



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

José Pereira da Silva

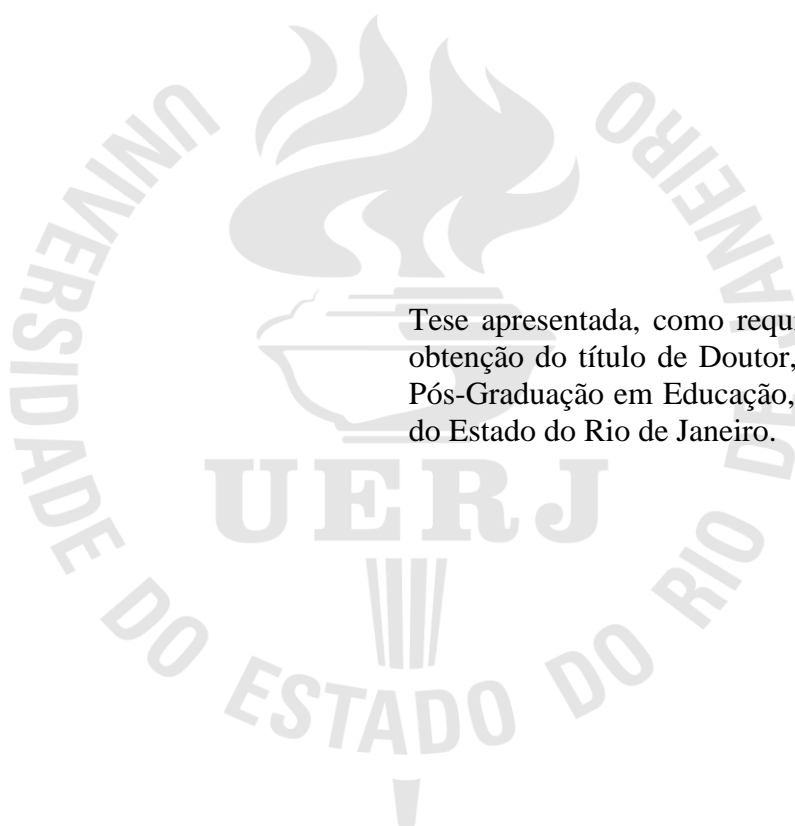
**A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da
Paraíba: as recontextualizações institucionais**

Rio de Janeiro

2012

José Pereira da Silva

**A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba: as
recontextualizações institucionais**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, José Pereira da.
A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba :
as recontextualizações institucionais / José Pereira da Silva. – 2012.
177 f.

Orientadora: Alice Ribeiro Casimiro Lopes.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Currículo – Mudanças – Teses. 2. Psicologia – Teses. 3. Ensino
Superior – Teses. 4. Universidades e faculdades – Teses. I. Lopes, Alice
Ribeiro Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. IV. Título.

es

CDU 378.14

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.

Assinatura

Data

José Pereira da Silva

**A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba: as
recontextualizações institucionais**

Tese apresentada, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 27 de julho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Alice Casimiro Lopes (Orientadora)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^ª. Dra. Elizabeth Macedo
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^ª. Dra. Clarilza Prado de Sousa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^ª. Dra. Marcia Serra Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^ª. Dra. Siomara Borda
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

A Deus pela força e luz que tem me dado e que permitiu a materialização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Alice Ribeiro Casimiro Lopes, pelo empenho, dedicação e ajuda na construção deste trabalho; sua atuação acadêmica e seu compromisso político com a educação brasileira revelam a sua importância enquanto pesquisadora no cenário das políticas públicas em educação no Brasil;

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, por construir e implantar o projeto do DINTER em Educação juntamente com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, por estabelecer com a UEPB uma parceria histórica e decisiva para a capacitação docente em nossa instituição;

Aos amigos da UERJ, com os quais dividi momentos de aprendizado acadêmico e para a vida pessoal (Talita, Ana, Rosanne, Hugo, Tereza, Mariana), no Grupo de Pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura;

À Banca Examinadora por aceitar o convite em participar de nossa defesa, Profa. Elizabeth Macedo, Clarilza Prado de Sousa, Marcia Serra Ferreira e Siomara Borba;

À Coordenação e a Chefia do Departamento de Psicologia, muito ajudaram na realização de nossa pesquisa, especialmente, professor Edil Ferreira e a professora Laércia Medeiros;

Aos professores do Departamento de Psicologia que contribuíram, através das entrevistas que foram dadas, para a materialização deste sonho (Railda, Ana Cristina, Wiilmar, Maria José, Edil, Laércia, Silvânia, Francinaldo, Jorge Dellane e José Andrade);

À professora Ana Cristina, com quem dialoguei para a construção da proposta original desta pesquisa para ingresso no PROPed;

Aos colegas do DINTER, Noalda, Tatiana, Margarethe, Francisca, Vagda, Sônia, Magno, Osmundo, Waldênia, Valdeci, Júnior, Roseane e Magdalena pela parceria estabelecida e pelas lutas que travamos, coletivamente, para a concretização de nossos trabalhos acadêmicos;

À minha família; sobrinhas, irmã, irmãos e mãe, Maria Valdevino, que dividiram comigo as ansiedades e as conquistas durante o período de construção desta tese que torna-se realidade hoje.

RESUMO

SILVA, José Pereira da. *A reforma curricular de Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba: as recontextualizações institucionais*. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

A análise em tela investiga a construção do projeto político pedagógico do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (2011), tendo como parâmetros o projeto político pedagógico inicial do curso (1999) e a produção de textos, discursos e documentos no cenário nacional que versam sobre a reforma curricular da graduação em Psicologia no Brasil. A abordagem do ciclo contínuo de políticas, proposta por Stephen Ball e a vertente analítica das comunidades epistêmicas são a base teórico-metodológica escolhida. Também há uma interlocução com o campo da Psicologia da Educação, em uma perspectiva multidisciplinar, apoiada nas contribuições de Michel Foucault sobre discurso e poder. Compreendemos, a partir desta perspectiva, que as políticas curriculares são pensadas e produzidas num processo complexo que envolve diversas ações nos contextos da influência, produção e da prática (BALL e BOWE, 1992). Ainda que o foco de nossa pesquisa seja no contexto da prática (reforma curricular do curso de Psicologia), a análise considera os outros contextos pelas relações de interdependência que há entre eles. O intervalo cronológico definido para compreensão das políticas curriculares para a formação em Psicologia (1999-2011) foi atento às definições ocorridas, neste período, as quais permitem a análise mais precisa do nosso objeto: as recontextualizações institucionais na reforma curricular da Psicologia da UEPB. Elas são analisadas a partir da identificação de dois projetos de formação em disputa no cenário nacional: um projeto generalista e outro especialista. O primeiro tem como características principais a defesa de um curso com denominação única (Curso de Psicologia), formação focada na profissionalização, substituição das antigas áreas de habilitação para ênfases curriculares, dissociação entre formação profissional e formação do professor e, por fim, extinção da terminologia de bacharel. Já o segundo defende dois aspectos que dizem respeito a reivindicação da formação do bacharel e a formação do professor. Identificamos que o projeto de formação generalista que tem como maior representante o CFP, tornou-se “vencedor”, no cenário nacional, tendo repercussões no contexto da prática na UEPB. Há algumas sintonias entre as diretrizes curriculares construídas para a Psicologia na universidade e as diretrizes do CFP que defendem a inclusão das práticas emergentes ao currículo da graduação em Psicologia no país. Esta constatação atesta a ação de uma comunidade epistêmica que defendeu um projeto de formação focado na profissionalização na área clínica. Assim, concluímos que, ainda que haja a definição da profissionalização como meta do curso de Psicologia da UEPB, é a área/ênfase de Psicologia Organizacional e do Trabalho que aparece como dominante; a área/ênfase de Psicologia Clínica tem suas horas diminuídas; as ênfases curriculares são correlatas das áreas de formação do PPPI (1999) e a formação do professor de Psicologia é excluída do NPPP (2011), ficando para o futuro a construção de um projeto específico para esta formação. Portanto, a reforma curricular de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, apesar de pretender uma formação generalista, reproduz uma lógica especialista e o perfil do curso foca na profissionalização, mas com uma ascensão da área/ênfase Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Palavras-chave: Formação em Psicologia. Currículo. Universidade Estadual da Paraíba.

ABSTRACT

The screen analysis investigates the construction of the political pedagogical project of the Department of Psychology, State University of Paraíba (2011), having as parameters the initial political pedagogical project of the course (1999) and the production of texts, speeches and documents that deal in the national on the reform of undergraduate psychology curriculum in Brazil. The approach of the ongoing cycle of policy, proposed by Stephen Ball and analytical aspects of epistemic communities are chosen based on theoretical and methodological. There is also a dialogue with the field of educational psychology in a multidisciplinary approach, based on the contributions of Michel Foucault on discourse and power. We understand, from this perspective, the curriculum policies are designed and produced in a complex process involving several actions in the contexts of influence, production and circulation (Ball and BOWE, 1992). Although the focus of our research is in the context of practice (curriculum reform of the Psychology course), the analysis considers other contexts by relations of interdependence between them. The chronological gap defined understanding of curriculum policies for training in Psychology (1999-2011) was aware of the definitions that occurred during this period, which allow more precise analysis of our object: reconceptualizations institutional reform in the curriculum of the Psychology of UEPB. They are analyzed through the identification of two training projects in dispute on the national scene: a project generalist and a specialist. The first has as main characteristics the defense of a course with a single name (Psychology Course), focused on professional training, replacing the old areas of qualification for curricular emphases, dissociation between vocational and teacher training and, ultimately, extinction of bachelor's terminology. The second argues two aspects that relate to demand the formation of the bachelor and teacher education. We identified that the design of general education which is most representative of the PAC, became a "winner" on the national scene, having repercussions in the context of practice in UEPB. There are some tunings built between the curriculum guidelines for Psychology at the University of CFP and guidelines that advocate the inclusion of emerging practices in the undergraduate curriculum in psychology in the country. This finding confirms the action of an epistemic community that supported a project focused on professional training in the clinical area. Thus, we conclude that, although there is the definition of professionalism as the goal of the UEPB Psychology course, is the area / emphasis in Organizational Psychology and Labour appears as dominant, the area / emphasis in Clinical Psychology have their hours reduced, the curricular emphases are related areas of formation of IPPP (1999) and teacher of Psychology is excluded from NPPP (2011), leaving for the future construction of a specific project for this training. Therefore, the curriculum reform of Psychology, State University of Paraíba, although you want a generalist, specialist and logic plays a profile of the course focuses on professionalism, but with a rise of area / emphasis Organizational Psychology and Labour.

Keywords: Training in Psychology. Curriculum. State University of Paraíba.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Periódicos do SCIELO nas áreas de Psicologia Educacional entre os anos de 1999-2010.....	19
Quadro 2 - Periódicos do P@PSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia entre os anos de 1999-2010.....	19
Quadro 3 - Disciplinas do Currículo Mínimo de Psicologia.....	47
Quadro 4 - Relação de disciplinas propostas pela revisão de 1978 para o currículo de Psicologia.....	48
Quadro 5 - Publicação do periódico <i>Temas em Psicologia</i> no intervalo de 1999-2010 sobre a formação de professor.....	77
Quadro 6 - Correlação entre as ênfases (DCN 2004) e as áreas de formação (PPPI 1999).....	113
Quadro 7 - Atividades específicas para a formação do licenciado (PPPI 1999).....	126
Quadro 8 - Comparativo entre o projeto nacional e o novo projeto da UEPB.....	128
Quadro 9 - Porcentagem de carga horária por área nos PPPI e NPPP.....	136
Quadro 10 - Ênfases curriculares para o curso de Psicologia da UEPB.....	147
Quadro 11 - Componentes curriculares distribuídos ao longo dos oito semestres no NPPP (3.320 h).....	148
Quadro 12 - Horas dedicadas às áreas de formação no PPPI e no NPPP.....	148
Quadro 13 - Estágios Básicos no NPPP.....	153
Quadro 14 - Estágios Específicos no NPPP.....	153
Quadro 15 - Comparativo entre as áreas/ênfases nos dois projetos da UEPB considerando a licenciatura.....	155
Quadro 16 - Comparativo entre as áreas/ênfases nos dois projetos da UEPB desconsiderando a licenciatura.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Ensino em Psicologia
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
ADUEPB	Associação dos Docentes da UEPB
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCT	Centro de Ciência e Tecnologia
CE	Comunidade Epistêmica
CEDUC	Centro de Educação
CEEP	Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia
CES	Câmara de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COC	Conselho de Centro
CONEP	Conselho Nacional de Entidades Estudantis em Psicologia
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno (CNE)
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas

GT	Grupo de Trabalho
IBECCEE	Instituto Brasileiro de Educação, Cultura e Ciências
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IP-UnB	Instituto de Psicologia da UnB
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NPPP	Novo Projeto Político Pedagógico
ONU	Organização das Nações Unidas
P@PSIC	Periódicos Eletrônicos em Psicologia
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCO	Partido da Causa Operária
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPCGP	Projeto Político do Curso de Graduação em Psicologia
PPGE – UNESP	Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Inicial
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC -MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SUS	Sistema Único de Saúde
TAO	Trabalho Acadêmico Orientado
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIVASF	Universidade do Vale do São Francisco
URNE	Universidade Regional do Nordeste
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O DEBATE ATUAL EM TORNO DA REFORMA CURRICULAR EM PSICOLOGIA.....	22
1.1 Comunidades epistêmicas de Psicologia no Brasil: a formação do psicólogo clínico.....	22
1.2 Trajetória da reforma curricular em Psicologia no Brasil (1962-1999).....	47
1.3 Trajetória da reforma curricular em Psicologia no Brasil (1999-2011).....	52
1.4 Um projeto de formação para a Psicologia (Generalista).....	70
1.5 Um projeto de formação para a Psicologia (Especialista).....	75
2 CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS, RELAÇÕES DE PODER E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA PSICOLOGIA.....	79
2.1 Abordagem do ciclo contínuo de políticas.....	80
2.2 Relações de poder/saber e suas microfísicas.....	93
2.3 As políticas curriculares para Psicologia.....	103
3 A REFORMA CURRICULAR DE PSICOLOGIA DA UEPB: AS RECONTEXTUALIZAÇÕES INSTITUCIONAIS.....	115
3.1 As disputas políticas na universidade e a Psicologia: as relações de poder e seus atores.....	116
3.2 A construção do Projeto Político Inicial.....	123
3.3 História da atual Comissão Curricular: a busca de um projeto democrático para a Psicologia da UEPB.....	136
3.4 As características do Novo Projeto Político-pedagógico para a Psicologia.....	142
3.5 As recontextualizações institucionais: relações entre dois projetos e um projeto nacional de formação.....	149
4 CONCLUSÕES.....	158
REFERÊNCIAS.....	166
ANEXO A - Roteiro das Entrevistas.....	177

INTRODUÇÃO

É evidente que a produção de políticas educacionais no Brasil foi intensificada durante os anos 1990. Reconhecemos que tal fato se deu em função: a) da mobilização de sujeitos, grupos e entidades nos diversos setores educacionais, responsáveis pela discussão e produção de políticas públicas em todos os níveis da educação; b) de ser o período pós-constituente, reconhecido como fecundo para a criação de projetos na área educacional, como consequência dos anteriores; e c) da aprovação da Lei nº 9.394/96, que definiu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

Nesse mesmo período, também houve intenso debate sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação no Brasil. A LDB foi o instrumento desencadeador de um processo em que a agenda para o ensino superior foi a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em todo o território brasileiro.

Nesse universo, destacamos especificamente para o nosso estudo as discussões em torno da reforma curricular em Psicologia. Essa discussão é temática importante para ser tomada como objeto de pesquisa, pois o processo de discussão e construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia remete a um longo período no qual entidades representativas, universidades, sujeitos e instituições governamentais travaram disputas em torno de qual projeto de formação deveria ser representativo para a Psicologia brasileira.

Essas discussões, deflagradas nos anos 1990, atingiram seu ápice em 2004, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia (Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004). Em 1999, o Departamento de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) instituiu o seu primeiro projeto político-pedagógico, construído por uma comissão que trabalhou mais ou menos cinco anos. Em pouco tempo, com as efervescências no debate nacional para a formação em Psicologia, muito em função da homologação das DCN para Psicologia, iniciou-se em janeiro de 2003 a construção de um novo projeto político-pedagógico, que já se encontra finalizado¹.

Atentos a esse processo e, em outros momentos, participantes dele, debruçamo-nos no objeto de pesquisa *A Reforma Curricular do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba*, demarcando o período de 1999 a 2010 em função de o primeiro projeto

¹ O novo projeto político-pedagógico do Curso de Psicologia da UEPB está aprovado pela Assembleia Departamental e pelo Conselho de Centro, aguardando encaminhamentos para sua votação final no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

pedagógico do curso ter sido implantado em 1999, de a publicação das DCN ter ocorrido em 2004 e de a definição de projeto de reforma curricular para a Psicologia da universidade ter se dado em 2010. Reconheço nesse processo a participação de vários atores, grupos e entidades interferindo nos projetos de formação em Psicologia que se encontram em disputa nos contextos da política.

Esses atores, grupos e entidades são reconhecidos por nós como integrantes de uma comunidade epistêmica (CE), atuando em diversos espaços e, assim, influenciando a produção das políticas curriculares para a Psicologia. As comunidades epistêmicas são formadas por especialistas em certas áreas de conhecimento que atuam em diversas esferas de decisão local, nacional e internacional das políticas, em função de sua expressão em sua área de conhecimento especializado. Os membros de uma mesma comunidade epistêmica comungam crenças, normas e princípios para a ação social e compartilham crenças causais para análise de práticas e para resolução de um conjunto de problemas. Esse conceito empregado em nossa tese foi construído em parceria com as ideias de Haas (1992) e de Antoniades (2003). No primeiro capítulo de nossa tese desenvolveremos em profundidade esse conceito.

Com o mapeamento da ação da CE, identifiquei os projetos de formação em Psicologia no Brasil. Um na direção de uma formação generalista com foco no profissional clínico na área e outro que defende a formação do professor em Psicologia em concomitância com a formação do psicólogo. Na UEPB percebemos alguns aspectos da ação dessa comunidade, ao mesmo tempo que há híbridos decorrentes das recriações locais.

Ao relacionar esses aspectos, buscamos identificar as recontextualizações institucionais como processos complexos de tradução de textos e discursos, circulando nos contextos da produção das políticas (LOPES, 2002). Assim, constatamos que o Novo Projeto Pedagógico da Psicologia da UEPB tem como foco uma formação especialista e, comparando ao projeto pedagógico inicial, a atuação dedicada à área clínica foi diminuída, enquanto o tempo dedicado à atuação em Psicologia Organizacional foi significativamente privilegiado.

As políticas representam processos complexos de seleção e produção de saber, valores etc., defendendo visões de mundo sobre a educação (LOPES, 2004). Ou seja, as recontextualizações são compreendidas como reinterpretações que os vários textos sofrem quando de sua circulação no campo educacional e que geram múltiplos contextos e significados sobre as políticas educacionais.

Assim, sendo a Psicologia um campo marcado por uma diversidade de correntes teóricas e áreas de atuação, os sentidos e significados dessas recontextualizações obrigam a

um recorte com relação a dois aspectos: a) a formação em Psicologia; e b) as áreas de atuação. Gomes e Souza (2000, p. 192), discutindo ética e fenomenologia na formação do psicólogo, reconhecem a complexidade dessa ciência do ponto de vista dos campos teóricos. Os autores reconhecem que, ao mesmo tempo que há diversidade de abordagens, há diversidade de interesses também. A “Psicologia é um conjunto de ambiguidade onde convivem o poeta e o cientista. Tal condição desafia o planejamento da formação em Psicologia, principalmente pela falta de clareza e consenso sobre sua intrigante realidade”.

Este trabalho se reveste da possibilidade de entender processos de recontextualização das políticas curriculares na UEPB por meio do entendimento da reforma educacional de seu curso de Psicologia, contribuindo para a compreensão local desse processo. Ao mesmo tempo, pode contribuir para as políticas de currículo ao debater a reforma curricular em Psicologia dentro de um campo teórico e metodológico. O estudo/pesquisa aqui apresentado também se propõe a essa tarefa. Ao longo do tempo, o currículo de Psicologia tem sido discutido, debatido e questionado internamente na área; não vemos fora dela discussões dessas políticas no âmbito de outras ciências, ainda que afins, ou mesmo dentro do debate nacional sobre políticas educacionais e o campo do currículo no Brasil. Por isso, reivindicamos que o debate sobre o currículo de Psicologia seja feito no campo do currículo; nosso trabalho espera contribuir com esse propósito.

Dessa forma, nosso objetivo é analisar as recontextualizações institucionais na reforma curricular do curso de Psicologia da UEPB a partir da produção das políticas curriculares em nível nacional. Buscamos perceber as reverberações desses projetos nacionais na proposta de reforma curricular para o curso de Psicologia desta universidade.

Em 1962, houve a regulamentação da profissão² de psicólogo no Brasil; nesse mesmo ano foi definido um currículo mínimo que deveria garantir uma formação homogênea na área em todo o país. Esse currículo mínimo foi fixado em 1978, juntamente com a duração de mínima de 4.000 horas; foi afirmado que o curso de graduação em Psicologia deveria compreender três habilitações: a) Bacharelado; b) Licenciatura; c) Formação do psicólogo.

Daí em diante, o debate em torno da formação em Psicologia (reforma curricular) é intensificado, tendo como atores o Conselho Federal de Psicologia (CFP), os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), o Governo Federal, pela Secretaria de Ensino Superior e pela Comissão de Especialistas em Psicologia; além, é claro, de pessoas que gozam de certa

² Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 que regulamenta a profissão de psicólogo.

autoridade na área e terminam por influenciar na definição das políticas curriculares para a formação em Psicologia.

Dessa forma, a reforma curricular em Psicologia passou a ser tema recorrente nos eventos realizados pelas entidades representativas da categoria e em fóruns na área de Psicologia³. Todo esse processo tinha como norte a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que deveriam servir de parâmetro para a construção dos projetos político-pedagógicos (PPP) para os diversos cursos de Psicologia no Brasil, que funcionam nas Instituições de Ensino Superior (IES), Faculdades de Psicologia e Institutos de Ensino Superior.

Isso implica reconhecer que a produção das políticas vai além das ações do Estado, a partir das interações entre os contextos de produção das políticas que são influência, produção e prática (BALL, 1992). Este autor apresenta um modelo de compreensão das políticas a que recorreremos para nossa análise. O ciclo contínuo de políticas possibilita entender que a produção da política se dá em diversos contextos, pela ação de diversos sujeitos que disputam demandas a serem legitimadas. Com isso, é negada uma ação dominante do Estado na definição de tais políticas e possibilita metodologicamente entender de forma mais complexa a ação de organismos internacionais, entidades, grupos e pessoas na definição das políticas.

O material empírico escolhido para dar conta de nosso objeto é composto por documentos, cartas, relatórios, projetos pedagógicos, atas departamentais, leis, resoluções e pareceres da instituição e do Ministério da Educação. Os documentos são: *Estudo para Revisão Curricular para os Cursos de Psicologia*, construído a pedido do CFP em 1976; *Documento do II Congresso Nacional de Psicologia*, de 1996; *Psicologia: descrição da área*, de autoria da Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, de 1996; *Documento do Fórum Nacional para a Formação: parâmetros para a formação*, de 1997; *Documento do Fórum de Entidades em Psicologia*, construído em 2002; documento montado entre o Fórum de Entidades e a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais – Psicologia*, em 2004.

Com relação às cartas, utilizamos a *Carta de Serra Negra* (1992) produzida em encontro nacional realizado pelo CFP em que são apresentados eixos norteadores para a formação do psicólogo; a *Carta da Associação Nacional de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia* (ANPEPP) ao ministro da Educação, reivindicando a publicação

³ Encontro Nacional de Psicologia: repensar a formação (1992); II Congresso Nacional de Psicologia (1996); Fórum Nacional de Formação (1997); e Fórum de Entidades em Psicologia (2002).

das diretrizes, e a última *Carta Aberta à População*, assinada por CFP, ABEP e CONEP em 2001.

São também incluídos na análise os resultados das discussões realizadas no Departamento de Psicologia que geraram o Novo Projeto Pedagógico da UEPB. A cada etapa era feito um relatório parcial das mudanças sugeridas e votadas no Departamento. Ainda que nos tenhamos detido ao Novo Projeto Pedagógico (2011), recorreremos aos relatórios parciais para entender o processo pelo qual o projeto foi se constituindo. Além do Novo Projeto Pedagógico, também analisamos o Projeto Pedagógico Inicial, de 1999, como parâmetro comparativo para visualizar as modificações entre um e outro. As atas departamentais das reuniões, onde houve os embates sobre a reforma curricular, foram importantes pelo fato de constatar que as discussões em torno da reforma que aconteceram nas assembleias departamentais não figuram textualmente nelas. Ou seja, elas indicam um silêncio que, na condição de membro do Departamento, sabemos que não existiu; daí a importância delas.

A Lei nº 4.119/62, que dispõe sobre os cursos de Psicologia e regulamentou a profissão de psicólogo, e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) foram balizadoras de nossa análise. Os pareceres formam um conjunto em que a temática recorrente é a reforma curricular e as diretrizes para a Psicologia brasileira (Pareceres nº 403/62, nº 776/97, nº 583/01, nº 1.314/01, nº 072/02, nº 62/04 e nº 338/09), todos do Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação e Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia).

Trabalhamos com duas resoluções importantes: uma do CNE/CP (nº 01/02), que trata das DCN para a formação de professores e as licenciaturas; e a outra do CNE/CES (nº 08), que instituiu as diretrizes para a área. Esta última é basilar para nossa pesquisa. A escolha desse conjunto textual deveu-se à *linha de tempo* que Bernardes (2004) apresentou em sua tese em 2004 sobre a formação em Psicologia no Brasil; ela elenca, ao longo de um período, os principais documentos sobre o tema. Essa linha de tempo é reconhecida como coerente pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e pelo CFP.

