso. Psicólogo generalista, pra conhecer a realidade, precisa saber pesquisar, saber o que ele vai encontrar, saber investigar a realidade independente de ser clínico, escolar (Coordenadora 1).

Há uma preocupação no curso voltada para formar um aluno transformador da realidade e, de acordo com a coordenadora 1, a estratégia para isso trazida na citação anterior é uma formação voltada para pesquisa. Isso deve ocorrer porque, segundo ela, é importante formar o aluno para transformar a realidade desigual da qual ele mesmo, muitas vezes, vem. Ela faz uma crítica aos cursos que formam para o modelo médico clínico, de consultório privado e não reflete a realidade do próprio aluno e por isso a formação tem esse perfil mais social e transformador. E por isso

este Curso se propõe a investir na *associação* entre *ciência* e *profissão* psicológicas, articulando formação científica e profissional, estimulando o rompimento de posições tradicionalmente antagônicas, expondo o estudante às questões da definição de ciência, levando-o a reconhecer Ciência como produção crítica, que explicita seu processo de produção (PPC IES 1).

De outra forma, de acordo com o PPC da IES 4, na instituição 4, o perfil é voltado para a formação “sólida e generalista”, dotada de conhecimento teórico e técnico mas não focado em uma área, contexto ou linha teórica de pensamento. Nesse sentido, o curso procura formar um profissional voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvam lidar com as relações humanas e o trabalho interdisciplinar, uma vez que vivemos numa sociedade que demanda grandes transformações do homem e da sociedade.

Essa formação generalista se dá na construção de conteúdos organizados em diferentes eixos teóricos e metodológicos

de um conjunto amplo e articulado de competências e habilidades, fundamentadas em princípios e compromissos que reconhecem: a) a construção e desenvolvimento do conhecimento científico; b) a compreensão dos múltiplos referenciais para apreensão

da amplitude do fenômeno psicológico; c) a diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e a interlocução com campos de conhecimento afins; d) a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país; e) a atuação em diferentes contextos para a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; f) o respeito à ética nas relações humanas e na produção e divulgação de documentos; g) o aprimoramento e capacitação contínuos (PPC IES 4).

Tudo isso a partir de uma consciência crítica sobre os fenômenos psicológicos, sociais, econômicos e domínio técnico da Psicologia. Como na IES 2 – que veremos mais adiante - o perfil também se volta para competências e habilidades pertinentes à profissão e descritas nas DCN.

A formação sólida e generalista contribuirá para a atuação profissional do psicólogo que cuidará das relações humanas determinadas pelo contexto contemporâneo de uma sociedade globalizada e em constante transformação, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, que assegurará uma consciência crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos, fundamental ao exercício da cidadania e da profissão, respeitando os princípios éticos e a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos e instituições (PPC IES 4).

Sobre a IES 4, gostaríamos de destacar alguns aspectos: embora as DCN orientem e reconheçam a importância da flexibilidade na estruturação dos cursos a partir da diversidade dos contextos de inserção das IES por todo o país, esta IES norteia-se pelo mesmo perfil profissional para todas as 26 unidades em que oferece curso de Psicologia no país. Como parte de uma grande rede de instituições, o PPC é bastante idêntico para todas elas e,

quando questionada sobre se isso não seria uma forma de unificar a diversidade valorizada na formação, a coordenadora 4 responde que não porque

esse projeto da Universidade é único. (...) na IES 4 você tem que pensar tudo muito grande, então o desafio é como que você faz uma coisa ampla o suficiente pra abarcar as diferenças regionais? Então ele tem que ser amplo, se não for, ele não consegue se enquadrar. Como você faz um PPC para um campi em Brasília, um em Manaus? Nesse sentido a gente pensa que no fundo cada PPC acaba ficando único pra cada lugar porque tem essa parte que é a caracterização da IES 4, mas tem de cada região, e também porque ele é amplo para caber essas questões localizadas em cada campus (coordenadora 4).

A IES 4 entende que o perfil unificado considerado pela instituição pode ser amplo porque, pedagogicamente, ele se estrutura a partir do desenvolvimento de competências e habilidades propostas pelas DCN para todas as unidades da IES. Nesse sentido, o curso da IES 4 diferencia-se nos projetos de estágios curriculares, que caracterizam as Ênfases Curriculares do curso, ou seja, a possibilidade de concentração de estudo em um dos dois possíveis para esta: **Psicologia Clínica e Psicodiagnóstico** e **Psicologia e Relações Humanas e Processos Institucionais**. Assim, o estudante perpassa a diversidade de conhecimento que é importante no Núcleo Comum, e tem que optar por uma das Ênfases desenvolvidas no último ano do curso como forma de concentração de estudos.

Nesse sentido, tem-se a compreensão de uma formação generalista que possibilita o contato com, pelo menos, 3 linhas de conhecimento teórico e metodológico, que são desenvolvidos no Núcleo Comum do curso. Entende-se, portanto, que a formação de um perfil generalista se dê pela diversidade de estudos teóricos e metodológicos e as Ênfases Curriculares constituem um aprofundamento de parte dessa diversidade vista anteriormente e, neste caso,

as ênfases não constituem uma forma de especializar, apenas “algo mais” do que já foi visto de acordo com a coordenadora 4.

Um aspecto que nos parece contraditório nessa estruturação é que, as discussões apontadas na parte explicativa dessa análise demonstraram que a formação por competências e habilidades que busca romper com o modelo vigente – predominantemente clínico até os anos 1990 – não deveria propor o aprofundamento ou especialização em uma área ou contexto de atuação. Mas, entendemos que uma das Ênfases do curso contém esse aprofundamento da atuação na área clínica conforme a citação:

Psicologia Clínica e Psicodiagnóstico: concentração de estudos e estágios específicos que integram conhecimentos, competências e habilidades relativos à atuação do psicólogo na área clínica em seus diferentes níveis de atenção: promoção de saúde, diagnóstico e tratamento, relativos à dimensão comportamental e subjetiva do indivíduo (PPC IES 4).

Apesar do nome e definição dados a essa ênfase, o PPC propõe que o termo não se refere ao contexto de atuação profissional, mas à área mais abrangente, ou seja, envolvendo a promoção de saúde, diagnóstico e tratamento e que, como tal podem ser pensados em diferentes contextos de atuação.

De acordo com a coordenadora da IES 4, “isso não se constitui como uma especialidade”, porque (assim como em qualquer outra IES no Brasil) a formação é generalista e nenhum tipo de aprofundamento de estudo vai caracterizar a especialização uma vez que o título lhe confere a possibilidade de trabalho em diferentes campos de atuação. Ou seja, o fato do estudante sair apto a trabalhar em todo e qualquer contexto passível de intervenção psicológica, também lhe confere a característica generalista.

O modelo de formação baseado no estudo da diversidade da Psicologia no Núcleo Comum e a concentração de estudos numa Ênfase como esta mencionada anteriormente, no 5º ano não seria uma forma de construir uma

especialização na graduação? Quando questionada sobre isso, a coordenadora responde que

você escolheu que determinada área você vai dar uma ênfase, você vai dar um pouco mais, então aquilo vai dizer um pouco do tom daquela formação (Coordenadora 4).

A característica de uma formação com perfil generalista é, portanto, garantida no Núcleo Comum quando os alunos perpassam, teoricamente, a diversidade do conhecimento e práticas psicológicas, diferentemente do que analisamos a partir da IES 1. A coordenadora da IES 4 aponta que, diferente disso, especializar é como se houvesse um direcionamento e isso não ocorre na graduação, mas é fundamental para o estudante ter um aprofundamento em um campo específico. Ela exemplifica:

essa coisa de que ele olha pro aluno, ele tem que saber de que lugar aquele profissional tá falando, qual o campo de saber que ele domina, que identidade ele tem (...) normalmente eles já sabem que tem área que ele escolhe a abordagem e tem áreas que não. Mas ele já vai sabendo ao longo do curso, já vai tendo uma ideia em cima disso porque todos os... é toda nossa atuação, a grade inteira, nosso projeto inteiro é extremamente integrado. Então, se você pega o curso desde o 1º semestre, que nem você tá pesquisando escolar, (...) quando o aluno tá no 1º semestre, ele já tem Psicologia do desenvolvimento.... aí ele já vai vendo Psicologia sócio histórica, sócio interacionista, aí ele vai ter Psicologia escolar, ele vai tendo que ir a campo conhecer, ele vai conhecer as escolas, aí, isso ao longo do curso, no 5º ano, quando ele vai escolher escolar, ele já sabe qual foi o recorte (teórico) da área que foi dado (coordenadora 4).

A questão que fica ainda é se o estudante em formação tem condição de reconhecer que é feito um recorte ou esse aprofundamento efetivamente ou se ele passa a entender a Psicologia a partir da Ênfase Curricular que ele escolheu no 5º ano, afinal, ele cursa uma das duas oferecidas.

Para reforçar ainda mais a problemática, a coordenadora 4, quando questionada sobre a possibilidade de escolha dessa Ênfase – uma vez que a outra parece envolver aspectos mais abrangentes no sentido de desenvolver habilidades e competências -, aponta que “nós temos uma área grande de trabalho nisso, psicodiagnóstico interventivo (...) porque a gente sabe que tem uma demanda grande do próprio curso de Psicologia...”, ou seja, ela destaca que essa Ênfase permanece porque a procura dos alunos pelas ações voltadas à Psicologia clínica é maior que a das outras áreas.

Já a IES 2 apresenta como perfil profissional a ser formado aquele que envolve os objetivos das competências e habilidades das DCN, ou seja, um profissional capacitado para atenção à saúde, tomada de decisão, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e Educação permanente (PPC IES 2). De acordo com a coordenadora, nas últimas atualizações do PPC, o perfil do aluno formado não teve alteração “até porque são exatamente iguais aos das DCN” (coordenadora 2).

De acordo com o PPC da IES 2, esse perfil constitui uma forma diferenciada de se pensar o profissional que estava sendo formado uma vez que - anterior a própria constituição do curso na instituição - no Brasil, o perfil era dado por “modelos curriculares em blocos disciplinares” (PPC IES 2). Atualmente,

ele deve envolver um conjunto de experiências amplas que valorizem mais do que a simples transmissão de conhecimentos, desenvolver atitudes, valores e capacidades de ação frente aos desafios da realidade. Parte significativa se dá de forma transversal ao longo do curso (PPC IES 2).

A partir disso, as Ênfases Curriculares foram elaboradas voltadas para áreas e contextos de maior inserção e demanda profissional no mercado, por isso elas são denominadas: **Psicologia e Processos de Prevenção e Atenção à Saúde** e **Psicologia e Processos de Gestão**. Embora elas tenham sido pensadas a partir de áreas e contexto, elas pressupõem que, por exemplo, na Ênfase de Atenção à Saúde, os projetos de estágios sejam pensados em diferentes locais, não apenas a clínica. Ela é pensada no sentido de “permitir a promoção da saúde e qualidade de vida em diferentes contextos em que tais ações podem beneficiar indivíduos, grupos, organizações e comunidades” (PPC IES 2).

Da mesma forma que na IES 4, o estudante também opta, no último ano do curso, por uma das 2 Ênfases onde cumprirá os estágios específicos, porém na IES 2, além dos estágios que caracterizam-se pelas ênfases, existem “disciplinas por ênfases” que são disciplinas voltadas para os campos de estágios no 5º ano. A coordenadora aponta que os estudantes têm opção de cumprir “disciplinas por Ênfases” além dos “estágios de Ênfases”, e isso contribui para que o aluno possa perpassar por ambas as Ênfases escolhendo uma delas para estágios e outra para disciplinas.

No entanto, não é o que ocorre na prática de uma maneira geral porque, para a coordenadora: “a gente acaba tendo um trabalho aí pra convencer de que é importante (perpassar as duas ênfases), de que amplia a formação, de que é um outro jeito de você pensar” (coordenadora 2). De acordo com a coordenadora, isso ocorre porque boa parte dos estudantes escolhe uma ênfase do curso que pretende se inserir profissionalmente (saúde ou trabalho) ou que já está inserido:

porque essa fala de que “eu já to trabalhando na área” ou “eu não preciso de estágio porque eu já trabalho com isso” ou “eu vim buscar conhecimento pra minha área” é como se a formação do psicólogo viesse ajudar no trabalho que ele já faz, pegar o conhecimento da Psicologia pode ajudar no que a pessoa já faz e não ampliar ou mudar a forma de pensar a realidade (coordenadora 2).

Nesse sentido, a Ênfase contribui para uma formação mais especializada e menos diversificada e a coordenadora aponta a dificuldade em lidar com isso na prática. Ela diz que usa argumentos pensando a importância do estudante diversificar e que isso seria uma formação mais generalista, mas como nada o impede de escolher apenas uma ênfase, isso é o que acaba predominando.

Um outro aspecto deste curso especificamente, diz respeito ao Núcleo Comum. Enquanto nas outras 3 IES procura-se valorizar a diversidade em termos de área, contexto de atuação e linhas teóricas, na IES 2, as Ênfases Curriculares também determinam o percurso do Núcleo Comum uma vez que as disciplinas deste são voltadas, principalmente, para os conhecimentos que envolvem as duas Ênfases Curriculares: Psicologia e Processos de Prevenção e Atenção à Saúde e Psicologia e Processos de Gestão. Uma breve análise das disciplinas do curso nos permitiu observar, por exemplo, que a área da Psicologia Escolar é contemplada apenas com uma disciplina de 2 horas aula no 3º ano do curso e em nenhuma outra disciplina aprofunda-se aspectos referentes a esse conteúdo.

A Ênfase de Educação ou a Psicologia Escolar não é foco na formação dos estudantes nesta IES e, de acordo com a coordenadora, não é uma área de interesse dos alunos, tanto ingressantes quando concluintes:

são poucos os alunos que procuram o curso porque tem interesse em trabalhar com a Psicologia Escolar, a gente pode contar o número de alunos, é muito pouco. (...) quando o PPC foi pensado, então assim, olhando as características do local e eu acabo discutindo, eu não, em toda disciplina se discute a questão da Psicologia escolar em disciplinas do núcleo comum, por exemplo, em que se discutem outras áreas também. Então assim, continua tendo, por exemplo, a gente tem práticas comunitárias, práticas em escola, a disciplina também continua, mas não tem estágio específico, porque no estágio básico eles podem ir pra escola. Muitas vezes a gente estimula isso,

tanto que tem a brinquedoteca na interclínicas que é uma oportunidade que eles tem de discutir essa questão. Então eles tem prática em Educação, quem não consegue a gente tenta a brinquedoteca, então acho que tem por aí.....(Coordenadora 2).

A partir disso entendemos que as Ênfases Curriculares do curso, além de serem determinadas pela maior demanda de mercado na área da saúde e da gestão - uma vez que a IES 2 situa-se próxima a grandes centros de desenvolvimento empresarial e de instituições de atenção à saúde mental - podem contribuir para que o estudante aprofunde um conhecimento numa área (saúde ou gestão) de acordo com seu interesse pessoal ou profissional. Essa talvez seja uma forma muito indicativa de um ensino voltado para especializar já que, diferente da IES 4, por exemplo, que ao menos no Núcleo Comum oferece a oportunidade de estudo na Psicologia Escolar, na IES 2, isso é praticamente inexistente no curso.

Embora exista um árduo esforço, principalmente da coordenadora de curso, em orientar que os alunos diversifiquem as disciplinas cursadas e os estágios no 5º ano para garantir, minimamente, a diversidade em duas áreas de concentração, as DCN não impedem que o PPC limite a escolha por uma das Ênfases. Nesse sentido também há uma pressão institucional para que seja mantido o mínimo necessário para funcionamento do curso, ou seja, nem a possibilidade de oferecer algo além desse mínimo é estimulado institucionalmente. Isso ocorre

por uma questão de sobrevivência do curso , não tem uma 3ª ênfase.... é uma questão de conseguir manter o curso financeiramente, operacionalmente (Coordenadora 2).

Assim, entendemos que a formação generalista no sentido de desenvolver competências e habilidades conforme propõe as DCN para o exercício profissional é contemplada no curso, mas restrito a determinadas

áreas e contextos de atuação do psicólogo. Isso nos faz questionar se é realmente generalista, ou então, repensar modelos generalistas de formação.

Já na IES 3 o perfil é estabelecido como um profissional pesquisador; capaz de intervir em variados campos; com sólido conhecimento teórico; comprometido socialmente e voltado para o exercício pleno da cidadania (PPC IES 3). Nesse sentido, as Ênfases Curriculares

não podem ser entendidas como o estabelecimento de especialização prematuras, mas configuram oportunidades de aprofundamento de estudos que permitam ao egresso lidar com a diversidade de problemas e contextos possíveis de atuação do psicólogo (PPC IES 3).

NA IES 3, foram estabelecidas 3 diferentes Ênfases para o curso procurando atrelar as propostas das DCN às possibilidades administrativas e pedagógicas como o foco na formação por excelência para o mercado de trabalho. As Ênfases definidas no curso são **Saúde e Clínica, Educação e Escola e Trabalho e Organizações**, centrando-se, principalmente, nos tradicionais campos de atuação do psicólogo.

De acordo com a coordenadora 3, “o curso (...) opta por oferecer como ênfase as áreas tradicionais de atuação e onde o curso tem uma tradição de prestação de serviços”. Por isso as Ênfases do curso são pensadas a partir de contextos de atuação do psicólogo conforme orienta das próprias DCN como uma das possibilidades de se pensar as Ênfases do curso.

Estas últimas IES, 2, 3 e 4, declaram priorizar contextos tradicionais de atuação a partir das demandas de inserção no mercado, ou seja, apontam que a necessidade de demanda, especialmente para área de saúde ou clínica e para área de organizações ou trabalho. E, nesse caso, a área da Educação, apesar de ser ênfase em uma das IES, não é priorizada dentro do próprio curso conforme aponta a coordenadora 3:

C3: acho pouco elegante o que vou dizer, mas bastante concreto porque os alunos acabam identificando nessas

duas áreas (saúde e trabalho) as duas maiores possibilidades de atuação profissional de imediato, tá?

R: então a inserção no mercado...

C3: exatamente! (...) Muito poucos alunos voltam-se para a área de escolar por causa do mercado de trabalho (coordenadora 3).

Apesar de não haver nenhum estudo de egresso ainda desenvolvido por nenhuma delas formalmente, as tradicionais áreas de domínio da Psicologia permanecem como Ênfase e, a Psicologia Escolar e Educacional não aparece como demanda significativa de estudantes no curso de Psicologia das IES 2 e 3. A coordenadora 3 aponta ainda que o estudante não busca a área da Educação porque já vem para o curso desconhecendo ser essa uma possibilidade de inserção profissional, não há mercado e, por outro lado, fatores para ligados às políticas de inserção do psicólogo escolar e educacional nos serviços são bastante precárias, praticamente inexistentes. Ela sintetiza: “uma coisa retroalimenta a outra” (coordenadora 3).

Quando questionada ainda porque então a Educação/Escola é mantida como Ênfase do curso já que não há um estudo preciso de inserção de psicólogos em nenhuma delas, ela diz que os campos de inserção do psicólogo na Educação são os mais vulneráveis, são os que recebem as mais duras críticas das parcerias de estágio e que essa ênfase só é mantida no curso a despeito de garantir a escolha pelas três áreas tradicionais e que, por isso, ela não sabe até quando isso perdura no curso.

então eu acho que o papel do psicólogo escolar tem pouco espaço na nossa sociedade, então ele tá muito mais, melhor delineado em termos teóricos, no papel do que na prática. A caracterização do trabalho do psicólogo escolar pra mim, ainda é uma coisa.... (coordenadora 3).

Ela ainda aponta que

poucos alunos voltam-se para a área de escolar por causa do mercado de trabalho (...) tem aluno que troca curso nosso aqui de Psicologia por causa da área, ele quer a área escolar, mas na Psicologia é muito difícil. Eu vejo que tem uma dificuldade da área, não representada pelas pessoas não, mas do conhecimento da área, da imagem social da área que às vezes se confunde um pouco... (coordenadora 3).

A coordenadora 2 também faz uma crítica em relação a área pois aponta que existem psicólogos escolares trabalhando na rede pública da cidade, alguns alunos fazem estágio no campo das escolas públicas acompanhando as práticas desses psicólogos, mas se decepcionam muito ao encontrar uma prática muito diferente do que se discute em sala de aula. Essa situação tem desestimulado muito os estudantes em relação ao campo da escola como possibilidade de intervenção do psicólogo e por isso não opta por colocá-la como Ênfase no curso.

Embora a formação em nível de mestrado dessa coordenadora 2 seja na Psicologia Escolar e Educacional e ela reconheça que essa área proporcione maior reflexão sobre a formação do psicólogo de uma forma geral, quando confrontada sobre porque então, uma das Ênfases do curso não ser a Educação, ela alega não ter pensado melhor sobre isso depois que entrou como coordenadora e percebeu o desinteresse de estudantes pela área:

eu acho que eu fui percebendo pouco espaço que a Psicologia Escolar tem na atualidade.... isso pra mim, em 2005 não era tão claro (coordenadora 2).