Assim, a partir desse conjunto empírico sobre a reforma curricular em Psicologia (Formação em Psicologia) analisamos as interações entre os discursos curriculares mobilizados nos/pelos textos, atores sociais, entidades e grupos. A partir dessa análise, defendemos que o Novo Projeto Pedagógico da UEPB é focado na formação profissional (psicólogo clínico), mas com tendência a uma perspectiva especialista, com dominância da atenção dada à clínica, ainda que haja diminuição das horas desta área (quando comparamos com o Projeto Pedagógico Inicial) e aumento significativo de uma área de atuação historicamente preterida. O campo de

Psicologia Organizacional e do Trabalho passou a gozar de espaço privilegiado no novo currículo. Porém nacionalmente há um projeto que defende uma formação em Psicologia focada na profissionalização, numa perspectiva generalista e com atuação dominante na área clínica.

Dessa análise, reconhecemos que nos contextos do ciclo contínuo de políticas há circulação de discursos e textos que defendem interesses educacionais e políticos distintos ao disputarem projetos de formação para a Psicologia. Esse processo é caracterizado por constantes recontextualizações por intermédio de hibridizações. Lopes (2005) reconhece que essa junção feita por Ball foi importante para uma compreensão pós-estruturalista das políticas. A recontextualização por hibridismo significa que, além dos processos de seleção, produção, distribuição e reprodução de conhecimento, a partir da circulação de textos e discursos, há também a criação de espaços de luta onde são negociados sentidos e significados políticos (LOPES, 2005a). Ou seja, ao investigarmos as políticas de currículo é necessária a associação entre aspectos textuais e materiais que permitem consensos e finalidades, ao mesmo tempo que permitem compreendermos zonas de escape. Aí é que são legitimados certos discursos e certas práticas em detrimentos de outras (LOPES, 2005a, p. 60). Nesse jogo, as diferentes demandas são disputadas visando à sua legitimação como política “coerente” para a formação profissional – no caso, em Psicologia.

Essas disputas discursivas em torno de projetos de formação em Psicologia orientados por concepções e filiações teóricas distintas remetem a uma concepção de poder em que todos os sujeitos envolvidos numa arena de disputa exercem, em alguma medida, influência sobre o processo. Na perspectiva foucaultiana, o poder não tem localização, ele está distribuído em todo o espaço do exercício do poder. Ou seja, ele só pode ser sentido mediante os efeitos que emanam do sujeito discursivo que afeta e é afetado pelos efeitos do poder (FOUCAULT, 1991).

Identificamos embates entre as entidades – de um lado o CFP e a ABEP como protagonistas e do outro a SBP e ANPEPP. O primeiro grupo de instituições defende a formação profissional do psicólogo clínico; o segundo grupo propõe a formação do professor de Psicologia concomitante à formação profissional. No caso da Psicologia da UEPB, há hibridizações importantes que acarretam a diminuição do espaço dedicado à atuação em clínica e a ampliação dos espaços para a atuação em Psicologia organizacional e do trabalho.

Na construção desses embates discursivos, analisamos o contexto da prática na reforma curricular de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba; esse contexto é interdependente com os demais contextos: influência e produção. Os três são referentes ao

ciclo contínuo de políticas desenvolvido por Ball e colaboradores (1992) para compreender a produção das políticas educacionais e a defesa da formação do especialista.

No contexto da influência, as políticas são iniciadas e os discursos políticos, normalmente, são construídos. É nesse contexto que atuam as redes sociais, tanto em torno quando dentro de partidos políticos, de governo e do processo legislativo. No segundo contexto, o da produção dos textos da política, está o momento da materialização dos documentos que são resultado de disputas e de acordos de grupos que atuam em diferentes lugares para controlar as representações da política (BALL; BOWE; GOLD, 1992). Por último, o contexto da prática é entendido como da “implementação” das políticas, em que elas estão sujeitas a interpretações e recriações a partir da ação dos vários atores presentes nele. Apesar de sucintamente apresentar o ciclo contínuo de políticas neste momento, no capítulo 2 aprofundaremos essa abordagem, bem como as suas reconfigurações realizadas por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

Entendendo a produção das políticas dessa forma, consideramos que, para nossa investigação, era necessário analisar as publicações sobre o tema em periódicos da área e afins, de maneira a entender o pensamento sobre currículo de Psicologia. Assim, selecionamos artigos publicados em periódicos da área de Psicologia e Educação no intervalo de 1999 a 2011. No primeiro momento, procedemos à pesquisa no *site* de periódicos do SciELO para levantamento da produção que se referissem às palavras-chave: Formação em Psicologia; Reforma Curricular; Atuação e Formação; Diretrizes Curriculares em Psicologia; e Formação de Professor em Psicologia.

O Quadro 1 apresenta os periódicos pesquisados, a quantidade de artigos encontrados cujas palavras-chave fazem referência às temáticas definidas por nós para seleção dos textos, identificando a responsabilidade da publicação do referido periódico.

Periódicos	Quantidade de artigos encontrados	Responsável pela publicação
<i>Cadernos CEDES</i>	02	CEES – UNICAMP
<i>Cadernos de Pesquisa</i>	00	Fundação Carlos Chagas
<i>Ciência e Educação</i>	00	PPGE – UNESP
<i>Educação e Sociedade</i>	00	CEDES – UNICAMP
<i>Educação e Pesquisa</i>	00	Fac. Educação da USP
<i>Estudos de Psicologia</i>	00	PPGP – PUC-SP
<i>Psicologia Escolar e Educacional</i>	06	ABRAPEE
<i>Psicologia USP</i>	03	USP
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	00	Autores Associados
<i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i>	01	IP-UnB
<i>Psicologia e Sociedade</i>	03	ABRAPSO

Quadro 1 - Periódicos do SciELO nas áreas de Psicologia e Educação entre 1999 e 2010

Num segundo momento do levantamento, dedicamo-nos a realizar o mesmo procedimento no P@PSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), recorrendo ao princípio metodológico já utilizado.

Periódicos	Quantidade de artigos encontrados	Responsável pela publicação
<i>Arquivos Brasileiros em Psicologia</i>	03	UFRJ
<i>Escritos sobre Educação</i>	00	Instituto Anísio Teixeira
<i>Estudos e Pesquisas em Psicologia</i>	01	Instituto de Psicologia – UERJ
<i>Psicologia da Educação</i>	00	PUC – SP - PPGPE
<i>Psicologia em Pesquisa</i>	01	Departamento de Psicologia - UFJF
<i>Psicologia em Revista</i>	00	PUC-MG - IP
<i>Psicologia: Ensino e Formação</i>	02	ABEP
<i>Psicologia: Ciência e Profissão</i>	07	CFP
<i>Temas em Psicologia</i>	11	SBP

Quadro 2 - Periódicos do P@PSIC (Periódicos eletrônicos em Psicologia entre 1999 e 2010)

Outro espaço importante onde procedemos a um levantamento de prováveis textos que versassem sobre a formação curricular em Psicologia foi o GT 20 Psicologia da Educação da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). Por realizar reuniões anuais para debater a educação no Brasil, analisamos a produção do G 20 no período que compreende a nossa pesquisa; encontramos um único trabalho que fazia referência às palavras-chave definidas por nós.

O GT 20 iniciou suas atividades como grupo de pesquisa em 1999. Para Carvalho, Facci e Barroco (2010), a existência desse grupo justifica-se pela possibilidade de discutir a prática educacional a partir do arcabouço teórico da Psicologia, tão importante para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Foi partindo dessa constatação que a escolha desse espaço foi feita, pois a interface entre Psicologia e Educação é importante para a compreensão do nosso objeto de investigação, pelo fato de tratarmos, em nossa pesquisa, da formação do professor e de ter no currículo de Psicologia uma área de atuação em escola.

Nessas etapas e com base em um conjunto textual, buscamos identificar a ação de determinada comunidade epistêmica. Para a compreensão da ação docente no contexto da prática, realizamos entrevistas com dez professores que fizeram parte da Comissão Curricular da UEPB no período de 1999 a 2010. Nesse universo estão os professores que fizeram parte da primeira Comissão Curricular, que construiu o Projeto Pedagógico Inicial. Nesse momento, nosso intuito foi entender a ação dos docentes na definição do Novo Projeto Pedagógico da UEPB mediante suas disputas internas.

Assim, procedemos à análise desse conjunto de material empírico identificando os trabalhos que versavam sobre a relação entre Psicologia e Educação e as publicações que tratavam da formação/reforma curricular em Psicologia. Compreendemos, com Lopes e Macedo (2006), que as incorporações em todos os textos se realizaram de forma híbrida; por isso, em nosso trabalho os textos de definição política são analisados de forma a permitir que se identifiquem os processos de incorporações, interpretações e re-interpretações dos vários discursos em disputa no campo das políticas curriculares em Psicologia. Ou seja, os vários discursos circulam nos vários contextos, sendo ressignificados em cada um deles de forma particular. Isso significa dizer que os textos das políticas permitem múltiplas leituras, distintas daquelas pensadas originalmente quando da sua produção.

A partir daí, defendemos que, nas recontextualizações institucionais na UEPB, há orientações de um projeto focado na formação profissional com vieses generalistas, mas com hibridizações singulares nessa universidade: a atuação no campo da clínica teve espaços diminuídos no Novo Projeto Curricular, ao mesmo tempo que a atuação no campo da Psicologia Organizacional, historicamente preterida nos currículos em vigência, ganhou espaços privilegiados. Essa é a tese que defenderemos ao longo deste trabalho.

Assim, no processo de apresentação do desenvolvimento da pesquisa em tela, colocamos no capítulo 1 o debate atual em torno da reforma curricular em Psicologia. Mostramos o debate sobre a reforma curricular nesse campo, que marcou os anos 1990, a partir da ação de entidades representativas, associações e grupos que defendiam “soluções”

para dificuldades e problemas da Psicologia no Brasil. Identificamos discursos que defendem modelos de formação pautados na atuação profissional, sob o viés da ação de uma comunidade epistêmica em Psicologia no Brasil. Ainda nesse capítulo apresentamos a literatura sobre CE e atualizamos o conceito que assumimos ao longo de nossa tese.

No capítulo 2 discutimos as políticas de currículo e as relações de poder nas definições curriculares. Apresentamos o ciclo contínuo de políticas desenvolvido por Ball (1994) e por Ball e Bowe (1998), como abordagem que possibilita a compreensão da produção das políticas em uma perspectiva nova, invertendo uma compreensão *top-down* de entendimento das políticas educacionais. Tal abordagem, a nosso ver, responde às questões teórico-metodológicas em nossa pesquisa, na direção de análises do tipo relacional, e à melhor compreensão dos mecanismos de legitimação das políticas. Ao ciclo contínuo de políticas, associamos as noções de recontextualização por hibridismo para identificar o caráter conflituoso e contraditório das políticas que são, a todo tempo, ressignificadas e recontextualizadas no contexto da prática. Nesse processo, para análise das relações de poder na produção das políticas, recorreremos a Foucault (1991; 2009) fechando o capítulo, articulando nossa construção teórica às políticas de currículo na área de Psicologia.

No terceiro e último capítulo, apresentamos as recontextualizações institucionais na reforma curricular em Psicologia na UEPB. Contextualizamos as disputas internas, caracterizando os grupos, suas demandas e suas prováveis relações com a CE para a formação profissional em Psicologia Clínica. Apresentamos o processo de construção do Projeto Pedagógico Inicial (1999), suas características acadêmicas e políticas. Ao mesmo tempo, expomos a Nova Proposta Pedagógica (2011) construída pelo Departamento e as suas continuidades, diferenças e as recontextualizações com relação ao Projeto Político-Pedagógico Inicial.

Por fim, seguem as considerações a que chegamos ao examinar a Reforma Curricular em Psicologia na UEPB, compreendendo o periódico de 1999 a 2010.

1 O DEBATE ATUAL EM TORNO DA REFORMA CURRICULAR EM PSICOLOGIA

Para compreensão do debate atual sobre a reforma curricular em Psicologia no Brasil é necessário analisar a trajetória das políticas educacionais, entendendo que tais discussões estão em circulação nos contextos do ciclo contínuo de políticas (BALL, 1992). Assim, entendemos a produção das políticas como um processo em que há interferências e disputas entre instituições e atores sociais; reconhecemos disputas em torno de projetos de formação em Psicologia defendidos por comunidades epistêmicas em ação no cenário nacional que influenciaram as definições das políticas educacionais na área.

Esse debate se iniciou quando da regulamentação da profissão, em 1962 (BERNARDES, 2004) e percorreu quase duas décadas com discussões sobre quais deveriam ser as diretrizes para a formação em Psicologia no Brasil, uma vez que a Psicologia teve suas diretrizes curriculares instituídas apenas em 2004.

Nesse cenário, percorremos a trajetória sobre a reforma curricular que vai se configurando ao longo do tempo, identificando os projetos de formação em duas direções: uma generalista e outra especialista. No meio dessa tensão, reconhecemos um projeto dominante que defende uma formação profissional focada na atuação clínica, reivindicando um modelo generalista para a Psicologia brasileira.

1.1 Comunidade epistêmica de Psicologia no Brasil: a formação do psicólogo clínico

A formação ou a reforma curricular em Psicologia no país é marcada por disputas entre atores sociais, grupos e entidades que defendem visões distintas sobre como deveria ser a graduação nessa área. Desse universo, fazemos um recorte com relação aos projetos de formação e como, a partir da ação de comunidades epistêmicas, esses projetos foram se tornando dominantes ou sendo silenciados.

Considerando essa questão, reconhecemos em nossas análises a existência, inicialmente, de três projetos de formação em Psicologia no Brasil, que são representados, cada um em seu contexto, por entidades na área, instituições, sujeitos especialistas, periódicos

etc., que defenderam e defendem as direções políticas, acadêmicas, culturais e sociais que a formação em Psicologia deveria perseguir como meta de “qualidade” para o oferecimento de um profissional capacitado para dar respostas às demandas psicológicas impostas por uma sociedade em constante transformação.

Analisando os documentos sobre os perfis de formação, percebemos que, a partir de 2004, com a homologação das DCN, a formação do bacharel é excluída dos textos e do debate. Por isso, ao longo da análise, vamos afunilando para a existência de dois grandes projetos de formação, pelo fato de se constituírem de forma dominante no campo da disputa política; e por, em dado momento, um se tornar hegemônico. Assim, a ação de uma comunidade epistêmica para a afirmação desse projeto será objeto de nossa análise na última seção desse capítulo.

Assim, com o intuito de compreender a ação das CEs, iniciamos apresentando os nossos estudos sobre comunidades epistêmicas: conceitos, tipos e modalidades de ação, tanto do ponto de vista geral quanto no campo das políticas educacionais e, especificamente, no campo da formação em Psicologia.

Com base nas leituras de Antoniades (2003) e de Haas (1992), percebemos que ambos fazem alusão a John G. Ruggi como introdutor da vertente analítica nas comunidades epistêmicas no campo das Relações Internacionais, por volta de 1972. Ruggi tinha como propósito apresentar uma possibilidade de análise e compreensão das relações internacionais a partir do entendimento da ação de sujeitos, grupos e instituições no cenário mundial em torno da produção das políticas públicas.

O caráter geopolítico das relações internacionais, a nosso ver, tem relação com o que John G. Ruggi representa para a área. Ele sempre foi homem de ciência e da política desempenhando cargos estratégicos na ONU (1997-2001), unindo trabalho acadêmico à ação política (VINHA, 2009), dando uma conotação de política internacional e política externa às Relações Internacionais. Entretanto, esses três campos são distintos: a política internacional refere-se ao estudo das estruturas e do funcionamento dos sistemas internacionais, buscando entender como agem e reagem politicamente outros povos diante dos novos desafios que emergem no cenário mundial; política externa se define como a relação do Estado com entidades que atuam no cenário internacional, partindo da ideia de que haveria uma política para fora do Estado, uma política externa (GONÇALVES, 1999). Já as relações internacionais concernem

aos relacionamentos entre aqueles governos do mundo que são Estados-membros da ONU. Mas esses relacionamentos não podem ser entendidos isoladamente. Eles

estão fortemente conectados com outros atores (como as organizações internacionais, corporações multinacionais, e indivíduos); com outras estruturas sociais (incluindo economia, cultura e política doméstica); e com as influências históricas e geográficas (JOSHUA, 1999, p. 6).

Assim, as relações internacionais, entendidas como conjunto de relações e comunicações que os grupos sociais (nações) estabelecem através das suas fronteiras, sempre existiu em alguma medida. No primeiro momento, as discussões sobre terrorismo, Guerra Fria, distância entre países pobres e ricos etc. estiveram em pauta no cenário das relações internacionais. Na contemporaneidade, temas como meio ambiente, narcotráfico, disputas comerciais, direitos humanos, conflitos étnico-religiosos etc. ganham centralidade nos estudos das relações internacionais (GONÇALVES, 2000).

Podemos afirmar que, do ponto de vista de suas ações, as relações internacionais são um fenômeno típico do mundo moderno; as muitas mudanças processadas no ambiente internacional aconteceram apenas no século XX, refletindo o avanço extraordinário na institucionalização das relações internacionais (SARAIVA, 2006).

O surgimento da disciplina de Relações Internacionais coincide com a história do surgimento das instituições acadêmicas dedicadas às relações internacionais na Inglaterra, já que os Estados Unidos surgem como protagonista nesse cenário e permanece por algum tempo. Porém, mesmo assim, vale ressaltar a bipolaridade existente no campo das relações internacionais entre a tradição norte-americana, compreendida numa perspectiva racionalista/realista, e a tradição da Escola Inglesa das Relações Internacionais, numa perspectiva do construtivismo social.

Foi central para a concepção construtivista nas Relações Internacionais uma importante obra de dois sociólogos: *A construção social da realidade* (BERGER; LUCKMANN, 1985). Nessa obra, que é reconhecida como um tratado de Sociologia do Conhecimento, os autores apresentam a tese de que a realidade é construída socialmente por meio das interações entre as experiências subjetivas e objetivas dos indivíduos na sociedade. Isso significa dizer que a realidade social não é anterior à experiência do homem, mas resultado das interações sociais entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, Vinha (2009) entende que o construtivismo assume o centro do debate contemporâneo das relações internacionais pelo fato de dar ênfase à construção social da realidade; por entender o papel dominante das identidades de indivíduos e grupo no conjunto dos interesses e ações no cenário internacional; e, por fim, pela ideia de que as estruturas e agentes sociais são mutuamente constituídas.

Assim, uma nova ordem mundial reivindica novas maneiras de abordar as relações internacionais para dar conta de velhos e novos problemas do mundo contemporâneo tendo no centro o exercício do poder. O conhecimento das Relações Internacionais compõe o poder como instrumento útil pelo fato de estabelecer relações assimétricas entre as nações, agências, blocos econômicos etc. (CERVO, 2003). Dessa forma, o uso do recurso analítico das comunidades epistêmicas servirá ao propósito de analisar/explicar como os grupos e pessoas no ambiente internacional, nacional e local influenciam as decisões políticas no sentido da produção das políticas públicas – em nosso caso, na Educação –, numa perspectiva de saber/poder no campo da Psicologia brasileira.

O termo comunidades epistêmicas permaneceu à margem na Teoria das Relações Internacionais até o final dos anos 1980 e início dos 1990, sendo reintroduzido nessa área por meio de artigo de Haas⁴ (ANTONIADES, 2003). Para dar conta de uma conceituação, iniciamos nossa empreitada tencionando o significado do termo *episteme* usado junto ao de comunidade para designar algo específico, ainda que nas Relações Internacionais o termo tenha sido e permaneça sendo usado como sinônimo de conhecimento e visões de mundo (HAAS, 1992, p. 26). Por isso, para dar conta do termo *episteme*, vamos nos valer do trabalho de Castro (2009) e de *À Arqueologia do saber*, de Foucault (2009).

De acordo com Castro (2009), devemos buscar compreender o significado de *episteme* em duas obras: *As palavras e as coisas* (1966) e *A Arqueologia do saber* (1969). Ele reconhece que Foucault passa de uma concepção monolítica de *episteme* em *As palavras e coisas* para uma construção mais aberta para esse termo em *A Arqueologia do saber*. Na primeira obra, a *episteme* é abordada em termos de totalidade, assumindo determinação temporal geográfica (por isso haveria uma *episteme* ocidental, clássica, moderna etc.). Ou seja, em uma cultura ou em momento histórico dado, nunca haverá mais de uma *episteme* que definirá as condições de possibilidade de todo saber (CASTRO, 2009). Nesta linha, a descrição da *episteme* significaria descrever a região intermediária entre os códigos fundamentais de uma cultura, as relações que existiram entre os diferentes domínios do saber e a homogeneidade no modo da formação dos discursos. Castro (2009) argumenta que Foucault abandonou essa concepção monolítica de *episteme* e, em *A Arqueologia do saber*, define o termo com base na ideia de *formação discursiva*. Dessa forma, a compreensão do significado de *episteme* estaria condicionada à compreensão de uma dada formação discursiva.

⁴ HAAS, P. M. (1992). Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, v. 46, nº 1, p. 1-35.

No caso em que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2009, p. 43).

Nessa perspectiva, episteme é um conjunto de relações que podem unir, em uma época dada, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, à ciência, eventualmente a sistemas formalizados (FOUCAULT, 2009, p. 44). Ou seja, ela é o modo segundo o qual, em uma dada formação discursiva, se situam e operam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização.

Dessa forma, parece-nos evidente que episteme não é, em Foucault, uma forma de conhecimento ou uma racionalidade que perpassa as ciências como um todo. Apreendemos como ideia norteadora em nosso trabalho que a episteme é um campo inesgotável, móvel e indefinido de relações que se fazem e se desfazem indefinidamente. Entendemos que o estudo da episteme permite captar o jogo de coerções e limitações que vão se impor aos discursos, em um dado momento. Assim, a análise das *formações discursivas* – das positivities e do saber em suas relações com as figuras epistemológicas e as ciências – é o que chamamos de análise da episteme.

Para construção e atualização do conceito de comunidades epistêmicas que usaremos para dar conta de nosso objeto, levaremos em consideração a noção de episteme apresentada reivindicando-a para compor o conceito de CE, buscando contribuir para uma compreensão mais sintonizada com os objetivos de nossa pesquisa.

Haas (1992) localiza as comunidades epistêmicas dentro de um conjunto de temáticas como tomada de decisão, coordenação da política internacional, origens das instituições internacionais e poder internacional. Nesse conjunto, privilegia o uso do conhecimento e da informação como recurso estratégico de influência na coordenação da política internacional. De início, para ele, os membros das comunidades epistêmicas podem influenciar interesses de Estado no sentido de possibilitar tomadas de decisão em prol das demandas de grupos e nações⁵. Ou seja, elas (as comunidades epistêmicas) podem favorecer a criação e a manutenção de instituições sociais que guiam o comportamento internacional na direção de seus interesses.

Os Estados-Nações, segundo Haas (1992), atraem cada vez mais para os seus quadros especialistas para poder interferir na agenda internacional e, conseqüentemente, nas tomadas

⁵ Segundo Haas (1992, p. 9), entre 1972 e 1982 os governos de 118 países estabeleceram agendas para o meio ambiente e os recursos naturais muito pela ação dos especialistas das comunidades epistêmicas nessas áreas.

de decisão antecipando-se aos conflitos, induzindo a produção de políticas que respondam aos interesses desses Estados. Em alguns casos, elas, as CEs, têm grandes pensadores nos vários estágios do processo de produção das políticas públicas tendo como suporte o conjunto nacional e internacional das coalizões. Segundo Haas (1992), apesar de percebermos que os membros dessas comunidades são cientistas naturais, elas também são constituídas por cientistas sociais ou indivíduos vindos de disciplinas outras ou professores que têm um conhecimento significativo que é reconhecidamente “válido” para a sociedade.

Os membros das CEs comungam crenças em normas e princípios para a ação social; compartilham crenças causais para as análises de práticas para resolução de um conjunto de problemas; partilham noções de validade do conhecimento produzido por especialistas; por fim, os membros de uma CE dividem um empreendimento político comum baseado na competência de profissionais. Resumindo, podemos afirmar que os membros de uma comunidade epistêmica têm em comum um conjunto de noções de validade, de princípios e crenças causais. É significativo também perceber que eles comungam de um empreendimento político comum que permite a articulação nos diversos níveis de seus interesses e dos interesses que representam. Haas (1992) afirma que as “crenças causais e empreendimento político comum” são características que distinguem CEs de outros agrupamentos.

Ao mesmo tempo que os membros das CEs são “autorizados” a identificar os problemas sociais nas mais diversas áreas – meio ambiente, educação, recursos naturais, política externa etc. –, gozam da autoridade de apresentar as soluções para esses problemas, mostrando que, tanto interna quanto externamente, as comunidades epistêmicas estão sempre visando à criação de novas ideias e consensos sobre qual conhecimento é socialmente relevante para os indivíduos na sociedade. Para Adler e Haas (1992), o que garante essa ação é que “the epistemic community members' professional training, prestige, and reputation for expertise in an area highly valued by society or elite decision makers accord them access to the political system and legitimize or authorize their activities” (p. 17). Ou seja, especialistas reconhecidamente importantes em áreas específicas “adquirem” autoridade para decidir sobre quais conhecimentos (políticas públicas) são relevantes para a sociedade visando ao “bem-estar comum”.

Assim, evidenciamos que, com a pretensão de atender aos interesses da coletividade quando da influência e produção das políticas públicas, os membros das comunidades epistêmicas adquirem autorização social para agir com vistas a atender às necessidades dos indivíduos em sociedade.

Sendo parte que integra a equação poder-saber⁶ e por terem legitimidade em termos de autoridade no conhecimento, as comunidades epistêmicas exercem poder decisivo no *jogo de interação* da construção das políticas mundiais. É a partir desse argumento que Antoniades (2003) distingue essas comunidades de outros grupos de interesses, associações jurídicas e redes de trabalho transnacionais. Para ele, a *legitimidade* e a afirmação como *autoridade do conhecimento* são traços que tornam as comunidades epistêmicas uma comunidade peculiar.

Numa perspectiva construtivista da realidade social, Antoniades (2003) discute a essa categoria ampliando, a nosso ver, a definição de Haas (1992), mesmo que se mantendo próximo a ela. A condição humana e a condição das escolhas dos homens em sociedade, para ele, são criadas pela história de lutas dos seres humanos com os seus próprios limites e constrangimentos; mesmo assim, as estruturas sociais não são independentes das ações e percepções daqueles que as praticam (ANTONIADES, 2003).

As comunidades de pensamento (CEs) são uma *rede* de profissionais com especialidades reconhecidas e competentes em domínio particular do conhecimento. Gozam de autoridade e legitimidade em termos de conhecimento politicamente relevantes. Essas CEs são inventadas pelas redes de conhecimento socialmente reconhecidas; em suas ações locais, nacionais ou internacionais discutem a autoridade do conhecimento, da ciência. Por isso, essa vertente analítica permite que diferentes estruturas de conhecimento históricas e culturais podem ser consideradas e estudadas (ANTONIADES, 2003).

Assim, esses conhecimentos históricos e culturais são o solo para análise da episteme em Foucault. Sendo uma dimensão temporal e geográfica⁷, ela define as possibilidades de um saber se unir em determinadas épocas às práticas discursivas que falam de determinados objetos.

Levando em consideração esses argumentos, conseguimos ampliar um pouco mais o entendimento do termo. Primeiro percebemos que a ação das comunidades epistêmicas agrega um conjunto de estratégias e táticas que têm o poder de inventar e controlar um elemento-chave no mundo contemporâneo, o conhecimento, adquirindo poder de produzir e colocar em circulação discursos particulares nas sociedades onde atuam e no mundo, até porque, em Foucault (2009), a episteme não é uma forma de conhecimento, mas um conjunto de saberes articulados que caracterizam uma dada época. Por esse motivo devemos reconhecer, como

⁶ Nos textos sobre comunidades epistêmicas, o termo conhecimento é recorrente; penso que a partir da definição de episteme apresentada neste texto, devemos substituir a equação poder-conhecimento por poder/saber.

⁷ Foucault fala de uma episteme ocidental, clássica, do renascimento etc.

questão central, que as comunidades epistêmicas são um produto da realidade social na qual elas exercem influência.

Há um importante artigo de Adler (1997) sobre o construtivismo social nas políticas mundiais que coaduna com a perspectiva de Antoniaides. Ou seja, as comunidades epistêmicas devem ser analisadas como construções sociais, assim como as realidades sobre as quais elas interagem. As CEs intervêm e influenciam o processo político em seus vários níveis e de diversas formas, exercendo papel central na construção de uma linguagem que será usada para desenvolver e representar a realidade social, podendo catalisar mudanças ou a continuidade estrutural das políticas mundiais. Nesse jogo, podemos concluir que as comunidades epistêmicas lutam umas contra as outras num esforço para, individualmente, cada uma tentar impor seus discursos e suas visões da sociedade. O resultado dessas lutas é o estabelecimento de discursos sociais específicos, de ordens cognitivas específicas (ANTONIAIDES, 2003).

Entretanto, devemos salientar um aspecto importante nessa discussão. As ações e influências das comunidades epistêmicas nas políticas públicas mundiais se dão em áreas específicas e estratégicas. Ou seja, em determinados campos de conhecimento a ação das CEs não se dará se tal área não for estratégica no campo social do ponto de vista de atendimento dos interesses diversos. Haas (1992) cita a Parapsicologia como exemplo para mostrar que esse campo do conhecimento aparece muito pouco nas disputas/embates em torno de quais conhecimentos são relevantes socialmente. Isso acontece, segundo Haas, pelo fato de esta área específica não ser estratégica do ponto de vista das políticas públicas para determinados atores sociais.

As comunidades epistêmicas podem ser divididas em dois tipos: *ad hoc* e holística. O primeiro baseia-se no princípio de que os problemas políticos são os que definem as comunidades de pensamento; o segundo é reconhecido por seu caráter holístico e constante, num esforço de estabelecer e perpetuar crenças e visões de mundo como sendo discursos sociais dominantes (ADLER; HAAS, 1992). A sobrevivência desse tipo de comunidade epistêmica depende das interações sociais e dos resultados das lutas sociais.

A ação das CEs na construção das políticas mundiais, por sua vez, pode acontecer em dois níveis: o *nível cognitivo*, em que sua ação se dá no plano de interferência nas regras constitucionais, nos diagnósticos dos problemas sociais etc., sendo responsável pelas alterações em normas, princípios e crenças em favor deste ou daquele projeto político. Concomitante a esse há o *nível prático*, em que as comunidades epistêmicas interferem diretamente no processo político e na agenda mundial. Antoniaides (2003) argumenta que os dois níveis da ação não podem ser estudados isoladamente. Na análise das CEs devemos levar

em consideração os dois níveis, o processo de influência e como as soluções sugeridas para os problemas são colocadas em prática por meio da intervenção das comunidades epistêmicas no processo político.

Por fim, as CEs exercem papel estratégico na maneira pela qual os Estados decifram seu entorno, ambientes e interesses. A influência das CEs no processo político depende dessas análises feitas por especialistas e da complexidade que envolve a tomada de decisão. Quanto mais complexa e mais variáveis envolvidas, mais o Estado vai recorrer aos especialistas para a tomada de decisões e mais os membros das comunidades epistêmicas ganham força e poder nesse cenário.

Até este momento, apresentamos as características e aproximações conceituais para o termo *comunidades epistêmicas*. Porém, apesar de reconhecermos a produtividade do uso desse recurso analítico, não podemos esquecer que há críticas endereçadas a elas. Ainda que essas críticas não inviabilizem nossa opção para análise do objeto proposto por nós, apresentamos acreditando serem importantes para a própria atualização conceitual que faremos para a vertente analítica em nosso trabalho.

Antoniades (2003) inicia suas críticas recorrendo a alguns autores⁸, questionando *poder e conhecimento* na definição de CEs de Haas (1992). Para ele, essas duas dimensões são tratadas como alternativas concorrentes. Ou seja, ora o poder assume prevalência da determinação da influência, ora o conhecimento assume o protagonismo. Entretanto, para ele, elas deveriam ser atadas uma à outra de forma inerente e recíproca. No trabalho em tela, ao associarmos ao conceito de comunidades epistêmicas o de poder numa perspectiva foucaultiana, buscamos justamente superar essa crítica de Antoniades ao trabalho de Haas.

O conceito de CE pode, segundo as críticas, se tornar inviável quando uma determinada tomada de decisão afeta a sua própria estrutura, desestabilizando suas ações e capacidade de influência no corpo social. Argumentam ainda que a vertente analítica das CEs presta-se a uma gama de espectros para análise muito grande, dificultando a definição de eixo norteador para realização de estudos e pesquisas em áreas mais diretamente relacionadas à vertente proposta.

Faria (2003) destaca, em sua análise crítica às CEs, que o alcance da influência/ação delas fica condicionado e limitado às estruturas de poder nacionais e internacionais; e, em muitos casos, dedicam-se mais aos estudos políticos numa perspectiva de quem aprende o

⁸ No seu texto “Epistemic Communities, Epistemes and the Construction of (world) politics”, em *Global Society: Journal of Interdisciplinary Relations*, v. 17, p. 21-38, Antoniades (2003) cita os autores; são eles: Sebenius, Jacobsen e Toke, Zito e Dunlop.

quê, quando, para o benefício de quem e por quê. Reconhece que essa proposta analítica tem penetrado pouco no meio acadêmico brasileiro e que, pela sua importância como recurso para leitura e interpretação das políticas públicas, deveria ser mais utilizado para ampliar as possibilidades de compreensão da realidade brasileira nesse campo.

Importante trabalho (INOUE, 2003) que utiliza as CEs como recurso analítico faz ponderações significativas com relação ao seu uso e limitações. O estudo busca identificar os fatores-chave que levaram à elaboração e implementação do Projeto Mamirauá⁹, reconhecendo a existência de uma CE da Biologia da conservação como influente. A pesquisa utiliza a perspectiva macro e micro para análise de experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável.

Portes e Brown, *apud* Inoue (2003, p. 85), fazem uma crítica ao conceito de CE ao afirmar que *elites científicas* em alguns casos desenvolvem papel de apoio e facilitação em algumas negociações. Em outras, porém, seus membros podem permanecer divididos ou estar capturados por governos ou grupos privados, provocando a possibilidade de “extinção” do termo. Em nossa análise essa questão é recorrente quando se pretende questionar o uso das CEs. Mesmo assim, Inoue (2003) argumenta que os trabalhos dos referidos autores surgem no momento em que a teoria das CEs está se iniciando e, talvez por isso, não consiga apreender sua essência. Já o fato de haver casos em que a teoria das CEs se aplicar não significa que não haja outros casos em que ela seja fundamental para o entendimento da agenda, na formulação de políticas e na implementação de projetos ao redor do mundo (INOUE, 2003, p. 85).

Assim, com as ideias de Haas (1992) e de Antoniades (2003) e a compreensão de *episteme* a partir de *A arqueologia do saber*, construímos nossa interpretação das CEs que tem como características: os membros das CEs comungam de um empreendimento político comum; partilham crenças causais e princípios e normas. A nosso ver, essas são características que possibilitam o exercício de influência na agenda internacional e na definição das políticas. Ou seja, especialistas, grupos e entidades definem em dada área quais saberes deverão aparecer nos textos e discursos das políticas. Pensamos que o termo *conhecimento* deverá ser substituído por *saber*, pois essa variação permitirá a redefinição de *episteme* dentro do conceito de CEs.

⁹ O Projeto Mamirauá surgiu como uma proposta para elaborar o plano de manejo da maior floresta tropical submersa do mundo, localizada na região central da Amazônia, e realizar a real implantação da Estação Ecológica Mamirauá. Em 1992, um grupo de pesquisadores de várias áreas criou a Sociedade Civil Mamirauá, cujo principal objetivo está ligado à realização dos objetivos do Projeto Mamirauá. Dessa forma, a Sociedade Civil Mamirauá tem possibilitado a garantia da continuidade, em longo prazo, das atividades do Projeto Mamirauá, com certo nível de independência e segurança financeira.

No Brasil, há trabalhos que utilizam o mesmo recurso analítico, a exemplo de Carvalheiro, 1999; Melo e Costa, 1995; Faria, 2003a e 2005b; Melo, 2004. No conjunto desses trabalhos, identificamos o uso do conceito de CE nas temáticas da saúde pública no mundo, da ação das agências multilaterais na difusão de políticas na reforma previdenciária, de avaliação da gestão governamental em diversos países da América Latina, justificada pela necessidade de “modernização” da gestão pública, como também a reforma do Estado num cenário de globalização. Ou seja, os estudos que utilizam as CEs para compreender projetos, programas, ações de governos etc. versam sobre temáticas específicas como meio ambiente, recursos naturais, ações entre governos, surgimento de instituições governamentais e não governamentais, ação de agências multilaterais etc. Todavia, com relação aos estudos que versam sobre as influências das CEs no campo da política educacional, são incipientes e pouco volumosos. Dias e Lopes (2006) argumentam, no caso específico das políticas curriculares, que a ação das CEs deve ser mais bem analisada para a compreensão dos textos que foram e têm sido adotados para as reformas educacionais, pois são pouco exploradas as ações das CEs nas políticas educacionais. Lopes (2006) corrobora esse pensamento afirmando a carência de pesquisas em políticas educacionais (currículo) que busquem analisar a ação e a influência de grupos e sujeitos na produção das políticas educacionais. A autora entende que, para dar conta da ação de sujeitos na produção das políticas curriculares, o recurso analítico das CEs pode ser de grande utilidade. Nosso trabalho pretende dar essa contribuição ao campo quando utiliza a vertente analítica das CEs para analisar as recontextualizações institucionais em Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba.

Em sua análise, Faria (2003) reconhece que as vertentes analíticas utilizadas no Brasil para compreensão das políticas públicas¹⁰ centram seus estudos em cinco abordagens diferentes: a) estrutura institucional; b) formas de atuação e impacto dos grupos e redes; c) ênfase nos condicionamentos econômicos e sociais; d) teoria da escolha racional; e e) abordagens que destacam o papel das ideias e do conhecimento na produção das políticas. Reconhece ser esta abordagem a mais satisfatória para dar conta de entender/analisar a produção das políticas públicas (FARIA, 2003, p. 22).

Nessa direção, Faria (2003) considera que as duas vertentes analíticas que seriam ideias para tais análises são: grupos de coalizão e comunidades epistêmicas. Espera que seja fomentado no Brasil diálogo mais abrangente entre a Ciência Política e os estudos das relações internacionais, no sentido de buscar compreender melhor os impactos de

¹⁰ Policy Networks; Epistemics Communities; Advocacy Coalitions; Difusão e transferência de políticas públicas e Policy Learning.

comunidades epistêmicas na produção das políticas públicas, e especificamente no nosso caso, nas políticas de currículo no Brasil.

Assim, Lopes (2006), ao estudar as relações entre Estado e políticas de currículo, reconhece a importância do papel das comunidades epistêmicas na circulação de discursos que produzem as políticas curriculares; a autora defende a ampliação das discussões teóricas no campo com vistas a interpretações que tenham por base outras formas de compreensão da atuação do Estado. Por isso, aceita que o conceito de CE pode contribuir nessa seara, permitindo o aprofundamento da compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo em um mundo globalizado. Elas estimulam a circulação de discursos (em múltiplos contextos) que são a base da produção de sentidos e significados para a produção das políticas de currículo num jogo que se estabelece permanentemente entre homogeneidade-heterogeneidade (LOPES, 2006). Ao produzir diagnósticos sobre o quadro educacional e propor modelos de solução para os problemas identificados, as comunidades epistêmicas estariam produzindo os seus instrumentos de homogeneização (LOPES, 2006, p. 9).

Este processo, porém, não se encerra aí; ele representa um antagonismo que nunca será superado, em que as lutas serão sempre entre particulares que buscam seus registros como universais. Essas lutas são marcadas por recontextualizações por hibridismo (LOPES, 2002) que geram múltiplos sentidos e significados, tornando insustentável a ideia de homogeneidade. Em sintonia com essa ideia, Lopes (2006, p. 17) sugere que a ação visando construir novas hegemonias nas políticas de currículo deve considerar a análise de como as CEs atuam na manutenção de certos discursos (produzindo-os), ao tempo que os reforçam, fazendo com que circulem em diversos contextos.

Na mesma linha analítica selecionamos o trabalho de Dias e López (2006) que discute conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares, reconhecendo a atuação de sujeitos e grupos (CE) na formação de professores e avaliação do ensino, constatando influências internacionais no Brasil. Também defendem o uso da vertente analítica das CEs em Educação por entender que as práticas educacionais são feitas por pessoas em diferentes posições de poder/saber influenciando, produzindo e difundindo diagnósticos e soluções para os problemas educacionais, constituindo-se em importante instrumento para o campo da Educação, em particular para as políticas de currículo (DIAS; LÓPEZ, 2006, p. 2).

A partir do nosso entendimento da ação/influência das CEs, podemos constatar que elas atuam no contexto da influência. Por isso que tanto Lopes (2006) quanto Dias e López (2007) articulam o conceito de CE com o do ciclo contínuo de políticas de Ball. Para as

autoras, o processo de negociação entre os contextos do ciclo (influência, produção e prática), nos quais são produzidas as políticas curriculares, é caracterizado pela complexidade no sentido de os acordos serem resultado de embates derivados das posições que sujeitos e grupos ocupam e que lutam por posições nas definições das políticas.

Ball (1998) utiliza o conceito de CE em suas pesquisas, mas, segundo Dias e Lopes (2007), ele centra atenção nos contextos enquanto essa vertente tende a analisar sujeitos, grupos, instituições (agentes) no processo de influência na produção das políticas. Esse contexto é marcado pelas ideias produzidas e em circulação a respeito da educação e de suas políticas; a partir dessa circulação, criam-se consensos em relação à ação do governo legitimada pela ideia de mudança de qualidade da Educação, por exemplo – aspectos estes enfatizados nas políticas públicas para a reforma educacional.

O uso do conceito de CEs para Dias e Lopes (2006) é emergente nos estudos sobre política curricular que consideram o currículo como elemento da política pública. Há necessidade, para Lopes e Macedo (2009), de conceber modelos de análise que possam, para além das determinações estruturais, reconhecer espaços em que as reinterpretações dos sujeitos sejam consideradas na produção das políticas educacionais, ideia que é um dos pilares do pensamento de Ball, segundo as autoras.

Ao elegermos as CEs como recurso analítico para as políticas curriculares em Psicologia na UEPB, queremos contribuir nesse sentido, buscando identificar as ações/influências de entidades, grupos, pessoas etc. na definição das políticas em Psicologia. Contribuindo com nosso pensamento, Mainardes (2009), mesmo falando de *policy networks*, outra vertente analítica próxima das CEs, argumenta que devemos levar em consideração a multiplicidade de aspectos no centro dos quais as políticas são formuladas. Ele também reconhece que o contexto da influência de Stephen Ball é fundamental para a compreensão da produção das políticas das questões: quais forças políticas e quais redes de influência atuam na formulação das políticas? Quais decisões são tomadas em diferentes esferas? Nesse sentido, as CE permitem encontrar respostas para essas indagações.

Agora pretendemos mapear a ação da comunidade epistêmica em Psicologia no Brasil e sua ação na definição de dado projeto de formação na área. De início devemos reconhecer a existência de diversos atores em ação na comunidade epistêmica em tela; seja em suas universidades, onde representam certa autoridade no campo acadêmico, seja nos eventos da área, seja publicando artigos e livros sobre o tema, ocupando determinados espaços institucionais. Entretanto, focamos nossa análise naqueles sujeitos que consideramos chave para a construção do projeto de formação já mencionado na seção anterior, em função dos

diversos espaços que ocuparam e das ações que realizaram propositivamente na direção da definição de um modelo de graduação em Psicologia no Brasil.

A partir de nossa análise, no sentido de caracterizar a ação de determinada comunidade epistêmica em Psicologia influenciando as políticas educacionais para essa formação, identificamos espaços acadêmico-institucionais, entidades representativas e espaços/acadêmicos/eventos em que sujeitos exercem influência para determinação de dada política educacional no campo da Ciência Psicológica em nosso país.

Identificamos, a partir de suas publicações, que um grupo de autores que escreveram sobre a formação em Psicologia tem como lugar institucional universidades como PUC-SP, PUC-MG, UNICAMP, UFRJ, UFMG e UFBA, ao mesmo tempo que os espaços de publicação dessas instituições são cedidos para que determinadas ideias e opiniões fossem veiculadas sobre o tema. Ou seja, é nos espaços institucionais da Psicologia em Universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo que circula a maior parte dos discursos em torno da formação nessa área.

Também reconhecemos nessa seara que os espaços na esfera do Governo Federal, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Superior (CES), o INEP, a CAPES, o CNPq e a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, são lugares onde sujeitos e grupos exerceram influência na determinação de um projeto de formação quando de sua condição de membros/conselheiros. Alguns desses espaços, a exemplo de CAPES, CNPq e Comissão de Especialistas, foram ocupados por professores/pesquisadores integrantes de espaços acadêmico-institucionais mencionados. Por exemplo, o professor Antônio Virgílio Bastos ocupou a assessoria de ensino superior no CNPq entre os anos de 2000-2002, e a professora Mariza Monteiro Borges esteve em assessoria na CAPES entre 2004 e 2005.

Das entidades representativas em Psicologia no país, constatamos três que, do ponto de vista de sua ação dentro do debate em pauta, foram e são propositivas. Ao longo do processo de construção das Diretrizes Curriculares em Psicologia (2004) se fizeram presentes de alguma forma nas discussões, sugerindo, divergindo ou discutindo questões da reforma curricular. São elas: o Conselho Federal de Psicologia, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia e a Sociedade Brasileira de Psicologia, ainda que o CFP e a ABEP sejam protagonistas, “parceiros” na materialização do projeto de formação em Psicologia centrado da profissionalização (psicólogo clínico), enquanto a SBP, por mais que tenha sido propositiva no debate, representava um projeto diferente daquele que se tornou “vencedor”.

O que chamamos de espaços/acadêmicos/eventos se refere aos grandes espaços dos eventos científicos em que o debate em torno da formação em Psicologia foi pautado. Basicamente os mais importantes e de repercussão nacional foram organizados pelo CFP e pela ABEP. Em 1997, o Conselho Federal realizou o *Fórum Nacional de Formação*, em Ribeirão Preto-SP. Mais de 38 delegados dos Conselhos Regionais elaboraram documento enviado ao Governo Federal em que estavam os principais eixos norteadores de um modelo de formação para a Psicologia Brasileira. O mesmo Conselho realizou em 2002 o *I Congresso Brasileiro de Psicologia: ciência e profissão*; e, em 2006, o II. Os dois congressos tiveram a coordenação da psicóloga Ana Bock.

A ABEP realiza anualmente um encontro nacional, mas destacamos nas realizações dessa associação quatro eventos significativos para o debate sobre a formação em Psicologia. Em 2000, durante o *I Encontro Nacional*, com a temática *Psicologia e Realidade Brasileira: transformações*, foram debatidas as políticas públicas para a formação em Psicologia no Brasil, apontando as exigências sociais para a formação do psicólogo. Em 2001, durante o *II Encontro Nacional*, a ABEP realizou o *I Seminário sobre a Formação em Psicologia*. Esse foi o primeiro evento da associação especificamente dedicado à formação do profissional em Psicologia. Nesse seminário se discutiram os desafios e impasses para uma formação de qualidade. Esse evento teve sua segunda versão em 2003, discutindo a organização do ensino de Psicologia no Brasil, a mercantilização da Educação e a formação dos formadores. O debate girou em torno da qualidade dos cursos de especialização em Psicologia e da construção dos indicadores de qualidade para a área na direção das exigências avaliativas da esfera federal.

A nosso ver, esse debate sobre a qualidade na formação em Psicologia alinha-se às discussões sobre a qualidade na Educação como um todo, recorrente nos discursos sobre as políticas educacionais. Por exemplo, na década de 1980, marcada pelo processo de redemocratização do país, o discurso de qualidade na Educação significou o acesso aos serviços educacionais pela população de baixa renda; na década de 1990, momento da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, o discurso de qualidade voltava-se para o mercado de trabalho (DOURADO; OLIVEIRA, 200).

A partir do universo da realização desses eventos, relaciono quatro atores que, em minha análise, representam um fio condutor no processo da reforma curricular em Psicologia. São eles: Ana Maria Almeida Carvalho, Antônio Virgílio B. Bastos, Marília Ancora-Lopez e Ana Mercês Bahia Bock.

Carvalho, como representante da Psicologia clínica infantil da USP e tendo participado das importantes publicações do CFP; Bastos, como professor da UFBA, tendo sido membro das Comissões de Especialistas de Ensino de Psicologia e publicado sobre o tema no periódico *Psicologia: ciência e profissão* e nas publicações do CFP sobre a formação e profissão de psicólogo no Brasil; Lopez, representante da PUC-SP e da Psicologia clínica, tendo várias publicações sobre temas ligados à inteligência e a testes psicológicos, tendo ocupado o Conselho de Educação Superior e o Conselho Nacional de Educação nos quadriênios 2002-2006 e 2006-2010 e professora da PUC-SP. Também foi membro da Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia do MEC. Por fim, Bock, importante psicóloga que, em função dos espaços institucionais que ocupa e ocupou, representa, em nossa análise, figura de destaque no debate em torno da formação em Psicologia no Brasil.

Bock, a partir de nosso levantamento, tem o maior número de publicações sobre formação em Psicologia, atuação profissional e currículo de Psicologia. Além das publicações, ela foi presidente do Sindicato dos Psicólogos de São Paulo (2002-2003), tendo sido presidente do CFP por duas gestões (1998-2001 e 2004-2007); ou seja, nos momentos do intenso debate sobre as diretrizes para a Psicologia ela ocupava importante espaço de articulação das entidades e IES junto aos espaços institucionais do Governo Federal. Ao CFP são delegadas as responsabilidades de proposição de ações para a construção das DCN de Psicologia. Em documento do *II Congresso Nacional de Psicologia*, realizado pelo CFP, em que estavam reunidas representações dos psicólogos do país, houve consenso de que o CFP deveria assumir o papel de articulador político para garantir as ações de mobilização da categoria, promovendo o fortalecimento de sua articulação com a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia do MEC (CFP, II CNP, 1996).

Nos textos de Bock (1997, 1999, 2001, 2003a, 2003b, 2004) é pauta recorrente a formação e a atuação em Psicologia. Em todos há reivindicação para que esta ciência assuma compromisso social com a sociedade brasileira em função das novas demandas sociais. E, nesse contexto, há necessidade de uma reforma no processo de formação na academia para dar conta de “formar” um profissional voltado para uma “nova” realidade.

Em pesquisa realizada pelo CFP (1994), já percebíamos mudanças na prática clínica em três principais níveis: flexibilização do contexto de trabalho, ajustes nos procedimentos e técnicas e postura eclética no uso de múltiplos recursos. Ou seja, ainda que haja um discurso do “social”, a prática que vai se configurando ainda é da clínica, mesmo que social. O que notamos é a incorporação de dimensões psicossociais no fazer clínico da Psicologia;

em um contexto – social, político, cultural e científico – em constante alteração, a prática clínica é pressionada e constrói respostas, certamente em movimentos dialéticos, que a levam a percorrer caminhos inovadores [...]. O movimento de saúde, com o conceito de saúde integral, a perspectiva interdisciplinar, a inserção no serviço público, em instituições, os desenvolvimentos científicos/teóricos, a necessidade de trabalho em equipe profissional, a ênfase nas necessidades coletivas, a busca, pela universidade, de um vínculo mais direto com a comunidade, são os principais vetores identificados, embora inúmeros outros possam estar atuando como determinantes das mudanças (CFP, 1999, p. 72).