Na IES 1 essa possibilidade é diferente uma vez que as Ênfases e o perfil priorizam práticas e contextos públicos mais abrangentes, ou seja, não limitam a possibilidade de escolha do contexto. Com isso, segundo a coordenadora, muitos estudantes engajam-se em estágios em escolas públicas ou centros educativos da cidade.

a gente percebe que eles saem daqui com uma formação consistente pra trabalhar na área social, educacional, eles gostam, escolhem trabalhar nas escolas e muito pouco nas empresas (Coordenadora 1).

Além disso, no curso, as disciplinas que envolvem as diferentes áreas (escolar, social, trabalho e saúde) são distribuídas com igual carga horária ao longo do curso. De acordo com a coordenadora 1 “A boa formação nessas (...) áreas ajuda o aluno a pensar bem o campo da Psicologia”.

Esses argumentos afirmam que a Psicologia Escolar e Educacional tem se tornado uma área cada vez mais escassa na formação do psicólogo na RMC embora a literatura aponte que Educação possa ser pensada como possibilidade de mudança social, essa não é uma área dentro da Psicologia que atende aos interesses capitalistas. Portanto, a tendência é que se afaste ainda mais das possibilidades de Ênfase Curricular na região pesquisada.

Isso vai ao encontro do que as DCN orientam em termos de estabelecimento das Ênfases e as demandas do contexto:

Art. 11. § 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 as condições da instituição (CNE/CES 05/2011).

Não fica explícito, no entanto, o que é se organizar de forma compatível com as demandas sociais: significa atender à demanda de mercado do que o estudante busca ou do que é necessário à sociedade? Considerando, por exemplo, os argumentos apontados pela coordenadora da IES 3 sobre a Educação, não seria o caso de insistir na oferta da ênfase Educação/Escola uma vez que esse campo da sociedade constitui as únicas instituições por direito das pessoas e, conforme apresentado na revisão de literatura, carente de investimentos na sua qualidade? Refletindo por outro lado, o

estabelecimento dessas Ênfases não se baseou efetivamente em nenhum estudo prévio de inserção no mercado, então, em que sentido elas atendem a essa demanda?

Essas características das Ênfases que enfocam contextos e práticas de atuação tradicionais na Psicologia apresentadas pelas IES, especialmente, a 2, a 3 e a 4, caracterizam um perfil generalista de formação, conforme os movimentos dos próprios psicólogos apontaram sua necessidade? Esse questionamento também foi feito pela coordenadora 4:

acho super relevante o que você tá falando e eu acho que nesse sentido o nosso PPC foi muito bem pensado, que é assim: quando a gente fala em desenvolver habilidades, competências a gente fala em ênfase, a gente... então você tá dizendo assim: o que é uma ênfase na verdade? (Coordenadora 4).

De acordo com Gondim (2002) as mudanças na sociedade capitalista estão levando as organizações formais a se reestruturarem o que, inevitavelmente, repercute no delineamento de um perfil profissional mais compatível com a nova realidade. O desenvolvimento científico e tecnológico, suporte fundamental da globalização, aumenta a complexidade do mundo e passa a exigir um profissional com competência para lidar com um número expressivo de fatores. (...). A Ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são avaliadas como alternativas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade, realidade a que estão sujeitas as organizações atuais. A dúvida é como isso está sendo concretizado na formação universitária.

Nos cursos pesquisados, notou-se que a descrição do perfil dos alunos a serem formados, envolvem temáticas amplas importantes debatidas nacionalmente, por exemplo, o curso da IES 1 propõe formar um profissional com o perfil comprometido com o pleno exercício da cidadania e a transformação social e apoiado fortemente no conhecimento científico da área.

Propõe também uma postura ética e competência técnica que também devem ser desenvolvidas com a formação continuada, assumindo um papel transformador da realidade social. No âmbito mais específico do perfil do profissional psicólogo, destaca-se “visão abrangente e integrada dos processos psicológicos e da diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas no estudo destes fenômenos” (PPC IES 1), além da visão também abrangente da Psicologia como profissão com a capacidade para atuação em diferentes contextos, valorizando a diversidade da ciência psicológica em termos de conhecimento e campos de atuação.

Essas temáticas mais amplas que envolvem o perfil também são encontradas no PPC da IES 3 ao descrever um perfil voltado para o profissional pesquisador, capaz não apenas de investigar, mas atuar em diferentes contextos e pautados pelo conhecimento científico. Além disso, o comprometimento social voltado para o desenvolvimento da cidadania também é apontado como parte do perfil do estudante a ser formado (PPC IES 3).

A IES 4 destaca que o perfil do profissional a ser formado é, num nível mais amplo, o desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes à profissão. Além disso, num sentido mais próprio da Psicologia, o profissional deve ser formado para lidar com relações humanas e a promoção do desenvolvimento humano utilizando-se, para isso de conhecimentos técnicos e teóricos norteados pela ética e pensamento crítico reflexivo., o profissional formado deve estar preparado para atender às demandas imediatas do nosso tempo, antecipar o futuro e acompanhar a evolução dos acontecimentos e técnicas, por meio da interdisciplinaridade, da aproximação teoria e prática e atenção ao caráter globalizado da Universidade.

Nota-se que os cursos acompanham as propostas de um perfil de formação pensadas a partir das proposições feitas nacionalmente e que deram base para a elaboração das DCN, por exemplo, quando na Carta de Serra Negra, elaborada em 1992, propunha princípios norteadores para a formação do psicólogo: desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica; desenvolver o sentido da

Universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional. Então porque ainda existem tantas confusões acerca do perfil da formação?

Considerações Finais

VI. Considerações Finais.

Gostaria de iniciar as considerações finais deste trabalho retomando as questões iniciais dele: qual o perfil do profissional de Psicologia que vem sendo formado segundo os PPC e as coordenadoras? É possível construir uma formação em Psicologia de forma crítica, que contribua para mudar a realidade excludente dominada pela ideologia capitalista? Essas perguntas surgiram a partir da minha prática como professora e não deixaram de existir porque este trabalho foi concluído, ao contrário, elas continuam e continuarão presentes enquanto eu continuar na função que escolhi trabalhar - como professora de Psicologia - especialmente depois do percurso teórico marxista que me fora apresentado.

Por qual motivo isso ocorre? Pudemos notar, com a elaboração deste trabalho, que a problemática que envolve a formação do psicólogo é ampla e, por se tratar de uma questão, talvez mais ligada à Educação do que à própria Psicologia, não seria uma tese que encontraria uma resposta à questão elaborada. Talvez por isso o percurso que realizamos neste trabalho, inicialmente partindo da minha prática como supervisora na área da Psicologia Escolar para fazer uma análise histórica, não apenas das principais literaturas sobre a formação em Psicologia, mas da história da Educação Superior, nos tenha “afastado” da área específica e nos aproximado mais de outras questões.

Nosso primeiro apontamento parte, portanto, da ideia de que a análise da formação do psicólogo escolar é uma problemática do campo da Psicologia e da Educação Superior que, à luz das ideias marxistas e da Psicologia Crítica apontadas nos fundamentos teóricos, não se reduz à área da Psicologia Escolar. Ao contrário, a aproximação teórica que delineamos envolve a compreensão de aspectos macro estruturais da sociedade como totalidade e a relação, dialeticamente estabelecida, com aspectos mais específicos sobre o perfil de formação e as Ênfases Curriculares dos cursos de Psicologia aqui pesquisados.

Apesar de não ter constituído temática central deste estudo nesse sentido de refletir a formação de maneira mais abrangente, a constatação de que a Psicologia Escolar tem sido uma área bastante secundária nos cursos de Psicologia ficou evidente neste estudo, tanto pela pouca procura de estudantes

pela área em 3 das 4 IES pesquisadas, como em relação à escolha desta como possibilidade de concentração de estudos nos PPC.

Entretanto destacamos que há poucos indicadores precisos dos motivos pelo quais isso ocorre e mais uma percepção de cada coordenadora sobre isso e, daí, o motivo mais fortemente trazido pelas coordenadoras centra-se na dificuldade de inserção profissional e na pouca demanda dos alunos na área. Assim, constata-se que a Psicologia Escolar enquanto área que contribui significativamente para consolidação da profissão em si, vem tendo pouco espaço na sociedade capitalista que valoriza a formação na Educação Superior como via de acesso à inserção no mercado de trabalho. As áreas de gestão ou trabalho e saúde ou clínica criam melhores possibilidades nesse sentido e, por isso, vêm sendo valorizadas como possibilidade de Ênfases nos cursos estudados.

Defendemos, entretanto, que uma importância bastante significativa em defesa da área, centra-se no fato de que questões acerca da formação do psicólogo sejam debatidas, fundamentalmente, nas disciplinas que envolvem a interface entre Psicologia e Educação, conforme também destacaram as coordenadoras 1 e 2. Esta, claro, não é sua única função, mas neste estudo mostrou-se como bastante significativa.

Um outro aspecto que consideramos importante destacar refere-se à escolha teórica e metodológica. Vários caminhos poderiam ter sido percorridos para este estudo, entretanto, a opção que, enquanto grupo de pesquisa, temos feito por uma análise marxista da sociedade, fez com que não desconsiderássemos, nesse processo, aspectos históricos das políticas da Educação Superior brasileira em consonância com interesses políticos e financeiros que a envolve. Essa talvez tenha sido a melhor maneira de romper com a leitura ingênua dos aspectos específicos encontrados na leitura e análise realizada dos PPC das IES estudadas.

Por isso, gostaria de destacar que a imersão teórica foi fundamental para compreensão para além do que se apresentam como Ênfases Curriculares nos PPC. Procuramos mostrar, no capítulo anterior, o movimento que deu origem à crítica que realizamos acerca do predomínio ou da hegemonia existente da área clínica da Psicologia na formação profissional. Nesse sentido, a construção de uma linha do tempo que percorresse aspectos históricos de

construção das DCN (CNE/CES 05/2011) bem como do surgimento dos cursos de Psicologia na RMC, não puderam ser desconsiderados na análise específica das Ênfases Curriculares e do perfil profissional dos 4 cursos estudados.

Então, a revisão teórica deste trabalho procurou não perder de vista a totalidade por nós aqui reconhecida para análise materialista histórica e dialética. Ao mesmo tempo, constituiu-se da metodologia empregada para elaboração e estruturação da análise da formação do psicólogo envolvendo aspectos tão específicos quanto as Ênfases Curriculares e o perfil profissional.

Ainda assim reconhecemos que existe uma distância entre nossa tentativa de realizar uma análise materialista histórica e dialética e a certeza de que ela tenha sido realmente alcançada. O esforço legítimo dessa tentativa, acreditamos, centra-se no fato de não perder de vista a totalidade que envolve a particularidade dos aspectos aqui pesquisados, entretanto, a própria dialética não permite que afirmemos que todas as dimensões desses tenham sido alcançadas nessa análise.

Esse percurso possibilitou nos depararmos com o que os autores aqui utilizados (Paulo Netto, Oliveira, Triviños, Pires, Konder) destacaram sobre a dificuldade e complexidade de se construir uma análise materialista histórica e dialética. Sem a descrição pormenorizada das etapas que a envolve, procuramos construir, a partir da lógica que nos é apresentada teoricamente, um percurso metodológico e de análise coerente com os objetivos aqui propostos.

Nesse sentido, refletir sobre o que estabelecemos como tese neste trabalho – a predominância de aspectos hegemônicos nas Ênfases Curriculares dos cursos pesquisados – foi fundamental para não reproduzirmos as críticas já elaboradas por muitos pesquisadores à área clínica da Psicologia, mas também para reconhecer que, na sociedade capitalista, essa hegemonia está atrelada aos interesses do capital. Por isso, a Psicologia Crítica aqui brevemente apresentada a partir de Parker (2005; 2007), de Schraube e Osterkamp (s/d), de Marvakis (2011), com base fundamentada no marxismo, nos serve como referencial na tentativa de construção de uma outra formação em Psicologia. Entretanto, de acordo com os próprios autores, estamos todos

ideologicamente impregnados pelas raízes hegemônicas da psicologia em nossa formação e, portanto, dificilmente conseguimos romper com ela.

Isso não significa desistir de uma construção crítica da formação em Psicologia, mas considerar que essas dificuldades existem e pertencem à forma de sistema no qual estamos inseridos. Dessa forma, isoladas, as instituições não conseguirão romper com essa ideologia, mas coletivamente, talvez, seja mais possível.

Destacamos também que este percurso teórico e metodológico foi um desafio duplamente considerado: por um lado porque à luz dessa análise teórica, todas as possíveis ilusões esperançosas que construímos, ingenuamente, sobre a mudança no campo da Educação Superior, são duramente desconstruídas quando entendemos que a própria Psicologia também opera a serviço do capital; por outro lado porque este fundamento teórico da Psicologia Crítica e o MHD também não se estabelece como um percurso claro e delineado de análise metodológica na construção de um novo e diferente conhecimento.

Entender que ao longo da história a construção do conhecimento psicológico operou a serviço de ideais hegemônicos para manutenção do poder da burguesia e, ao mesmo tempo, não encontrar um caminho metodologicamente diferente e delineado para construção de algo diferente, foi extremamente difícil. Procuramos, entretanto, construir um percurso mais coerente com esses paradigmas por nós estudados e que possam contribuir para futuros caminhos para a formação do psicólogo nesse contexto. Nesse sentido é que as pesquisas dentro de um grupo se complementam e contribuem para trilhar caminhos mais claros para próximos estudos a serem desenvolvidos.

Gostaríamos de destacar, também, que partindo dos objetivos iniciais deste trabalho, consideramos ter conseguido discutir como as mudanças curriculares, ao longo da história da própria Psicologia, não alteraram, significativamente, a materialidade expressa nos PPC, especialmente, a predominância de um modelo clínico de formação do psicólogo ou mesmo a forte tendência “especialista” que outrora fora tão criticada. Se as DCN vieram para alterar a forma de olhar para a formação – antes por conteúdos, agora por competências e habilidades a partir de necessidades contextuais – elas ainda

enfrentam grande desafio na estruturação dos cursos pesquisados. Ao que nos foi apresentado, o modelo de formação por competências parece ter criado uma nova roupagem ao modelo especialista anteriormente criticado, e o perfil crítico de formação do psicólogo tão amplamente propagado pelos cursos ainda esteja um pouco distante de ser definido, concretizado. Afinal, o que é uma formação crítica? O que é um psicólogo eticamente comprometido com a realidade?

O rompimento, entretanto, de um modelo hegemônico de formação em Psicologia, não é um percurso fácil, na medida em que os cursos de Psicologia, inseridos numa realidade capitalista, não conseguem, sozinhos, romper com as necessidades mercadológicas. A fala de uma das coordenadoras entrevistadas nos indica isso, por exemplo, quando aponta o quanto a sobrevivência dos cursos, por situarem-se em IES privadas, dependem do atendimento de uma demanda de mercado. Assim consideramos que, enquanto submetidos a essa lógica, dificilmente acontecerá a construção de um PPC emancipador, conforme aponta a literatura, que romperá com essa hegemonia.

Nesse sentido, fica bastante evidente que a formação em IES privadas, como ocorre na RMC, camufla a importância que defendemos da valorização da formação em IES públicas, onde a hegemonia do capital poderia manifestar-se de forma menos evidente na estruturação pedagógica dos cursos. O que nos foi apresentado é que a lógica capitalista que opera nas IES privadas onde existem os cursos pesquisados ocorre em detrimento, muitas vezes, das necessidades pedagógicas. Isso ficou bastante claro na fala das coordenadoras, especialmente, 1 e 2, quando apontam que os cursos são estruturados a partir da lógica do menor custo possível para o mínimo exigido pelas DCN.

Nesse sentido, identificamos também o quanto as coordenadoras estão colocadas numa função isolada no processo de tentar construir uma formação crítica dentro desses espaços. A proximidade com cada uma delas no percurso de coleta dos dados demonstrou o quanto elas estão submetidas a condições de trabalho que dificultam qualquer articulação coletiva no sentido de lutar por um contexto diferenciado do que este que se apresenta. Todas elas apontaram a dificuldade inicial de um debate coletivo sobre o PPC e a construção de Ênfases Curriculares, tanto com os docentes dos cursos, quanto com entidades

representativas de classe (ABEP e CFP). Assim, fica também clara a necessidade dessas entidades operarem de forma mais significativa quando se trata da defesa por uma formação de qualidade.

Por isso, destacamos que sem uma mudança mais ampla das políticas que envolvem a Educação Superior e a própria Psicologia, dificilmente veremos operar uma mudança significativa a partir dos cursos. Uma das entrevistadas, por exemplo, a coordenadora 1, que nos parece uma pessoa bastante comprometida em tentar romper com as necessidades mercadológicas no estabelecimento das Ênfases Curriculares do curso que coordena bem como, na estruturação deste, foi, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, desligada de seu cargo por questões políticas. Sua forma de coordenar não mais atendia às necessidades institucionais, assim, de qual mudança estamos falando?

Entendemos que, enquanto as políticas que guiam as estruturas curriculares dos cursos de Psicologia – e de outros também – forem flexíveis às necessidades regionais, como as DCN se constituem, estas estarão operando a serviço do capital. Entretanto, não deixamos de defender a importância de que as políticas considerem necessidades regionais, pois sem elas, voltaríamos à rigidez tão criticada em movimentos realizados pelos próprios formadores, nas décadas anteriores à formulação das DCN.

A tensão criada pela própria sociedade capitalista gera grandes dificuldades de rompimento com modelos hegemônicos de formação, mas não significa que nenhum movimento de resistência possa ser feito. Assim como vimos teoricamente, os PPC podem reunir movimentos coletivos em prol de uma construção do conhecimento a favor do rompimento do próprio sistema enquanto essa mudança mais ampla não seja feita em nível político. Acreditamos que esse se constitui como um movimento de práxis, ou seja, uma construção permanente a partir do confronto entre teoria e prática que opera no sentido de construir uma formação crítica do psicólogo na realidade brasileira. Talvez esse seja o movimento crítico possível na realidade capitalista que se apresenta.

REFERÊNCIAS

VII. REFERÊNCIAS

- Achcar, R. (1994). Introdução. Em: R. Achcar (Org.). **Psicólogo brasileiro - práticas emergentes e desafios para a formação**. (p.1-6). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo/CFP.
- Almeida, S.F.C. (1999). O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. Em R. S. L. Guzzo (Org.). **Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje** (p.77-90). Campinas, SP: Editora Alínea.
- André, M. E. D. A. (1995). **Etnografia da prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus. 130p.
- Angelucci, C.B.; Kalmus, J.; Paparelli, R. & Patto, M. H. S. (2004). O Estado da Arte da Pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 30(1), p.51-72, jan./abr.
- Antunes, M.A.M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, 12(2), p.469-475.
- Antunes, M.A.M. (2007). **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo, SP: EDUC.
- Antunes, M.A.M. (2003). Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar histórico-crítico. Em: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), **Psicologia Escolar: Teorias Críticas** (p.139-168). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M.A.M. (2004). **História da Psicologia no Brasil – primeiros ensaios**. Rio de Janeiro, RJ: EduERJ. 227p.
- Antunes, M.A.M. (1999). **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo, SP: Unimarco.
- Aranha, L. & Dias, N. S. R. (2005). Trabalho e Educação Frente às Novas Determinações da Crise Estrutural do Capitalismo. **Revista Práxis Educacional**. 1(1), p.39-55.
- Asbahr, F. da S. F. (2011). **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, USP. São Paulo, SP.

Asbahr, F. da S. F. (2005). **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: Análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, USP. São Paulo, SP.

Azzi, R. G., & Gianfaldoni, M. H. T. A. (2011). **Psicologia e Educação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Azzi, E. (1964-1965). A situação atual de profissão de psicólogo no Brasil. **Boletim de Psicologia**, 16-18. p.47-61.

Barbosa, M. D. de L. (2007). **Estudo Sobre a Reestruturação Curricular do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília: os processos e seus produtos**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, UnB. Brasília, DF.

Barreto, R. G. & Leher, R. (2008). Do Discurso de das Condicionais do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**. 13(39). p.423-436. Set/dez.

Bastos, A. V. B. & Gomide, P. I. C. (2010). O Psicólogo Brasileiro: sua atuação e formação profissional. EM: O.H YAMAMOTO e A.L.F. COSTA. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal, RN: EDUFRRN. 274p.

Bastos, V. & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. (p. 245-271). São Paulo, SP: Casa do psicólogo.

Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M.(2011). Psicologia escolar na educação superior: atuação no distrito federal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, 16(1).