Esse discurso de mudança da Psicologia devendo voltar-se para as demandas “urgentes” da sociedade brasileira foi e tem sido pauta constante do Conselho Federal, talvez pela proximidade com uma tradição de muitos de seus membros com uma Psicologia sócio-histórica. Bock, desde 2007, é membro titular do Instituto Silvia Lane, que foi um expoente da Psicologia Social brasileira na década de 1980, que conduziu durante muito tempo os Congressos da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social).

Mesmo assim, reconhecemos que nas proposições do CFP há evidência pela prática clínica, ainda que “social”. Em Parecer (CNE, nº 072/02) construído com a colaboração do referido Conselho, quando da definição das competências básicas para a formação do psicólogo, identificamos, no universo de nove competências, sete que se referem diretamente à atuação clínica (p. 4). No próprio texto das DCN, quando da indicação das seis possibilidades de ênfase, metade delas são direcionadas para a atuação do psicólogo clínico.

Em um conjunto de teses que versam sobre a formação do psicólogo, há referências aos trabalhos de Bock como importante autora na temática e que tem contribuído para a construção da profissão de psicólogo e da ciência psicológica brasileira (BERNARDES, 2003; SILVA, 2003; SOUZA, 2004; DA SILVA, 2010). Dessa forma, nesse campo discursivo há defesa de uma formação generalista, uma indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a formação do psicólogo (clínica social); a ação decisiva de Bock como importante articuladora do processo, tendo como espaço de articulação o CFP, as publicações que faz e suas participações e intervenções nos eventos da área.

Um espaço importante para o debate sobre a formação em Psicologia foi a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Nela, diversos atores agiram influenciando para que determinadas noções sobre a formação em Psicologia se tornassem realidade nos documentos oficiais. Como exemplo citamos a formação generalista e a mudança de áreas de formação para ênfases. Nas discussões realizadas, foi importante a ação de Bastos, que em nossa análise representa uma tendência de formação defendida pelo CFP.

Essas discussões realizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de Psicologia do MEC em torno da reforma curricular em Psicologia serviram de parâmetro para as entidades e pessoas da área elaborarem suas considerações e visões sobre as propostas. Nesse cenário se estabelece formalmente um processo de construção das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia no Brasil que se concluiria com a sua instituição em 2004.

Uma primeira comissão foi criada em 1995 (Mariza Monteiro Borges – UnB; Antônio Virgílio B. Bastos – UFBA; e Yvonne Alvarenga G. Khouri – PUC-SP) para construir uma primeira proposta de diretrizes, com a perspectiva de superação da limitação dos currículos mínimos na direção de maior qualidade na formação em Psicologia. Mariza Borges é professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, tendo sido consultora do INEP e da UNESCO (2004-2005) e diretora de estatística e avaliação do ensino superior do MEC no mesmo período. O professor Antônio Bastos é lotado na Universidade Federal da Bahia, tem mestrado em Educação e doutorado em Psicologia. Foi diretor do Centro de Educação Técnica da Bahia (1981-1989), foi conselheiro da CAPES e do CNPq na área de Psicologia. A professora Yvonne Khouri possui doutorado em Psicologia da Educação pela PUC-SP, foi membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Estado e Sociedade, da USP, sendo pioneira na área de Psicologia Escolar no Brasil.

Em função de alternância de conselheiros, foi formada uma nova Comissão de Especialistas em 1996 (Maria Ângela Guimarães Feitosa – UnB; Antônio Virgílio B. Bastos – UFBA; Carolina Martuscelli Bori – USP; Olavo de Faria Galvão – UFPA e William Barbosa Gomes – UFRGS). Maria Ângela, professora da UnB, é mestre e doutora em Psicobiologia, tendo sido consultora do MEC e do INEP. De 1999 a 2003 foi membro da Comissão de Psicologia encarregada do planejamento conceitual e acompanhamento do Exame Nacional dos Cursos de Psicologia. O professor Antônio Virgílio permaneceu na segunda Comissão; a professora da USP Carolina Bori foi membro da SBPC (1971), do IBECC (1983-1989), presidente da SBP (1990-1994), presidente da ANPEPP (1984-1986), conselheira do CNPq de 1982 a 1984. Originariamente era docente do Instituto de Psicologia da UnB. Olavo Galvão é professor da Universidade Federal do Pará, mestre e doutor em Psicologia Experimental, não tendo exercido nenhum cargo ou consultoria em órgãos representativos ou governamentais. William Gomes é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem doutorado e pós-doutorado nos EUA na área de Desenvolvimento Social e Personalidade. Essa Comissão ampliou as discussões já apresentadas pela primeira, tendo apresentado um diagnóstico da profissão no Brasil. Números sobre a quantidade de psicólogos inscritos nos

Conselhos, de cursos de Psicologia no país e de alunos matriculados e diplomados na área foram apresentados como subsídio para a construção da esperada reforma curricular. Mesmo assim, pouco acrescentou ao debate específico sobre a reforma curricular de Psicologia.

Por fim, em 2002, uma nova Comissão da Câmara de Educação Superior foi formada (Éfrem de Aguiar Maranhão; Marília Ancora-Lopez e Tereza Roserley Neubauer), esta última tendo se desligado por acúmulo de trabalho em 2003, ficando a Comissão reduzida a dois membros, que conduziram o processo até a publicação da Resolução CNE/MEC nº 08/04. Éfrem Maranhão é professor da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Ciências da Saúde. É graduado e licenciado em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado em Medicina. Foi vice-reitor da UFPE de 1987 a 1991. Presidiu o Conselho Nacional de Educação (1997-1999) e a Câmara de Educação Superior (1999-2002). Em 2006 fez parte do grupo de pesquisadores do INEP/MEC. A professora Marília Ancora-Lopez é professora da PUC-SP com formação em Psicologia Clínica (mestrado e doutorado). Foi membro da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação nos quadriênios 2002-2006 e 2006-2010.

É importante frisar a formação dos dois membros desta última comissão que efetivamente conduziram o processo até a instituição das DCN. O primeiro não é da área de Psicologia, tendo graduação e pós-graduação em Medicina; o segundo é da área de Psicologia Clínica, historicamente dominante na formação em Psicologia no Brasil.

Do ponto de vista de tendências teóricas, Éfrem Maranhão localiza-se na área de Ciências da Saúde, no campo das Ciências Biológicas. Esse aspecto da formação teórica acrescenta um caráter biológico/médico da Psiquiatria ao debate sobre a formação em Psicologia. Marília Ancora-Lopez desenvolve seus estudos no campo do psicodiagnóstico, valendo-se das teorias da personalidade e Psicologia Clínica numa perspectiva da fenomenologia existencial.

Os documentos produzidos ao longo da existência dessas comissões sempre foram questionados pelas entidades associativas e representativas da categoria de psicólogos e dos especialistas na área. Essas críticas se referem às indefinições nos documentos com relação à denominação do curso e das habilitações. Em todos os documentos sempre houve uma indefinição se existiriam três cursos distintos ou um único curso com três habilitações.

A partir desses embates gerados nesse contexto se deu a construção da resolução que instituiu as Diretrizes para Psicologia em 2004. Bock (2001), referindo-se às propostas de diretrizes de 1995, 1996 e 1999 feitas pelas comissões, reconhece que elas são uma “obra magistral” da política neoliberal, pois coloca as diretrizes a serviço das correntes

políticas/econômicas com vistas a uma maior privatização do ensino superior. Para ela o governo, ao convidar os representantes¹¹ de cursos e departamentos de Psicologia das IES para colaborar na construção das diretrizes, o fez apenas com caráter consultivo, mas a formulação final das diretrizes caberia ao Governo Federal.

Comungando desse posicionamento, Bock (2001, p. 03) reconhece que a atual política do governo veio para desregulamentar e permitir que cada IES tenha seu currículo próprio, para com isso colocar no mercado de trabalho o produtor (profissional) que convier aos interesses de crescimento de um Estado capitalista.

Ao apontar essas críticas, Bock reconhece que a política do Governo Fernando Henrique para Educação está atrelada ao Consenso de Washington, tendo como meta maior a avaliação pela avaliação. Admite que (o grupo que representa) deseja outra Educação, outra formação, outras formas de avaliação, outras porcentagens de investimento na Educação. Diz que “queremos uma outra sociedade. Estamos no espaço da pólis disputando projetos. Isso é exercício de cidadania” (BOCK, 2004, p. 4).

Acredito que, mais do que essa tendência mercadológica, a audiência pública aludida antes possa ser analisada por outro aspecto realçado nos trabalhos de Stephen Ball. Se essa decisão possibilitou a ampliação das discussões sobre as políticas curriculares em Psicologia significa dizer que as políticas educacionais são sempre aditivas, multifacetadas e filtradas. Será sempre uma combinação de lógicas globais e locais revelando uma relação complexa, uma “unidade articulada” (BALL, 2001) representando um conjunto de estratégias políticas que irão permitir a produção de novos valores, relações e novas subjetividades nas arenas da prática. Dessa forma, as audiências públicas também são espaços de negociação para a construção das políticas educacionais.

Hoff (1999), ao analisar a Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia (DEPES/SESu/MEC, 1999), reconheceu que os princípios e compromissos da formação, natureza científica da formação e defesa de uma articulação entre teoria e prática foram e têm sido fundamentais para a organização e o desenvolvimento curricular em Psicologia. Ele aponta que não há, na proposta, eixos estruturantes específicos que permitam o estudo dos grandes e principais sistemas teóricos que, há muito tempo, caracterizaram a Psicologia como campo de conhecimento. Outra questão importante

¹¹ Em 2002, em função de divergências entre o documento das Diretrizes construído pela Comissão de Especialistas em Psicologia e as entidades, a Comissão convocou para uma audiência pública os representantes dos cursos de Psicologia no Brasil.

colocada por Hoff (1999) diz respeito às ênfases. Elas são voltadas para a formação do psicólogo, e não para as outras habilitações – exercício da docência e da pesquisa¹².

Da sua apreciação devemos considerar que na Proposta das Diretrizes havia uma defesa da formação do especialista, contrariamente aos encaminhamentos da ABEP, que defendia uma formação generalista com a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Moura (1999), estudando o mesmo documento, reconhece que ele reforça a tradicional divisão da Psicologia em campos de atuação especializados. Isso fragmenta o conhecimento psicológico, reforçando o velho problema da formação em Psicologia no Brasil. Por isso as entidades representativas se colocaram contrárias a tal proposta, convergindo para um consenso em torno de uma formação generalista¹³.

Importante trabalho de pesquisa é central para esta discussão. A tese de Bernardes (2004) faz uma investigação sobre a formação em Psicologia no Brasil desde a regulamentação da profissão (1962) até o ano de 2004, às vésperas da instituição das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia. Para ele, esse embate atesta que o debate sobre a formação em Psicologia em nosso país é caracterizado pelas permanências, tentativas de renovação e cooptações. Ou seja, nas propostas de reforma permanecem resquícios de um discurso fundacional da Psicologia, e propostas que poderiam representar avanços para a atuação e formação são silenciadas nos debates entre entidades, sociedade e governo¹⁴. A Psicologia no Brasil se iniciou tendo três campos fundacionais de aplicação: clínica, educação e empresa, evidenciando o caráter prático e tecnicista presente na profissão e na formação em Psicologia.

Tradicionalmente, as atividades de formação e atuação do Psicólogo estavam voltadas para as áreas clínica, escolar, industrial (hoje organizacional) e de docência. Mesmo assim, na prática, há e sempre houve dominância da área clínica, refletindo um escopo de formação para a profissão centrada numa prática que contém saberes (métodos, técnicas e teorias) que deverão auxiliar no desenvolvimento humano (BOCK, 1997, p. 39).

Essa visão da formação em Psicologia que privilegia o uso de procedimentos técnicos para análise do comportamento humano deve sua origem ao modelo norte-americano, pautado em esquemas causais e positivistas de explicação do comportamento humano. Mello (1989) reconhece que a criação dos cursos de Psicologia em São Paulo, na USP e na PUC, anos antes

¹² Defesa do Projeto de Formação Especialista em Psicologia.

¹³ O Projeto de Formação Generalista foi/é bandeira do CFP - Conselho Federal de Psicologia e da ABEP - Associação Brasileira de Ensino em Psicologia.

¹⁴ O que Bernardes reconhece, ainda que não trabalhe com a nossa perspectiva teórico-metodológica, é a existência de comunidades epistêmicas em ação na área de Psicologia.

da regulamentação da profissão, se deu sob a influência norte-americana. E o primeiro Curso de Psicologia do Brasil, da PUC-Rio, foi criado em 1953 com essas mesmas influências.

Mello (1989, p. 3), com essas ideias, convida a duas reflexões importantes que nos remetem para a discussão sobre o currículo e a formação em Psicologia. A primeira refere-se à formação de um profissional centrado na clínica, refletindo uma formação pautada no psicólogo e seu cliente, numa relação dual muito fortemente presente no currículo. Chama a reflexão de que o homem não é universal, devendo a formação em Psicologia ater-se à noção de que cada lugar, cada tempo impõe uma concepção de homem com marcas culturais específicas e fundamentais.

A segunda reflexão de Mello (1989) diz respeito à expansão do ensino em Psicologia nesse período e uma conseqüente diferenciação entre a formação nas IES públicas e nas particulares. As instituições particulares não fazem pesquisas ou, em alguns poucos casos, fazem de forma isolada e desconectada das agências promotoras. Não somente o aluno não faz pesquisa; também os professores das IES particulares se distanciam da pesquisa como atividade relacionada ao ensino. Na perspectiva de Mello (1989), as IES públicas passam então a, cada vez mais, receber investimentos e apoio para desenvolvimento da pesquisa associada às ações de ensino e extensão, como preconizado na Reforma Universitária de 1968.

Bock (1997, p. 38), por exemplo, ao reconhecer a fragilidade ideológica da formação do psicólogo, reivindica um projeto em que a crítica seja elemento central. Para tanto, propõe um modelo de formação pautado numa concepção sócio-histórica em que: a) Não existe a natureza humana; b) Existe a condição humana; c) O homem é um ser ativo, social e histórico; d) O homem é constituído e se constitui no social; e e) O homem concreto deve ser objeto da Psicologia. Para ela, o indivíduo só pode ser realmente compreendido em sua singularidade quando inserido na totalidade social e histórica que o determina e dá sentido à sua singularidade.

A partir dessa perspectiva, a autora reivindica um projeto de *formação crítica* em que o ensino de Psicologia – e conseqüentemente seu currículo – seja alterado com vistas a dar respostas a um conjunto de demandas da sociedade civil. Em sua análise, a presença dominante de uma formação tecnicista e individualizante nos currículos fundamenta-se numa visão neoliberal que possui como valor central o individualismo. Visão que, na década de 1990, viveu seu ápice no Brasil como modelo de gerenciamento governamental pautado pela lógica de um Estado mínimo e regulador. A Psicologia se constituiu como campo de formação, nesse período, sob uma orientação neoliberal e positivista, em que foi produzida

certa naturalização do homem, concebido considerando uma noção de natureza humana imutável, que tem seu desenvolvimento previsto em função de sua condição de homem (BOCK, 1997, p. 39).

Entendemos que a formação em Psicologia (reforma curricular) assimilou acriticamente os conhecimentos psicológicos acumulados por profissionais médicos, educadores, engenheiros, filósofos, desenvolvidos dentro ou fora do espaço acadêmico. Mancebo (1997) reconhece que a formação se moldou a um tipo de exercício profissional de alcance social limitado. Segundo ela, isso se deve principalmente ao fato de a atuação psicológica valorizar o modelo hegemônico (clínico-individual), dificultando possibilidades de diversificação do exercício da Psicologia. Mesmo assim, a autora reconhece que nos últimos anos têm sido desenvolvidos modos alternativos dessa atuação.

Nessa direção, um importante livro vem discutir a necessidade de revisão das práticas psicológicas tradicionais e vislumbrar as práticas emergentes, acostando-se do intenso debate sobre a reforma curricular. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* é uma publicação do CFP que traz discussões acerca de espaços onde o Psicólogo poderia atuar como, por exemplo, o SUS. Também é discutida a formação e atuação do psicólogo na Educação, dilemas da formação, o espaço da Psicologia Social, do Esporte e Jurídica. Por fim, discute em seu último capítulo as concepções de atividades emergentes na Psicologia Clínica e quais as implicações delas para a construção de um projeto consistente para a reforma curricular da formação em Psicologia no Brasil.

Todavia, em que pesem as discussões em torno de práticas emergentes e tentativas de reformulação curricular da formação, as “práticas emergentes” foram um anseio para atender uma demanda social mais ampla, numa busca de maior conformidade às características de um mercado de trabalho cada vez mais estreito. Em sua argumentação final, Mancebo (1997) reconhece que tanto nas “novas práticas” quanto nas práticas tradicionais em Psicologia há a mesma concepção naturalizada de indivíduo, dotado de uma intimidade em choque com o seu meio. A diferença é que, anteriormente, o indivíduo era tratado isoladamente; agora, nas “novas práticas”, dentro de um contexto diferenciado, é tratado em grupo.

Nessa relação entre “práticas emergentes” ou novas práticas e as práticas tradicionais, há uma pesquisa importante que investigou a reestruturação curricular de um curso de Psicologia no Brasil em que se conclui que, com a pretensão de avanços na direção das práticas emergentes, reproduziram-se as práticas tradicionais. Este trabalho, de Barbosa (2007), buscou investigar a reestruturação curricular do curso de Psicologia da Universidade de Brasília; tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em

Psicologia aprovadas e publicadas em 2004. Ainda que seu foco tenha sido a formação do Psicólogo Escolar, ela apresentou conclusões que corroboraram as indagações críticas de Bernardes (2004).

Barbosa (2007), a princípio, lembra que todo processo de reestruturação curricular se inicia com o intuito de vislumbrar inovações curriculares e pedagógicas. Ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia (PPCGP) da UnB, construído após um processo de discussão por uma Comissão Curricular e implantado em 2007, a autora faz algumas considerações: houve decisão de não incorporar o modelo de ênfases curriculares proposto pelas DCN (2004), camuflando, em sua análise, especializações clássicas e abordagens únicas no ensino e na pesquisa em Psicologia (comunidade epistêmica).

O PPCGP da UnB organizou, segundo Barbosa (2007), o currículo em disciplinas obrigatórias e optativas, sem nenhum avanço com relação à estrutura curricular anteriormente em vigor no curso. Ela reconhece que o PPCGP da UnB carece de aperfeiçoamento, em especial no que diz respeito à organização curricular, definição das suas ênfases curriculares e estágios.

Essa compreensão de Barbosa (2007) merece uma reflexão de nossa parte. A Comissão Curricular de Psicologia da UnB optou por não utilizar as DCN (2004) como parâmetro para proceder à reforma curricular do curso. Segundo a autora, esse seria o motivo da deficiência do referido projeto. Porém as nossas discussões sobre as DCN (2004), com base nos autores analisados, indicam que elas representaram pouco avanço para a formação em Psicologia, deixando implícitos aspectos tradicionais de formação.

Dessa forma, acreditamos que o “retrocesso” no Projeto Pedagógico de Psicologia da UnB apontado por Barbosa (2007) carece de uma investigação mais apurada, pois a utilização das DCN (2004) para a reforma curricular não pode ser considerada o motivo das possíveis deficiências identificadas no referido projeto.

Por fim, nos últimos anos (2000-2009) o aprofundamento do campo da Psicologia Social e o surgimento e solidificação do campo da saúde em Psicologia têm ganhado força e participado do debate sobre como estes campos poderiam contribuir para a construção de um projeto de formação em Psicologia em consonância com a realidade atual brasileira. Alguns trabalhos discutem essas temáticas, como Campos & Bernardes (2005); Bock (2005); Spink (2006); Ferreira-Neto (2008, 2010), todos reivindicando a necessidade desse repensar a formação a partir dos novos contextos, mesmo que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia tenham sido instituídas oficialmente em 2004.

Esse documento tem servido de parâmetro para as propostas de reforma de vários cursos de Psicologia no Brasil. As relações que foram travadas (e ainda são) entre as entidades representativas, as universidades e o governo revelam a circulação de vários textos e discursos representativos de sujeitos, grupos e instituições, significando disputas e relações de poder com vistas à alteração/manutenção de determinadas propostas, que apresentaremos no próximo capítulo desta tese.

No Relatório Final da Nova Proposta Pedagógica do Curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba reconhecemos a ação, em parte, da referida comunidade epistêmica com relação a uma formação focada no *profissional* e em uma perspectiva generalista na escrita do texto, percebida no projeto. Quando analisamos o perfil dos egressos, por exemplo, a profissionalização é o foco da formação:

- a) Profissionais capacitados a desempenhar ações de promoção à saúde, éticos, críticos, comprometidos com as demandas sociais;
- b) Postura crítica e uma atitude flexível de análise e ajustamento a diferentes contextos e problemas;
- c) Profissionais qualificados, autônomos, comprometidos com a formação permanente e com a produção do conhecimento;
- d) Profissionais aptos ao trabalho em equipe interdisciplinar e gestão de projetos;
- e) Profissionais que busquem qualificação permanente e participem da educação das novas gerações; e
- f) Domínio de técnicas e ferramentas voltadas para a ação profissional.

Com relação à perspectiva generalista, avaliamos que o termo aparece no texto do projeto pedagógico, porém, ao indicar a atuação do psicólogo na promoção à saúde, na produção do conhecimento, na gestão de projetos, na educação das novas gerações, etc. indica, em nossa análise, uma perspectiva de atuação em diversos campos, caracterizando uma perspectiva especialista da formação.

Entretanto, com relação às áreas (ênfases), há uma centralidade da área de trabalho. Isso mostra como as políticas educacionais são dinâmicas e implicam disputas, embates e relações de poder em direção desses ou daqueles projetos que se pretendem representar pessoas, grupos e instituições.

Assim, a análise dessas recontextualizações institucionais ocorridas na Reforma Curricular de Psicologia da UEPB, a partir das ações de uma dada comunidade epistêmica, já caracterizada por mim, serão discutidas no terceiro capítulo desta tese.

1.2 Trajetória da reforma curricular em Psicologia no Brasil (1962-1999)

No conjunto dos textos analisados, como os de Bastos e Gomide (1989), Hoff (1999), Yamamoto (2003), Bernardes (2004) e Costa (2008), há um entendimento de que o início do debate sobre a reforma curricular em Psicologia originou-se quando da regulamentação da profissão. Esse momento é considerado importante porque, com a regulamentação da profissão (1962), também se definiram os aspectos curriculares da profissão (currículo mínimo).

Mesmo sendo uma profissão incipiente em nosso país naquela época, assim como o conjunto de outras profissões, a definição de uma grade curricular mínima foi feita com base em embates/debates entre aqueles que faziam a Ciência Psicológica no país e aqueles que, em lugares “oficiais”, estavam em posição de influenciar o processo¹⁵.

Parte comum	Formação do psicólogo
Fisiologia	Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico
Estatística	Ética Profissional
Psicologia Geral e Experimental	Estágio Supervisionado
Psicologia da Personalidade	
Psicologia Social	
Psicologia Geral	

Quadro 3 - Disciplinas do currículo mínimo de Psicologia
Fonte: Parecer nº 403/62 – Conselho Federal de Educação

No campo da formação do psicólogo, a disciplina Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico é específica para a atuação do profissional (psicólogo clínico). Não há nenhum componente que faça alusão às outras duas habilitações (licenciado e bacharel). Para mim, isso evidencia uma formação direcionada para a formação do psicólogo (profissionalização), ainda que no corpo do referido documento estejam explicitadas as três habilitações. Quando falamos de profissionalização estamos entendendo a formação do psicólogo; as habilitações de licenciado e de bacharel se enquadram, em nossa análise, nas formações específicas, como de professor de Psicologia e de pesquisador em Psicologia.

¹⁵ O Parecer nº 403/62 do Conselho Federal de Educação que institui os currículos mínimos é assinado por Valmir Chagas (fundador da UnB, membro do CFE, membro da Comissão da Reforma Universitária de 1968), Newton Sucupira (professor emérito da UFRJ, com formação em Filosofia e Direito) e José Barreto Filho (professor da PUC-SP).

Em um período de dezesseis anos, é constituída *oficialmente* uma nova diretriz curricular para essa graduação, com o intuito de regulamentar o que havia sido definido anteriormente. Nessa proposta se defende o mesmo princípio anterior, que seria uma graduação em Psicologia compreendendo três habilitações com duração mínima de 4.000 horas.

Básicas
Sociologia, Biologia, Psicologia Geral, Anatomia e Fisiologia, Introdução e História da Filosofia
Instrumentais
Estatística e Metodologia da Pesquisa Científica
Matérias profissionais
Psicologia da Cognição, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Social, Psicodinâmica e Psicopatologia
Formação do psicólogo
Psicologia Social das Organizações e do Trabalho, Testes Psicológicos, Aconselhamento e Desenvolvimento da Personalidade, Problema de Ajustamento, Teoria e Técnicas Psicoterápicas e Ética Profissional

Quadro 4 - Disciplinas propostas pela revisão de 1978 para o currículo de PsicologiaFonte: Estudo para revisão curricular para o Curso de Psicologia 1978/Conselho Federal de Educação¹⁶.

A exposição dessas duas grades curriculares é importante para nosso percurso porque permite caracterizar o debate atual em torno da reforma curricular em Psicologia, pelo fato de permitir um panorama inicial importante para entender como se foram constituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, que se tornaram realidade em 2004, e o quanto esse terreno é diverso e movediço quando se pensa na formação em Psicologia. No Quadro 4 há uma diferenciação significativa com relação à proposta inicial, com a ampliação das disciplinas em seu conjunto geral e foco no modelo clínico.

Vejamos primeiramente a inclusão de disciplinas gerais como Sociologia, Biologia, História e Filosofia; e, a partir das disciplinas Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Social e Psicologia Social das Organizações e do Trabalho, a alusão às áreas de atuação tradicionais: educacional, social e organizacional.

Na parte de matérias profissionais, por exemplo, estão disciplinas como Psicologia Cognitiva, Psicologia da Personalidade e Psicopatologia; na parte de formação do psicólogo

¹⁶ Disponível em www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/dscs/fr_1976_2.htm

aparecem Testes Psicológicos, Problemas de Ajustamento, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, que figuravam nos componentes descritos no Quadro 3 na parte de Formação do psicólogo.