Bock, A.M.B. (2004). A Perspectiva Sócio-Histórica de Leontiev e a Crítica à Naturalização da Formação do Ser Humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedex**, Campinas. 24(62). p.26-43.

Borda, O. F. (1978). **El problema de cómo investigar la realidad para Transformarla**. Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO). Bogotá, Colombia.

Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. EM: Conselho Federal de Psicologia (Org.), **Quem é o psicólogo brasileiro?** (p. 273-297). São Paulo: Edicon.

Brasil (2005). Conselho Federal de Psicologia. Código de Ética.

Brasil (2001). **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Brasil (2000) Lei 3688 preve a presença de psicólogos e assistentes sociais na escola.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez.

Brasil (1968). Lei no 5.540/1968 institui a Reforma Universitária. Resoluções 196/96, 251/97, 292/99, 303/00 e 304/00 do Conselho Nacional de Saúde. Available from URL: <http://conselho.saude.gov.br>.

Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 126p.

Brasil (1932). Decreto de Lei n.21.173 de 19 de março de 1932 Extingue o Instituto de Psicologia, anexando os respectivos serviços, sem, aumento de despesa, à Assistência a Psicopatas. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=24786>

Brasil (1945). Decreto de Lei n.8.393 de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. Senado Federal. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30042>

Brasil (2001). Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

Brasil (2000). Lei 3688 de 31 de outubro de 2000. Dispõe sobre a introdução de assistente social no quadro de profissionais da Educação em cada escola. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>

Brasil (1937). Lei n.452 de 5 de julho de 1937 que institui e organiza a **Universidade do Brasil** (UB).

Brasil (2007). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. MEC (2007). disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>

Brasileiro, T. & Souza, M.P.R. de. (2010). Psicologia, Diretrizes Curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 14(1), p.105-120. Jan/Jun.

Buarque, C. (1994). **A Aventura da Universidade**. São Paulo, SP: UNESP/ Paz e Terra.

Calais, S.L. & Pacheco, E.M.C. (2001). Formação de psicólogos: análise curricular. **Psicologia Escolar e Educacional**, 5(1), p.11-18. ISSN 14138557.

Campos, R. H. de F. & Guareschi, P. (Org.) (2000). **Paradigmas em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes.

Campos, R.H.F. (1983). A função social do psicólogo. **Educação e Sociedade**, 16, p.74-84. ISSN: 01017330.

Campos, R. H. F. (1980). **Psicologia e ideologia - um estudo da formação da Psicologia educacional em Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação, UFMG. Belo Horizonte, MG.

Caniato, A. (2012). **A Formação de Psicólogas e Psicólogos: respondendo às demandas da sociedade brasileira**. CFP Grupo de Trabalho sobre Formação. Texto elaborado a partir da oficina Formação de Psicólogos organizada pelo CFP. Brasília, DF.

Cartilha do GTPE/ANDES. (2004). **A contra reforma do Ensino Superior: uma análise do ANDES - SN das principais iniciativas de Lula da Silva**. Brasília.

Carvalho, A.M.A. (1984). Atuação Psicológica. **Psicologia Ciência e Profissão**. v.4, n.2, p. 7-9. ISSN 14149893.

Carvalho, A.M.A. (1984). Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém-formados. **Cadernos de Análise do Comportamento**, 6, p.1-14.

Castilho, E.A. de & Kalil, J. (2005). Ética e pesquisa médica: princípios, diretrizes e regulamentações. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, 38(4): p.344-347, jul-ago.

Cavalcante, J. F. (2000). **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. **Psicologia Ciência e Profissão**, 3(1). p.2-50.

CFP 2010 Orientações para Organização dos Serviços Escola de Psicologia

Chauí, M. A. (2004). **O que é Ideologia?** 2ª edição. São Paulo: Brasiliense. Disponível em: <http://www.nhu.ufms.br/Bioetica/Textos/Livros/O%20QUE%20%C3%89%20IDEOLOGIA%20-Marilena%20Chaui.pdf>

Chizzotti, A. (2000) **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez e Autores Associados.

CNE/CES 0005 de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991

CNE/CES 0062 de 19 de fevereiro de 2004. Parecer que aprova as Diretrizes Curriculares de Psicologia. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991

Coimbra, C.M.B. (2010). Práticas Psi no Brasil do "milagre": algumas de suas produções. EM: O.H. YAMAMOTO e A.L.F. COSTA. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal, RN: EDUFRN. 274 p. ISBN 978-85-7273-668-8

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – Paris. (1998). **Tendências da Educação superior para o século XXI**. Brasília, DF: UNESCO; CRUB; CAPES, 1999.

Conselho Federal de Educação/ MEC (1962). **Parecer 403/62. Currículo Mínimo dos Cursos de Graduação em Psicologia**. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1962-parecern403de19621.pdf>

Conselho Federal de Psicologia (CFP). **Resolução 016/2000** de 20 de dezembro. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos.

Conselho Federal de Psicologia. (Org.). (1988). **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon.

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

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

Conselho Nacional de Saude (CNS). **Resolução 196/1996** de 10 de outubro. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Cruces, A. V. V. & Maluf, M. R. (2007). Psicólogos recém-formados: Oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. Herculano Ricardo Campos (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas.** Campinas: Alínea.

Cruces, A.V.V. (2006). **Egressos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional.** Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, USP. São Paulo, SP.

Cury, C. R. J. (2008b). A Educação Escolar e a Exclusão de seus Destinatários. **Educação em Revista.** n. 48, Belo Horizonte, p. 207-222. Dezembro.

Cury, C.R.J. (2008). Sistema Nacional de Educação: Desafio Para Uma Educação Igualitária e Federativa. **Educação e Sociedade,** Campinas, 29(105), p. 1187-1209, set./dez. ISSN: 01017330.

Defermos, M.; Marvakis, A.; Mentinis, M.; Painter, D. & Triliva, S. (2013) Critical Psychology in a Changing World: building bridges and expanding the dialogue. **Annual Review of Critical Psychology.** Vol.10. Grafic Suport: Dimitra Fyriou. 34p. Disponível em: <http://www.discourseunit.com/annual-review/arcp-10-critical-psychology-in-a-changing-world-building%20bridges-and-expanding-the-dialogue/>

Demo, P. (1993). **Desafios Modernos da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes.

Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educação & Sociedade,** 25 (88), 703-725.

Dias Sobrinho, J. (2005a). **Dilemas da Educação Superior no mundo** globalizado. 1. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo ALL Books, 2005. v.1. 240 p.

Dias Sobrinho, J. (2005b). Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, 28. p.164-173.

Dias Sobrinho, J. (2007). Formação, Educação e Conhecimento. Em: Pereira, E.M: de A. (org). **Universidade e Educação Geral: para além da especialização**. Campinas, SP: Alínea Editora.

Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, 13, 193-207

Dias, M. A. R. (2003). Comercialização no Ensino Superior: é possível manter a ideia do bem público? **Educação e Sociedade**, Campinas, 24(84), p. 817-838, setembro. ISSN: 01017330.

Dias, M. A. R. A longa jornada de uma utopia para uma realidade: discurso em plenária no dia da abertura da CMES. Em: **Conferencia Mundial Sobre O Ensino Superior**, 1998, Paris. Tendências da Educação superior para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO; CRUB; CAPES, 1999. Disponível em inglês em: www.unesco.org

Duarte, N. (2004). Formação Social do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, 24(62), abril. Campinas. P.44-66. ISSN 01013262.

Feitosa, M.A.G. (1999). Desafios para a implantação dos novos currículos de Psicologia à luz das diretrizes curriculares. **Temas em Psicologia**, 7(3). p.235-243.

Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial como Referência para a Justiça Social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, 24(1). p.37-69. ISSN: 0102-2555.

Freire, P. (1967/1973). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freitas, L. C. de. (2002b). A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, 23(80). Set. p.229-325.

Freitas, M.T.A. (2002a). **A Abordagem Sócio-Histórica Como Orientadora Da Pesquisa Qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho.

Gadotti, M. (2000). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Gentili, P. & Alencar, C. (2001). **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. Petrópolis: Ed. Vozes.

Gentili, P. (2008). **Desencanto e Utopia: a Educação no labirinto dos novos tempos**. 1ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gil, A. C. (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, SP: Atlas.

Goergen, P. (2005). Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n.92, p.983-1011, Ed. Especial. Outubro. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. ISSN: 01017330.

Goergen, P. (2008). Educação Superior: entre Formação e Performance. **Avaliação**, 13(3), p. 809-815, nov.

Gondim, S. M. G. (2002). Perfil Profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, 7(2), p.299 –309.

Gonzalez-Rey, F. (2002). **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Guzzo, R.S.L. (2011). Desafios Cotidianos em Contextos Educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. Em: R. Azzi & M. H. T. A. Gianfaldoni. (Org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. v.01, p.253-270.

Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C. & Santana, I. M. Formando Psicólogos Escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em: C. M. Marinho-Araujo. (Org.). (2009). **Psicologia Escolar: interfaces e contextos de pesquisa e intervenção**. 1a. ed. Campinas: Editora Alínea. v.01, p.35-52.

Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G.; Tizzei, R. P. & [Silva Neto, W. M. E.](#) (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nesta Relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. (UnB), v.26, p.125-136. ISSN 01023772.

Guzzo, R.S.L. (2009). Revolução na Psicologia escolar: as demandas da realidade escolar e do profissional na escola. In M. P. R. Souza & F. C. S. Lemos (Orgs.). **Unidade na diversidade** (p.74-90). São Paulo, SP: Escuta.

Guzzo, R. S. L; Costa, A. S. & Sant'Anna, I. M. (2009). Formando Psicólogos Escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em: C. M. Marinho-Araújo. (org). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas, SP: Alínea Editora. P.35-52.

Guzzo, R.S.L. (2008a). **Psicologia em Instituições Escolares e Educativas: Apontamentos para um Debate**. Ano da Psicologia na Educação - Textos Geradores. Brasília: Ed. Brasília Rádio Center, p. 11-79

Guzzo, R.S.L. (2008b). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. **Ano da Psicologia na Educação. Textos geradores** (p.53-61). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Guzzo, R. S. L. & Lacerda JR., F. (2005). Prevenção Primária: uma análise de um movimento e possibilidades para o Brasil. **Interação em Psicologia**, Curitiba, 9(2), p. 239-249. ISSN: 19818068.

Guzzo, R. S. L (2002). (org). **Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje**. 2ed. Campinas, SP: Átomo e Alínea.

Guzzo, R.S.L. (org). (1999a). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. Campinas, SP: Átomo e Alínea. 144p.

Guzzo, R.S.L. (1999b). Novo Paradigma Para A Formação e Atuação do Psicólogo Escolar No Cenário Educacional Brasileiro. Em: R.S.L. Guzzo. (Org.). **Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje**. 1a ed. Campinas, SP: Alínea, p.131-144.

Guzzo, R.S.L. (1996a). Formando psicólogos Escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. En: S.M. WECHSLER (Org.). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. 1ª. Ed. v.1. Campinas: Alínea. p.75-92.

Guzzo, R.S.L. (1996b). **Psicologia Escolar mais um passo à frente**. Psicologia Escolar e Educacional, 1(1), p 7-8. ISSN 1413-8557.

Guzzo, R. S. L. (1996c). Política e Psicologia Escolar. **Informativo Nacional ABRAPEE**, Campinas - SP, v. 5, n. 1, 2. p. 9-9.

Guzzo, R.S.L. (1995). A Integração do Psicólogo No Sistema Educacional Brasileiro. **Informativo Nacional ABRAPEE**, Campinas - SP, v. 4, n. 1,2, p. 3-3.

Guzzo, R.S.L. & [Wechsler, S.](#) (1993). Novos Caminhos da Psicologia Escolar Brasileira. **Estudos de Psicologia**. Campinas, Campinas - SP, 10(3), p.21-40. ISSN: 0103166X.

Guzzo, R. S. L, & Wechsler, S.M. (1993). O Psicólogo Escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. Em R.S.L. Guzzo, L. Almeida & S.M. Wechsler (Orgs.). **Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa**. Campinas, SP: Átomo. p.39-46.

Guzzo, R.S.L. & [Wechsler, S.](#) (1992). Nova trajetória da Psicologia escolar. **Estudos de Psicologia**. Campinas, Campinas - SP, 9(3), p.155-162. ISSN: 0103166X.

Guzzo, R.S.L. (1987). Afinal, O Que Pode Fazer O Psicólogo Escolar? **Estudos de Psicologia**. Campinas - SP, v.4, n.2, p.88-93. ISSN: 0103166X.

Hoff, M. S. (1999). A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicologia: Ciência e Profissão**, 19(3), p.12-31.

INEP. (2012). Censo da Educação Superior: resumo técnico. Ministério da Educação e Cultura (MEC).

INEP. (2011). Censo da Educação Superior: resumo técnico. Ministério da Educação e Cultura (MEC).

INEP. (2009). Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2008. Brasília, DF.

INEP. (2006). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. Brasília. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Texto_de_Referencia.pdf

INEP. (2003). **Censo da Educação Superior**: resumo técnico. Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Jacó Vilela, A.M; Jabour, F. & Rodrigues, H de B. C.(orgs). (2008). **Clio Psyche: Histórias da Psicologia no Brasil**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, UERJ: NAPE.

Jacó-Vilela, A. M.; Ferreira, A. A. L. & Portugal, F. T. (2006). **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro, RJ: NAU Editora.

Kahhale, E.M.P. & Andriani, A.G.P. A constituição histórica da Psicologia. Em: Kahhale, E. M. P (Org.) (2008). **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez.

Kahhale, E.M.P. (Org.) (2002). **A diversidade da psicologia: uma construção teórica**. São Paulo, SP: Cortez.

Kalmus, J. (2010). Ilusão, Resignação e Resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, USP. São Paulo, SP.

Kollbrunner, M. (2008). **Capitalismo em Crise: uma explicação marxista**. Publicação: Capitalismo Revolucionário. 48p.

Konder, L. (1993). **O Que é dialética**. 25ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense.

Leontiev, A.N. (1978). **Atividade, Consciência e Personalidade**. Trad. Martins, M.S.C. Disponível em www.geppe.ufms.br/leontiev.pdf

Lessa, S. (1996). A Centralidade Ontológica do Trabalho em Lukács. **Serviço Social e Sociedade**, n.5, ano XVII. Dez.

Lima, K. R. de S. (2011). O Banco Mundial e a Educação Superior brasileira na primeira década do novo século. **Florianópolis**, 14(1). Jan/jul. p.86-94

Lisboa, F.S. & Barbosa, A.J. (2009) Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia Ciência e Profissão**. 29(4). pp.718-737. ISSN 14149893.

Lombardi, J. C. (2008). Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. Em: Lombardi, J. C; Saviani, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª edição, Autores Associados.

Machado, A. M. (Org.) (2005). **Educação Inclusiva: Direitos Humanos na Escola**. São Paulo, SP – Brasília, DF: Casa do Psicólogo - Conselho Federal de Psicologia, v.1.

Machado, A. M. (2004). **Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da Saúde com a Educação**. 3. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, v.1. 99p.

Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: Intervenção a serviço do quê? Em Meira, M.E.M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.), **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. (p.63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. & Souza, M.P.R. de. (2001) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. 3ª. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, v.1. 191 p.

Machado, A. M.(1996). **Crianças de Classe Especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho-Araújo, C.M. (2007). A Psicologia Escolar nas Diretrizes Curriculares: espaços criados, desafios instalados. Em: H.R. CAMPOS (org). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea Editora.

Marinho-Araújo, C.M. & Almeida, S.F.C. de (2005). **Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional**. Campinas: Alínea.

Martín-Baró, I. (1997). O Papel do Psicólogo. **Estudo de Psicologia** (Natal), 2(1), 7-27.

Martinez, A. M. (Org.) (2003), **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. (p.119-230). Campinas, SP: Átomo e Alínea.

Marvakis, A. (2011). La Psicologia (critica) permanentemente em la encrucijada: sirvientes del poder y herramientas para la emancipacion. **Teoria y Critica de la psicologia** 1, p.122-130. ISSN: 2116-3480.

Marx, K & Engels, F. (2011). **Textos sobre Educação e Ensino**. Editora Navegando Publicações. Edição Eletrônica (e-book). Produção Editorial FE UNICAMP. Capa e Editoração: Fátima Ferreira Silva e Gustavo Bolliger Simões. Título Original: Critique de L'education et de L'enseignement. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>

Marx, K. & Engels, F. (1846/2010). **Ideologia Alemã**. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Marx, K. & Engels, F. (1848/2008). **Manifesto Comunista**. São Paulo, SP: Expressão Popular.

Marx, K. (1843/2010). **Contribuição a crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução**. Trad. Lucia Ethers, 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. 56p.

Marx, K. (1867/2006). O capital: Crítica da Economia Política. Volume I, Livro Primeiro: **O Processo de Produção do Capital**. 24ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

Massimi, M. (2006). Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira do século XVI ao século XVIII. In A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Orgs.), **História da Psicologia: rumos e percursos** (pp. 75-83). Rio de Janeiro: Nau Editora.

Massimi, M. & Guedes, M. C. (Orgs.) (2004). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora e EDUC, v.1. 252p.

McMahon, J. (2010). The Role of Technology in Hebert Marcuse's Eros and Civilization. IN: M. Arfken. **Annual Review Of Critical Psychology: Marxismo and Psychology**, issue 9, august. p.38-46. Disponível em: <http://www.discourseunit.com/annual-review/arcp-9-marxism-and-psychology/>

MEC/SESu. (1999). **Minuta do Anteprojeto das Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia**. Disponível em: portal.mec.gov.br

Meira, M.E.M., & Antunes, M. A. M. (Orgs.) (2003). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Mello, S.L de. (2010). Por que escrevemos antes como escrevemos agora? EM: O.H Yamamoto & A.L.F. Costa. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil**. Natal, RN: EDUFRN. 274 p. ISBN 978-85-7273-668-8

Mello, S.L. (1975). **Psicologia e Profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática.

Mészáros, I. (2008). **Educação para Além do Capital**. (Education Beyond Capital. Trad. Isa Tavares). São Paulo, SP: Boitempo. 128p. ISBN 978-85-7559-068-3

Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação (Brasil). Câmara de Educação Superior (2004). Parecer CNE/CES 0062/2004. Brasília, MEC.

Ministério da Educação - MEC. (1968). Sinopse estatística do Ensino Superior no Brasil.

Molina, R. & Angelucci, C. B. (org.). (2012). **Interfaces entre Psicologia e Educação: desafios para formação do psicólogo**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 148p.

Montero, M. (2004). **Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos**. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Morosini, M. C. (org.). (2011). A Universidade no Brasil: concepções e modelos. INEP, 2ª ed. Brasília, DF. 297p. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7E0103BC-2E4A-4D94-AD06-AA80565692FF%7D_LIVRO%20UNIVERSIDADES%20COMPLETO.pdf

Morosini, M. C. (2006). Estado do Conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: conceitos e práticas. **Educar em Revista**, 28. p.107-124.

Morosini, M. C. (2005). Ensino Superior no Brasil. EM: M. Stephanou & M. H. Bastos (Orgs.). **História da Educação Brasileira**. (pp. 1-17). Petrópolis: Vozes.

Moura, D.H. (2007). **Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração**. 30ª reunião da ANPED. GT: Trabalho e Educação / n.09 <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>

Moura, E. P. G. (1999). A psicologia (e os psicólogos) que temos e a psicologia que queremos? Reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, 19(2). p.10-19.

Neves, L. M. W. (org.) (2004). **A Reforma Universitária do Governo Lula. Reflexões para o debate**. São Paulo, SP: Xamã.

Oliveira, C. B. E. de. (2011). **A Atuação da Psicologia Escolar no Ensino Superior: proposta para os serviços de Psicologia**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, UnB. Brasília, DF.

Oliveira, C. B. E. de & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, UERJ, RJ. Ano 9, n.3, p. 648-663.

Oliveira, B. (2001). **A Dialética do Singular-Particular-Universal**. Exposição apresentada na abertura do V Encontro de Psicologia Social Comunitária sobre o tema *O método materialista histórico dialético* promovido pela Abrapso-Núcleo Bauru,

Neppem e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências/Unesp-Bauru, nos dias 16 a 18/08/2001.

Parecer 403/62 fixa-se o **Currículo Mínimo para o curso de formação em Psicologia no Brasil**. Disponível em <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1978-estudopararevisaocurricularparaocursodePsicologia.pdf>

Parker, I. (2007). **Revolution in Psychology: alienation to emancipation**. Pluto Press, London, Ann Arbor, MI. Copyright.

Parker, I. (2005). **Qualitative Psychology: Introduction Radical Research**. England: Open University Press. Cap. 2. Ética. P.13.

Pascual, J. G. (2012). **Universidade: fabrica de sonhos ou celeiro de decepções?** Fortaleza, RN: Edições UFC. ISBN 978-85-7282-558-0

Patto, M. H. S. (2007). "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, 21(61), p.243-266.