Apesar de ter como marco temporal da nossa pesquisa os anos de 1999 a 2011, é necessário reconhecer o período anterior (1962 a 1999) como importante, por ele ter sido profícuo para o debate que vai se estabelecer na década de 1990. A partir de nossas análises, identificamos que nesse período foi colocada em pauta efetivamente a discussão da reforma curricular para Psicologia. Em 1995, a Comissão de Especialistas em Psicologia divulgou o importante documento *Contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos de Psicologia*; em 1996 foi realizado o II Congresso Nacional de Psicologia, com temática específica sobre a formação; o Edital nº 04/97 do MEC convoca as IES para apresentar propostas para as diretrizes; no mesmo ano aconteceu o Fórum Nacional de Formação (CFP, CRPs).

Esses dois eventos, propostos e coordenados pelo CFP e pela ABEP, indicam a ação dessas entidades no sentido de pautar o debate sobre a reforma curricular em Psicologia no cenário nacional, chamando para si a responsabilidade e a “autoridade” em agenciar entidades, grupos e pessoas para as definições curriculares na área.

A partir desses eventos, foi estabelecida uma agenda em que se passa a pensar a reforma; melhor dizendo, uma proposta curricular para uma nova formação em Psicologia, sintonizada com o que se entende como demandas da contemporaneidade.

Boa parte das publicações sobre o tema em pauta discute a necessidade de uma reforma na formação e, conseqüentemente, no currículo. Mello (1989) discute a reforma curricular em Psicologia questionando quais mudanças ocorreram desde que a profissão foi regulamentada e conclui que pouco ou quase nada aconteceu. Esse posicionamento não reflete, a nosso ver, os debates/embates travados nesse período. Talvez esteja se referindo à produção dos textos da política, mas como a produção das políticas se dá por meio dos contextos da influência, da produção e do contexto da prática, sua análise teria sido limitada.

Medeiros (1989), ao apresentar pesquisa sobre o curso de Psicologia da UFSC e as discussões internas sobre a mudança do currículo, defendeu que o currículo deve ser reivindicado como objeto de pesquisa para que possamos, num segundo momento, ter subsídios para uma reforma curricular mais consistente. Em 1997, Bock já discutia a formação do psicólogo a fim de buscar uma sintonia com as novas demandas da sociedade. Essa tendência da autora está alinhada ao eixo temático do CFP, que defende para a formação o foco na atenção à saúde e na inserção do psicólogo nos programas sociais do governo.

Nesta década, o Governo Federal criou espaços institucionais para atenção à saúde, por exemplo, favorecendo a reflexão da categoria profissional sobre a necessidade do psicólogo nesses espaços. Essa tendência se configurou como uma nova demanda para a atuação dos psicólogos.

Moura (1999), em *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*, discute a realidade da formação e apresenta questões para a construção de uma proposta curricular para a área. São elas:

- a) Os cursos de Psicologia no Brasil têm formado profissionais especialistas em uma prática de consultório particular;
- b) Necessidade de um currículo generalista e crítico; e
- c) Formação de um profissional capaz de empreender uma prática pluralista, crítica e transformadora.

Essas questões de Moura (1999) insinuam uma crítica que se faz frequentemente à formação do psicólogo centrada na especialização de um fazer clínico de consultório. Entendemos que, a partir dessa posição, a autora defende um projeto de formação generalista, reivindicando para a formação do futuro profissional uma posição crítica que lhe permita ser capaz de intervir na sociedade de forma transformadora.

Há que reconhecer o protagonismo do CFP quando em 1985 estabeleceu diálogo com as universidades, criando o Programa de Estudos e Debates sobre a Formação e Atuação do Psicólogo. O objetivo de tal programa foi a revisão do currículo mínimo e a construção de proposta curricular para a Psicologia. Como resultado das pesquisas realizadas com ênfase nessa ação, o Conselho publicou três livros importantes para o debate no campo: *Quem é o psicólogo brasileiro?* (1988); *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços* (1992); e *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (1994). Em todas essas obras há uma discussão sobre as deficiências ligadas à falta de estágios, à atividade de pesquisa, por exemplo, dos currículos existentes e à necessidade da construção de uma proposta pedagógica alinhada com as demandas da sociedade, que reivindica uma clínica que se abra para o social (clínica social).

É importante realçar que, no conjunto desses textos, há uma crítica ao currículo mínimo que durante a década de 1980 foi dominante. Nesse modelo, a formação do psicólogo aponta para um profissional avaliador e preocupado em caracterizar os aspectos psicológicos do indivíduo, voltada para uma intervenção remediativa (CFP, 1994).

É imprescindível pontuar alguns eventos que foram importantes por colocar em pauta a formação em Psicologia. No I Encontro Nacional de Psicologia (CFP, 1992), realizado na cidade de Serra Negra-SP, aconteceu importante debate sobre os princípios que deveriam nortear a formação acadêmica do Psicólogo:

- I. desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
- II. 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;
- III. desenvolver o compromisso da ação profissional quotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- IV. desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- V. desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
- VI. desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência; e
- VII. desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos para avaliação permanente do processo de formação (CFP, Carta de Serra Negra, 1992).

Esses princípios foram referendados pelas IES presentes e pelo CFP. Vemos que o eixo desses princípios converge para um modelo de formação que reivindica a construção de habilidade política para compreensão dos problemas sociais visando uma melhor qualidade de vida. A presença das agências formadoras (universidades e faculdades) no evento é percebida pela reivindicação de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A esses aspectos soma-se um modelo de formação que defende uma perspectiva generalista em um processo de ação-reflexão-ação.

Assim, essa Carta, pelo fato de ter “vozes” dos representantes dos cursos de Psicologia do país e das entidades representativas da classe, demarca um momento de convergência de alguns interesses comuns com relação à formação do psicólogo brasileiro. Dessa forma, o documento gerado a partir desse evento ficou conhecido como Carta de Serra Negra.

O CFP, como ator propositivo nesse processo, realizou em 1997 na cidade de São Paulo (na USP), o Fórum Nacional de Formação. Essa iniciativa, segundo o Conselho, visou questionar uma proposta da Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (*A formação em Psicologia*, CEEP, MEC/SESU, 1995). Para ele, essa proposta reproduz o perfil de formação presentes nos documentos desde 1962.

A dúvida levantada no documento da CEEP é se o curso de graduação em Psicologia seria um curso único com três habilitações ou três cursos com denominações diferentes. Essa questão é central em minha tese porque remete aos modelos de formação em Psicologia que são o alvo nos embates e debates entre as CE em ação no país.

Assim, a partir dos eventos que colocaram em pauta a discussão sobre a reforma curricular em Psicologia, apresentando textos, documentos, discursos etc. sobre a formação em Psicologia, o Governo Federal, via MEC, lançou o Edital N° 04/97, em que as IES (Instituições de Ensino Superior) e as entidades representativas são convocadas a apresentar as propostas para a construção das DCN em Psicologia. Esse Edital é uma chamada pública para que instituições formadoras e representativas da Psicologia ofereçam propostas.

É desejável que haja uma ampla integração entre diferentes IES nas suas áreas afins, bem como com as sociedades científicas, ordens e conselhos profissionais, de forma a se consorciarem em torno de uma proposta comum a ser apresentada. Neste caso, as IES consorciadas poderão compartilhar a organização do processo de elaboração e, ao mesmo tempo, integrar suas experiências no sentido de ampliar a legitimidade da proposta de Diretrizes Curriculares (BRASIL, 1997, p. 3).

A seleção das entidades e IES para participar dessa reunião teve como base os registros do Governo sobre as entidades nacionais tanto associativas (SBP) e representativas, como os Conselhos em Psicologia, quanto universidades e faculdades que tinham cursos na área. Dessa forma, muitos cursos e entidades ficaram fora da reunião.

1.3 Trajetória da reforma curricular em Psicologia no Brasil (1999-2011)

Passo agora à atualização da temática: *o contexto atual da reforma curricular em Psicologia*, tendo como intervalo os anos de 1999 a 2011. Para essa atualização, caminho em um marco temporal definido, tomando por princípio alguns documentos “oficiais” que demarcam a trajetória do tema (BERNARDES, 2004).

A Comissão apresentou em 1999 uma primeira versão de um projeto de resolução para diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia para debate na comunidade acadêmica. Essa Comissão foi criada em 1995 (Mariza Monteiro Borges – UnB; Antônio Virgílio B. Bastos – UFBA e Yvonne Alvarenga G. Khouri – PUC-SP) para construir uma

primeira proposta de diretrizes com a perspectiva de superação da limitação dos currículos mínimos na direção de uma qualidade maior na formação em Psicologia.

No mesmo ano, uma segunda versão construída por essa comissão foi apresentada, trazendo mudanças que repercutem entre aqueles que fazem parte do campo da Ciência Psicológica. Houve a retirada da indicação de carga horária mínima para os cursos, mudança na terminologia (ao invés de *licenciado* aparece *professor*) e houve definição dos níveis educacionais em que o professor de Psicologia poderá ensinar: educação infantil, ensino fundamental e médio e nas modalidades de educação especial, educação profissional e EJA.

Dessa forma, reconhecemos que nessa proposta há substituição dos currículos mínimos por diretrizes curriculares. Em minha análise, essa substituição incorpora à formação em Psicologia as políticas públicas para a Educação brasileira como um todo, implicando incorporação da terminologia *diretriz*, presente na LDB/96, no debate sobre a formação em Psicologia. Também aponta uma mudança de linguagem e referências para a formulação de um currículo para Psicologia em que havia disciplinas e conteúdos e agora há componentes e diretrizes curriculares; ao invés de licenciatura, formação de professor.

Hoff (1999), analisando a mesma proposta, busca verificar quais avanços ela poderá trazer levantando duas questões: 1) as DCN têm em vista formar que psicólogo?; 2) as DCN contemplam os princípios de formação e o perfil de psicólogo defendido nos congressos nacionais de Psicologia?

Com relação à primeira questão, Hoff diz que a Minuta de Resolução (1999) faz opção pela formação do especialista, em detrimento do encaminhamento da categoria para uma formação generalista. Desde a regulamentação da profissão de psicólogo e da definição de um currículo mínimo (1962) há uma definição pela formação do especialista: psicólogo, bacharel e licenciado.

E a segunda questão, que responde à definição dos perfis de formação – bacharel, licenciado e psicólogo –, continua reforçando um modelo especialista que compartimentaliza o conhecimento na área. As ênfases curriculares, aspecto considerado inédito na proposta, apresentam-se como um instrumento conceitual que é substituído pelas áreas de formação. Apesar de permitir recortes dentro do mesmo campo de atuação, reproduz a lógica das áreas tradicionais de formação (HOFF, 1999).

Todavia, as ênfases curriculares se referem a um conjunto de competências e habilidades delimitado; são consideradas pelos professores de Psicologia da UEPB integrantes

da Comissão Curricular como um aspecto inovador nas DCN de Psicologia por substituir as antigas áreas de formação por campos de saber¹⁷. São possibilidades de ênfase:

- 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 à saúde;
- e) Psicologia e processos clínicos; e
- f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica (BRASIL, 2004, p. 9-10).

Esse conjunto deve se configurar em oportunidades de concentração para o aprofundamento dos estudos do aluno. Ao invés da formação para atuação numa área, com a perspectiva de ênfase é dado ao discente a oportunidade de estudos que perpassariam mais de uma área, na direção de um perfil generalista. Segundo as DCN, ele deverá escolher no mínimo duas ênfases, o que permitirá uma vivência de estágio, por exemplo, em campos de saber diferentes. A título de exemplo citamos uma das possibilidades de ênfase em Psicologia.

Psicologia e processos de avaliação diagnóstica, que implica a concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional (BRASIL, 2004, p. 5).

Essa ênfase não define uma área específica de formação, mas um campo de atuação profissional, que, no caso, é avaliação psicológica. De acordo com o documento, o aluno teria a possibilidade de articular conhecimentos de uma ênfase com outras, favorecendo uma formação mais ampla.

Tendo ainda como parâmetro a mesma proposta de resolução, Larocca (2000) amplia a questão analisando o ensino de Psicologia na formação profissional de professores. Ou seja, coloca em questão a formação de Psicologia em relação direta com a Educação. Acredita que a ciência psicológica, em sua proposição curricular, convive com dois paradigmas: a) racional-técnico e b) crítico-reflexivo (LAROCCA, 2000 p. 37). O primeiro é embasado numa visão de ciência moderna, tendo como base filosófica de explicação dos fenômenos psicológicos o positivismo. O outro, com uma visão sócio-histórica, tem no marxismo a base para a explicação do comportamento humano. O materialismo histórico-dialético foi a

¹⁷ No capítulo 3 desta tese mostro que as ênfases são correlatas das áreas tradicionais de formação.

abordagem teórica dominante nos estudos de Psicologia Social e Psicologia Educacional como tendência dominante na década de 1980 e no início dos anos 1990¹⁸.

A perspectiva sócio-histórica foi dominante nas ciências sociais e humanas nas décadas de 1980 e 1990; com forte matriz marxista, dominou também as três áreas tradicionais de formação em Psicologia: Educacional, Social e Organizacional. Acreditamos que isso aconteceu em função do caráter de compreensão do indivíduo em contextos sociais e econômicos que essas áreas se propõem. Com exceção da área clínica, as outras três têm em comum esse diálogo com as questões sociais que envolvem o indivíduo na escola, nas comunidades e nas organizações de trabalho.

A Psicologia Educacional, por exemplo, caracterizou-se durante esse tempo por atividades de “tratamento” dos alunos com problemas de aprendizagem ou ajustamento dentro do ambiente da escola (LIBÂNEO, 1986). Dessa forma, o autor reconhece que a formação do psicólogo educacional se restringia ao contexto psicológico, “sem chegar ao pedagógico propriamente dito e, muito menos, ao social” (LIBÂNEO, 1986, p. 155). Para ele, uma atualização da atuação do psicólogo educacional depende do grau da capacidade desse profissional em explicar um conjunto de problemas enfrentados pelos professores na escola que são resultantes de fatores estruturantes mais amplos da sociedade. Essa perspectiva indica a necessidade de uma visão social da escola – e a vertente de análise marxista foi e é, por excelência, adotada nesse campo de atuação.

Assim, a Psicologia que se desenvolve na segunda metade do século XIX vem acentuar de forma muito contundente uma natureza humana imutável. Como abordagem dominante nesse contexto está a teoria comportamental. Essa lógica se sobrepõe às circunstâncias sociais que a cercam. Segundo Libâneo (1986), essa concepção se configurou como a origem do movimento da Escola Nova, no início do século XX, ajudando a inaugurar o individualismo na Pedagogia sob a influência da Ciência Psicológica.

A visão marxista que passa a ser adotada nos debates da Pedagogia e, conseqüentemente, pela Psicologia Educacional defende que a escola deve atender as necessidades das classes populares, mediante a aquisição de conhecimentos e habilidades que lhes permitam intervir como agentes transformadores da realidade social.

A Psicologia Educacional incorpora a mesma base teórica para explicar o fenômeno psicológico numa perspectiva social. O materialismo histórico e dialético é a base conceitual

¹⁸ Infiro que as críticas feitas ao marxismo nesse período como modelo obsoleto para entender as transformações da sociedade contemporânea possam ter sido umas das influências no processo de silenciamento do Projeto de Formação Especialista em Psicologia.

de discussões nessa área, reivindicando a lógica de que o ser humano é produto e produtor da história. Ou seja, há necessidade de uma Psicologia Social que parta da materialidade histórica produzida por homens e produtora de homens (LANE, 1986).

Da mesma forma acontece com a Psicologia Organizacional, que se vale da base teórica marxista para definir suas estratégias de atuação. O psicólogo organizacional e do trabalho, na maioria das vezes, lida com o trabalho remunerado. Por isso, os aspectos socioeconômicos devem ser considerados para a compreensão desse campo de atuação, pois a forma de executar o trabalho e de pensar sobre ele varia de acordo com as dimensões concreta, gerencial, socioeconômica, ideológica e simbólica. Essas dimensões compõem o mundo do trabalho e estão imbricadas umas nas outras.

A Psicologia Organizacional – ou, como no seu início, Industrial – tem nas teorias da administração científica suas principais referências: Administração Científica do Trabalho, com Taylor, e a Teoria Clássica da Administração, com Fayol (CHIAVENATO, 1993). Nessa perspectiva, o trabalho é categoria central para as análises marxistas e é categoria importante para a atuação do Psicólogo Organizacional (BORGES; YAMAMOTO, 2004).

Com a crise do marxismo na condição de modelo para compreender as múltiplas contradições da sociedade contemporânea, as áreas de atuação em Psicologia (com exceção da área clínica) vivem os mesmos dilemas da crise e não conseguem imprimir respostas do ponto de vista de suas ações às demandas da sociedade. Para Borges e Yamamoto (2004), a referida crise se deu em função de um esgotamento do modelo taylorista-fordista às novas concepções do trabalho; fim da Guerra-Fria; colapso do “socialismo real” e falência do padrão de desenvolvimento capitalista – o Estado do Bem-Estar.

Esses acontecimentos e as ações das pessoas e grupos podem possibilitar a reprodução ou a transformação das contradições sociais. Essa compreensão dialética da dinâmica social nos permite analisar que a Psicologia Social, a Psicologia Organizacional e a Psicologia Educacional deveriam reconhecer de forma mais incisiva a natureza histórico-social do ser humano. A ABRAPSO, que tem a professora Silvia Lane como sua criadora e grande expoente, defende que o materialismo histórico e dialético pode responder à questão de como o homem é produto e produtor da história.

Ao analisar a formação do psicólogo escolar e a educação, Joly (2000), recorrendo a essa perspectiva histórica, acredita que tal formação deveria rever o papel e o compromisso social, o exercício profissional crítico e ético da profissão de psicólogo. Reivindica que a discussão da reforma curricular em Psicologia precisa obrigatoriamente se aproximar da Educação para dar sustentação política e pedagógica numa futura proposta curricular.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, pelo Parecer nº 1.314, apresentou uma estrutura de Projeto de Resolução que prevê o curso de Psicologia em três perfis de formação. Essa nova proposta mantém todas as características já presentes na proposta anterior e com isso provoca um momento em que as entidades representativas da categoria passam a se colocar publicamente questionando o modelo para as DCN e apresentando proposta para fazer parte de um novo projeto.

A ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia) encaminhou carta ao ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, com um conjunto de reflexões sobre o que considera equivocado no referido parecer. Essa Associação destaca três pontos de crítica como cruciais:

- a) Abolição, no texto, da definição de carga horária mínima;
- b) Limitação em 12 da quantidade de estagiários por supervisor¹⁹;
- c) Supressão na proposta da indicação dos níveis educacionais nos quais o professor de Psicologia poderia lecionar (Carta da ANPEPP ao ministro, 2001, p. 2).

Esses itens, segundo a ANPEPP, trazem problemas para a construção de uma proposta curricular de formação em Psicologia. Para a Associação, a indefinição de carga horária pode permitir o surgimento de novos cursos sem critério com relação à sua duração mínima. Também dificulta a equiparação entre os cursos de Psicologia no país, significando um estímulo à competição e à diferenciação entre as formações na área no Brasil. Com relação ao número de estagiários, poderá haver inviabilização, já que as turmas sempre são em número elevado, demandando maior número de professores/supervisores. Por fim, a retirada da indicação dos níveis educacionais em que o professor de Psicologia poderia atuar mostra negligência com relação à habilitação Formação do professor em um projeto de reforma curricular para a Psicologia.

Em 2001, o CFP, a ABEP e o CONEP emitiram carta aberta à população em que fazem outras críticas a essa proposta de Diretrizes Curriculares para Psicologia. Na carta reconhecem que as diretrizes, em seu texto, definem competências gerais que são estranhas às atividades do profissional da Psicologia. Segundo as entidades, tais competências dizem mais respeito às competências de um profissional da área de saúde e dissociam a pesquisa da atividade profissional. Essas entidades defendem uma formação generalista e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na formação do Psicólogo brasileiro; e pugnam por um futuro dessa ciência construído por psicólogos e a sociedade.

¹⁹ Ao limitar o número de estagiários por professor exigiria da IES um maior número de professores para dar conta de uma grande demanda de alunos em formação.

No teor da primeira carta, percebemos que a ANPEPP defende uma tendência de formação centrada na pesquisa e na formação do professor; em nossa análise, essa tendência se configura numa perspectiva especialista. Em sentido oposto estão o CFP e a ABEP, que defendem uma formação eminentemente profissional, numa perspectiva generalista.

Em função desse debate e dos encaminhamentos do Fórum de Entidades em Psicologia (realizado de 17 a 18 de janeiro de 2002), que apresentou um Projeto de Resolução para as DCN ao MEC/CES/CNE, iniciou-se um novo *round* na direção da definição das Diretrizes Curriculares para Psicologia no Brasil. No projeto apresentado, a partir do Fórum há reivindicação por uma formação em Psicologia que desenvolva competências e habilidades em várias dimensões: histórica, filosófica, antropológica, política, científica e profissional, pedagógica e técnica. A nosso ver, essas dimensões tornam a construção das DCN ainda mais nebulosa pelo fato de ampliar em muito o escopo de uma ciência que já se apresenta multifacetada teórico-metodologicamente, guardando em seu bojo uma variedade de abordagens teóricas e técnicas.

Ao defender dimensões históricas, filosóficas, antropológicas, políticas, científicas, profissionais, pedagógicas e técnicas para as DCN em Psicologia, a proposta abre um raio de alcance muito grande, o que pode inviabilizar a construção de um projeto mais consistente, pois argumentamos que a Psicologia é uma ciência já caracterizada pela sua compartimentalização em subáreas. Como exemplo podem ser citadas: Psicologia Hospitalar, Psicologia Jurídica, Psicologia Aplicada à Administração etc. Do ponto de vista das técnicas também temos diversas: Psicanalítica, Centrada na Pessoa, Ludoterapia, Logoterapia etc. Ou seja, a Ciência Psicológica já é marcada por essa diversidade; reivindicar tantas dimensões para uma proposta curricular pode, a nosso ver, exacerbar ainda mais essas características.

A partir daí o debate em torno da formação em Psicologia direciona-se para avaliações das DCN e a exigência de sua homologação o mais rápido possível. Esse entendimento, defendido pelo conjunto de entidades e pessoas envolvidas nesse processo, é consenso. Assim, o projeto de resolução é publicado com retificação, especificamente o item que concerne às competências gerais a serem desenvolvidas por cada curso de Psicologia (Parecer nº 072/02 – CNE). Na versão anterior, as competências e habilidades eram definidas com critério nas dimensões histórica, filosófica, social, políticas etc.; na segunda versão aparece um tópico específico para as competências gerais, separado das habilidades, definindo as competências para a formação do psicólogo: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

Mesmo assim, estabelece-se no cenário da reformulação curricular de Psicologia um campo de debate: a terminologia do curso e os perfis de formação. Esse tema sempre esteve presente, ainda que indiretamente, desde a regulamentação da profissão em 1962, e reaparece nesse momento como item divergente no debate entre as entidades e os seus representantes. Essa divergência reside na terminologia do curso: de um lado há exigência de que haja três denominações para o curso de Psicologia (psicólogo, licenciado e bacharel); de outro lado há defesa de que haja uma única denominação, que seria curso de Psicologia.

Tendo como parâmetro esse debate, a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia convocou audiência pública para discutir esse ponto divergente, em que se configuram dois grupos distintos: um grupo defende três terminologias de formação: bacharel, licenciado e psicólogo; o outro grupo defende uma terminologia única: formação de Psicólogo para o exercício profissional).

Os representantes da primeira tendência (SBP e ANPEPP) e da segunda (CFP, CRP e ABEP) se reuniram em São Paulo em fevereiro de 2004 no CRP-SP, em um fórum aberto com entidades e cursos e após um debate que girou em torno de duas compreensões sobre essa formação em duas direções opostas: uma especialista e outra generalista. A primeira tendência defendia que a graduação em Psicologia deveria garantir a existência dos três perfis de formação: psicólogo, pesquisador e professor à escolha do aluno. Essa perspectiva se caracteriza como especialista, em nossa análise, por focar a formação em um campo único de atuação.

A segunda tendência, ao propor que a partir das práticas emergentes a atuação do psicólogo deveria se dirigir a vários campos de atuação sugere, em nossa análise, uma formação multiespecialista, generalista na atuação do psicólogo.

Após intenso debate, a segunda tendência se tornou dominante, incorporando da primeira o foco na formação profissional. Dessa audiência saiu um documento que foi encaminhado à Comissão. Esse documento, segundo a Comissão, foi a base para a construção das Diretrizes Curriculares de Psicologia. Em linhas gerais, o documento aponta:

- a) Uma identidade única para o curso de Psicologia: formação do psicólogo (generalista e plural);
- b) Cada curso poderá definir e criar outras ênfases curriculares além das sugeridas nas DCN;
- c) Organização de competências e habilidades pertinentes ao fazer psicológico; e
- d) A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar (obedecendo à legislação nacional pertinente).

Ao fim desse processo, as DCN para os cursos de graduação em Psicologia são publicadas em 18 de maio de 2004 (Resolução nº 8/04 – CNE). Esse documento ratifica as alterações presentes na segunda versão do parecer citado, ainda que ele não tenha sido consenso no campo da Psicologia no Brasil. Mesmo assim, a resolução passa a servir como orientação para que os cursos de Psicologia comecem a elaborar os seus projetos político-pedagógicos.

Reconhecemos que esse é um marco temporal importante no debate sobre a reforma curricular em Psicologia, pois cria um divisor importante entre dois momentos: primeiro, um longo processo de debate e discussão na direção de um projeto curricular de formação (1997 a 2003), carregado de indefinições e discussões. No cerne dessas indefinições estavam as questões sobre a denominação do curso, a reivindicação do CFP para inclusão, nas propostas de reforma, das demandas sociais e as habilitações (licenciado, bacharel e psicólogo) e, segundo, a materialização das DCN. Essa materialização terminou por colocar fim em um processo deflagrado havia sete anos. A partir dela devemos indagar: quais desdobramentos se seguem a essa Resolução?