Patto, M. H. S. (2005). **Exercício de Indignação em Psicologia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (1999). **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: T.A. Queiróz.

Patto, M. H. S. (1997). Por uma crítica da razão psicométrica. Em: **Revista Psicologia**. V.8. São Paulo, SP: EDUSP. ISSN: 02549247.

Patto, M. H. S. (1984). **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo, SP: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (Org). (1981). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo, SP: T.A. Queiroz.

Paulo Netto, J. (2011). **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular. 64p.

Penteado, T. C. Z. & Guzzo, R. S. L (2010). Educação e Psicologia: a construção de um Projeto Político-Pedagógico Emancipador. **Psicologia & Sociedade**; 22 (3): P.569-577. ISSN 01027872.

Penteado, T. C. Z. (2008). **Projeto Político Pedagógico: reflexões sobre dificuldades, limites e possibilidades**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, PUC Campinas. Campinas, SP.

Pereira, E. M. de A. (2007). **Universidade e Educação Geral: para além da especialização**. 1ª ed. Campinas: Alínea.

Petroni, A. P. (2013). **Psicologia Escolar e Arte: possibilidades e limites da atuação do psicólogo na promoção da ampliação da consciência de gestores**. Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, PUC Campinas, Campinas, SP.

Pinar, W. F. & Bowers, C. A. (1992). Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives. **Review of Research in Education and American Educational Research in Education**, v.18 p.163-190.

Pinto, R.L. da S. (2008). **O Público e o Privado na Educação Brasileira: do debate intelectual ao texto legal**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação, da UFRJ. Rio de Janeiro, RJ.

Pires, L. H. S. (2008). **Formação do Psicólogo: perspectivas de alunos de um curso de graduação**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, USP. São Paulo, SP.

Pires, M. (1997). O Materialismo Histórico e Dialético e a Educação. Texto apresentado na mesa-redonda **Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos** organizada pelas disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial dos Cursos de Pós-graduação da Faculdade de Medicina da UNESP, campus de Botucatu, em agosto.

Ponce, A. (2005). **Educação e luta de classes**. 21ª Ed. São Paulo, SP: Cortez.

Ramos, C. (2012). Tirando a venda dos espertos: reflexões sobre a formação de psicólogos em tempos de cinismo. IN: M.H.S. Patto (Org.). **Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. ISBN: 978.85.8040.145.5

Resolução CFP no 010/2005. (2005, 21 de julho). Aprova o Código de Ética

Ribeiro, S. L. & Luzio, A. A. (2008). As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para saúde mental. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, 14(2), p. 203-220, dez.

Ristoff, D. (2011). A Universidade Brasileira em Tempos de Contemporaneidade. IN: M. C. Morosini. A Universidade no Brasil: concepções e Modelos. 2ª ed. INEP. Brasília, DF. p. 23-35.

Rocha Jr., A. (1999). Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. **Psicologia: Teoria e Prática**, 1(2), p.3-8.

Rossler, J. H. (2004). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. Em: Duarte, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados.

Rossler, J. H. A. (2004). Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. Em: N. DUARTE (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados.

Sampaio, H. (2000). **Ensino Superior no Brasil – setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec.

Sant'ana, I.M. (2008). **Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo- professor em processo de construção**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, PUC Campinas. Campinas, SP.

Saretta, P. (2010). **Memórias de Formação em Psicologia: compromisso, reflexão e crítica**. Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação, UNICAMP. Campinas, SP.

Saviani, D. (2008). **Escola e Democracia**. 40a ed. Campinas, Autores Associados, São Paulo/ Cortez.

Saviani, D. (2008). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2ª edição, Autores Associados.

Saviani, D. (2007a). **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados.

Saviani, D. (2007b). O Plano de Desenvolvimento Da Educação: Análise Do Projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100. Ed. Especial, p.1231-1255, outubro. ISSN: 01017330.

Saviani, D. (2007c) **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr.

Saviani, D. (2003). **Pedagogia histórico-crítica** (8a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. et al. (1984). Política Educacional e Formação Profissional do Psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, 4(2), p.24-33. ISSN 1414-9893.

Schraube, E. & Osterkamp, U. (edited by). (2013). **Psychology from the Standpoint of the Subject. selected writings of. Klaus Holzkamp**. Critical Theory and Practice in Psychology and the Human Sciences Series Editor: Tod Sloan, Lewis & Clarke College, Portland, USA.

Seixas, P. S.; Coelho-Lima, F.; Silva, S. G. & Yamamoto, O. H. (2013). Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 17(1). P.113-122. Janeiro/Junho.

Severino, A. J. (2009). Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, 14(2), pp. 253-266, jul.

Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, 29. p.991-1022.

Silva, M. A. da. (2002). **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Editores Associados. São Paulo: FAPESP.

Silva, M. A. da. (2003). Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, 23(61), p.283-301, dezembro. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Silva, T. T. da (1999). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 1ª ed. Belo Horizonte, BH: Autêntica.

Soares, M. S. A. (Coordenadora) (2002). **A Educação Superior No Brasil**. Porto Alegre, RS: UNESCO/IESALC.

Soares, M.S.A. (Org.). (2002). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>

Souza, A.R. (2003). Reformas Educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, 22, p.17-49.

Souza, M.P.R. (2007). Reflexões a Respeito da Atuação do Psicólogo no Campo da Psicologia Escolar/Educacional em uma perspectiva Crítica. Em: Campos, H.R. (org) **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas, SP: Alínea Editora.

Tanamachi, E.R. & Meira, M.E.M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M.E.M. & Antunes, M.A.M. (Orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. (p.11-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Tanamashi, E.R. (2000). Mediações Teórico-Práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. Em: Tanamashi, E.R; Souza, M.P.R & Rocha, M.L. (orgs). **Psicologia e Educação: desafios teórico práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Terrazzan, E.A.; Dutra, E.F.; Winch, P.G. & Silva, A.A. (2008). Configurações Curriculares em Cursos de Licenciatura E Formação Identitária de Professores. **Revista Diálogos em Educação**, 8(23), p.71-90, jan/abril.

Tizzei, R.P. (2004). **Desenvolvimento Infantil: Perspectiva de Pais Acerca do Desenvolvimento**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, PUC Campinas. Campinas, SP.

Tonet, I. (2003). Educação Numa Encruzilhada IN: A.M.D. Menezes & F.F Figueiredo (orgs.). **Trabalho, Sociabilidade e Educação**. Fortaleza, CE: UFC.

Trindade, H. (2003). O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. EM: M. Mollis (Org.). Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financeiro (p.161-180). Buenos Aires: CLACSO.

Trindade, H. (2001). Universidade, ciência e Estado. In H. Trindade (Org.), **Universidade em ruínas na república dos professores**. pp.9-26. Petrópolis: Vozes.

Trindade, H. (org.) (2000). **Universidade em Ruínas: na republica dos professores**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: VOZES/ Rio Grande do Sul, RS: CIEPEDES (1999). ISBN: 85.326.2272-0

Triviños, A.N.S. (1987). **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo, SP: Atlas.

Tsetung, M. (1937/1975). Sobre a Contradição. IN: M. Tsetung. Obras Escolhidas de Mao Tsetung. Tomo II, Pequim. p. 525-586. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/mao/1937/08/contra.htm>

Vaidergorn, J. (2001). Uma Perspectiva da Globalização na Universidade Brasileira. **Caderno CEDES**, 21(55), Novembro, p.78-91. ISSN: 01013262

Veiga, I.P.A. (2003). Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, 23(61), p. 267-281, dezembro.

Vieira, C. R., Albert, C.E. & Bagolin, I.P. (2008). Crescimento e Desenvolvimento Econômico no Brasil: uma análise comparativa entre o PIB per capita e os níveis educacionais. **Revista Análise**. 19(1). jan/jul, Porto Alegre. p.28-50. ISSN: 0370369X.

Vilela, A. M. J. (2012). História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicol. cienc. prof.**, v.32, p. 28-43 .

Von Buettner, G.E.B.P. (2000). **Diretrizes Curriculares em Psicologia: discursos de resistência**. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós Graduação, PUC Campinas. Campinas, SP.

Von Buettner, G.E.B.P. (1990). **Análise da estrutura curricular de um curso de Psicologia: subsídios para a reestruturação**. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós Graduação em Educação, UNICAMP. Campinas, SP.

Yamamoto, O. H.; Falcão, J. T. da R. & Seixas, P. de S. (2011). Quem é o estudante de Psicologia no Brasil? **Avaliação Psicológica**, 10(3), p. 209-232.

Yamamoto, O. H. & Costa, A. L. F. (orgs.) (2010). **Escritos sobre a Profissão de Psicólogo no Brasil**. Natal, RN: EDUFRRN. 274p.

Yamamoto, O.H. & Gouveia, V.V. (Orgs.) (2010). Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica. São Paulo: Casa do Psicólogo. EM: O.H Yamamoto e A.L.F. Costa. **Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil.** (p. 99-119). Natal, RN: EDUFRN. ISBN 978-85-7273-668-8

Yamamoto, O. (2009). Formação em Psicologia e as Novas Demandas Sociais: relato dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, IX(3). p.1023-1042. set. ISSN: 15186148.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas Sociais, “Terceiro Setor” e “Compromisso Social”: Perspectivas e Limites do Trabalho do Psicólogo. **Psicologia & Sociedade**, 19(1). P.30-37. Jan/abr.

Yamamoto, O.H. (2003). Questão social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. EM: A.M.B. Bock. (org.), **Psicologia e Compromisso Social.** P.37-54. São Paulo, SP: Cortez.

Yamamoto, O.H., Dantas, C.M.B., Costa, A.L.F., Alverga, A.R., Seixas, P.S. & Oliveira, I.F. (2003). A profissão de Psicólogo no Rio Grande do Norte. **Interação**, 7(2), p.23-30. ISSN: 15161854.

Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, 20(4). Brasília. Dez.

Yamamoto, O. H., Souza, C. C., & Yamamoto, M. E. (1999). A produção científica na Psicologia: uma análise dos periódicos brasileiros de 1990-1997. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 12, p.549-565. ISSN: 01027972.

Yamamoto, O.H. (1996). Neoliberalismo e políticas sociais: O impacto na Psicologia brasileira. **Psicologia Revista**, 2, p.12-26.

Yamamoto, O.H. (1987). **A Crise e as Alternativas da Psicologia.** São Paulo: Edicon.

Yazlle, E. G. (1990). **A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo - subsídios para uma ação necessária.** Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós Graduação em Psicologia, PUC São Paulo. São Paulo, SP.

SITES CONSULTADOS:

Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI. Visão e Ação. Conferencia Mundial de Paris (1998). UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544POR.pdf>

Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Pesquisas em Educação disponíveis pelo site www.mec.gov.br

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Mapa de inclusão/exclusão social da cidade de Campinas**. Prefeitura de Campinas: Secretaria de Assistência Social, 2004.

UNICEF <http://www.unicef.org.br/>

Nações Unidas <http://www.onu-brasil.org.br/>

WORLD CONFERENCE ON HIGHER EDUCATION, 1998, Paris. **Higher education in the twenty-first century: vision and action**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <www.unesco.org> Acesso em: 2003.

FMI (Fundo Monetário Internacional e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento). Disponível em: <http://www.worldbank.org/>

ABRAPEE. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **O Psicólogo Escolar**. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/opsicologo.htm>

COHAB. Companhia Metropolitana de Habitação. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/habitacao/cohab/>

Conselho Federal de Psicologia. (1988). **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo, SP: Edicon.

Conselho Federal de Psicologia. (1992). **Psicólogo brasileiro: Construção de novos espaços**. Campinas, SP: Átomo.

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

Conselho Federal de Psicologia. (2001). **Pesquisa feita junto aos associados do Conselho Federal de Psicologia**. Relatório final. Disponível em www.pol.org.br

Núcleo de Estudos Populacionais (NEPO). www.nepo.unicamp.br

Secretaria de Planejamento Urbano (www.planejamento.sp.gov.br e www.ppa.sp.gov.br/perfis/PerfilRMCampinas.pdf)

SEMESP Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/publicacoes/mapa_do_ensino_superior_sp_2012.pdf

Balanço da Educação. Disponível em: https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro3/3.2_Educacao.pdf

Carta de Serra Negra – Conselho Federal de Psicologia. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/portal/wp-content/uploads/2011/07/1992-cartadeserranegra.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

MODELO DE CARTA CONVITE E DE AUTORIZAÇÃO AO COORDENADOR OU DIRETOR DE CURSO PARA USO DE MATERIAL E REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

A/C Coordenador ou Diretor de Curso de Psicologia,

Estamos realizando um trabalho sobre a **formação do psicólogo escolar** numa perspectiva crítica da área na Região Metropolitana de Campinas (RMC) com o objetivo de **compreender e analisar a formação de psicólogos escolares a partir das mudanças curriculares** colocadas desde a implantação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004.

Para isso, pretendemos entrevistar o coordenador ou diretor de curso de Psicologia das cidades de Americana, Campinas e Jaguariúna bem como ter acesso e discutir o Projeto Pedagógico junto com estes para conhecer como a formação se dá nas disciplinas teóricas e práticas ao longo do curso.

Assim, solicitamos sua autorização para a execução do trabalho, especialmente para ter acesso aos documentos necessários para pesquisa e, posteriormente, convidá-lo para ser participante da pesquisa de doutorado que será realizada pela aluna Raquel Pondian Tizei RA 10401982, regularmente matriculada no curso da PUC Campinas, sob orientação da professora Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

Sua participação é de máxima importância para efetivação dessa pesquisa, portanto, contamos com sua colaboração e nos comprometemos com o sigilo dados utilizados durante este estudo.

Autorizo a utilização dos dados anteriormente apresentados para pesquisa que será realizada.

Nome:

RG:

Instituição:

Cidade:

Telefone para contato:

Assinatura do responsável:

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de tese de doutorado da aluna Raquel Pondian Tizzei do Curso de Pós Graduação em Psicologia da PUC Campinas sob orientação da Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo, a qual tem por objetivo compreender e analisar a formação de psicólogos escolares a partir das mudanças curriculares sugeridas pela implantação das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004.

Estudos acerca da formação em Psicologia veem sendo foco de diferentes pesquisadores da área desde sua regulamentação enquanto profissão e estes ressaltam a importância de outros estudos na área. Sendo assim, sua participação é importante para este trabalho que busca aprofundar a temática.

Para isso, buscamos compreender como estão se estruturando os cursos de Psicologia na Região Metropolitana de Campinas por fazer parte do contexto onde a PUC Campinas se insere e onde o grupo de pesquisa liderado pela professora Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo realiza suas atividades de extensão. Solicitamos sua participação no fornecimento de informações e explicação sobre formação do psicólogo, especialmente o escolar, a partir da estruturação do Projeto Pedagógico do Curso que você coordena bem como conhecer o contexto institucional e regional em que ele está inserido. Para isso será necessária uma entrevista a ser realizada de forma individual e gravada em forma de áudio e a leitura pormenorizada do referido Projeto Pedagógico de Curso.

Utilizamos como referencial teórico pressupostos da Psicologia Crítica, as Reformas Educacionais e suas influências internacionais, dados acerca da formação em Psicologia dentro de um método de análise materialista histórico e dialético (MHD) que corresponde à linha de pesquisa do grupo em questão. A opção por esta corrente de pensamento se deve ao fato de que a ampla compreensão (de fatores históricos, políticos e econômicos) que envolve a formação de profissionais e afetam diretamente a forma como eles compreendem o homem e atuam nas mais diferentes áreas, inclusive educativas como no caso do psicólogo escolar.

Ressaltamos que sua participação é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento da realização da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo. Também garantimos que todos os dados fornecidos serão analisados e publicados de forma a garantir o sigilo e privacidade de sua identidade.

Este estudo não acarreta nenhum tipo de risco para seus participantes, ao contrário, pretende contribuir para o fortalecimento em defesa da qualidade da formação do psicólogo na realidade brasileira uma vez que se dispõe a caracterizar e analisar a formação na Região Metropolitana de Campinas. Não haverá nenhum tipo de recompensa ou ressarcimento para os sujeitos participantes deste estudo e nos disponibilizamos para esclarecer outras dúvidas que possam surgir em qualquer momento da realização deste trabalho.

Ainda assim, caso deseje, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (19) 9122-4487 ou pelo email tizzuca@hotmail.com ou mesmo com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Campinas pelo endereço rodovia. Dom Pedro I, Km 136, Parque das Universidades. Campinas-SP, CEP 13.086-900, telefone/fax: (19)3343-6777; e-mail comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

Este TCLE bem como o projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo referido Comitê de Ética seguindo os pressupostos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos e são de responsabilidade das pesquisadoras anteriormente citadas.

Declaro que li ou leram e esclareceram para mim todos os itens especificados neste TCLE bem como foram esclarecidas minhas dúvidas acerca dela e que recebi uma cópia deste documento. Portanto, dou consentimento e autorizo minha participação nesta pesquisa de acordo com os termos garantidos neste termo.

Nome:

Data:

RG:

Contato:

Endereço:

IE que coordena:

Assinatura:

ANEXO 3

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ROTEIRO PARA ENTREVISTA.

DIMENSÃO	ITENS	OBJETIVO/CONTEÚDO
Identificação:	Nome	
	Sexo	
	Nacionalidade	
	Profissão/Cargo	Identificar se, além de ser coordenador, ele ministra aulas. Se sim, quais disciplinas.
Formação/Atuação Profissional:	Ano de formação e IES que se formou. Qual foi sua escolha por área/abordagem de atuação? Por que a escolheu?	Verificar historia da formação do coordenador.
	Fez pós graduação ou cursos complementares? Qual? Onde?	
	Pertenceu a algum órgão colegiado? Qual? Participa das discussões com outros coordenadores? Como?	Verificar inserção política na área.
	Tempo de exercício profissionais e área de atuação desde a formação.	
	Já trabalhou em outra IES? Qual área? Qual sua função nela?	
Carreira Profissional do Coordenador:	Há quanto tempo exerce esse cargo nessa IES? Como avalia esse processo?	
	Como assumiu a coordenação? Qual contexto?	
	Quantas horas trabalha para essa função? Como são organizadas suas horas de trabalho?	
	Passou por modificações na carreira? Quais?	
	Faz parte de alguma outra instância administrativa na IES? Qual?	
Contexto de Trabalho	Cidade de origem, de trabalho e moradia. Conhece o contexto de formação da RMC?	Verificar como compreende e o que conhece do contexto em que o curso se insere?
	Como o considera para formação de diretrizes para o curso de Psicologia para o qual trabalha?	
	Quais outros fatores interferem nesse processo?	
	O que avalia como dificuldade para implementação de mudanças curriculares?	
Contexto de Trabalho no Curso:	Como foi/é elaborado o PPP do curso?	
	Você conta com um Conselho de Curso ou NDE? Quem participa? Como as idéias são	

	discutidas?	
Sobre o curso:	O curso existe desde quando? Como foi sua constituição? Desde quando você participa deste processo?	
	Por quais mudanças o curso passou desde então? Como elas ocorreram? Quem participa desse processo?	
	O curso existe antes da implantação das DCN? Você percebeu quais mudanças após essa implantação? Como considera as DCN na estruturação do curso?	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. 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
	Como são/foram pensadas as alterações do currículo? Você (e os professores) se sentem preparados para fazê-las? Como compreende esse processo?	
	Como essas mudanças foram vividas na sua prática enquanto professora e coordenadora, dos professores, alunos? De que forma elas impactaram a formação dos alunos?	
Estrutura Curricular	Quais são as ênfases do curso? Como as áreas se caracterizam/denominam? Como elas foram decididas/pensadas? Como se distribuem pelo curso?	Ênfases Curriculares: conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia. A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas Ênfases Curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno. Competências e Habilidades.
	Como a Psicologia Escolar é considerada no curso? Quais disciplinas específicas ela é envolvida? Como são distribuídas ao longo da graduação?	A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as Ênfases Curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura. 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.
	Existe procura ou interesse dos alunos pela área? De que forma ocorre?	Escolha pelos estágios – Ênfases. Procura por formação complementares na graduação.
	Como você compreende que essa área é considerada neste curso? Explique.	
	Como você considera que o psicólogo se forma hoje para atuar em contextos educativos?	Verificar como as habilidades e competências na estruturação do curso afetam a formação/atuação profissional.
	A inserção profissionais dos egressos é acompanhada? Como? Para que área migram?	
DIMENSÃO	ITENS	OBJETIVO/CONTEÚDO
Identificação:	Nome	
	Data de nascimento	
	Sexo	

	Nacionalidade	
	Profissão/Cargo	Identificar se, além de ser coordenador, ele ministra aulas. Se sim, quais disciplinas.
Formação/Atuação Profissional:	Ano de formação e IES que se formou. Qual foi sua escolha por área/abordagem de atuação? Por que a escolheu?	Verificar história da formação do coordenador.
	Fez pós graduação ou cursos complementares? Qual? Onde?	
	Pertenceu a algum órgão colegiado? Qual? Participa das discussões com outros coordenadores? Como?	Verificar inserção política na área.
	Tempo de exercício profissionais e área de atuação desde a formação.	
	Já trabalhou em outra IES? Qual área? Qual sua função nela?	
Carreira Profissional do Coordenador:	Há quanto tempo exerce esse cargo nessa IES? Como avalia esse processo?	
	Como assumiu a coordenação? Qual contexto?	
	Quantas horas trabalha para essa função? Como são organizadas suas horas de trabalho?	
	Passou por modificações na carreira? Quais?	
	Faz parte de alguma outra instância administrativa na IES? Qual?	
Contexto de Trabalho	Cidade de origem, de trabalho e moradia. Conhece o contexto de formação da RMC?	Verificar como compreende e o que conhece do contexto em que o curso se insere?
	Como o considera para formação de diretrizes para o curso de Psicologia para o qual trabalha?	
	Quais outros fatores interferem nesse processo?	
	O que avalia como dificuldade para implementação de mudanças curriculares?	
Contexto de Trabalho no Curso:	Como foi/é elaborado o PPP do curso?	
	Você conta com um Conselho de Curso ou NDE? Quem participa? Como as idéias são discutidas?	
Sobre o curso:	O curso existe desde quando? Como foi sua constituição? Desde quando você participa deste processo?	
	Por quais mudanças o curso passou desde então? Como elas ocorreram? Quem participa desse processo?	
	O curso existe antes da implantação das DCN? Você percebeu quais mudanças após essa implantação? Como considera as DCN na estruturação do curso?	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.

		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
	Como são/foram pensadas as alterações do currículo? Você (e os professores) se sentem preparados para fazê-las? Como compreende esse processo?	
	Como essas mudanças foram vividas na sua prática enquanto professora e coordenadora, dos professores, alunos? De que forma elas impactaram a formação dos alunos?	
Estrutura Curricular	Quais são as ênfases do curso? Como as áreas se caracterizam/denominam? Como elas foram decididas/pensadas? Como se distribuem pelo curso?	Ênfases Curriculares: conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia. A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas Ênfases Curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno. Competências e Habilidades.
	Como a Psicologia Escolar é considerada no curso? Quais disciplinas específicas ela é envolvida? Como são distribuídas ao longo da graduação?	A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as Ênfases Curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura. 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.
	Existe procura ou interesse dos alunos pela área? De que forma ocorre?	Escolha pelos estágios – Ênfases. Procura por formação complementares na graduação.
	Como você compreende que essa área é considerada neste curso? Explique.	
	Como você considera que o psicólogo se forma hoje para atuar em contextos educativos?	Verificar como as habilidades e competências na estruturação do curso afetam a formação/atuação profissional.
	A inserção profissionais dos egressos é acompanhada? Como? Para que área migram?	

Anexo 4

Quadro Caracterização dos cursos de Psicologia na RMC.

IES	Ano	Contexto de surgimento do curso.	Ingressantes – quem são?	Motivo do ingresso na Psicologia e na IE.	Valor da Mensalidade
1	2002	<p>Na RMC, a demanda para o Ensino Superior é grande, e o principal critério para a escolha de instituições pelos estudantes parece ser a qualidade de ensino (PPC p.4).</p> <p>A distância para quem precisa viajar e o tempo gasto, o pedágio, o risco diário das estradas e o cansaço, têm sido determinantes da descentralização dos anteriores pólos aglutinadores, representados pelas duas Universidades privadas de maior porte da região (dentre elas a IES 3). (...) a maioria das IES da região não possui curso de Psicologia, incluindo a (única IES estadual da RMC), ou não o oferecem no período noturno. Assim, a capacidade de atendimento em oferta de vagas no período noturno em Psicologia das IES da região é insuficiente para atender à demanda (PPC p.5) (ausência de cursos no período noturno).</p> <p>Tem crescido o contingente de alunos concluintes do Ensino Médio e, embora tenha crescido também o número de IES, de cursos e de vagas, a oferta ainda continua insuficiente para atender à demanda crescente. Estes dados justificaram com propriedade a abertura do curso de Psicologia (...) especialmente o esgotamento da capacidade de atendimento à demanda de formação universitária em Psicologia e a oferta da possibilidade desta formação em nível superior para estudantes trabalhadores (PPC p.5).</p> <p>um conjunto de drásticas transformações sociais (...) a</p>	<p>Alunos trabalhadores, provenientes de classes sociais em que dependem de um trabalho para se manter na faculdade (coordenadora 1).</p>	<p>os alunos que vem de lá (outra IES concorrente na cidade) pra cá alegam uma formação de melhor qualidade... agora eu to pensando aqui, se ele muda por outro motivo, por exemplo, falam que aqui é mais fácil.</p> <p>eu acho que porque cresceu muito, mas tem muita gente ligada a algum tipo de religião e quem te procurado Psicologia, ou mesmo alcoólicos anônimos.</p> <p>essa ideia de ser salvador da pátria, as coisas do cuidar, então as pessoas vem pra isso, e também pra maternagem, essas associações que as pessoas fazem (...) não é a grande maioria que vem a procura de melhoria de emprego ou inserção profissional.</p> <p>corpo docente academicamente capacitado e tecnicamente qualificado, trabalhando sob um regime crescente de dedicação não somente ao ensino, mas à pesquisa e extensão, acompanhadas da construção de instalações físicas condizentes, objetivadas num detalhado projeto arquitetônico moderno e funcional, e da busca de oferecimento de outros recursos técnicos e</p>	RS738,00

		<p>crescente violência, desagregação social, crise nos valores éticos e institucionais convivem ao lado de importantes atividades econômicas no município, dentre elas a indústria têxtil e de confecção (...) demanda profissionais preparados para atuar com uma concepção social da prática profissional, um profissional que reflita criticamente as contradições produzidas pelos impactos da complexificação do trabalho no cotidiano, que promova a discussão e proponha intervenções transformadoras (PPC p.5). (necessidade de profissionais preparados para lidar com a realidade).</p>		<p>materiais necessários (coordenadora 1).</p> <p>este curso de Psicologia vem representando uma possibilidade não só de abertura de um mercado de trabalho novo, mas principalmente de uma ação profissional diferenciada, adequada às características regionais e voltada para as demandas sociais, expressas na concepção de curso e de perfil profissional proposto, como tentativa de superação de modelos de formação predominantes na área. Estes atributos configuram inovadoras e consistentes formas de inserção profissional para os formandos. (PPC IES 1 p.6)</p>	
2	2005	<p>Não há conhecimento aprofundado disso porque a coordenadora assume o curso pronto e não há descrição no PPC.</p> <p>Eu cheguei em 2002 na IES 2 e assumi o curso em 2005 com um PP que eu não tinha participado da elaboração, então eu fui tomar conhecimento do PP nesse momento, assumindo como coordenadora e tive que me apropriar enquanto fazia a implementação.</p> <p>Porque essa fala de que “eu já to trabalhando na área” ou “eu não preciso de estágio porque eu já trabalho com isso” ou “eu vim buscar conhecimento pra minha área” é como se a formação do psicólogo viesse ajudar no trabalho que ele já faz, pegar o conhecimento da Psicologia pode ajudar no que a pessoa já faz e não ampliar ou mudar a forma de pensar a realidade.(...) isso se relaciona com a demanda de mercado (...)tem de vir aqui buscar conhecimento pra onde trabalha</p>	<p>Os alunos são de uma classe que não tem muitas condições financeiras, tem que trabalhar para pagar a faculdade, transporte. tem pouco tempo pra estudo, pra estágio.</p> <p>Muitos alunos bolsistas... PROUNI, FIES, bolsa institucional, da prefeitura (coordenadora 2).</p>	<p>R: E o que ele vem buscando aqui? Vocês fazem algum tipo de levantamento? C2: Não Raquel, formalmente não (...). Eles vem buscando por conhecer mais a área clínica e uma expectativa voltada pra área clínica e da psicanalise (...)</p> <p>Buscando uma profissão para inserção no mercado de trabalho.</p> <p>Facilidade de acesso para cidades da região e com menos dinheiro para pagar, inclusive transporte para outras IES maiores (coordenadora 2).</p>	RS1028,75

		(coordenadora 2).			
3	1964	<p>O Currículo Mínimo (...) refletiu exigindo diploma de Bacharel e Profissional diferenciados com no mínimo 500 horas de estágio obrigatório supervisionado para a formação do psicólogo. O CFP e os CRPs foram criados em 1971 e adotou normas da Organização Internacional do Trabalho como características básicas para o psicólogo (p.5) (consolidação da profissão).</p> <p>Em 1967 a reforma estatutária foi revista e o acordo com o MEC USAID motivou a reforma universitária do país (e da IES 3) em 1968 (PPC IES 3 p.6).</p> <p>O grande crescimento dos cursos de graduação entre 60 e 80 coincidiu com o movimento que ocorria na sociedade brasileira e, especialmente em SP na medida em que a RMC passa a se configurar como instrumento importante espaço de crescimento e expansão da economia do Estado, a partir dos projetos de interiorização do crescimento econômico no eixo SP-Campinas-Ribeirão Preto. Nesse período o número de alunos matriculados na Universidade cresceu muito, mais de nove vezes em duas décadas, mantendo esse crescimento estável nas décadas seguintes (PPC IES 3).</p>	<p>R: pelo que você fala, tem também um diferencial de classe social do aluno que entra na IES 3?</p> <p>C3: eu acho que mais nitidamente isso é pra turma do matutino e vespertino.</p> <p>R: o noturno não?</p> <p>C3: não porque são alunos trabalhadores, pagam o seu curso.... entendeu? Mas essa diferença, essa discrepância tá diminuindo de ano pra ano (...) 80, 90% se você pegar "porque você veio para IES 3?" "porque pra minha família... o nome da IES 3" é isso que aparece (coordenadora 3).</p>	<p>Tradição, reconhecimento do curso em nível nacional, qualidade do corpo docente e maior oferta de áreas e campos de estágio.</p> <p>R: o nome da IES 3 é o diferencial na escolha pela tradição?</p> <p>C3: exatamente... (coordenadora 3).</p>	R\$1528,00
4	Em 1972 em SP e 1995 na RMC	<p>Os desafios do mundo contemporâneo, colocados pelas mudanças tecnológicas, culturais e econômicas, exigem a capacitação de profissionais que expliquem e compreendam os fenômenos psicossociais e os sujeitos que os produzem. Em um mundo instável, fragmentário, fluido, há que se perguntar que processos de subjetivação estão em andamento.</p> <p>O profissional de Psicologia, que cuida da saúde mental dos indivíduos, das relações humanas em todos os seus contextos e do desenvolvimento do ser humano, é figura</p>	<p>É diferente para o aluno do noturno que é o aluno que trabalha (...) A gente recebe uma grande quantidade de alunos do PROUNI, muito aluno com fies, PROUNI, bolsa institucional... então o perfil do aluno do noturno é um perfil de aluno que</p>	<p>Formação para o mercado de trabalho, alunos com maior dificuldade financeira.</p> <p>"sonho em cursar o Ensino Superior (...) muita gente tá fazendo Psicologia como 2º curso, então o aluno já se formou em outra coisa mas agora quer fazer Psicologia"(coordenadora 4).</p>	R\$759,00

	<p>imprescindível nessa construção. Formar psicólogos competentes, teórica e tecnicamente, e sensíveis à diversidade dos modos de existência dos sujeitos contemporâneos é uma demanda reconhecida. (PPC IES 4 p.13). (necessidade de profissionais preparados para lidar com a realidade)</p> <p>preenche uma lacuna existente no mercado ao formar profissionais para contextos regionais e culturais diversificados, que se integram à rede pública e privada de saúde, às comunidades carentes, às organizações e às instituições, promovendo, a partir de atuação fundamentada em conhecimentos teóricos e em princípios éticos e humanistas, a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar individual e coletivo ao aceitar em seus <i>campi</i>, alunos provenientes de contextos sócio-econômicos e culturais muito diferentes e com habilidades também diversas, abre espaços de interlocução entre as diferenças, promove a inclusão dos indivíduos na vida universitária e acena com as possibilidades de ascensão cultural, social e econômica (PPC IES 4 p.13).</p> <p>há demanda (...) pelo Ensino Superior nas regiões em que a Universidade oferece o Curso. (...) baseada na taxa bruta e líquida de matriculados na Educação Superior. Estas informações se mostraram relevantes para justificar a presença do Curso de Psicologia na região (PPC IES 4 p.14).</p> <p>A proposta de implantação do Curso de Graduação em Psicologia está alinhada com os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação (lei nº 10.172/2001) no que tange aos seguintes aspectos: umenta a oferta de vagas de Ensino Superior para estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos, residentes nos municípios em que o curso é oferecido, contribuindo para a elevação da taxa líquida de matrículas nesse nível de ensino; contribui para</p>	<p>trabalha e que aí ele tem, ele tem é ele que tem que manter o curso dele.</p> <p>No matutino, um aluno com nível sócio econômico melhor, alunos que não necessariamente precisam trabalhar, a gente tem alunos da manhã que inclusive tem, com mais de 50 anos, vários alunos com 50 anos, 60 e que agora a vida tá podendo estudar..., tá um pouco mais fácil (...) uma população que vem de uma Educação mais deficiente que você vai... é..... ser deficitária (coordenadora 4).</p>		
--	--	--	--	--

		a redução das desigualdades regionais na oferta de Educação Superior; diversifica regionalmente o sistema superior de ensino, introduzindo um curso de grande importância sócio-econômica (PPC IES 4 p.20).			
--	--	---	--	--	--

ANEXO 5

Quadro Síntese dos Projetos Pedagógicos de Curso (transcrições literais dos PPC).

PPC	IE1	IE2	IE3	IE4
<p>Fundamentos e Princípios</p>	<p>DCN, Parecer CNE/CES Nº 08/2007, que aprova a carga horária mínima dos cursos de graduação; PPI e PDI; Manual de Avaliação das Condições de Ensino e Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação.</p> <p>Resolução nº 003/2007 do Conselho Federal de Psicologia, que disciplina a atividade profissional do psicólogo.</p> <p>PPC estabelece escolhas diferenciadoras quanto às Ênfases Curriculares, o perfil, as competências e habilidades específicas do profissional que se dispõe a formar.</p> <p>este Curso se propõe a investir na associação entre ciência e profissão psicológicas, articulando formação científica e profissional, estimulando o rompimento de posições tradicionalmente antagônicas, expondo o estudante às questões da definição de ciência, levando-o a reconhecer Ciência como produção crítica, que explicita seu processo de produção; buscando instrumentalizá-lo para reconhecer pressupostos ontológicos e bases epistemológicas dos diversos modelos e concepções de ciência, para pensar reflexiva e criticamente; estabelecendo mecanismos</p>	<p>O PPC é fruto de reflexão crítica sobre os diferentes aspectos que compõem a análise do processo de ensino e aprendizagem e avaliação das atividades.</p> <p>Mas a determinação e interesse dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e a vontade política da instituição em melhorar cada vez mais a qualidade do curso confluem para o alcance das metas.</p> <p>Modelo de Competência do Profissional: antigamente os modelos curriculares consistiam em dividir conteúdos curriculares em blocos disciplinares. A nova lógica deve pautar sua estruturação pela LDB e outros modelos ao exercício ocupacional tecnicamente qualificado e socialmente responsável. Ele deve envolver um conjunto de experiências amplas que valorizem mais do que a simples transmissão de conhecimentos, desenvolver atitudes, valores e capacidades de ação frente</p>	<p>Adequação às DCN (2004), Padrões de Qualidade para cursos de Graduação em Psicologia (1998) e as Diretrizes Institucionais para reformulação Curricular dos Cursos de Graduação da IES 3 (1999). Experiência e história de um curso que promoveu a formação de profissionais atuantes e inseridos no mercado de trabalho.</p> <p>Aliados aos princípios católicos.</p> <p>Guiada desde 2006 pela Comissão de Reestruturação do Curso de Psicologia. Este PP contempla aspectos apontados nas avaliações, adequando-os as DCN, especialmente no que diz respeito à definição das Ênfases Curriculares do curso e, ao mesmo tempo, responde as necessidades de consecução dos objetivos administrativo pedagógicos de consolidação do PP para formação de excelência do mercado do Ensino Superior no país e especialmente na região.</p> <p>O PPC foi criado para que continuasse a promover a formação de profissionais que colocam a Psicologia a serviço da sociedade; contribuindo para que todos os cidadãos brasileiros tenham condições de vida digna, produzindo conhecimento e auxiliando a construção de Políticas Públicas que possam oferecer a Psicologia a quem</p>	<p>Projeto Pedagógico Institucional, PNE, LDB (1996); DCN (2004) Resolução CNE/CES nº 02/2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial; na Resolução CNE/CES nº 03/2007, que dispõe sobre procedimentos relativos à hora/aula; com adequação de seus conteúdos curriculares às exigências do Decreto nº 5.626/2005, que trata da oferta da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e às exigências da Lei nº 11.788/2008 que trata dos estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios.</p> <p>Se a ação pedagógica é um ato político, ao desenvolver o pensamento crítico, exercitar a criatividade e capacitar os próprios alunos para a realização de leituras diversas do mundo e dos sujeitos do seu tempo, o processo ensino-aprendizagem promove uma transformação do próprio sujeito e seus efeitos se estendem para além dos muros acadêmicos.</p> <p>A finalidade maior é promover o desenvolvimento do potencial dos alunos, estabelecendo metas que</p>

	<p>curriculares facilitadores da integração e síntese pessoal dos conteúdos. Estabeleceu-se uma organização curricular que visa garantir efetiva integração teoria-prática, buscando fugir de uma formação verbalista e predominantemente teórica, com carência de atividades práticas.</p> <p>Face às críticas ao predomínio da preparação para atuação em clínica, e de que “no todo, o ensino-aprendizagem ocorre dentro do modelo hegemônico da abordagem biologicista, medicalizante, hospitalar e centrada em procedimentos” (Herter e outros, 2006: 439), assumiu-se a necessidade de garantir uma formação profissional equilibrada em relação às várias modalidades de atuação em Psicologia, que prepare para atender às demandas sociais contemporâneas. busca-se tratamento curricular equilibrado à diversidade e complexidade profissionais da Psicologia, implicando familiarização pelo menos com as quatro áreas clássicas de atuação, por meio da obrigatoriedade de disciplinas, estágios e práticas. Abre-se, porém, a possibilidade de flexibilização e diversificação no currículo, atendendo a demandas locais e atuais, e a interesses específicos dos estudantes, por meio da oferta de projetos diversificados nos estágios, tanto nos básicos quanto nos de</p>	<p>aos desafios da realidade. Parte significativa se da de forma transversal ao longo do curso.</p>	<p>dela tiver necessidade.</p>	<p>possibilitem a inserção do egresso no mercado de trabalho em condições de competir de modo empreendedor na solução dos problemas com os quais for confrontado.</p> <p>Nesse sentido, a estrutura curricular e a organização dos estágios em dois níveis – básico e específico – iluminam as formas de atuação já existentes no cotidiano profissional dos psicólogos e abrem espaço para questões gerais e contemporâneas da sociedade para as quais a Psicologia possa contribuir a partir de práticas profissionais consolidadas, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.</p> <p>O Curso concebe a graduação como uma etapa inicial da Educação permanente e, portanto, deve assegurar uma sólida formação generalista em sua organização e planejamento didático-pedagógico. A ampliação do campo de conhecimento e de atuação do psicólogo deve estar ancorada nas capacidades necessárias à profissão, que são desenvolvidas por meio da integração do ensino e da investigação científica, da promoção da extensão e da articulação entre teoria e prática. O</p>
--	---	---	--------------------------------	---