Bock²⁰ (2004), no I Seminário Nacional sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, realizado em agosto de 2004 pela ABEP em Brasília, fez uma avaliação de todo esse processo. Acredita haver uma conformação crítica após a concretização das DCN do ponto de vista político, mas revela que elas são o projeto possível e refletem o desejo de uma maioria que pensa e defende a Psicologia brasileira. Reconhece que a SBP (Sociedade Brasileira de Psicologia) defendia projeto de formação diferente daquele que o grupo de entidades defendia.

Bock, por ser ator social presente nas presidências do CFP (1998-2001, 2004-2007) e ocupar espaços acadêmicos e em eventos científicos importantes realizados pelo Conselho, faz ponderações às DCN no sentido de “impor” em seus textos os interesses do grupo que representa. Entendemos que o CFP, na condição de entidade que representa uma categoria profissional, se opõe à SBP pelo fato de ela buscar defender aspectos acadêmicos de ensino e pesquisa para a formação do Psicólogo que de alguma forma estariam deslocados de uma formação para o mercado de trabalho.

Esse projeto da SBP defende uma formação especialista pelo fato de reconhecer a necessidade da existência dos perfis (pesquisador, professor e psicólogo). Na condução desse

²⁰ Presidente do CFP por duas gestões, a primeira em 1998-2001 e a segunda em 2004-2007.

processo esteve Maria Martha Costa Hübner (2001-2005), que tem formação em Psicologia Comportamental e coordena o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da USP.

A partir de Bock (2004), identificamos que nesse projeto “vencedor” representado nos textos “oficiais” há uma defesa da integração entre ensino e pesquisa, ciência e profissão, formação de qualidade e compromisso social. Ou seja, o ideário de uma formação de *qualidade* e com capacidade de dar respostas às demandas de uma sociedade marcada pela competição, reivindicando habilidades e competências básicas e específicas daqueles que integrarão o mercado de trabalho. Esse projeto “vencedor”, que defendia a integração entre as competências do futuro profissional no mercado de trabalho, formação pautada em um ensino de qualidade e comprometimento social, permite inferirmos que o foco é a formação técnica, em detrimento de um perfil de pesquisador e professor para a formação em Psicologia no Brasil.

O ciclo de políticas, quando se refere ao contexto da influência, adverte que nele as políticas nacionais e locais sofrem influências das agendas internacionais. Ball (1994) identifica que a educação nas últimas duas décadas tem sido um bem passível de privatização; como tal, está sujeita às lógicas de procura e oferta comuns ao mundo do trabalho.

Em nosso processo analítico pensamos que dois aspectos são centrais para caracterizar esse momento pós-DCN, que tem sido esquecido por aqueles que tiveram suas demandas de alguma forma contempladas nesse documento. Após a publicação das DCN, inicia-se o processo de construção dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia no país. E, com ele, começam ocorrer no interior de cada IES disputas por demandas dos grupos constituídos em cada espaço local. Porém, nacionalmente, um debate passa a ser estabelecido por alguns profissionais da área, debate que, mesmo de forma diluída, parece importante para nossa análise:

- a) A formação em Psicologia ganha caráter de formação para área de saúde; e
- b) Estabelece-se com maior nitidez um debate sobre a formação do professor de Psicologia (licenciatura).

Essas duas questões estão sintonizadas com as propostas em disputa no passado, defendidas por determinada comunidade epistêmica, que foram “derrotadas”, não tendo suas demandas legitimadas na construção das DCN. Essa comunidade tinha como representantes os membros das direções da SBP e da ANPEPP (2000-2004). Nesta última temos Maria Lúcia S. de Moura, Oswaldo H. Yamamoto, Lino de Macedo e Celso Pereira de Sá. Moura e Sá se graduaram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e concluíram doutorado na

Fundação Getúlio Vargas (FGV) na área de Psicologia Comportamental. Sá tem como foco de seus estudos a aplicabilidade socialmente relevante do behaviorismo. Oswaldo Yamamoto fez graduação na USP e doutorou-se em educação pela mesma universidade. Seus estudos centram-se na Psicologia Educacional com base teórica em Jean Piaget. No período de 2002 a 2005 foi membro adjunto da área de Psicologia da Capes.

Pela SBP destacamos Vera Lúcia A. Raposos do Amaral, Brígido Vizeu de Camargo e Maria Martha Costa Hübner. Amaral é graduada em Psicologia pela PUC-SP, fez mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento na USP. Camargo se graduou em Psicologia pela mesma Universidade, onde concluiu mestrado e doutorado em Psicologia Social. Seus estudos têm como base a teoria comportamental na perspectiva da Psicologia Experimental.

A partir desse grupo, percebemos que todos os seus integrantes, apesar de estarem em entidades distintas, tiveram formações acadêmicas em épocas e espaços comuns (UERJ, USP, PUC-SP, FGV) e estão dentro do mesmo campo teórico e prático de atuação. Todos estão no campo da teoria comportamental e realizando seus estudos no campo da Psicologia Educacional.

A Psicologia Comportamental ou Behaviorista tem suas origens nos EUA, ainda que um behaviorismo radical tenha se iniciado com os russos Ivan Pavlov e Skinner (MARX; HILLIX, 1973). Essa perspectiva representa um campo teórico-metodológico que estuda eventos psicológicos a partir de evidências comportamentais e se apresenta como uma psicologia objetiva que busca estudar o comportamento observável em oposição a uma Psicologia do subjetivismo.

Essa perspectiva, que dominou o campo educacional durante longo tempo (décadas de 1970 e 1980), tem uma compreensão de escola na qual a aprendizagem ocorre mediante a repetição de estímulos e o estabelecimento de reforços que têm influência fundamental para a formação dos hábitos desejados. A aprendizagem ocorreria melhor se as atividades escolares forem graduadas, da mais simples para a mais complexa.

Nessa perspectiva, segundo Marx & Hillix (1973), Skinner reconhece que a aprendizagem é fruto de condicionamento operante, ou seja, um comportamento é premiado, reforçado até que ele seja condicionado de tal forma que, ao ser retirado o reforço, o comportamento continua a acontecer. Na perspectiva behaviorista, a aprendizagem é um comportamento observável, adquirido de forma mecânica e automática por meio de estímulos e respostas. Uma das críticas ao behaviorismo é ter negado a existência da subjetividade e ter realizado estudos com animais e relacioná-los aos humanos.

A Psicologia, tal como o behaviorismo a vê, é um ramo puramente objetivo e experimental da ciência natural. A introspecção não constitui parte essencial de seus métodos, e o valor científico de seus dados não depende do fato de se prestarem a uma fácil interpretação em termos de consciência. A Psicologia terá que descartar qualquer referência à consciência, pois já não precisa iludir-se de que seu objeto de observação são os estados mentais. Watson, portanto, abandona a consciência como objeto de estudo e adota o comportamento, pela vantagem de que este é observável e, portanto, passível de estudo científico (STRAPASSON; CARRARA, 2008).

Quanto ao fato de a formação em Psicologia ganhar caráter de formação para a área da saúde, é interessante perceber como essa temática passa a fazer parte de um debate teórico no campo. Guareschi, Dhein, Reis, Machry e Bennemann (2009) apresentaram importante trabalho nos *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; ali é feita uma análise da formação do psicólogo e do profissional da saúde para o SUS. A pertinência do texto para nossa questão é que ele identifica a maneira como determinadas disciplinas ligadas à saúde foram sendo paulatinamente introduzidas nos currículos de Psicologia. Como exemplo, citamos o Projeto Político-Pedagógico da UNIVASF, que apresenta em sua estrutura curricular as disciplinas Saúde Mental I e II, e Fundamentos da Psicologia da Saúde (PPP, UNIVASF, Petrolina-PE: 2008); a UFSC tem em sua definição curricular: Psicologia e Atenção à Saúde I e II; Prática e Pesquisa Orientada VI: prática clínica e da saúde. Nessa direção, é importante citar o trabalho de Ribeiro e Luzio (2008)²¹, que, ao analisar as DCN, identificam em suas orientações uma formação do psicólogo voltada para o campo da saúde orientado por um modelo preventivo-comunitário. Segundo os autores citados, as DCN pouco contribuem para a ruptura do modelo clínico tradicional.

Em nossa opinião, elas significaram algumas rupturas importantes, e não é possível afirmar que pouco colaboraram para alterar o quadro do modelo clínico tradicional. Acreditamos que há uma tentativa – ainda que se insinue a reprodução de um modelo centrado no profissional para uma atuação na clínica social – de atualização do currículo de Psicologia.

A nosso ver, é importante ressaltar que esse movimento tem relação com uma tendência nacional de inserção de diversos profissionais, inclusive o psicólogo, nos programas do Governo Federal, o que, de alguma forma, exige o debate sobre a formação e a participação desse profissional em programas implantados pelo governo na década de 1990.

²¹ RIBEIRO, S. L.; LUZIO, C. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 203-220, dez. 2008.

Entre eles podemos citar o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e a Casa da Família. Todos esses programas funcionam em todos os municípios brasileiros dentro de uma política de descentralização da saúde.

Na ordenação funcional de todos esses programas há exigência de vários profissionais da área de saúde para que as atividades aconteçam a contento, porém a presença do psicólogo clínico e do assistente social é destacada como a mais importante para o bom funcionamento dos programas. No documento que trata do CRAS, por exemplo, o perfil exigido é de:

escolaridade mínima de nível superior, com formação em Serviço Social, Psicologia [...] com experiência de atuação e/ou gestão de programas, projetos, serviços e/ou benefícios socioassistenciais; conhecimento da legislação referente à política nacional de assistência social; domínio dos direitos sociais; experiência de trabalho em grupo e atividades coletivas; experiência em trabalho interdisciplinar; conhecimento da realidade do território e boa capacidade relacional e de escuta das famílias (BRASIL, 2009, p. 63).

Nessa segunda questão há o estabelecimento, com maior nitidez, da ação da CE que defende a formação do professor em Psicologia (licenciatura). Essa ação, em nossa análise, representou uma tentativa de impor um projeto de formação especialista, “vencido” pelo grupo que defendia uma formação generalista, que se tornou hegemônico, representada nas DCN: uma formação centrada na profissionalização em vários campos de atuação a partir das práticas emergentes (CFP) e demandas da sociedade contemporânea.

Cirino, Knupp e Lemos (2007) fazem uma reflexão pertinente sobre a licenciatura em Psicologia tendo como parâmetro as DCN e a LDB. Reconhecem a necessidade de repensar a formação do professor de Psicologia sintonizada com as demandas educacionais do nosso tempo. Barros (2007) corrobora esse pensamento advertindo como esse tema – a práxis em Psicologia – vem sendo retomado nas recentes discussões sobre a formação de professores como intelectuais críticos e reflexivos. Insiste na necessidade de retomada do nosso interesse pelo ensino de Psicologia. Dentro do mesmo eixo argumentativo e temático, Larocca (2007) reconhece que a construção dos currículos dos cursos de Psicologia deve considerar a formação do professor como imprescindível para um PPP que garanta uma formação generalista. Insiste que não há nas DCN preocupação com essa questão.

O Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP, segundo Sekel e Machado (2007), tem em sua proposta curricular uma função social com a Educação quando mostra um comprometimento do curso com a melhoria da escola pública brasileira. Ou seja, um compromisso institucional com a educação pública,

de qualidade e gratuita. Tal projeto foi construído mesmo sem haver legislação específica, pois somente em março de 2011 foi publicada uma resolução²² que disciplina a matéria. Ou seja, nesse caso, reconhecemos uma voz que insiste na direção da formação do professor em Psicologia, que tem como representantes a SPB e ANPEPP, como já apresentado.

A referida Resolução é, em nossa análise, apenas uma republicação das DCN de 2004. Apenas no Art. 13, que trata da formação do professor, é que há uma ampliação de habilidades e competências específicas dessa formação. Entendemos que, mesmo assim, o projeto pedagógico complementar descrito no documento reproduzirá a noção de apêndice da formação do professor com relação à formação do psicólogo, pois define uma carga horária pequena e se apresenta como opcional na graduação em Psicologia.

A carga horária para a Formação de Professores de Psicologia deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas [...]. As atividades referentes à Formação de Professores, a serem assimiladas e adquiridas por meio da complementação ao curso de Psicologia, serão oferecidas a todos os alunos dos cursos de graduação em Psicologia, que poderão optar ou não por sua realização (BRASIL, 2011, p. 6).

Assim, atualmente o debate sobre a formação em Psicologia gira em torno daquilo que ficou à margem em 2004: a licenciatura (formação do professor de Psicologia). No Fórum de Coordenadores de Cursos e Gestores da ABEP, no 7º Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, discutiu-se esta última publicação relativa às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia para Formação de Professores do Ensino Médio.

Nesse fórum, as entidades representadas referendaram a Resolução, reconhecendo que ela contempla as necessidades de formação nessa área. Apenas apontam para a necessidade de os cursos em todo o país reverem seus currículos e incluam a formação do professor de Psicologia em suas propostas curriculares, num tom de que cada IES decidirá sobre a importância ou não da formação do professor de Psicologia. Em nossa análise, esse é um indício da valorização da ação do CE que defendia tal perspectiva de formação.

O debate atual em torno da formação em Psicologia (reforma) ganha ares sutis e diferentes em nossa visão. Devemos reconhecer que, após a instituição das Diretrizes Curriculares (2004) pelo MEC/CNE, o debate em torno da reforma curricular continuou, mas agora tendo como foco esse documento e as reformas dos cursos em todo o país, talvez pelo fato de ela ter se materializado em um documento pondo fim a uma luta de mais de quarenta anos (de 1962 a 2004) em torno da atuação e formação em Psicologia. A partir da publicação

²² Resolução do CNE nº 5, de 15 de março de 2011.

da Resolução (2004), os cursos de Psicologia das IES passaram a debater internamente a constituição de suas novas propostas pedagógicas para os currículos de Psicologia. Esse momento se caracterizou como sendo particular de cada universidade que começou a buscar a construção de seus projetos político-pedagógicos.

A partir da apresentação desse cenário, visualizamos que o processo de debate da reforma curricular em Psicologia no Brasil se deu através da ação das entidades e da produção dos documentos que giraram em torno dessa temática. Feito isso, passaremos agora para a caracterização dos discursos sobre a formação, desde a trajetória da reforma curricular em Psicologia no Brasil discutida nas páginas anteriores.

Todo debate que tem como objeto o currículo ou reforma curricular gira em torno de uma discussão ou um repensar sobre a formação do psicólogo brasileiro. Assim, pautado esse esclarecimento, buscamos agora caracterizar o campo discursivo sobre a formação em Psicologia, tendo como parâmetro um conjunto de enunciados que se referem aos projetos de formação em disputa, os sujeitos e os discursos que se relacionam com as propostas de formação na ciência psicológica. Essa relação implica uma luta por sentidos no currículo. Os discursos em disputa estão em via de legitimar este ou aquele modelo de currículo e os seus fins sociais, educacionais e políticos que defendem.

Deste ponto de vista, fazemos a escolha de apresentar o campo discursivo sobre os projetos de formação em Psicologia que se constituíram ao longo de um processo de debate na área (1999 a 2010). Ou seja, há uma circularidade de discursos continuamente reinterpretados no contexto da prática. Por isso o contexto da prática é efetivamente produtor de sentidos para a produção das políticas curriculares. Entendemos, como Ball (2007), que as políticas educacionais são construídas dentro e ao redor de discursos; e esses discursos sempre específicos se referem a um conjunto de práticas que sistematicamente produzem os objetos dos quais falam (p. 98). Isso implica que o currículo é uma construção social resultado das lutas discursivas sobre quais conteúdos são socialmente relevantes para esses ou aqueles grupos.

Para tanto, defendemos as formulações de Foucault (2009) para o entendimento da categoria discurso, que, por sua relação direta com poder, ajudar-nos-ão a analisar as disputas entre entidades, instituições e sujeitos em torno dos projetos de formação em Psicologia. Um primeiro entendimento importante que surge ao contato com os textos de Foucault é a necessidade de mudança em uma forma tradicional de pesquisar, na maneira de analisar as práticas sociais, rejeitando explicações unívocas ou as fáceis interpretações. Ou, se preferirmos, os binarismos que tentam explicar as políticas educacionais.

Fischer (2001), com base em Foucault, acrescenta que, para analisar as coisas “ditas” (grifo da autora), é necessário permanecer ao nível das palavras, das coisas ditas. Nada há por trás dos discursos precisando ser descortinado pelo pesquisador, visando encontrar uma essência, um sentido escondido. De fato, para analisar os discursos numa perspectiva foucaultiana precisamos entender primeiro que os discursos são sempre produzidos a partir dos confrontos, disputas, lutas, conflitos etc. estabelecidos nas relações de poder. Em sua análise devemos dar conta das relações históricas, datadas; de práticas concretas presentes nos discursos.

Nos estudos do campo do currículo no Brasil há um pesquisador que se vale de Foucault como “caixa de ferramenta” para as pesquisas que realiza²³. Veiga-Neto (2009) reconhece o caráter não representacionista, não essencialista e não fundacional das contribuições de Foucault para a compreensão das políticas educacionais. No caso específico da noção de discurso, ele reivindica um entendimento seu como sendo práticas discursivas. Essas práticas, em sua visão, atuam como um conjunto anônimo de regras para a formação e transformação de determinados objetos de saber (2010, p. 72).

Nessa perspectiva Veiga-Neto (2010) entende discurso como as diversas formas de enunciar, dizer, falar dos sujeitos autorizados para tal sobre os objetos do saber, de maneira que essas “falas” sejam consideradas “corretas” sobre os objetos que fala.

Lopes (2006), valendo-se de Ball (1994), também se coaduna com essa tentativa da conceituação de discurso. Reconhece que analisar os discursos implica, necessariamente, investigar as regras (circunstâncias em que emergem os discursos) que norteiam as práticas sociais. O discurso não se reduz à linguagem.

Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constituem, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações (BALL, 1994, p. 38).

Ou seja, nos discursos existe uma rede conceitual própria carregada de sentidos surgidos na contingência do tempo e do espaço de seus acontecimentos, em que há enunciados e relações entre eles que o próprio discurso põe em movimento. Daí, algumas inferências se adiantam, mostrando que os discursos expressam sempre as possibilidades do

²³ O professor Alfredo Veiga-Neto coordena o Grupo de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade ligados à Universidade Luterana do Brasil e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

que pode ser dito, por quem, quando, onde e com qual autoridade tal discurso é “dito”. Assim, os discursos privilegiam determinadas relações, certos tipos de interação e certas formas e práticas organizacionais, ao mesmo tempo que excluem outras (BALL, 2007, p. 98).

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2009, p. 61).

Dessa forma, discurso e poder fazem parte do mesmo jogo, em que, a partir dos efeitos deste último, os sujeitos são constituídos em função dos diversos lugares e posições que ocupam quando exercem um discurso na descontinuidade dos planos de onde fala. As relações entre esses planos se dão pela especificidade de uma prática discursiva. Assim, para Foucault (2009) o discurso é um conjunto de enunciados em que podem ser determinados a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo; o plano de relações entre enunciados, campo de regularidade para diversas posições de subjetividade, espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos (FOUCAULT, 2009p. 61).

Valendo-me da construção feita até agora, propomos a análise do campo discursivo da formação em Psicologia no Brasil atendo-nos às discussões em torno do tema recortado, especificamente nesse universo dos projetos de formação em Psicologia: bacharel, licenciado e psicólogo, relativo ao perfil do curso e às áreas de atuação do psicólogo. No caso deste último, vamos nos ater também às áreas de formação: escolar, social, organizacional e clínica²⁴, buscando analisar como elas aparecem nos discursos da formação do psicólogo.

A promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB) significou um marco importante para as políticas educacionais como um todo. Tal lei visou à regulamentação das reformas e estruturações em todos os níveis educacionais. Com relação ao ensino superior, ela também teve seu impacto. Trouxe uma terminologia de diretrizes curriculares em substituição à estruturante vigente de disciplinas e conteúdos programáticos, delegando às instituições de ensino superior (IES) a fixação dos currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes (Art. 53, inciso II).

Especificamente com relação à graduação em Psicologia, a LDB/96 implicou algumas questões. O estabelecimento das DCN em substituição aos currículos mínimos, segundo Yamamoto (2000), possibilitou reformulações profundas na estrutura dos cursos de

²⁴ Essas são consideradas áreas tradicionais na formação do psicólogo. Muitos cursos de Psicologia no Brasil ainda mantêm essa estrutura. No caso da Psicologia da UEPB, esta estrutura existe desde 1999.

Psicologia, pelo fato de permitir a inserção dessa formação dentro das políticas macro de atrelar a formação profissional às exigências do mercado de trabalho.

Ao tempo que permitiria a flexibilização dos currículos e uma orientação de formação generalista e abrangente para a Psicologia, um aspecto importante destacado pelo mesmo autor refere-se à formação do licenciado em Psicologia. No Título VI da lei, que trata dos profissionais da Educação, não se encontram referências aos psicólogos da Educação. Para Yamamoto (2000), isso trouxe consequências para essa área tradicional da formação do psicólogo ao excluir do campo educacional um profissional tão importante. Para o autor, a separação da formação do professor de Psicologia da formação do psicólogo termina por privilegiar uma formação profissional (técnica) que precarizaria a atuação desse profissional no contexto educacional.

Num primeiro momento, os discursos que norteiam o debate centram atenção na denominação do curso e na definição do perfil ou perfis de formação. Há uma diversidade de documentos e textos que indicam essa preocupação, como *A formação em Psicologia deve ser estruturada em um curso único intitulado curso de Psicologia* (Proposta de Minuta, CEE-MEC, 1999, p. 2). Falar de perfil único significa, para nós, uma pretensão de formação que possa possibilitar um leque maior de possibilidades de atuação desse profissional.

Recorremos a Hoff (1999) para apresentar uma tendência de formação especialista. Em nossa análise, sua orientação se dirige para um projeto de formação em que a formação do profissional deveria também priorizar a formação do pesquisador e do professor em Psicologia. Ou seja, essa segunda tendência reúne as duas formações (bacharel e professor) num único projeto. Por esse motivo falamos a partir de agora em dois grandes projetos de formação.

Assim, apresentamos os dois grandes campos em discursos em torno dos projetos de formação em Psicologia no Brasil. O primeiro tem como seu defensor maior o Conselho Federal de Psicologia (CFP)²⁵; ali o curso de Psicologia tem uma identidade própria: curso de Psicologia, com foco na formação profissional e na área de clínica, para atuar nos diversos campos em que a inserção do psicólogo se fizer necessária, a partir das demandas sociais. Através de seu importante periódico²⁶ e daqueles que foram seus presidentes e membros de diretoria, a exemplo de Ana Mercês B. Bock e Marcos Vinícius de Oliveira Silva (1998-2001 e 2004-2007), Odair Furtado (2001-2004); foram produzidos diversos textos em que essa

²⁵ O Conselho Federal de Psicologia é uma autarquia de direito público, com o objetivo de orientar, fiscalizar e disciplinar a profissão do psicólogo, zelar pela fiel observância dos princípios éticos e contribuir para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão. Foi criado em 1971, pela Lei nº 5.766.

²⁶ *Psicologia: ciência e profissão*, periódico criado em 1979 e com publicação até hoje na área de Psicologia.

defesa está implicitamente referendada. Ao longo desta seção e na próxima detalharemos esses discursos. O outro, que tem como liderança a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), reivindica uma perspectiva especialista centrada na formação do professor em Psicologia, assim como tem sido a prioridade na formação do psicólogo. Dessa forma, defender a formação do professor ou do bacharel significa uma perspectiva de atuação em um único campo. É esta perspectiva que estamos chamando de especialista.

A partir desses dois eixos apresentamos como esses dois projetos estavam e estão posicionados no debate em torno da formação e quais discursos e relações de poder possibilitaram tais discursos para a formação da graduação em Psicologia em nosso país.

Reconhecer a existência desses dois projetos não significa dizer que não existiram ou existem outros em disputa também. O fato é que o recorte feito para análise dos projetos de formação nos permitiu a identificação desses dois num conjunto de enunciados dispersos no tempo, pois, segundo Foucault (2009), um conjunto de enunciados não se relaciona com um único objeto que seja formado de maneira definitiva. Isso implica o reconhecimento de uma ordem no discurso em que um jogo de regras define as transformações dos diferentes objetos (p. 36).

Assim, deter-nos-emos em identificar as vozes, os silêncios e as rupturas que marcaram o debate em torno dos projetos de formação identificados acima.

1.4 Um projeto de formação para a Psicologia (generalista)

Os documentos “assinados” pela esfera governamental, por meio da Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia (CEE), Secretaria de Ensino Superior (SESU), Câmara de Ensino Superior (CES) e Conselho Nacional de Educação (CNE), são resultado de um processo de construção em que na materialidade desses documentos estão diversos interesses e projetos defendidos por entidades e sujeitos no campo da Psicologia no Brasil. Por isso que, mesmo fazendo essa distinção, entendemos que esses documentos são resultado de intenso processo de influências.

No debate inicial da formação em Psicologia (1962 - Regulamentação da profissão e implantação do currículo mínimo), há um discurso voltado para a definição de um núcleo comum que desse uma base nacional ao curso e três habilitações de formação: bacharel, licenciado e psicólogo. Ao longo das publicações “oficiais”, os discursos vão se transformando

em continuidades e descontinuidades; por exemplo, as questões de pesquisa e da formação do professor entram e saem dos textos oficiais, demonstrando a ação de pessoas e entidades defendendo determinados interesses de formação nos vários debates estabelecidos no processo.

Estes debates mobilizaram a preparação de várias dezenas de documentos enviados para a Comissão, representando propostas de oitenta diferentes entidades. Os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia foram instrumentais no incentivo e articulação entre as entidades para participação nas reuniões e para o envio de propostas (Proposta Minuta, 2ª versão, CEEs-MEC, p. 1).