	<p>Ênfase curricular, assim como na proposição de componentes eletivos.</p> <p>Entendendo que a formação deve garantir contato com a diversidade teórico-metodológica que caracteriza o campo da Psicologia, organizou-se uma estrutura curricular que articula tanto o corte por grandes temáticas da Psicologia contemporânea, quanto o corte por sistemas teórico-metodológicos.</p> <p>o primeiro, para garantir a apropriação do conhecimento acumulado sobre os diversos fenômenos e processos psicológicos;</p> <p>o segundo, para o contato com as grandes matrizes do pensamento científico atual em Psicologia, principalmente os enfoques comportamentais, fenomenológico-humanistas, psicanalíticos e histórico-críticos.</p>			<p>arranjo de competências, habilidades e conhecimentos das disciplinas vinculadas aos eixos estruturantes do Núcleo Comum tem favorecido a apresentação de conteúdos temáticos, situacionais e teóricos, de forma a permitir, ao mesmo tempo, a afirmação da identidade profissional do psicólogo no País e a confirmação da vocação do Curso de Psicologia da IES 4.</p>
<p>Perfil</p>	<p>Profissional com uma perspectiva científica da Psicologia como área de conhecimento e profissão, que conceba sua prática profissional como necessariamente alicerçada em conhecimentos científicos e em uma postura investigativa;</p> <p>Profissional comprometido com o pleno exercício da cidadania, com a transformação social e a superação dos problemas humanos e sociais do país;</p>	<p>- atenção à saúde: aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial tanto individual quanto coletiva e realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética.</p> <p>- tomada de decisões: fundamenta a capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas,</p>	<p>O curso propõe formar o psicólogo segundo o modelo profissional pesquisador, ou seja, capaz de intervir em variados campos de atuação, tomando como referência uma sólida fundamentação teórica, capacidade para investigação científica e de atuação em diferentes contextos que demandam a análise, avaliação e intervenção em processos psicológicos e psicossociais na promoção do bem estar subjetivo e da qualidade de vida. Além de um</p>	<p>A formação sólida e generalista contribuirá para a atuação profissional do psicólogo que cuidará das relações humanas determinadas pelo contexto contemporâneo de uma sociedade globalizada e em constante transformação, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, que assegurará uma consciência crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos, fundamental ao exercício da</p>

	<p>Profissional possuidor de uma visão abrangente e integrada dos processos psicológicos e da diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas no estudo destes fenômenos, em suas múltiplas interfaces com outras ciências e práticas profissionais;</p> <p>Profissional com visão ampla e abrangente da Psicologia como profissão, com capacidade de análise e atuação em diferentes contextos, em relação a diferentes processos e problemas, junto a diferentes populações;</p> <p>Profissional que atua sob rigorosa e coerente postura ética e competência técnica;</p> <p>Profissional que identifica e assume um papel social transformador, cuja prática amplia os impactos sociais dos serviços que presta à sociedade;</p> <p>Profissional detentor de uma postura pró-ativa em relação ao próprio processo de contínua capacitação e aprimoramento.</p> <p>Para operacionalizar esta intencionalidade, foram propostos mecanismos curriculares específicos - disciplinas e estágios - e também estratégias que, permeando as demais atividades curriculares, estimulem o</p>	<p>baseadas em evidências científicas.</p> <p>- comunicação: confiabilidade das informações, interrelação com outros profissionais de saúde e o público geral. Compreender a comunicação realizada com o público em geral de forma verbal, não verbal e escrita, dominando uma língua estrangeira e informática.</p> <p>- liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, assumindo posições de liderança.</p> <p>- administração e gerenciamento: força de trabalho, recursos físicos e materiais e de informações, preparado para assumir o papel de gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde.</p> <p>- Educação permanente: cultivando o aprender continuado, tanto na sua formação qnt na sua prática, preservando o compromisso com a sua Educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais.</p>	<p>comprometimento social entendido como o exercício pleno da cidadania e da formação da realidade pelo resultado de sua atuação e divulgação de conhecimento dela decorrente. (p.11)</p>	<p>cidadania e da profissão, respeitando os princípios éticos e a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos e instituições.</p> <p>Nesse contexto, o aluno será estimulado a desenvolver competências e habilidades pertinentes à profissão escolhida, a fim de participar ativa e inovadoramente no desenvolvimento da Psicologia como campo de conhecimento e atuação profissional por meio da Educação continuada que pede o aprimoramento contínuo articulado às demandas atuais.</p> <p>Profissional estará sempre lidando com relações humanas, onde quer que elas se dêem. É nesse encontro singular entre o psicólogo e o indivíduo, o grupo, a organização ou a comunidade que se realizam as interlocuções capazes de promover o desenvolvimento humano. Sendo assim, a pessoa do psicólogo é seu principal instrumento de trabalho. Partindo desta premissa, entende-se que os conhecimentos teóricos e técnicos devem oferecer ao egresso recursos para o desenvolvimento profissional eticamente norteado por um pensar reflexivo e crítico e por atitudes favoráveis à permanente revisão conceitual do mundo e de si próprio.</p> <p>Formação profissional e a qualidade</p>
--	--	--	--	---

	<p>contato do estudante com os processos de produção do conhecimento científico, a pensar criticamente sobre os conteúdos apresentados, garantindo uma visão pluralista da ciência psicológica contemporânea.</p> <p>Com a articulação destes dois cortes, buscou-se uma formação não fragmentada, que possa propiciar, simultaneamente, a integração crítica dos conceitos psicológicos e de seus pressupostos, e a ampliação das perspectivas sobre as possibilidades de atuação do Psicólogo, favorecendo, também, o desenvolvimento de mecanismos facilitadores da capacitação que propicie autonomia ao estudante. demandando uma formação mais qualificada, comprometida com uma concepção mais abrangente de prática profissional, que assegure a preparação de psicólogos aptos a trabalharem onde, e como, requerida a intervenção psicológica e não apenas 'especializados' em determinados fazeres e técnicas.</p>			<p>nas relações humanas, responder as demandas imediatas do nosso tempo, antecipar o futuro e acompanhar a evolução dos acontecimentos e das técnicas, por meio da interdisciplinaridade, da aproximação teoria e prática e da atenção dada ao caráter globalizado de Universidade e à diversidade característica da localização de cada unidade de ensino.</p> <p>Facilite o acesso ao desenvolvimento das competências e das habilidades essenciais, coerentes com as expectativas do melhor exercício profissional do egresso.</p>
Ênfases	<p>Pretendeu-se, com as Ênfases Curriculares adotadas, configurar “oportunidades de aprofundamento de estudos que permitam ao egresso lidar com a diversidade de problemas e contextos possíveis de atuação do</p>	Psicologia e Processos de Prevenção e Atenção à Saúde: os indicadores de saúde no Brasil tem níveis alarmantes e esse vem sendo um desafio às políticas públicas e ao	As Ênfases Curriculares, imprescindíveis na formação do profissional psicólogo, não podem ser entendidas como o estabelecimento de especialização prematuras, mas configuram oportunidades de	Quando o curso foi criado em 1972 sua ênfase fundamental era Análise Experimental do Comportamento . Em conseqüência, por ocasião do reconhecimento do Curso em 1976, o currículo visava propiciar uma

	<p>psicólogo, amparado por um sólido suporte científico e técnico", não as concebendo "como especializações prematuras" (Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, 1999: 6).</p> <p>Na escolha das <i>Ênfases Curriculares</i> e nas atividades envolvidas no seu desenvolvimento, busca-se <i>privilegiar uma concepção social da prática profissional</i>, traduzidas num esforço para:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a Psicologia como ciência da cultura, deixando de concebê-la como ciência da natureza, assumindo as implicações da mudança de paradigmas daí decorrentes; ▪ Privilegiar uma crescente preocupação com o contexto brasileiro e valorização da cultura e produção nacional, reduzindo a utilização maciça de referenciais teórico-metodológicos estrangeiros; ▪ Buscar perspectivas mais integradoras e de conhecimentos de outras disciplinas, com a conseqüente saída do 'enclausuramento no psicológico' e de perspectivas fragmentadas e fragmentadoras; ▪ Reconhecer a insuficiência e limites de quaisquer das orientações teórico-metodológicas isoladas em 	<p>psicólogo. Busca-se preparar o psicólogo para atuar nos serviços de saúde em seu conceito mais amplo, ou seja, incluído aí uma dimensão psicossocial abrindo grandes perspectivas de inserção profissional em instituições e equipes multiprofissionais. Não se restringe à área tradicional da Psicologia (clínica), pois busca contextos e ações mais ampliadas.</p> <p>Objetivo da ênfase: conhecer e diagnosticar necessidades de intervenção psicossocial em diferentes contextos institucionais onde ocorrem ações de saúde (1ª, 2ª e 3ª) sendo capaz de planejar, executar e avaliar intervenções que, apoiadas em teorias e técnicas psicológicas pertinentes superem problemas e dificuldades psicológicas que comprometem a saúde de indivíduos, e permitir a promoção da saúde e qualidade de vida em diferentes contextos em que tais ações podem beneficiar indivíduos, grupos, organizações e comunidades.</p> <p>Psicologia e Processos de Gestão: diferente da anterior privilegia processos psicossociais em contextos</p>	<p>aprofundamento de estudos que permitam ao egresso lidar com a diversidade de problemas e contextos possíveis de atuação do psicólogo, amparados por um sólido suporte científico e técnico.</p> <p>Este PP contempla aspectos apontados nas avaliações, adequando-os as DCN, especialmente no que diz respeito à definição das Ênfases Curriculares do curso e, ao mesmo tempo, responde às necessidades de consecução dos objetivos administrativo pedagógicos de consolidação do PP para formação de excelência do mercado do Ensino Superior no país e especialmente na região.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. saúde e clínica que visam promoção de saúde mental por meio de observação, diagnóstico e intervenção. 2. Educação e escola que envolve instituições educacionais públicas e particulares de ed formal e não formal em vários níveis educacionais priorizando análise, produção e implementação de PP e sociais de atenção e proteção a criança e adolescente. 3. trabalho e organizações envolvem modalidades de organizações e de espaços informais de trabalho para promoção de saúde mental de indivíduos e grupos. <p>Apoia-se na perspectiva de ensino contextualizado das políticas nacionais e regionais que favorecem a</p>	<p>formação básica que pressupõe a capacidade de adquirir conhecimentos sólidos transmitidos pelas várias disciplinas e uma formação generalista que predispõe à busca contínua de aperfeiçoamento das competências e habilidades nos diversos domínios de atuação profissional. Ênfases foram Psicologia Comportamental e Psicologia Social e Psicodinâmica.</p> <p>Ao longo da década de 80, ampliou-se o espaço curricular das disciplinas História da Psicologia, Psicologia Geral e Psicologia Social. Como resultado dessas reformulações curriculares, o caráter de formação básica e generalista do Curso foi-se confirmando e os conteúdos das várias disciplinas foram sendo organizados ao redor de três eixos referenciais: Psicologia comportamental, psicanálise e abordagens fenomenológicas e humanistas.</p> <p>Em 1993 apenas que foi criada a PEE como centro de estudos e aplicação.</p> <p>Em 2004 configurando novas possibilidades de inserção profissional do egresso, conferidas através de um conjunto amplo e articulado de competências e habilidades, fundamentadas em princípios e compromissos que</p>
--	--	---	--	---

	<p>Psicologia, deslocando-se da tendência à especialização em determinada matriz teórica, e abrindo-se à interlocução, para reconhecer a contribuição relativa dos vários "olhares psi", abolindo posturas dogmáticas e reducionistas;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assumir concepções de subjetividade como constituição histórico-cultural, desligando-se do tratamento a-histórico do psíquico; ▪ Contextualizar o sujeito e os processos de saúde/doença, focalizando as condições geradoras de saúde e doença, saindo do foco na compreensão e tratamento de 'distúrbios', entendidos como inerentes ao indivíduo; ▪ Priorizar a atenção predominante a grupos, famílias, instituições, comunidades, mais do que a indivíduos isoladamente; ▪ Focalizar predominantemente as dimensões interpessoal e psicossocial e não apenas a intrapsíquica; ▪ Privilegiar o trabalho em instituições, comunidades, grandes redes de atenção à saúde, Educação, trabalho, assistência social e outras, buscando reduzir a ênfase 	<p>institucionais e seus impactos sobre o desempenho pessoas, das equipes e da própria organização. Focaliza a compreensão e capacidade de intervenção do psicólogo sobre as práticas de gestão do trabalho em diferentes contextos em que se concretizam públicas ou privadas nos setores 2ª e 3ª. As transformações do mundo do trabalho tem forte impacto sobre as pessoas, especialmente questões psíquicas. Embora o enfoque seja individual e organizacional, o estudante deve considerar fatores sociais, econômicos e culturais que contextualizam padrões singulares de organização e gestão, bem como estratégias pessoais de lidar com os mesmos. Conhecer essas interfaces no contexto brasileiro. Objetivo da ênfase: analisar criticamente contextos organizacionais de diferentes naturezas e segmentos produtivos, diagnosticando necessidades de intervenção como base para o planejamento, execução e avaliação de ações que apoiados em teorias e técnicas psicossociais e de campos afins</p>	<p>inserção do psicólogo nessas áreas de atuação profissional na tradição do curso de Psicologia da IES 3 cuja inserção na comunidade ocorre através da prestação de serviços organizados nas áreas profissionais já consolidadas. O aluno faz opção por uma delas ao final do 4º ano e durante o 5º ano integraliza a ênfase de sua escolha com as disciplinas da ênfase</p>	<p>reconhecem: a) a construção e desenvolvimento do conhecimento científico; b) a compreensão dos múltiplos referenciais para apreensão da amplitude do fenômeno psicológico; c) a diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e a interlocução com campos de conhecimento afins; d) a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país; e) a atuação em diferentes contextos para a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; f) o respeito à ética nas relações humanas e na produção e divulgação de documentos; g) o aprimoramento e capacitação contínuos.</p> <p>Nas diferentes abordagens teóricas e metodológicas do campo da Psicologia que caracterizam o exercício profissional do psicólogo.</p> <p>As <i>Ênfases Curriculares</i> e os <i>estágios específicos</i> oferecem a capacitação profissional pela concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia e contemplam um recorte das competências presentes na capacitação básica ao longo do Curso, desenvolvendo habilidades e competências em situações de</p>
--	--	---	--	--

	<p>no trabalho em consultório particular;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Privilegiar a atuação junto a segmentos desfavorecidos e população em geral, reduzindo a ênfase no trabalho com clientela economicamente favorecida; ▪ Preparar para o trabalho em variadas modalidades de vínculo profissional, relativizando a ênfase na atuação autônoma, como profissional liberal; ▪ Privilegiar o trabalho coletivo e a atuação em equipes interdisciplinares, mais do que o trabalho individual, como profissional isolado; ▪ Associar vida da prática profissional e vida da produção de conhecimentos, a partir de crescente valorização da prática como lugar de produção de conhecimento socialmente relevante e da pesquisa como ferramenta de retificação e ratificação da prática; ▪ Assumir um movimento de valorização da aut capacitação constante e de retroalimentação entre realidade de exercício profissional e formação acadêmica, desligando-se da tendência à separação entre formação inicial e 	<p>sejam capazes de superar problemas e dificuldades de desempenho individual, grupal e institucional que afetam os resultados organizacionais e geram consequências para os indivíduos e grupos, buscando contribuir para o aprimoramento contínuo dos processos de trabalho e gestão organizacional.</p> <p>O curso assegura ao aluno a escolha por uma das Ênfases ao final do 7º semestre e assim sendo ele se matricula em disciplinas apenas da ênfase escolhida tendo em vista o modelo que orienta as competências das Ênfases.</p>		<p>complexidade variada por meio de um conjunto de atividades práticas decorrentes da aplicação das duas Ênfases Curriculares: “Psicologia Clínica e Psicodiagnóstico” e “Psicologia e Relações Humanas em Processos Institucionais”.</p> <p>Apresenta-se a definição das Ênfases Curriculares propostas para o Curso de Psicologia:</p> <p>Psicologia Clínica e Psicodiagnóstico – concentração de estudos e estágios específicos que integram conhecimentos, competências e habilidades relativos à atuação do psicólogo na área clínica em seus diferentes níveis de atenção: promoção de saúde, diagnóstico e tratamento, relativos à dimensão comportamental e subjetiva do indivíduo.</p> <p>Psicologia e Relações Humanas em Processos Institucionais – concentração de estudos e estágios específicos que integram conhecimentos, competências e habilidades relativos à atuação do psicólogo em processos institucionais no âmbito educacional, organizacional, judiciário, comunitário e assistencial (penitenciárias, asilos, creches, hospitais), relativos à dimensão das relações humanas.</p>
--	---	--	--	--

	<p>prática profissional.</p> <p>Com as ênfases propostas, o curso buscou associar as “condições institucionais às demandas da comunidade na qual se insere, concebendo uma formação que reflita, igualmente, os desenvolvimentos científicos universais e o caráter específico requerido de qualquer atuação profissional” (Parecer CNE/CES 072/2002: 2).</p> <p>Deste modo, dando continuidade à estruturação das disciplinas e atividades curriculares que compõem o núcleo comum, na parte diversificada o curso oferece quatro Ênfases Curriculares, dentre as quais o aluno escolhe uma.</p> <p>Cada uma destas Ênfases Curriculares se constitui como aprofundamento no aprendizado de um determinado conjunto de práticas em Psicologia, cada um privilegiando a interface com determinado setor ou problemática social, e sendo desenvolvidas de modo articulado a diferentes referenciais teórico-metodológicos que as subsidiam.</p> <p>Psicologia na Atenção à Infância e Adolescência</p> <p>Concentração e aprofundamento na atuação do psicólogo em variados contextos sociais, dos setores</p>			
--	---	--	--	--

assistencial, educacional, jurídico e outros, nos quais se desenvolve atenção à infância e adolescência. Análise histórica e crítica da constituição e desenvolvimento da atenção à infância e adolescência, caracterização atual e perspectivas de trabalho psicológico neste campo, enfatizando a realidade brasileira, priorizando ações de promoção, proteção e prevenção psicológicas e focalizando grupos, instituições e comunidades.

Psicologia na Atenção em Saúde

Concentração e aprofundamento no campo de atuação do psicólogo que se articula com o setor profissional da Saúde, em contextos variados, públicos e particulares, destacando-se ambulatorios de saúde mental, centros de saúde, consultórios e hospitais, de forma a favorecer a análise histórico-crítica das determinações sociais dos processos de saúde/doença e promover uma compreensão de possibilidades e limites de atuação psicológica nesta área, priorizando políticas e estratégias de proteção e promoção de saúde, prevenção de doenças e redução de riscos; e ações de proteção, atenção, reabilitação e reinserção psicossocial em Saúde.

Psicologia em Contextos de Trabalho

	<p>Concentração e aprofundamento no campo de atuação do psicólogo que se articula com o setor produtivo, envolvendo variados contextos sociais, organizacionais ou não. Análise histórica e crítica da constituição e desenvolvimento do setor produtivo, dos paradigmas, políticas e sistemas gestores no cenário do trabalho, caracterização atual e perspectivas de trabalho psicológico neste campo, enfatizando a realidade brasileira, priorizando ações de promoção, proteção e desenvolvimento psicossocial, focalizando organizações, instituições, grupos e comunidades.</p> <p>Psicologia em Instituições e Comunidades</p> <p>Concentração e aprofundamento na atuação do psicólogo em variados contextos sociais institucionais e comunitários, enfatizando os processos psicossociais constituídos/constituintes do campo de tensão entre regulações sociais X diferenciações individuais e coletivas que determinam a construção histórico-cultural dos indivíduos, no mundo contemporâneo.</p>			
<p>Objetivos do Curso</p>	<p>Formar profissionais capacitados para atenção à saúde, ancorados nos princípios do SUS, especialmente quanto à integralidade, na Atenção Básica e Especial, aptos a desenvolver ações de promoção, proteção,</p>	<p>iniciou suas atividades em 2005 em consonância com o PDI o curso tem por objetivo geral formar profissionais com solido conhecimento científico e humanista, qualificados para o exercício da Psicologia e</p>	<p>Formação deve assegurar a compreensão dos fenômenos e situações com as quais o profissional trabalha decorrem de interações biológicas, sociais, culturais que atuam sobre o desenvolvimento de indivíduos e grupos. Dessa forma, o psicólogo</p>	<p>O objetivo geral do Curso de Psicologia é a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, apto a conhecer, analisar, avaliar e atuar, de forma ética e crítica na atenção</p>

	<p>prevenção, tratamento e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, junto a indivíduos, instituições e redes de atenção, bem como a atuar segundo os mais altos padrões de qualidade e os princípios da ética e bioética;</p> <p>Formar psicólogos competentes para tomada de decisões, fundamentando-se na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em conhecimentos e evidências científicas;</p> <p>Favorecer o desenvolvimento de profissionais acessíveis, possuidores de competências de <i>comunicação</i> e de <i>relações interpessoais</i> apropriadas a cada tipo de pessoa ou público;</p> <p>Formar profissionais que compreendam a natureza ética de seu compromisso com a sociedade e na produção do conhecimento, e que mantenham os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais e com o público em geral;</p> <p>Formar psicólogos competentes para trabalho em equipe multiprofissional, inclusive para assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade;</p> <p>Favorecer o desenvolvimento de</p>	<p>que tenham uma visão crítica e reflexiva sobre a profissão e sua inserção nos diversos contextos de atuação do psicólogo no país. Para isso assume como pressuposto alguns valores gerais que fundamentam e guiam todo o processo de formação profissional em Psicologia. Esses valores se expressam nas disciplinas e práticas pedagógicas que implementa, e são congruentes com aqueles enunciados nas novas DCN:</p>	<p>deve estar consciente do impacto de sua práxis sobre as condições sociais subjacentes ao desenvolvimento do cidadão a ser competente para identificação e a prevenção de problemas psicológicos. Psicólogos como indivíduos, assim como a Psicologia como profissão, influenciam Políticas Públicas no nível nacional, estadual e municipal pelo cotidiano de suas práticas profissionais. Sua atuação deve estar voltada ao atendimento de necessidades psicológicas e sociais, a garantia de direitos humanos e a qualidade de vida individual e de grupos. A compreensão da realidade, assim como a busca de um sentido para a vida humana em todas as suas dimensões, pressupõe um exercício de reflexão filosófica em cujo interior se dá o significado pelo da Ética. Assim, a formação do psicólogo deve assegurar espaços para a reflexão sobre o sentido original dos conceitos da ciência e da profissão (p.10).</p>	<p>à saúde, na tomada de decisões, na comunicação das informações a ele confiada, na liderança de equipes multiprofissionais, na administração e gerenciamento sendo empreendedores ou líderes nas equipes de trabalho e na sua Educação permanente.</p> <p>O Curso deve contemplar nos planos de ensino, não somente a aprendizagem de conteúdo, mas o desenvolvimento de habilidades para uma formação por competências por meio de estratégias operacionais vivenciadas. realizar uma formação por competências; incentivar o aprimoramento técnico-científico-cultural de forma sistemática e contínua; promover a investigação científica e divulgação de trabalhos científicos; capacitar para a tomada de decisão referendada por um pensar crítico e reflexivo; desenvolver a capacidade de escolher e aplicar métodos de investigação adequados aos processos psicológicos; capacitar para o planejamento de estratégias de atenção à saúde nos mais diversos contextos; desenvolver o respeito à ética profissional nas relações humanas; formar gestores e administradores de recursos humanos, físicos e</p>
--	--	---	--	--

	<p>competências para administração e gerenciamento, tomar iniciativas, fazer gestão de pessoas, manejar recursos físicos, materiais e de informação e aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;</p> <p>Formar profissionais com firme sentido de Educação permanente, comprometendo-se com seu aprimoramento contínuo, tanto na formação inicial, quanto na sua prática, e atitudes de responsabilidade e compromisso com a Educação das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.</p>			<p>materiais; desenvolver a perspectiva interdisciplinar nas intervenções psicológicas e no psicodiagnóstico.</p> <p>graduandos venham a exercer um papel fundamental na sociedade brasileira, respeitando os pressupostos éticos e a necessidade de aperfeiçoamento profissional contínuo, define como objetivo geral a formação de cidadãos e profissionais que, amparados por sólido suporte cultural, científico e teórico-técnico, apreendam a amplitude do fenômeno psicológico em suas relações com fenômenos biológicos e sociais para a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades a partir da compreensão crítica dos processos sociais, econômicos, culturais e políticos do país.</p>
--	--	--	--	--

Anexo 6

Quadro Síntese das Entrevistas com as Coordenadoras (transcrição literal das entrevistas).

PPC	Coordenadora da IE 1	Coordenadora da IE 2	Coordenadora da IE 3	Coordenadora da IE 4
Fundamentos e Princípios	<p>nós implantamos o PPP do curso e, desde 2002, mudou muito e já tinha a LDB que extinguiu o CM e por isso esse curso foi pensado a partir das Ênfases Curriculares das DCN, já montamos o curso a partir disso, fizemos algumas adaptações de aula, hora aula praticamente, mas aproveitamos e mudamos,</p> <p>C1: sim, todos (professores) participam, antes era mais, nós hoje estamos num desmonte do corpo docente, apenas 3 pessoas permanecem, mas o PP atual ainda é fruto do trabalho atual dos professores, todo ano fazemos pequenos ajustes em ementas, bibliografia, projetos de estágio, planos de ensino, com avaliação institucional, fazemos, principalmente, mudanças nas avaliações, nos tipos de questões. A prova hoje é pensada para concurso público, ou seja, uma das formas de avaliar é a prova objetiva..... não que eu ache ela melhor, mas nós também nos preocupamos porque a inserção para o serviço público é por meio de provas assim. A gente tende ou tendia na Psicologia, não sei, eu olhava muito para outros currículos, hoje não tanto, mas a gente tendia muito a se importar menos, sabe? O jeito como o aluno estuda biologia, fisiologia, psicanálise, comportamental, Psicologia escolar, a gente tinha pouco isso, e o aluno fazia o movimento semelhante, quer dizer, “pra eu ser psicólogo isso aqui é menos importante” e não é, né? Inclusive pra ele não cair no</p>	<p>LDB, as DCN, buscamos uma formação científica</p> <p>Ele é feito por alguns professores do NDE... na verdade ele não é feito coletivamente como eu gostaria, idealizo... eu gostaria de mais discussão, mais participação, mas também mais possibilidades de fazer isso</p> <p>a gente não tem muitas versões, a gente tem atualizações.... eu tenho, especialmente, mudanças na matriz curricular, quantidade de horas, mas o PP é o mesmo</p> <p>são coisas que os professores vão fazendo (sugerindo alterações nas disciplinas), eles identificam pelas dificuldades dos alunos, apontam pra mim e eu tento discutir com quem tem disponível pra isso, nesse sentido é coletivo, porque todo mundo pode fazer, menos do que eu queria, mas mais do que...</p> <p>Eu procuro não passar uma visão fragmentada porque o PP não é isso, não é fragmentado, cada professor dando uma disciplina isolada,</p> <p>Existe autonomia total para elaboração do PP, mas pouco incentivo financeiro.... o compromisso é pessoal</p> <p>Ele é fundamental, de verdade, ele não é só importante, ele é fundamental até porque é o</p>	<p>baseada nessa proposta das DCN que o processo de avaliação, o antigo provão, tinha acontecido, porque se criou, se reestruturou o currículo que até então tava vigente no curso e aí teve uma reestruturação cuja implantação ocorreu em 2001. Um currículo já com vistas para essas DCN e já com vistas à adequação e reestruturação de aspectos apontados como falhos no currículo pela avaliação que fizemos em 2000. Então em 2001 a gente reestruturou o curso, eu fazia parte da comissão de reestruturação por ser inerente ao cargo de coordenadora de curso... a participação nessa comissão de reestruturação e houve um diferencial porque só a partir de 2001 que o curso passou a ser oferecido no turno vespertino-noturno. Até então não tinha, então nós trabalhamos como 2 grandes mudanças, né? O curso funcionando, sendo oferecido em 2 turnos e uma nova configuração curricular, que coincidia também, não pode ser dissociado, com mudanças da Universidade, mudanças na leitura, no organograma da Universidade...</p> <p>eu assumo em 2006.... o que acontece? Nós já tínhamos as DCN publicadas em 2004, mas nada tinha sido feito no curso em relação à adequação a ela, por outro lado já havia subsídios pra avaliar o currículo que a gente tinha com as avaliações que nós tínhamos desde 2001, então praticamente já havia acontecido a integralização daquele currículo. Foi nesse período que eu chamo</p>	<p>Existe um coletivo que constrói o PPC e esse coletivo é o colegiado de coordenadores, então quando a gente vai fazer ou trabalhar alguma coisa no PPC a diretoria chama os coordenadores de curso, todos os cursos de Psicologia da IES 4.</p> <p>a gente vem discutindo muito o PPC a partir das DCN então assim, um PPC até 2004 aí depois, com as novas DCN a gente começou a se adaptar, aí mudou a linguagem</p> <p>o PPC é feito pelo colegiado de coordenadores junto com a diretoria, ele tem que ser pro campus e ele passa por adaptações</p> <p>a parte que caracteriza a micro região de Campinas, é feito por nós aqui, a gente tem um projeto que é geral e depois tem uma parte que envolve cada curso, então caracterizar a região, outra coisa é que o professor pode, por exemplo, incluir conteúdos novos nas disciplinas.</p> <p>e esse projeto da Universidade é único! O PDI e o PPI. Então assim, por mais que a gente queira fazer diferente, é a mesma Universidade, então a gente procura saber, não dá pra fazer coisas muito dispares.... então a situação da IES 3 é diferente de uma Universidade que é só 1 campus, que a reitoria tá ali do lado, que tá tudo perto, na IES 3 você tem que pensar tudo muito grande, então o</p>

	<p>logro, né? A medicalização é assim, por exemplo, a leitura do fenômeno psicológico sob a ótica da outra ciência, não fica só dentro do consultório, por exemplo, a criança toma ritalina e o psicólogo só vai saber quem mediu e pronto, sabe? Por que? entre outras coisas teve uma formação pouco boa na biologia, fisiologia, porque se não ele saberia pensar melhor, isso tem a ver com o olhar de outras áreas, por exemplo, uma boa formação na biologia, fisiologia, ajuda o aluno a pensar qual o suporte que o cérebro dá pra hiperatividade? Pro comportamento? E pensar sobre isso. A boa formação nessas outras áreas ajuda o aluno a pensar bem o campo da Psicologia. Acho que principalmente as áreas sociais, fisiológicas. Não adiante encher o aluno de anatomia porque o aluno não gosta, não quer, vai mal, quando na realidade o que deve ser feito é pensar sobre a anatomia, por exemplo, o Alzheimer, ta perdendo a memória, porque? Vou treinar a memória. Já vi gente da Psicologia fazendo treinamento de memória sem nem saber ao certo porque ta fazendo.</p> <p>R: entendi.</p> <p>C1: eu acho que é uma outra coisa que a gente, algumas coisas que embora a gente tivesse esse modo de pensar que era mais embrionário do que hoje, a gente tem muita sorte em algumas pessoas que trouxemos aqui pro curso, sabe? Da filosofia, biologia e que olham pro humano como um todo embora conheça parte, por exemplo “eu olho do lado de cá, mas não tem só o lado de cá” e aí ta ajudando a todos que olham de lados diferentes, ajudando a olhar a totalidade que eu acho que ajudou muito o</p>	<p>momento que a gente pensa, repensa, né? (...) Ele nunca foi o mesmo, ele ta sempre dinâmico, mudando, acho que isso a gente tem conseguido fazer, desde quando ele foi autorizado como eu te falei, que não é o mesmo deste aqui, embora a gente tenha mantido o essencial, como por exemplo, a ênfases que a gente não mudou, eu não tive autonomia pra mudar isso embora eu tenha ido atrás de saber o porque, não tive autonomia, mas no restante ele foi muito dinâmico, então tem disciplinas que tem aqui e que não tinham, carga horário mudou, o jeito como pensamos estágio básico não estava discriminado no projeto de autorização, né? Foi um processo de construir junto, fizemos oficinas até com os professores pra pensar isso e estamos pensando ainda, porque ora funciona e tem ora que não (...) eu acho que ele é fundamental porque ele dá um norte, precisa ter...mas acho que ele não pode ser visto assim, como algo que tá pronto, acabado e a gente não vai fazer mais nada com isso, né?</p> <p>A coordenadora também disse que a IE é aberta ainda para algumas flexibilidades na elaboração do currículo, eles não interferem diretamente na constituição dos conteúdos e metodologias mas pressionam para que seja o mais econômico possível, por exemplo, usar o máximo de alunos por</p>	<p>uma nova comissão de reestruturação do currículo, porque havia prazo para implantação a partir da promulgação em 2004, havia prazo de 2 anos e eu não tinha nenhum subsidio pra isso.</p> <p>(2007) baseado no trabalho de avaliação do curso em função da nova proposta de DCN foi feita uma nova proposta de reestruturação trabalhada com o NDE do curso, o integrador acadêmico, uma comissão de trabalho criada por mim, trabalho de professores das várias áreas, do conhecimento de várias dimensões do curso, para também a adequação das ementas a luz do que a gente já tinha avaliado também. Esse projeto reestruturado foi encaminhado ano passado e foi aprovado, agora vai ser implantado provavelmente a partir de 2013. O PPC que é aprovado agora nunca é oferecido no 2º semestre, é sempre no início do ano, e aí o grande problema para essa reestruturação: a ausência total de respostas do MEC sobre a obrigatoriedade da licenciatura. É colocada nas DCN de tal forma que você pode depreender das duas formas: que é obrigatório ou não. E aí é uma resposta que vai depender também... não só do curso, mas da IE. Por que aí, por exemplo, o curso pode achar que é interessante ter licenciatura e a IE pode achar que não... da perspectiva da administração de uma IES. Se você for oferecer um único currículo que tenha essas duas possibilidades que vai fazer provavelmente aumentar a duração do curso, isso pode impactar em termos de demanda do curso, ou seja, diminuir número de alunos que procura.</p> <p>Então além das questões administrativas, você tem um problema sério financeiro</p>	<p>desafio é como que você faz uma coisa ampla o suficiente pra abarcar as diferenças regionais</p> <p>R: então por mais diferenças que tenha a forma como ele é feito é uma forma de unificar essas diversidades? O PPC é um veiculo disso?</p> <p>C4: é...</p>
--	---	---	--	---

	pessoal aqui.	<p>professor, fazer o mínimo de práticas básicas, etc. A IE incentiva muitos eventos, inclusive a estrutura física tem muito recurso para isso, no entanto, o fato dos alunos trabalharem durante o dia, dificulta que isso ocorra fora do horário de aula. A coordenadora também disse que os professores se envolvem muito na construção do PPC mas que ela não acredita que a vinda das DCN tenha tornado a formação generalista.</p>	<p>um diferencial do PPC aqui da IES 3, pelo que eu li e pelo que eu vivencio, é a integração com a pós graduação... ou a dificuldade de integração que, desde minha época de graduação acontecia....</p> <p>esses dois eu criei, esse de 2009 e agora o de 2013 eu criei uma comissão de professores das várias áreas para fazer a reestruturação, com professores dos vários eixos e o trabalho dessa comissão era socializado com os demais professores então eles acompanham e alguns fazem.... por exemplo, primeiro tem que passar por aqui, conselho de faculdade, esse folclore de que não é socializado é folclore mesmo porque, uma primeira dificuldade é que os professores, ainda que não tivessem sido convidados, mas todos foram.... a própria comissão levava para discussão com outros professores para subsidiar o trabalho dessa comissão. Depois ele passa pelo conselho de faculdade, então representantes de professores, eleitos por eles, e representante de aluno. Depois de aprovado ele vai para conselho de centro.</p> <p>R: e porque não participam?</p> <p>C3: porque não podem comparecer, porque não querem... é só ir na reunião ou perguntar para um membro da comissão que o representa e deve informar aos professores o que eu é discutido. Dessa vez, nesse último, não teve necessidade da comissão porque tem o NDE que tem essa função, tá?</p> <p>C3: eles trabalham com as avaliações, PPC, questões pedagógicas mesmo. Aí eu criei esse grupo de trabalho que eu falo GT para adequação e atualização do PPC que trabalhava em paralelo com o núcleo e</p>	
--	---------------	---	---	--

			<p>agora, com o NDE o curso ganhou o integrador do curso que faz um apoio acadêmico junto ao diretor. Todas as ações do PPC foram geradas pelo NDE que devolviam, eram multiplicadores das discussões e agora no planejamento é apresentado aos professores o PPC como ele tá na sua última versão. Todos os professores foram convocados, os 56... eu acho importante e necessária porque há mudanças estruturais, sociais e o currículo não pode permanecer o mesmo... avança e isso é absolutamente necessário, o problema é que nada acontece contextualizado, não há clareza nas explicações e aí alguns atravessamentos políticos acabam estragando um pouco a necessidade de discussões maiores, por exemplo essa indefinição quanto a licenciatura nas novas DCN... essa briga que tá sobre a obrigatoriedade, sobre como fazer, enfim... eu já ouvi dizer que é um movimento dos professores da área escolar que estão forçando isso. Eu não acredito porque pode ser um tiro no pé do trabalho na escola... A administração de várias grades curriculares é um transtorno administrativamente.</p>	
<p>Perfil</p>	<p>Tem muita gente fazendo propostas para escolas particulares, públicas que começam a desenvolver desde o 4º ano, faz estágio e depois consegue entrar pra trabalhar, principalmente na escola de Educação infantil. Pouco tempo, uma tarde na semana. Mas a gente percebe que eles saem daqui com uma formação consistente pra trabalhar na área social, educacional, eles gostam, escolhem</p>	<p>o aluno poder pensar que ele faz parte desse processo de formação C2: Quer dizer, quem vai hoje aqui procurar a área de escolar não dá conta porque fez o mínimo do mínimo, não teve nem a base teórica necessária pra poder atuar. Mas eu acho que a gente deve tá caminhando pra isso sim, um ensino nos moldes do exterior, eu</p>	<p>são alunos trabalhadores, pagam o seu curso por questão do processo seletivo é feito um trabalho institucional que levanta todo o perfil deste aluno e nós diretores recebemos o resultados disso, então o aluno que escolhe a IES 3 escolhe pela tradição. Pelo nome da Psicologia da IES 3. 80, 90% se você pegar “porque você veio para IES 3?” “porque pra minha família... o</p>	<p>mais profissionalizante, então começou a surgir muitos cursos com esse perfil, muito mais voltado para formação profissional do que formação para pesquisador normalmente o aluno da IES 3, o da noite, é um aluno que trabalha, nós temos muitos alunos, não sei se você sabe, mas os dados do MEC mostram</p>

	<p>trabalhar nas escolas e muito pouco nas empresas. Aqui é fraca essa área. Os serviços procuram a faculdade pra estágio, pra contratar. Há dois anos não tem projeto na ênfase de trabalho.</p> <p>R: E como vocês despertam esse interesse do aluno pelo serviço público?</p> <p>C1: tudo no curso foi pensado para isso, desde a escolha dos professores, todo o coletivo porque fazemos uma conscientização sob a situação de vida deles desde o primeiro ano do curso, ou seja, são alunos trabalhadores e que vivem sob condições desprivilegiadas, por exemplo, perguntamos porque eles não estão numa Universidade pública? Quer dizer, ele reflete tudo isso, a dificuldade de acesso e aí, não tem sentido ele abrir clínica e ficar só clinicando, por isso desde os trabalhos acadêmicos a gente incentiva eles a pensarem projetos pra área mais social.</p> <p>nossos alunos tem entrado em primeiro lugar nos aprimoramentos, o tipo de aprimoramento, assim, poucos vão pra área mais clínica de consultório, também tem, mas o pessoal busca especialização, aprimoramento, formação</p> <p>tipo de população que a gente tem: temos estudantes trabalhadores, só, aqui nem tem o curso diurno, aqui só tem noturno, então o índice de trabalhadores que a gente tem é da ordem de 90%,</p> <p>(...)</p> <p>o pessoal tem passado nos concursos que tem prestado com muita frequência o pessoal daqui tem passado. Alguns até melhor classificados do que pessoas da IES</p>	<p>tenho a formação que é a base mesmo....</p> <p>R: E normalmente um perfil de aluno que trabalha durante o dia, né?</p> <p>C2: Sim, tem pouco tempo pra estudo, pra estágio, que eu acho que é a grande questão eles fazem muitas horas de estágio e tem um gasto com isso que não é de brincadeira. Eles não falam que não podem por brincadeira, não pode mesmo. Alguns moram longe, por exemplo, Monte Alegre do Sul que fica a 1 hora daqui... trabalha e aí como ele vai tirar 10 horas da carga de trabalho dele pra fazer estágio?</p> <p>R: Ele nem consegue bancar financeiramente, né?</p> <p>C2: Não só, mas em tempo mesmo. Quem tem PROUNI, que são muitos aqui.... tem muitas bolsa aqui Raquel não só PROUNI, mas institucional, FIES, prefeitura, então assim, ele tem muitas bolsa.....</p> <p>R: A qual classe eles pertencem? Que classe social?</p> <p>C2: Não tem muitas condições financeiras</p>	<p>nome da IES 3" é isso que aparece.</p>	<p>que a IES 4 é a Universidade que mais faz inclusão no país. A gente recebe uma grande quantidade de alunos do prouni, muito aluno com fies, prouni, bolsa institucional... então o perfil do aluno do noturno é um perfil de aluno que trabalha e que aí ele tem, ele tem é ele que tem que manter o curso dele.</p> <p>que levanta cedo, trabalha o dia inteiro, que investe na Universidade, que é um sonho, que ve ali a possibilidade de ascensão social, melhoria de vida, etc. agora na turma da manhã, o que eu percebo é que mta gente tá fazendo Psicologia como 2º curso, então o aluno já se formou em outra coisa mas agora quer fazer Psicologia, um aluno com nível sócio econômico melhor, alunos que não necessariamente precisam trabalhar, a gente tem alunos da manhã que inclusive tem, com mais de 50 anos, vários alunos com 50 anos, 60 e que agora a vida ta podendo estudar..., tá um pouco mais fácil, ou mesmo tem mais Universidades...</p> <p>A nossa formação é uma formação generalista, tanto é que o aluno sai e ele vai trabalhar em diferentes áreas do ensino, de escolar, ele vai trabalhar em instituições, ele faz especializações... nosso aluno, ele vai, ele costuma ir muito bem em concurso porque a gente forma muito mais um profissional voltado para o mercado do trabalho do que um pesquisador. O perfil do nosso curso não é o perfil de um pesquisador.</p> <p>R: é voltada (a formação) para o mercado de trabalho?</p> <p>C4: é.</p>
--	--	--	---	--

3, UNIMEP formados, e quase todos os CRAS aqui da região ou da cidade, tem muita gente da IES 1. O pessoal também tem trabalhado em instituições de atenção à infância, CAPS, UBS, a gente percebe então que o **movimento de inserção dos egressos aqui é um movimento de trabalhar nos focos de transformação**, o que indica, não sabemos se tão transformando a realidade ou não, mas é um indicador

(...)

eu nem acho que os alunos não tinham interesse, mas era a formação. A formação no curso ajudava menos a formar consciência mesmo. Eu trabalho muito com Martin Baró e Vygotsky e eu acho que isso mesmo. Por isso eu acho que o movimento que a gente faz não é de doutrinação, mas de ajudar o individuo a **fazer uma outra leitura da realidade, da ciência, de si, outra concepção de homem, do sentido da vida humana, da profissão**, e isso é uma coisa que a gente observa muito, em várias situações....

tem muita gente saindo daqui voltada, preparada, consciente, desejosa inclusive, que é uma coisa que faz muito bem pra gente ver, de participar de um processo de transformação, é muito bom.