Em carta aberta à população o CFP, a ABEP e o CONEP (Conselho Nacional de Entidades Estudantis em Psicologia) reconhecem limitações no projeto de resolução em debate (Parecer CNE nº 1.314/01). Mas, com relação à definição dos perfis de formação e denominação do curso, corroboram uma formação generalista centrada na formação do profissional (psicólogo clínico) e o curso com perfil único: curso de Psicologia. Então podemos afirmar que o projeto de formação generalista para a Psicologia tem como características principais a defesa de um curso com denominação única (curso de Psicologia) e com foco na formação profissional.

Às vésperas da instituição das DCN para os cursos de Psicologia, em segunda audiência pública em São Paulo (2004), a categoria de psicólogos, representada pelas suas entidades, estabeleceram um debate especificamente sobre a divergência com relação aos projetos de formação já mencionados. Qual terminologia deveria ter o curso? Qual ou quais os perfis de formação? Todas as outras questões pontuais com relação às ênfases curriculares – por exemplo, aspecto considerado inovador na proposta de Psicologia, duração do curso, estágios, etc. – eram consenso entre todos. A divergência residia em qual deveria ser a terminologia e os perfis do curso de Psicologia no Brasil.

Desse embate resultou a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia no Brasil (Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004), como representação de um projeto de formação específico para a Psicologia brasileira com seguintes características:

- a) Um curso de Psicologia com identidade única (formação do psicólogo);
- b) Formação focada na profissionalização;
- c) Substituição das antigas áreas de habilitação por ênfases curriculares;
- d) Dissociação entre a formação profissional e formação de professor; e
- e) Extinção da terminologia de bacharelado do texto das Diretrizes.

A prioridade deveria ser a formação profissional do psicólogo clínico²⁷, ficando como opcional a formação para a pesquisa (bacharel) e para o ensino (professor). Em nossa análise, esses dois elementos que ficaram como opcionais fazem parte de um projeto de formação especialista.

Com relação às ênfases que aparecem como elemento inovador nas DCN, apresentamos discussão no artigo *A reforma curricular do curso de Psicologia da UEPB (2009)*, que mostra como elas foram uma substituição das antigas áreas de formação em Psicologia. Silva (2009) defende, a partir de associações entre os conteúdos das ênfases e das áreas de formação em Psicologia, que há correções entre elas. A formação do professor em Psicologia, enunciado discursivo de outro projeto, ficou fora da Resolução nº 8, necessitando de projeto político-pedagógico complementar e opcional à parte para ser implantado no curso que desejasse oferecer tal habilitação.

Nesse sentido, decorrente de nossa análise, identificamos que o periódico *Psicologia: ciência e profissão* foi e é importante veículo de divulgação dos interesses de pessoas e grupos que defendem um modelo de formação generalista. Centro minha análise no período de 1999 a 2010, mas uma década atrás havia um conjunto significativo de publicações sobre o debate da formação em Psicologia. Mesmo assim, no intervalo de nossa pesquisa identificamos publicações que se dedicaram à fomentação de tal processo.

Em artigo de Moura (1999), há defesa de uma formação generalista na direção de um profissional crítico que seja capaz de empreender uma atuação pluralista atenta às demandas da sociedade. Hoff (1999), ao analisar o conteúdo e a forma da proposta de minuta de resolução da Comissão de Especialistas em Psicologia do MEC, argumenta que tal proposta defende a formação do especialista e, ao fazer isso, fragmenta a construção de uma identidade profissional do psicólogo. Ao citar texto publicado no *site* da ABEP (1999), reivindica uma “formação generalista e plural capaz de preparar psicólogos para responder a quaisquer das necessidades apresentadas pela realidade brasileira” (p. 1). Dias (2001), ao fazer considerações sobre a elaboração de currículos para Psicologia, evidencia a necessidade de um currículo que reflita um compromisso ético com as demandas das camadas populares da sociedade civil. Acrescenta que a mudança nas atuais práticas de estruturação de grades curriculares passa necessariamente pela mudança dos paradigmas que têm servido de orientação para aqueles que estão envolvidos nesse debate.

²⁷ Mais adiante pretendo mostrar que profissional e centrada na área ou ênfase clínica.

No intervalo de 2002 a 2007 não há publicações no periódico *Psicologia: ciência e profissão* que coloquem em questão a formação em Psicologia. Esse tema só reaparece no periódico a partir de 2008, porém sujeitos posicionados em espaços específicos escreveram sobre a temática, com destaque para Ana Bahia Mercês Bock. Esta autora foi presidente do Conselho Federal de Psicologia por dois mandatos, o primeiro de 1998 a 2001 e o segundo de 2004 a 2007. Ou seja, no intervalo de 1999 a 2010, Bock ocupou a referida presidência por oito anos, período que compreende importantes acontecimentos no campo do debate sobre a formação em Psicologia.

Destacamos duas publicações da autora: *Construir políticas de educação contra a barbárie neoliberal; Diretrizes curriculares: uma armadilha da política neoliberal* (2001), em que discute as políticas educacionais reconhecendo serem as Diretrizes colocadas em pauta uma “armadilha da política neoliberal”; na segunda, *A Conformação histórica das Diretrizes Curriculares de Psicologia*, publicada no site da ABEP em 2004, reconhece a conformação histórica da categoria de psicólogos diante da recente aprovação das Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação em Psicologia, apesar de apontar avanços importantes, como a definição de um perfil único para o curso e a formação generalista sintonizada com as demandas da sociedade²⁸.

A partir do conjunto de publicações e eventos que o CFP realizou defendendo a reforma curricular em Psicologia, reconhecemos a “autoridade” do CFP como articulador do processo de construção de campo discursivo em torno de um projeto de formação em Psicologia centrado na formação do profissional (psicólogo clínico), por meio das publicações no mais importante periódico do Conselho, *Psicologia: ciência e profissão*:

- a) Em 1999, “A Psicologia e os psicólogos que temos e a Psicologia que queremos”;
- b) Em 1999, “DCN – uma perspectiva de avanço?”;
- c) Em 2001, “Considerações sobre elaboração de currículos para a formação de psicólogos”;
- d) Em 2008, “Formação em Psicologia e vulnerabilidade social”; e
- e) Em 2009, “Formação em Psicologia no Brasil”.

Além desse protagonismo, também exerceu influência na relação com outras entidades representativas e com cursos de Psicologia de estados brasileiros onde os CRPs (Conselhos

²⁸ A ideia de uma formação sintonizada com as demandas da sociedade se opõe a uma visão de fracasso do fazer psicológico individualizado, desligado dos problemas sociais que são reconhecidamente causadores dos problemas psicológicos dos indivíduos. Em vários trabalhos (2001, 2004, 2006), Bock, que é importante representante da Psicologia Sócio-Histórica brasileira, apresenta essa tendência na Psicologia.

Regionais de Psicologia) tinham alinhamento político com o Federal²⁹. Dessa forma, nessa luta em torno de um projeto de formação em Psicologia, reconhecemos a existência dos elementos básicos dos enunciados que compõem os discursos: referente, sujeito do discurso, relação entre enunciados e a materialidade do enunciado (textos, falas, etc.). Para Foucault (2009), o enunciado é composto por um referente (algo que identificamos), um sujeito (o sujeito do discurso), um conjunto de enunciados relacionados entre si e fazendo parte da mesma formação discursiva, conceito que definirei no capítulo seguinte; e, por fim, a materialidade do enunciado, pela produção de textos, falas, mídia, etc. Assim, para a compreensão dessas lutas, a ideia de formação discursiva é central. De acordo com o autor,

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2009, p. 43).

Ao mesmo tempo dessas discussões, em sua grande maioria, o periódico da Sociedade Brasileira de Psicologia, *Temas em Psicologia*, demarcou espaço contrário a um projeto de formação generalista e centrado na formação profissional do psicólogo (clínico). Bock (2004) afirma, em fórum aberto realizado pelo CFP, que a SBP “se retirou do Fórum de Entidades por discordar dos procedimentos. A SBP apoiava a proposta apresentada pela Comissão de Especialistas. A ANPEPP esteve no Fórum e o acompanhou, mas não assinou o documento” (p. 4). Ou seja, para que um determinado projeto de formação em Psicologia fosse “vencedor”, foi necessária uma série de disputas e embates que provocou o “silenciamento” de outros. Um desses que me parece evidente foi justamente o que teria como foco de formação o professor de Psicologia. Assim, para caracterizar a ação de entidades, grupos, sujeitos etc. na definição das políticas educacionais para a formação em Psicologia, passaremos à seção seguinte, em que apresentamos o projeto para Psicologia que defende a formação do especialista.

²⁹ O Sistema Conselho é composto por um Conselho Federal e por Conselhos Regionais distribuídos em 18 regiões do país.

1.5 Um projeto de formação em Psicologia (especialista)

A graduação em Psicologia, prevendo um curso funcionando com três perfis de formação (psicólogo, bacharel e licenciado), tem a formação do professor em destaque no Parecer CNE nº 1.314/01. Esse perfil de formação deveria, em nossa análise, ser considerado importante em um debate sobre a formação em Psicologia, por ser um perfil de interface entre a Psicologia e a Educação. Inclusive porque a atuação desse profissional aconteceria na educação infantil, no ensino fundamental e médio, além de nas modalidades de educação especial, profissional e de jovens e adultos (EJA). Esses argumentos são absorvidos pela ANPEPP, que reconhece, em uma segunda versão do documento referido, que houve supressão dos níveis em que o professor de Psicologia poderia atuar, tornando indefinido o campo de trabalho desse profissional.

A SBP, por meio de Moção à Presidência do Conselho Nacional de Educação (2002), reivindica a homologação de um projeto de resolução onde há definição de um curso de Psicologia com três perfis de formação, revelando a formação do especialista e demarcando, dessa forma, uma direção de formação divergente daquela que defende uma formação generalista na formação do psicólogo.

Outro aspecto importante a ser considerado nesse movimento é com relação à denominação de *bacharel em Psicologia*, que durante muito tempo fez parte do debate em torno da formação e nesse momento desaparece de cena. Isso acontece a partir do Projeto de Resolução MEC/CNE de 2002. Nesse documento é suprimido o termo *bacharel*, e daí em diante não aparece mais, havendo defesa de que a pesquisa deve ser uma atividade permanente na formação do psicólogo, não sendo necessária uma formação específica para tal. Todavia, em nossa análise, há um silenciamento da perspectiva de formação do *pesquisador em Psicologia*. Isso aconteceu em função da ação do CFP em defesa de um curso com perfil único que já aparece no projeto de resolução.

O curso de graduação em Psicologia tem como meta formar o psicólogo com o perfil de um profissional com conhecimento da diversidade da Ciência Psicológica, comprometido com necessidades sociais, capaz de um desempenho qualificado do ponto de vista científico e técnico, pautado em princípios éticos, preparado para a atuação interdisciplinar, com competência para produzir, difundir e utilizar conhecimentos e procedimentos da Psicologia em diferentes contextos que demandam a análise, avaliação e intervenção em processos psicológicos e psicossociais, na promoção da qualidade de vida e na construção de uma sociedade mais justa (Fórum de Entidades em Psicologia/Projeto de Resolução, 2002, p. 1).

Assim, em detrimento de um profissional dedicado aos trabalhos de pesquisa preocupado com o desenvolvimento do conhecimento científico da Ciência Psicológica e de uma atuação para a docência (licenciado), há defesa de uma formação para atuação profissional (psicólogo).

No Brasil, o grau de bacharel é conferido no nível da graduação na maioria das áreas de conhecimento humano. Podemos constatar uma diferença básica: bacharelado (formação inicial intelectual-pesquisa), licenciatura (formação do professor) e a formação profissional.

No conjunto dessas publicações, Larocca (2000)³⁰ aparece como o único texto que discute, no universo da formação em Psicologia, a formação do professor (licenciado). Questiona o modelo racional-técnico e a docência como mera execução de procedimentos e regras. Yamamoto (2000), analisando a LDB/96 e a formação em Psicologia, colocam a necessidade de uma formação generalista e abrangente embasada por rigor teórico, metodológico e técnico.

A formação do professor em Psicologia, que faz parte da mesma formação discursiva, também está presente nos enunciados e em suas relações, ainda que não se tenha tornado hegemônica. A formação do professor ou a formação do licenciado aparece nos textos sobre a reforma curricular em Psicologia desde a regulamentação da profissão (1962). E somente reaparece nas publicações nos anos 1990. Nos últimos documentos, essa discussão vai tendo cada vez menos espaços, até que na Resolução MEC/CNE nº 08/04 ela desaparece. Isso demonstra que, mesmo fazendo parte da formação discursiva, não se tornou hegemônica.

A SBP é a entidade representante desse projeto; em seu periódico *Temas em Psicologia*, no intervalo de 1999 a 2010, o conjunto de publicações selecionado remete a essa temática, como está no Quadro 5.

³⁰ Em 2007, a autora publicou trabalho sobre a mesma temática no periódico *Temas em Psicologia*, edição da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP).

Texto	Volume	Número	Ano
Desafios para a implantação dos novos currículos de Psicologia à luz das Diretrizes Curriculares	07	03	1999
Ética e fenomenologia na formação em Psicologia	08	02	2000
Formação do psicólogo: desafios e perspectivas; a experiência da Universidade Católica de Brasília	09	01	2001
As novas Diretrizes Curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia	15	1	2007
Reflexões sobre a formação de professores de Psicologia	15	1	2007
Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária	15	1	2007
Implicações da internacionalização da educação para a formulação de currículos em Psicologia	15	1	2007
Licenciatura em Psicologia: legislação e nova proposta curricular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro	15	1	2007
O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP	15	1	2007
Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos	17	1	2009
O psicólogo na saúde pública: formação e inserção profissional	17	1	2009

Quadro 5 - Artigos publicados em *Temas em Psicologia* sobre formação de professor

No conjunto desses textos, a *formação do professor* é temática recorrente; identificamos no ano de 2007 uma produção sistemática combatendo as Diretrizes instituídas para a formação em Psicologia em 2004. Por exemplo, Larocca (2007) propõe uma reflexão sobre a atuação do psicólogo na Educação, defendendo que o *ensino de Psicologia* não pode almejar os mesmos fins visados para a formação clínica, pelo fato de entender que o ensino de Psicologia deve abarcar as diversas possibilidades de atuação, e não somente a atuação em clínica. Em nossa compreensão, vemos que há defesa para uma redução da atenção que é dada nos currículos a um modelo clínico de formação.

Alinhado a esse posicionamento, Barros (2007) adverte que a formação do professor, como materializado nas DCN (2004), assume os riscos de lançar no mercado de trabalho profissionais desinteressados com essa profissão. Ele defende que devemos ter o cuidado de não reduzir a práxis à educação formal; ou seja, antes de pensarmos a relação Psicologia-ensino escolar, devemos reivindicar a relação práxis-Psicologia.

Em nossa análise, percebemos que nas DCN (2004) não há uma definição para a formação do professor. Na verdade, as Diretrizes indicam que a formação do professor em Psicologia deverá ficar a critério de cada instituição. A opção de oferecer esta formação dependerá das vocações internas de cada curso. Ao definir por oferecer tal formação, deverá ser construído um projeto político-pedagógico complementar.

2 CICLO CONTÍNUO DE POLÍTICAS, RELAÇÕES DE PODER E AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA PSICOLOGIA

O panorama que se desenha a partir da discussão sobre as políticas curriculares para Psicologia no Brasil é marcado por um debate intenso interno ao campo psicológico. Realização de eventos e produção de documentos de entidades marcam o debate sobre a reforma curricular na área nas últimas duas décadas. Dessa maneira, participam da produção de tais políticas múltiplos sujeitos atuantes nos vários contextos de produção discursiva da política.

Para a compreensão desse processo, reivindicamos a utilização da abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL, 1992), que entende que a produção de tais políticas educacionais se dá em três contextos: influência, produção e prática. No contexto da influência, as políticas são iniciadas e os discursos são construídos sobre as finalidades da Educação. No contexto da produção, os textos das políticas são construídos como resultado de disputas e acordos entre aqueles que atuam em diferentes lugares estratégicos ligados de alguma forma à esfera governamental. Já o contexto da prática é o espaço onde as políticas são colocadas em ação, não apenas “implementadas”, mas ressignificadas. Nesse contexto, há um intenso movimento de reinterpretações e ressignificações dos textos das políticas.

Nas arenas estabelecidas no ciclo das políticas as negociações, disputas e acordos são realizados a partir das relações de poder estabelecidas entre os sujeitos presentes nos vários contextos. Para entender essas relações, recorreremos aos trabalhos de Foucault (1996, 2002, 2009), que entende o poder como algo que circula, e por isso não tem localização; ele só é sentido quando de seu exercício. As relações de poder se dão no espaço social, a partir das práticas estabelecidas entre os indivíduos em função de saberes que são reconhecidos como válidos ou inválidos. Isso implica que o saber não é neutro e que as relações de poder são constitutivas de campos de saber.

Assim, a produção das políticas curriculares para Psicologia foi estabelecida a partir de relações de poder entre entidades, atores e governo, demonstrando a existência de lógicas globais e locais na definição de tais políticas. O campo da Ciência Psicológica, assim como o de tantas outras graduações, empreendeu intenso debate em torno de propostas de reforma curricular, marcadamente nos anos de 1990, e ainda reverberam nos anos 2000.

2.1 Abordagem do ciclo contínuo de políticas

Ao analisar as políticas curriculares em Psicologia no Brasil e suas recontextualizações na Universidade Estadual da Paraíba, recorreremos a um referencial teórico que defende a compreensão sobre a produção das políticas públicas a partir de vários contextos em que as políticas são pensadas, construídas e “implementadas” na prática, em um processo contínuo de ressignificações dos textos. Ou seja, no campo das políticas há um ciclo contínuo em que a ação de pessoas, grupos, governo, organismos internacionais exerce influência no processo de construção dessas políticas em função das agendas que determinam. Essas agendas estão em sintonia com as demandas de governos em esfera nacional e internacional que marcam as lógicas sobre as necessidades que defendem para a Educação como um todo. Esse recurso teórico-metodológico que adotamos em nossa pesquisa é denominado *ciclo contínuo de políticas*; passamos agora a caracterizá-lo.

Reconhecemos que a paternidade da abordagem do ciclo contínuo de políticas é atribuída a Richard Bowe, Stephen Ball e Ana Gold (1992). Eles desenvolveram esse recurso analítico/teórico como forma de investigar as trajetórias das políticas educacionais na Inglaterra. Ball, especificamente, discute em seus trabalhos a privatização e a mercantilização do setor público, a partir das reformas educacionais feitas nesse país, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo. Em sua análise, as políticas propostas nas reformas educacionais devem ser vistas como um assunto de política regional e global e cada vez mais como um assunto de comércio internacional em um mundo globalizado.

Dessa forma, entendo que as políticas educacionais devem ser analisadas levando em consideração as arenas e os contextos de ação dos sujeitos, grupos, entidades e agências multilaterais que interferem no processo de produção das políticas. A ideia de *ciclo*, que remete à noção de circulação das políticas, é parâmetro reivindicado pelos autores da teoria.

Assim, o ciclo contínuo de políticas sinaliza para a existência de três contextos primários: o primeiro é *influência*; o segundo é o da *produção* dos textos da política e o terceiro é o contexto da *prática*. O primeiro é onde as políticas são iniciadas e os discursos construídos pelos grupos, instituições, pessoas etc. que disputam entre si quais seriam as finalidades da educação, cada qual buscando legitimar um dado projeto para educação em nome da representatividade de um coletivo.

O segundo contexto é o momento da produção dos textos das políticas, resultado de disputas e acordos entre aqueles(as) que atuam em diferentes lugares na produção dos

documentos. Em função disso constatamos que as políticas não são finalizadas na hora da materialização do texto, e é por isso que os textos devem ser lidos levando em consideração o tempo e o local específico onde eles foram produzidos.

O contexto da influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção do texto. (...) O contexto da influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas; os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006, p. 97).

E o terceiro contexto, compreendido como o da prática, é o momento da “implementação” da política. Mas a denominação é meramente didática, porque na realidade as políticas não são colocadas em prática decorrente de um processo de cima para baixo, mas sim reinterpretadas, ressignificadas neste e por meio desse contexto. Nele há intenso movimento de interpretação e recriação das políticas, e, no caso específico de nosso objeto, analisamos detidamente este contexto, em que identificamos as ressignificações institucionais das políticas curriculares em Psicologia na UEPB a partir de um projeto de formação nacionalmente defendido por pessoas, grupos e instituições representativas; por isso nossa pesquisa centrou atenção no contexto da prática – o Departamento de Psicologia da UEPB.

Do contexto da influência para os outros contextos, as políticas circulam por meio de representações, e é por isso que os textos das políticas poderão ser lidos diferentemente daquelas demandas presentes no contexto da prática. Assim, uma dada política pode frequentemente representar um conjunto de textos relacionados com outros em circulação nos contextos das políticas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 9). Esse entendimento da política implica que o texto da política é coletivo e resultado de acordos os mais diversos entre atores nas arenas da luta política.

Por isso, as autoras reconhecem como contribuição mais importante de Ball aos estudos das políticas curriculares a ideia de que o texto da política deve ser lido levando em consideração o jogo político a partir do qual ele foi construído, considerando-o em polifonia com os outros textos (2011, p. 10). Apesar desta contribuição importante, elas endereçam críticas ao ciclo contínuo de políticas. Sustentam que, apesar de existirem trabalhos de Ball e Bowe em que há análises do movimento das políticas de um contexto a outro, há um conjunto de outros textos em que o contexto da influência é analisado sem que sejam feitas considerações aos outros contextos. Segundo elas, isso demonstra que há certo deslizamento entre enfoques estruturalistas e pós-estruturalistas. Assim, embora articulando macro e micropolíticas e avançando em relação à abordagem estadocêntrica, o ciclo contínuo de

políticas não deixa de privilegiar as dimensões macro ao reforçar a ideia de que as políticas se iniciariam no contexto da influência (LOPES; MACEDO, 2011, p. 8).

Ou seja, para Lopes e Macedo (2011), se as políticas são produzidas, recontextualizadas e ressignificadas ao circularem pelos seus contextos, e que essas ações estão numa relação de interdependência, isso significa dizer que não há um contexto em que as políticas teriam um início, mas que elas estão em um processo contínuo de *vir a ser*, “reiniciar” em todos os contextos.

Em 1994, quando escreveu *Educational Reform: a critical and post structural approach*³¹, Ball (1994) acrescenta a estes outros dois contextos: o dos *resultados* ou *efeitos* das políticas (4º contexto) e o da *estratégia política* (5º contexto). No quarto contexto, as questões evidenciadas para análise referem-se aos aspectos de justiça social, igualdade e às liberdades individuais com relação às políticas educacionais. Essa ideia nos remete à compreensão de que os *resultados* das políticas têm efeitos sobre as desigualdades existentes na sociedade. Entendemos que esses efeitos da política sobre as desigualdades não se dão somente na direção de sua diminuição, mas também em vários casos exacerba-os.

Ainda nesse contexto os efeitos da política se apresentam em primeira e segunda ordens; uma tem seus efeitos no contexto da prática e a outra ordem tem seus impactos mais gerais sobre as oportunidades de acesso e de justiça social. O quinto contexto refere-se ao que pode ser feito a partir das questões identificadas como problemas que se referem à pesquisa política, ou seja, definição de um conjunto de atividades em seus aspectos sociais e políticos, com a intenção de que essas atividades possam balizar as ações (intervenções) no sentido de reverter as desigualdades criadas e reproduzidas pela própria política objeto de investigação (BALL, 1994).

Para ele esse é um componente chave da pesquisa social crítica e que é a marca de suas pesquisas em políticas educacionais na Inglaterra e nos Estados Unidos. Os efeitos de uma pesquisa educacional sobre um objeto específico de investigação pode permitir ações de intervenção no sentido de que determinadas desigualdades sejam amenizadas e, conseqüentemente, tais realidades sejam transformadas. Entendemos que essa visão de Ball deixa transparecer a necessidade de um compromisso social que a teoria deveria ter.

Dessa forma, se os textos das políticas podem ter uma pluralidade de leituras em função da diversidade de leitores, devemos assumir, junto com os autores dessa abordagem, que os professores, alunos e profissionais da Educação exercem papel ativo no processo de

³¹ *Reforma educacional: abordagem crítica e pós-estrutural* (tradução nossa).

interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, favorecendo a cada leitura um novo texto, um novo discurso. Isso significa que existem dimensões subjetivas que têm influência no processo de “implementação” das políticas. Essa condição faz com que as políticas devam ser sempre vistas como aditivas, multifacetadas e filtradas em seus vários contextos, sendo recontextualizadas no contexto da prática (BALL, 2001).

No grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura (ProPEd)³² há trabalhos que se utilizaram dessa abordagem em suas pesquisas. Por exemplo: Mello (2008), em tese que analisou políticas de currículo em escolas de formação de professores no Rio de Janeiro, mostra como as comunidades disciplinares de Didática e de Sociologia da Educação institucionalmente localizadas produziram discursos que ressignificaram a política de currículo defendendo que os processos de recontextualização são produtores de discursos didáticos.

Dias (2009), ao analisar a produção de políticas para a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, a partir da abordagem do ciclo contínuo de políticas, constata que são priorizados discursos sobre o protagonismo docente, profissionalização como eixo, a centralidade da prática e os projetos curriculares em disputa. Em seu trabalho, a autora reconhece a produtividade da abordagem do ciclo de políticas para a compreensão dos processos políticos.

Barreiros (2009), ao analisar os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) sobre o projeto Multieducação, mesmo optando por uma abordagem metodológica que compreende o currículo como produção cultural em um cenário em que as culturas lutam por legitimidade em territórios contestados que envolvem negociação de posições ambivalentes de controle e resistência, ela está compreendendo as políticas dentro da perspectiva do ciclo de políticas de Ball.