(...)

(procura por campos voltados mais para o publico, social) não, tem oscilado, por exemplo, as primeiras turmas isso era um pouco mais forte, mas oscila de turma pra turma. A turma de agora, 6ª ou 7ª turma.... 6ª turma, é mais que a anterior, mas varia. Uma delas era pouco voltada para questões sociais, isso **tem mta relação também, não é só o professor**, embora o professor por

C4: então novos saberes, então tem uma questão de você, você não forma 1 cidadão de fato se você não tiver essa formação mais ampla, uma leitura crítica da realidade

R: e que indicador você tem de que o aluno faz isso qnd ele se forma?

C4: rs... eu não sei, eu não tenho um indicador, do que eu tenho, assim...é...

R: porque uma coisa é ter isso, uma concepção ideológica, eu acho que olhar pra realidade é isso...

C4: hã...

R: outra coisa é a gente lê, por exemplo, como tá escrito no PPC, pensar criticamente essa realidade, refletir as desigualdades que é bastante citada... por outro lado, na pratica, essas desigualdade estão cada vez mais se acirrando, aumentando... claro que não é só o psicólogo responsável por isso, mas como você ve que o aluno pensa dessa forma?

C4: existe assim, a realidade é muito superior a qualquer coisa que a gente coloque no papel, então, o que você leu, por exemplo, um PPC, é um ideal dentro daquela proposta de PPC, agora é claro que a realidade vai ser muito, muito superior a isso. Então a gente tem aquilo que a gente imagina, que é o ideal e a gente empreende um esforço nessa direção, então não é só que a gente quer isso, mas a gente tenta fazer por onde, a gente investe pesadamente nisso. Agora eu não tenho como garantir que as pessoas adquiriram.

nós entendemos as Ênfases de um jeito tal que elas ficaram amplas, não

	<p>ele mesmo, consiga mobilizar o aluno tem muito a ver com o como ele chega, ou seja, qnd tem uma turma mais voltada pra isso, que chega assim, isso potencializa o trabalho, até porque anima a gente, os professores a trabalharem nessa direção, tem menos resistência, menos predominância de outros modelos. Tem turmas que chegam aqui e aí, por exemplo, tem filhos de donos de empresas, aqui tem mta empresa têxtil, e aí eles vem aqui pra se formar pra trabalhar com a família, aí é uma visão mais tradicional da Psicologia, nesse caso, é mais difícil verificar a mudança do pensamento do aluno porque ele vem muito forte com esse pensamento. A liderança intelectual da classe é mais voltada pra isso...</p> <p>uma estratégia de forma pensador, a pesquisa é isso. Psicólogo generalista, pra conhecer a realidade, precisa saber pesquisar, saber o que ele vai encontrar, saber investigar a realidade independente de ser clínico, escolar.... como o aluno aprende fazer isso?</p>			<p>especializam, a gente conseguiu incluir tudo. O aluno vai ter a formação nas 3 áreas que ele escolher, então a gente utilizou as Ênfases de um jeito muito amplo, não afunilou muito não, então, como eu disse antes, a ênfase é mais de alguma coisa, uma coisa que existe antes, ou seja, tem que existir, e você vai apenas enfatizar. Agora eu vejo assim, o mercado influencia a Universidade e a Universidade influencia o mercado, mas se você me perguntar se a gente faz alguma pesquisa de mercado pra saber o que ... não é. Eu acho que no fundo a gente tá muito mais preocupado com os rumos da Psicologia, com o que a Psicologia tem construído cientificamente, academicamente, as evoluções disso do que necessariamente o mercado de trabalho. Nenhum professor nosso vai pra sala de aula pra...</p> <p>R: defender a inserção no mercado?</p> <p>C4: é... por exemplo, nos RH estão fazendo isso... agora a gente tem o cuidado de passar um conhecimento atualizado, isso significa levar o mercado pra sala de aula, que o professor tem que se reciclar, atualizar.... porque eu vejo que quem faz a formação mesmo é o professor que está na sala de aula...</p> <p>eu acho que o perfil do psicólogo, na sua maioria, ainda é um perfil individualista... a gente se preocupa para que ele se desenvolva coletivamente, pra que ele desenvolva trabalho de grupos... a característica da nossa formação, da nossa profissão é muito idealizada nesse sentido.</p>
--	---	--	--	--

<p>Ênfases Curriculares</p>	<p>o curso aqui começa em 2002 e tentamos fazer com o que as Ênfases não fossem reprodução de áreas porque, primeiro eu e os professores éramos contra a especialidade que as Ênfases estavam propondo, a gente entendia que era um eufemismo, uma porta de entrada para a formação especializada e aqui defendemos a generalista. Em muitos cursos é uma especialização, os estágios básicos não desenvolvem competências básicas e, eu fiz um estudo com muitos cursos, mas hoje isso não interessa muito pra ninguém, né? Só tem valor o publicado então eu parei porque não consigo publicar, mas eu conheci muitos projetos com ênfase em variações de clínica, por exemplo, saúde e organizações. Como eu acompanhava a discussão via Conselho, eu já propus o curso em 2002 pensando as Ênfases das DCN, então aqui tentamos fazer atravessamentos: Psicologia na Atenção a Saúde, Psicologia na Atenção em Contextos e Processos de Trabalho e, por exemplo, dentro de saúde tem prevenção, não só atendimento clínico apenas. Hoje os projetos de estágios tem principalmente atenção básica, trabalhos de prevenção, tem clínica mas com menos projetos. Tínhamos também uma ênfase em Psicologia e Atenção às Comunidades que não gorou porque eram 4 Ênfases e pulverizava muito a escolha dos alunos e outra pela dificuldade em manter um campo dessa área, tinham mais carga horária e aí a coisa não funcionou nesses cortes que</p>	<p>Poucos professores conhecem as diretrizes e sabem sobre as Ênfases</p> <p>quando eu..... recebi de presente este projeto pedagógico do curso, foi assim, né? Esse que foi autorizado e eu tinha que dar conta dele, aí o que é que a gente fez? Logo que eu vi eu tive muita vontade de que tivesse a PEE, eu acho que não só vontade assim, um pouco de decepção de ver que não tinha porque de novo a área da Educação são poucos os alunos que procuram o curso porque tem interesse em trabalhar com a Psicologia escolar, a gente pode contar o número de alunos, é muito pouco. Então acho que tem esse dado de realidade e outro é quando o PP foi pensado, então assim, olhando as características do local e eu acabo discutindo, eu não, em toda disciplina se discute a questão da Psicologia escolar em disciplinas do núcleo comum, por exemplo, em que se discute outras áreas também. Então assim, continua tendo, por exemplo, a gente tem praticas comunitárias, praticas em escola, a disciplina também continua, mas não tem estágio específico, porque no estágio básico eles podem ir pra escola. Muitas vezes a gente estimula isso</p>	<p>o curso, naquele momento, opta por oferecer como ênfase as áreas tradicionais de atuação e onde o curso tem uma tradição de prestação de serviços e tem um forte no seu diferencial de estágios. Então, foi aí que a gente optou pela ênfase nas 3 áreas: saúde/clínica, trabalho/organizações e Educação/escola ainda a luz do que acontecia no curso e nas DCN.</p> <p>(...)</p> <p>acho pouco elegante o que vou dizer, mas bastante concreto: porque os alunos acabam identificando nessas duas áreas (saúde e trabalho) as duas maiores possibilidades de atuação profissional de imediato, ta?</p> <p>R: então a inserção no mercado...</p> <p>C3: exatamente! Isso influencia bastante. Os alunos começam a ter notícias disso antes mesmo de vir pra cá... Muito poucos alunos voltam-se para a área de escolar por causa do mercado de trabalho.</p> <p>Escola é o campo mais mal avaliado nos campos de estágio e isso acaba desmotivando os alunos</p> <p>então eu acho que o papel do psicólogo escolar tem pouco espaço na nossa sociedade, então ele tá muito mais, melhor delineado em termos teóricos, no papel do que na pratica. A caracterização do trabalho do psicólogo escolar pra mim, ainda é uma coisa....</p> <p>(...)</p> <p>então e eu acho que isso tende a se estabelecer como um circulo vicioso nessa medida que eu tava falando..... não existe o</p>	<p>então como o aluno, a formação dele é generalista, no final ele vai receber um diploma que vai possibilitar a ele trabalhar em qualquer área, então ele tem os 5 anos, ele tem que aproveitar, ir de mente aberta, experimentar todas as áreas e que ele possa, no final do curso, escolher 3 áreas de estágio... na verdade a gente obriga que sejam diferentes, então ele tem que escolher uma da área mais clínica, uma de grupos e instituições e uma de ... mais de saúde</p> <p>o nosso PPC foi muito bem pensado, que é assim: qnd a gente fala em desenvolver habilidades, competências a gente fala em ênfase, a gente... então você tá dizendo assim: o que é uma ênfase na verdade? Qnd você dá ênfase em alguma coisa você dá um pouco mais do que aquilo que já existe... nós escolhemos 2 enfases muito amplas: uma é clínica e psicodiagnóstico que nós temos uma área grande de trabalho nisso, psicodiagnóstico interventivo, etc. e porque a gente sabe que também tem uma parte grande de demandas do próprio curso de Psicologia....</p> <p>R: então uma delas é também pensada pela demanda dos alunos?</p> <p>C4: sim... e nós temos uma outra ênfase que é de grupos e instituições, quer dizer, qnd você fala em grupos e instituições você incluí todo o restante</p>

	<p>tivemos. E temos um outro que é de Infância e Atenção a Adolescência e aí temos principalmente escolas e a ementa é voltada para prevenção e nada de intervenção psicoterápica, tem também promoção de saúde. Por isso nossos alunos são voltados para estágios mais sociais, inclusive nós ajudamos a elaborar o perfil, o edital para o concurso da prefeitura dos psicólogos para trabalhar no CAPES e CRAS porque as psicólogas foram desviadas para lá e não sabiam nada da área. O primeiro estágio básico nosso tem campo lá e mais outros 3 locais. Nossos alunos estão, muitos, na rede pública.</p> <p>as disciplinas de desenvolvimento e organizamos em Ênfases, mas na verdade queríamos proposta de formação generalista e, por conta das discussões que eu participei e a mudança aqui na faculdade de direção, nós fazemos os alunos passarem por 3 das 4 Ênfases. O aluno tem que passar por projetos em que atende criança, adolescente, adulto e idoso, trabalhar com indivíduos, grupos e instituições além de comunidades.</p> <p>clínica em 4 abordagens: psicanálise, comportamental, fenomenológica e histórico crítica R: e as áreas de Educação, a Psicologia escolar, como está distribuída? C1: tem disciplinas teóricas (Educação I e II; trabalho I e II, clínica I e II), além disso tem Políticas Públicas de trabalho, Educação e assistência. Depois eles tem saúde pública coletiva (SUS e Reforma Sanitária). Um dos princípios é garantir o contato com os</p>	<p>Existe PEE trabalhando na rede, a faculdade já teve uma atuação grande junto a eles, mas agora os próprios alunos veem que não é uma área valorizada e vão perdendo o interesse É tendencioso nessa escolha? C2: Mantem, mantem. R: Por exemplo, supondo que a ênfase do curso fosse mudada e oferecesse Educação, será que o interesse não aumentaria? C2: Realmente eu acho.... A gente fica o tempo todo tentando isso, então, por exemplo, quando o aluno tem lá dentro da ênfase de gestão a disciplina que é saúde e trabalho e fazer essa ampliação, né? Saúde e Gestão Talvez assim eles fiquem mais especialistas, eu já te contei isso da outra vez, né? As vezes o aluno não quer vir fazer a outra ênfase, ou outra disciplina mesmo que seja uma disciplina de núcleo comum que a gente tem, porque ele acha que já escolheu que vai na linha que escolheu mesmo e não quer fazer outra coisa. Então isso também me fez pensar o currículo, né? Isso me faz pensar se a gente também não induz porque a gente tem que faz o aluno só pensar naquilo? Então se a gente integrar um pouco mais, então, no currículo novo as disciplinas todas vão ser obrigatórias e só os estagio de ênfase, né? Então, por exemplo, o</p>	<p>respaldo das políticas públicas que coloquem o psicólogo na Educação, isso não faz a área crescer, desmotiva o aluno, dificulta a oferta daquele campo de estágio nos cursos, diminui a presença de psicólogos nas escolas.... porque nós conseguimos esse PPC novo oferecer ainda a obrigatoriedade das 3 áreas até determinada parte do currículo, mas.... (...) H C3a inserção maior ocorre na área de trabalho/organizações e saúde. R: organizações e saúde...no setor publico ou privado.....? C3: pública! Pública e na área privada nas organizações. Na saúde pública a gente tem uma inserção do egresso muito bem definida.... principalmente os da área da saúde que estão atuando clínica e na saúde do trabalhador</p>	<p>: essa coisa de que ele olha pro aluno, ele tem que saber de que lugar aquele profissional tá falando, qual o campo de saber que ele domina, que identidade ele tem, por que se não, se ele olha pro supervisor e não sabe quem é o supervisor, ele... não tem identidade.... então, normalmente eles já sabem que tem área que ele escolhe a abordagem e tem áreas que não. Mas ele já vai sabendo ao longo do curso, já vai tendo uma ideia em cima disso porque todos os...é toda nossa atuação, a grade inteira, nosso projeto inteiro é extremamente integrado. Então, se você pega o curso desde o 1º semestre, que nem você tá pesquisando escolar, então vou contar como funciona a escolar aqui na IES 4 de Campinas, provavelmente nas outras também, pouquíssimas diferentes, né? Quando o aluno tá no 1º semestre, ele já tem Psicologia do desenvolvimento.... aí ele já vai vendo Psicologia sócio histórica, sócio interacionista, aí ele vai ter Psicologia escolar, ele vai tendo que ir a campo conhecer, ele vai conhecer as escolas, aí, isso ao longo do curso, no 5º ano, qnd ele vai escolher escolar, ele já sabe qual foi o recorte da área que foi dado.</p>
--	---	---	--	---

núcleos epistemológicos das 4 principais matrizes teóricas e outras disciplinas complementam com outros autores, por exemplo, Piaget e Kolberg. garantir o contato com a diversidade teórica, no nosso caso, 4ª matrizes teóricas, teorias tem mais, mas temos 4 matrizes teóricas.

R: e você acha que é, por exemplo, essa pode ser uma chave na busca dessa superação?

C1: não só essa, não tem uma apenas, acho que é uma arquitetura entre todas as disciplinas, por exemplo, ter um contato com a filosofia que ajude a pensar criticamente, entender a diferença, senão não adianta muito diversidade teórica, o aluno pensa o fulano pensa assim, o outro assado, que bonito. E não é assim, mas o que fez cada um pensar de tal forma.

R: quer dizer então que é a capacidade de pensar sobre o que se recebe de conhecimento?

C1: é. Outra coisa eu acho que é o contato com a diversidade profissional da Psicologia, porque eu acho que você não forma profissional no vazio, você forma garantindo que o aluno perpassa por várias possibilidades de trabalho, inclusive as que ele gosta.

R: o generalista seria esse sentido?

C1: sim, porque aí se forma estratégia didática, o resultado disso é o generalista, que é o psicólogo que desenvolveu competências básicas que permita que ele possa ter um modo de inserção e análise, de intervenção na realidade independente do tipo de realidade. Em algumas ele vai ter mais agilidade porque teve mais experiência, isso vai.

estágio de gestão tem que fazer as disciplinas de Psicologia hospitalar que tá ligada a saúde, mas também tem que fazer as disciplinas de trabalho e vice versa...

R: Mas você percebe que o aluno que vem pra cá buscando uma especialidade digamos assim, pro trabalho, muda de opção? A formação na graduação possibilita isso?

C2: Tem sim... (...) No entanto Raquel, eu não vejo muitas possibilidades, por exemplo, de mudar essa questão das Ênfases, eu não vejo oportunidade então assim, tinha que ser assim? Tinha, então não vejo possibilidade de mudar, eu acho que se eu chegasse para o diretor e fizesse uma outra proposta, a gente não teria... né? (...) a gente não pode mudar as Ênfases mas a gente pode trabalhar de várias formas com ela, como eu te falei, talvez agora o aluno faça o estágio apenas numa ênfase e as disciplinas sejam obrigatórias em todas as Ênfases, então acho que dá pra fazer num outro formato.

Eixos transversais: formação ética e científica

Se são eixos transversais, perpassam todas, então, por exemplo, vou pegar um ponto simples, se você pega a grade horária, a matriz curricular, tem disciplina de ética, mas garante a

	<p>R: Como você avalia a implantação das DCN atualmente diante das Ênfases propostas pelo curso da IES 1? Como está sendo pensada a inserção da Licenciatura por você e o corpo docente? Como o curso compreende a formação generalista descrito a partir de Ênfases?</p> <p>C1: estamos começando a pensar e nem foi ainda coletivo porque o movimento que agente via é pra ver se é obrigatório ou não, porque é um tiro no pé, como o aluno do noturno vai fazer?</p> <p>O que chama mais atenção do aluno é o projeto...</p> <p>R: a ênfase fica secundária, né?</p> <p>C1: sim, um aluno perguntou uma vez por curiosidade porque vocês continuam falando em ênfase?</p> <p>R: interessante, ne?</p> <p>C1: sim, claro, porque isso foi a sacada pra gente.....</p> <p>R: a ênfase tá clara nas DCN, o curso opta por uma ou mais....</p> <p>C1: pelo menos duas, se não o aluno não tem escolha (...) sim, ele escolhe, mas aqui a gente faz ele passar pelas 3.</p> <p>R: assim ele consegue escolher?</p> <p>C1: sim, ele faz ao menos duas que ele quer e depois nos damos uma certa forçada pra outra.</p> <p>R: então dizer que a ênfase amplia pra formação generalista....</p> <p>C1: pode ser um tiro no próprio pé, porque tem isso que você falou, pode ser tendenciosa. Aqui a gente deixa ele escolher qual ele quer fazer primeiro, mas forçamos todas. Ela especializa se você quiser.</p> <p>R: aí você desobriga, diferente do Currículo</p>	<p>formação ética? Você tem indicador de que isso perpassa tudo?</p> <p>C2: Não, não só pela disciplina, mas também por ser conteúdo transversal. Os estágios ajudam porque, por exemplo, eles começam a discutir ética desde sempre</p> <p>Ela contou que uma das grandes dificuldades do curso vem sendo a escolha dessas Ênfases já que, no final do curso o aluno opta por uma delas e, a maioria vence em relação à ênfase que prevalecerá em termos de estágio, por exemplo, se a maioria prefere a ênfase em saúde, todos os alunos, mesmo os que optarem pela de gestão, farão a de saúde. Isso ocorre por uma questão administrativa e econômica já que é impossível para a IE manter um grupo de estágio com poucos alunos é preferível um grupo grande com apenas um professor</p>		
--	--	---	--	--

Mínimo.

C1: mta gente se aproveita da liberdade das DCN, a gente tem um olhar diferente, assim como na IES 3, ainda é assim, né? aqui os alunos demonstram interesse em passar por essas 3 Ênfases, ele atende aqui na clínica, vai pra algum serviço de saúde, Educação, social.... a gente ajuda fazendo um estudo de cada aluno, de cada um, a gente orienta. Alguns não querem, mas a gente chama junto, conversa, mostra a importância de fazer Ênfases diferentes que complementem a formação dentro daquilo que a gente pode oferecer. A gente até permite que eles permutem e mta gente quer fazer a mesma ênfase, acontece, mas é a minoria, porque a maioria quer diversificar.