Isso indica que as políticas educacionais são multideterminadas pelo fato de serem resultado de acordos e de serem sempre retrabalhadas, aperfeiçoadas e moduladas por meio de processos complexos de influência, produção e disseminação dos textos sobre elas. Essa fragilidade reside no fato de os textos serem produzidos no jogo de posições disputadas e muitas vezes contraditórias, o que provocaria uma bricolagem textual, tornando difuso o

³² www.proped.pro.br

controle sobre ele. Ou seja, esse processo “circulatório”³³ leva inevitavelmente à criação de novas formas de identidades e de autoexpressão cultural nas arenas da prática, permitindo uma articulação entre local e global (BALL, 2001) específica do ciclo contínuo que permitirá uma compreensão do movimento da política.

Por isso sinalizamos que tal abordagem adota uma orientação pós-estruturalista crítica pelo fato de questionar uma concepção hegemônica de que a produção das políticas é resultado da ação exclusiva do Estado-Nação, negando a participação, na construção dessas políticas, de atores outros que se encontram no contexto da prática, por exemplo. O que Ball (1994) pretende ao criticar uma perspectiva estadocêntrica para a compreensão das políticas é aprofundar as relações entre global e local. Defender a abordagem do ciclo de políticas significa reconhecer que os processos políticos são complexos e não lineares.

Moreira (2010), acostado à referida abordagem, defende que a política é tanto texto como ação, palavras e feitos, tanto o que é intencionado por aqueles que pensam, produzem e implementam as políticas como o que é efetivamente realizado. Por isso, esse posicionamento nos ajuda a entender que os autores dessa abordagem indicam que o foco da análise das políticas deve incidir sobre a formação do discurso político e sobre a interpretação ativa que os profissionais e outros atores fazem para relacionar os textos da política à prática (MAINARDES, 2006).

Em nossa pesquisa selecionamos uma série de documentos (atas, relatórios, ementas, projetos pedagógicos de 1999 e 2010) e realizamos entrevistas com os professores que foram e são integrantes da Comissão Curricular de Psicologia da UEPB, com o intuito de identificar justamente a ação dos atores/sujeitos no contexto da prática com relação às disputas internas sobre a formação em Psicologia, mas buscando identificar as recontextualizações institucionais. Ou seja, mesmo nos atendo ao contexto da prática não significa dizer que a ação dos outros contextos não esteja presente em nossas análises, haja vista a inter-relação entre os contextos.

Essa afirmativa se justifica pelo fato de que a política educacional incorpora os sentidos da prática. Ou seja, a política curricular se dá em uma produção de múltiplos contextos em que estão sendo produzidos novos sentidos e significados que ajudarão nas decisões curriculares nas instituições escolares (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

³³ Penso que o termo “ciclo” não dá conta do movimento que as políticas atravessam, pois remete à visão linear. Ao utilizar o termo “circulatório” pretendo dar a ideia de um sistema circulatório que não é ciclo, mas ramificado em vários órgãos (arenas).

Isso implica a constatação de que as questões políticas na esfera global são insinuadas, avivadas, reconfiguradas nos espaços locais, permitindo que a articulação entre macro e micro seja compreendida como uma condição necessária para as interpretações das políticas. Ao mesmo tempo, os sentidos da política, no contexto da prática, vão para todos os contextos, indicando que tais sentidos ressoam para além da prática. Por isso, quando Lopes, a partir de Ball, fala da articulação entre macro e micro³⁴, refere-se à ideia de que os discursos das políticas educacionais circulam em espaços internacionais, na esfera governamental e nos contextos locais de “aplicação” das políticas, como as escolas e universidades. Esse entendimento permite constatar que, ao analisar as políticas curriculares, devemos começar desconstruindo as noções já firmadas e tidas como certas sobre tais políticas.

Por isso, Mainardes (2006) argumenta que a utilização dessa abordagem possibilita a desconstrução de conceitos e certezas sobre as políticas que foram fossilizadas. No caso da Psicologia, que caracteristicamente é marcada por uma diversidade de tendências teóricas e práticas, há ideias e visões sobre ela que remontam às suas origens. Por exemplo, o foco na área de atuação clínica centrada no fazer psicológico em detrimento de uma formação para a licenciatura e a pesquisa. Além disso, temos uma ciência marcada pela aplicabilidade de seus conhecimentos em diversas outras ciências (Psicologia Jurídica, Psicologia do Esporte, Psicologia Hospitalar, Psicologia da Administração etc.).

A utilização desse referencial exige do pesquisador uma articulação entre fatores macro e micro, analisando suas interações. Ressaltamos que o ciclo contínuo de políticas foi desenvolvido para uma compreensão das políticas educacionais inglesas, devendo ser utilizado no Brasil de forma crítica e interrogativa. Esse cuidado lembrado pelo autor é perseguido por nós, pois entendemos que a Educação brasileira tem especificidades distintas da inglesa, mesmo acreditando que é possível a sua utilização no Brasil guardando as diferenças entre os dois contextos.

Comungando com esse princípio, duas autoras que pesquisam o campo do currículo no Brasil utilizam a referida abordagem levando em consideração, em nossa opinião, as diferenças existentes entre essas duas realidades adaptando-as às condições das políticas educacionais no Brasil. Lopes e Macedo reconhecem que essa abordagem analítico-teórica supera o binarismo entre *proposta e prática, prescrição e implementação, dominação e resistência*, compreendendo que no ciclo contínuo de políticas circulam textos-discursos que

³⁴ Ver LOPES. Relações macro/micro na pesquisa de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

são recontextualizados, favorecendo uma visão não linear das políticas curriculares (LOPES; MACEDO, 2008).

Mesmo reconhecendo a produtividade dessa abordagem, que permite um questionamento dos enfoques que analisam as políticas educacionais de baixo para cima ou de cima para baixo, as autoras visam superar certa visão estruturalista que, segundo elas, ainda se mantém nas pesquisas realizadas por Ball. Essa ampliação procedida por Lopes e Macedo (2010) tem como base teórica os trabalhos de Laclau e Mouffe³⁵. Tal base permite, segundo elas, articular a política como texto e como discurso, este último como estruturas contingentes que fixam de forma provisória determinados sentidos das políticas. A utilização dessa perspectiva teórica permite a articulação de categorias importantes para a compreensão das políticas. Por exemplo, a partir dessa perspectiva de particular-totalidade, as autoras assumem que trata as políticas curriculares como textos híbridos construídos nos diferentes contextos. Esses processos são resultado de articulação política que envolve sujeitos organizados como grupos/entidades, e essa articulação se dá em forma de demandas sobre os significados de educar.

Reconhecendo essa necessidade, Lopes e Macedo pretendem contribuir com o surgimento de modelos de análise onde haja espaço para as interpretações dos sujeitos do processo educacional, bem como analisar o processo de constituição de sujeitos nas políticas. Assim, as políticas serão sempre articuladas em vários contextos, a partir da ação de vários sujeitos nas definições das políticas educacionais. Essa tendência nos parece ser o aspecto inovador dessa leitura.

Numa tentativa de ir além da abordagem do ciclo de políticas, Lopes e Macedo (2011) se aproximam de Laclau visando ampliar a compreensão das políticas, buscando superar as questões criticadas anteriormente nas pesquisas de Ball. Reconhecem que toda estrutura se constitui como uma estrutura descentrada sem um centro definidor dos sentidos da política. Essa posição que defendem com base em Laclau admite que nos contextos sejam múltiplos os produtores, tanto de textos quanto de discurso, num processo constante de tradução das políticas de um contexto a outro.

Dessa forma, entendo com Lopes (2004) que as políticas de currículo representam processos complexos de seleção e produção de saberes, valores, habilidades, símbolos,

³⁵ No grupo de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura, as pesquisas que tratam das questões do poder (relações de poder) nas políticas educacionais adotam esses autores como referência. No meu caso, optei por Foucault primeiro pelo fato de ser um autor familiar desde o mestrado; segundo porque Stephen Ball também o utiliza, não ficando, assim, meu trabalho dentro do grupo de pesquisa fora do contexto teórico das pesquisas em Educação.

significados e visões de mundo. Por isso, corroborando Ball, ela utiliza o conceito de *recontextualização* juntamente com o de *hibridismo*. Ela acredita que dessa forma é possível relativizar algumas conclusões de Bernstein (separação nítida que ele faz entre o campo oficial e o não oficial)³⁶. A hibridação, para a autora, pressupõe não somente a mistura difusa de discursos, mas sua tradução e ressignificação. Ou seja, na verdade os estudos do campo do currículo na atualidade são caracterizados por um hibridismo de tendências teóricas distintas; teorias estruturalistas, críticas e pós-críticas que fazem parte das discussões no campo (LOPES; MACEDO, 2003, p. 51).

Dessa forma, as autoras constroem associações ancoradas em Stephen Ball, em que dialogam com os conceitos de recontextualização e hibridismo para produzir uma forma de compreensão das políticas e questionam o privilégio dado à consciência humana, valorizam a linguagem como constituinte do social, ao mesmo tempo que valorizam a cultura em termos simbólicos e linguísticos.

Essa articulação a partir de uma abordagem da teoria crítica com teorias pós-críticas e pós-colonial³⁷ (hibridismo) pode permitir, segundo elas, encontrar “soluções” para as pesquisas sobre políticas de currículo, pois as construções híbridas engendradas nas políticas educacionais não podem mais serem vistas pelo viés da contradição, já que não existem somente dois elementos em oposição.

A adoção do conceito de hibridismo permite que na análise das políticas curriculares sejam levados em consideração os processos de legitimação e apropriação das políticas nos contextos pelos quais circulam: influência, produção e prática. Mesmo reconhecendo que a utilização do referido conceito traz possibilidades de análises mais complexas, Matos e Paiva (2007) advertem que pode trazer também riscos no sentido de favorecer a ambivalência quando da análise dos elementos hibridizados em determinadas políticas.

Por isso, Macedo (2006), ao caracterizar o currículo como sendo um espaço-tempo de fronteira cultural, assume com Bhabha que a cultura é híbrida e que na relação entre as culturas não há imposição de uma sobre a outra. Assim, por essa natureza híbrida, há criação de regiões de fronteira em que a negociação do inegociável se torna obrigatória. E, nessa região, segundo Macedo (2006) reside a esperança de construção de uma política da diferença.

³⁶ Para Lopes (2005), Bernstein, ao se referir à recontextualização, fala de um campo oficial e de um campo não oficial; diferenciando um do outro numa análise verticalizada para entender as políticas. Em oposição a essa perspectiva, apresenta Canclini, com a ideia de hibridismo. Apesar dessa diferença, reconhece que ambos remetem à articulação entre poder e saber.

³⁷ Ver BHABHA. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

Reconhecemos a centralidade da cultura no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, no campo do currículo; Macedo (2006) reivindica que as identidades culturais são marcadas por incompletude na busca de uma hegemonia que, na prática, passa a ser sempre uma negociação de demandas particulares. Assim, os processos políticos serão acompanhados por outro (hibridismo), em que é constante a negociação da diferença nas relações estabelecidas pelos sujeitos no campo social.

Assim, a recontextualização deve ser compreendida como reinterpretações que sofrem os vários textos da política quando de sua circulação no campo educacional. Nesse processo há traduções, incorporações, resistência, mudança em função da ação ativa dos sujeitos sobre os textos, permitindo leituras diferentes daquelas pensadas por aqueles que assinaram os textos no momento de sua produção. Daí as recontextualizações gerarem discursos híbridos, no sentido de que são a mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizados. Nessa compreensão, a ideia de ambivalência é incorporada à de recontextualização, na medida em que ela é interpretada com base no hibridismo e amplia a análise do que seriam as políticas educacionais.

A ambivalência está relacionada com discussões sobre o conceito de identidade, que, numa visão essencialista, visa classificar e hierarquizar sujeitos em um processo considerado natural. A visão de identidade numa perspectiva pós-estruturalista reflete relações de poder e perpassam as classificações e se fazem expressar na identidade e na diferença. Na pós-modernidade vivemos uma “crise da identidade” (HALL, 2002) no sentido de que elas estão sendo descentradas. Entendo que o conceito de identidade é complexo por envolver um conjunto de variáveis: sociais, culturais, políticas, psicológicas etc.

Mesmo assim, reconhecemos com Hall (2002) que a identidade muda de acordo com as condições nas quais o sujeito é interpelado ou representado. Assim, a identificação não é automática; por isso ela pode ser ganha ou perdida, caracterizando um jogo de identidades em que as conseqüências políticas são reais numa arena de tensão. Dessa forma, a ambivalência gerada por essa tensão se condensa nos textos das propostas curriculares, produzindo negociações necessárias para que seja garantida a sua legitimação, ao mesmo tempo que elas engendram zonas de escape dessa dominância (LOPES, 2005a).

Para compreender o funcionamento do ciclo de políticas, recorro inicialmente a um exemplo utilizado por Ball (2009) que parece ímpar para o entendimento do ciclo que descreve. Ele utiliza o exemplo de um míssil que percorre uma trajetória num movimento através do tempo e do espaço, que guardam, nesse processo, um grau de incerteza sobre onde vai cair e quais efeitos poderão ser sentidos ou não. Ao recorrer a essa metáfora, o autor

reafirma o seu interesse em analisar as políticas e saber como elas se movem entre os contextos e que sentidos são negociados nessas arenas. Assim,

a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102).

Isso implica que, no contexto da influência, no contexto da produção e no contexto da prática há confusão, conflitos e lutas; há um movimento das políticas de um contexto a outro revelando a dinamicidade que existe entre elas. Há nesse movimento interesses e pessoas disputando os significados da política no sentido de defender projetos e soluções para os “problemas” das políticas educacionais. Isso acontece pelo fato de as políticas guardarem em si um grau de incerteza sobre o que deve ser feito; o que elas fazem é criar as circunstâncias nas quais o espectro de ações que são colocadas à disposição sobre o que fazer aparece como metas ou efeitos a serem estabelecidos (BALL, 2006, p. 26).

Para Ball (2006), as políticas se iniciam no contexto da influência em que elas são pensadas, em que são elaborados diagnósticos e são apontadas soluções para os problemas da Educação. Porém não é possível identificar um contexto em que as políticas se iniciam, implicando que não podemos acreditar que todas as políticas sejam pensadas (elaboradas) em um único contexto (LOPES; MACEDO, 2011). Isso pode ser explicado pelo fato de que não somente o Estado e os governos têm políticas. As instituições, grupos e pessoas, comunidades, etc. também têm suas políticas. Tendo como parâmetro Ball, podemos afirmar que os textos das políticas têm a marca de uma variedade de “mãos” em ação nos vários contextos.

Já no contexto da produção em que os textos da política são construídos há também negociações que significam que, na construção dos textos, os interesses e as crenças são diversas; portanto, eles são atravessados por discursos que permitem a construção de diferentes textos a partir dos acordos e negociações (LOPES; MACEDO, 2011). Ou seja, no processo de formulação dos textos políticos há influências em âmbito local e global, alguns discursos serão reconhecidos e legitimados, sendo incorporados nos textos das políticas. Por isso na investigação das políticas curriculares devemos buscar estudar o que foi privilegiado e o que foi silenciado, “decifrando” os mecanismos de poder por meio dos quais isso foi possível.

Essa ideia nos parece importante pelo fato de colocar em cena uma questão que permite uma distinção necessária: a política como texto e a política como discurso. Para Ball (2002), essa relação é complexa e está fundamentada no conceito de discurso de Foucault. Ou seja, para ele, devemos considerar a forma da política em seu conjunto, uma “coleção” de relatos políticos, um exercício de poder por meio da produção de “verdade” e conhecimento, como os discursos.

Esses argumentos nos levam à concepção de que devemos analisar as políticas educacionais como texto e como discursos. Essa perspectiva geralmente tem ajudado, para Nudzor (2010), a elucidar as razões pelas quais há uma *disjunção* entre as intenções e propósitos das políticas na teoria e os resultados esperados no contexto da prática. Assim, pensar a política como texto é ir além do escrito e imaginá-lo como fazendo parte de um conjunto de artefatos da comunicação humana. No produto final de um texto estão corporificadas as contestações, negociações, acordos e diálogos envolvidos no processo de elaboração das políticas (NUDZOR, 2010, p. 215).

Para esse autor, a concepção de política como texto é importante por três motivos: 1) ajuda a entender o processo da política como um terreno contestado; 2) traz para o primeiro plano da análise a noção de que as políticas são passíveis de ser alteradas e formadas nos contextos; e 3) em função de uma pluralidade de leitores, haverá uma pluralidade de leituras possíveis dos textos da política. E pensar a política como discurso significa atermo-nos à ideia de que aqueles que definem as políticas não terão controle sobre ela. Os diversos significados pretendidos em função das interpretações sofridas pelos textos que circularão pelo ciclo contínuo das políticas possibilitam as mais variadas leituras e reinterpretações dos efeitos das políticas.

Ball (2002, p. 21) compreende que os textos da política são produto de compromissos realizados no momento da influência, nas micropolíticas das formulações legislativas e nas micropolíticas dos grupos de interesse no processo parlamentar. Nessa perspectiva reconhecemos que a política será sempre entendida em processo permanente de transformação/mutação, implicando que o texto da política não é claro, mas carrega em si uma incompletude.

La política habla a través nuestro, asumimos las posiciones construidas por nosotros mismos dentro de la política. Esto es un sistema de prácticas (marketing de nuestros cursos, promoción de nuestra institución) y un conjunto de valores y éticas (obligando a los colegas improductivos a jubilarse tempranamente de manera que no sean tenidos en cuenta en el presupuesto del departamento (BALL, 2002, p. 27).

Ou seja, somos as subjetividades, as vozes, os conhecimentos, as relações de poder que o discurso constrói e permite para que determinadas demandas sejam garantidas. Fica explícito a partir daí que não conhecemos o que falamos e isto acontece pelo fato de sermos efeito do que dissemos em contextos específicos das relações de poder.

Nesse contexto, interessa a Ball como essas lutas tomam forma nos textos e como os significados são transformados. Dessa argumentação chegamos ao contexto da prática. A prática é o local da resolução de conflitos e dos acordos que são estabelecidos a partir de valores, imperativos e interesses. Por isso, a interpretação das políticas será efetivamente distinta nos diversos contextos das diversas instituições, significando dizer que a maneira como a política vai ser recontextualizada em cada local, em cada instituição será particular. Se cada instituição, pessoa, grupo tem suas próprias políticas, a maneira de recepção dos textos será única. Isso se dá em função de a tradução/interpretação ser um processo de deslocamento de sentidos e significados, fazendo com que a política na prática seja muito diferente do texto, mas que guarda relação íntima com os discursos que gravitam em seu entorno.

Assim, as políticas curriculares, como processos complexos de seleção de produção de saberes, valores, habilidades, símbolos, significados e visões de mundo, se constroem em arenas de lutas, disputas e embates em tornos de interesses diversos visando à legitimação deste ou daquele projeto, por atores, comunidades e instituições em posições distintas.

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpretações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa (LOPES, 2006, p. 38).

Os discursos em disputa nas políticas de currículo configuram-se em relações de poder que vão influenciar a definição de qual projeto será legitimado em detrimento de outros. Por tudo isso, é importante salientar que a política deve ser encarada como texto e como discurso (BALL, 2002); com essa visão o autor sugere que a política será sempre contraditória e em permanente processo de *vir a ser*, e nesse jogo ela é um “texto” que pode ter uma série de interpretações por uma pluralidade de sujeitos que as interroga.

Dessa forma, a política também é discurso, pois ela se reporta a um conjunto de relatos políticos, exercícios de poder que visam à produção de uma “verdade” e de um “conhecimento”. Discurso, na perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2009), são práticas que produzem objetos e são influenciadas por eles. Para pensar discurso em Foucault é necessário entender a questão do enunciado como condição que indica a posição que pode e deve ocupar

todo indivíduo para ser sujeito que fala, enuncia. A política “fala” por meio das pessoas que assumem posições (lugares) estratégicas dentro de um contexto político. O efeito da política é, assim, discurso, pelo fato de mudar as possibilidades de pensarmos desta ou daquela maneira (BALL, 2002).

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoia na mesma formação discursiva, não forma uma unicidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Reconhecemos que a abordagem do ciclo de políticas é uma contribuição importante para a análise das políticas educacionais precisamente no Brasil pelo fato de não termos modelos que se prestem ao mesmo fim. Mainardes (2006) reconhece que essa abordagem, com sua perspectiva de pesquisa crítica no campo das políticas educacionais, a partir de múltiplos focos e de suas consequências em termos de justiça social, permite escutar as vozes das pessoas envolvidas/afetadas pelas políticas públicas.

Assim, objetivando analisar as recontextualizações de instituições das políticas curriculares para a Psicologia na Universidade Estadual da Paraíba é fundamental a compreensão da abordagem aludida. Reconhecemos a proximidade dela com a vertente analítica das comunidades epistêmicas que utilizamos em nosso trabalho e que apresentamos na seção anterior. Dias (2009) argumenta que Ball, ao utilizar o conceito de comunidade epistêmica, confere o papel de centralidade do conhecimento e do poder nas relações que envolvem a produção das políticas. Para Lopes (2006), a noção de comunidade epistêmica tem relação direta com o ciclo contínuo de políticas: Ball reconhece que as comunidades epistêmicas fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas que elas identificaram. Ao proceder assim, as comunidades epistêmicas valorizam seus próprios conhecimentos como fonte para as soluções dos problemas educacionais diagnosticados por elas.

Após essa argumentação, esperamos ter ficado evidente que, ao analisar as políticas curriculares em Psicologia a partir do ciclo contínuo de políticas, tendo como vertente analítica as comunidades epistêmicas, é importante compreender ao mesmo tempo as relações de poder adjacentes a esse processo. Dessa forma, a caracterização dessas relações e do entendimento de poder que adotamos se faz salutar e passaremos a fazê-las na seção seguinte.

2.2 Relações de poder/saber e suas microfísicas

A Universidade Estadual da Paraíba é uma instituição de ensino superior de história recente (1966), mas que traz em sua existência acontecimentos que “falam” sobre sua efervescência política. Sua criação, em 1966, sua estadualização em 1986, seu reconhecimento em 1996, a aprovação da Lei de Autonomia Financeira, de 2005 e, por fim, a eleição de uma reitora vinda do movimento sindical e representante de importante partido de esquerda no Brasil (PC do B) ³⁸ indicam, a nosso ver, quão politizadas são as lutas internas que constituíram e constituem essa instituição.

A concretização desses acontecimentos não se deu de forma linear e com negociações tranquilas; pelo contrário, com intensas disputas entre aqueles que defendem projetos de universidade distintos e forças externas ao seu espaço ligadas ao Governo Estadual e entidades locais. Além desse contexto, foi necessário um número enorme de greves para que determinadas demandas fossem “reconhecidas” como legítimas pelos ‘representantes’ do poder público responsável pela manutenção financeira da Universidade.

Essa mesma ebulição política se faz presente nas suas estruturas departamentais. No caso do Departamento de Psicologia, campo de nossa pesquisa, essa arena de disputa política é visível. Além das filiações partidárias de alguns professores em legendas historicamente de oposição (PC do B, PT, PSOL), e em função do modo de ser da Ciência Psicológica, que é dividida em diversas áreas de formação (Psicologia Clínica, Psicologia Escolar, Psicologia do Trabalho etc.), há diversos grupos em disputa. Os professores que representam essas áreas defendem seus vieses de formação diferentes daqueles de filiações político-partidárias distintas, acirram as discussões acadêmicas de formação em Psicologia no Departamento.

Nessa unidade administrativa, o processo de construção da nova proposta curricular para o curso de Psicologia se deu nas assembleias departamentais. A Comissão Curricular trazia para votação nesse espaço as alterações propostas pelos seus membros, e cabia ao coletivo dos professores a aprovação ou não das alterações sugeridas por esse grupo de professores. Qualquer professor presente na reunião poderia opinar, concordando, divergindo ou propondo uma nova mudança para o projeto curricular, após justificativa oral ou escrita apresentada à Comissão. Essas mudanças se referem tanto ao nome dos componentes

³⁸ No terceiro capítulo me deterei mais especificamente sobre essa história e quais grupos estiveram e estão em disputa na UEPB, inclusive as filiações partidárias que se fazem presentes nesse espaço de luta e no Departamento de Psicologia.

curriculares quanto à carga horária, às ementas, à definição de componentes por ano de formação e estágios etc.

A metodologia adotada pelo Departamento de Psicologia, ainda que guarde em si um princípio democrático – a participação de todos –, favoreceu uma efervescência de ideias e debates, gerando muitas divergências e o alongamento do prazo para o fechamento da proposta final de reforma curricular, visto que desde 2004 esse processo foi desencadeado e inúmeras reuniões foram realizadas, mas a construção de uma proposta só aconteceu em 2010-2011.

Eu acho bastante interessante que deve ser isso mesmo, né? Uma construção democrática e com todos, né? Participando. Só que na hora da questão das discussões mesmo, documentais, em que deve estar pautada... É... Nas questões lógicas do próprio departamento, da própria formação dos professores, essa metodologia muitas vezes não é... Como eu posso dizer? Assim... positiva mesmo. Não dá muito certo, e muitas vezes a comissão curricular tem que delinear um caminho pra que isso não vire uma bola de neve como de fato eu já considero uma bola de neve na construção desse projeto político-pedagógico (Professor, “A”, 10/02/2012, entrevista a José Pereira da Silva).

Tendo como pano de fundo esse contexto, recorreremos às discussões sobre as relações de poder em Foucault para a operacionalização da compreensão dessas relações internas ao Departamento de Psicologia, entrelaçadas com as redes de poder da Universidade e o seu entorno político e social, reverberando nas determinações de um projeto de formação em Psicologia na UEPB.

De início devo situar as dimensões do pensamento de Michel Foucault, haja vista que, estudando as instituições modernas da prisão e do hospital, a história da loucura ou a história da sexualidade, o que ele nos “revela” são relações de poder e uma forma muito particular de entender a história. Uma história que não é linear com datações estanques, propondo um rever de toda forma de experiência de tempo de espaço. “Apesar de estudar outras “eras”, a Foucault interessa saber o que se passa, o que somos e fazemos hoje” (RAGO, 2002, p. 262).

Assim, a crítica a uma forma de entender a história é basilar em seus trabalhos. Uma categoria importante para entender a história em sua perspectiva é a *descontinuidade*. Em uma maneira tradicional de compreensão da história buscamos entender as continuidades de uma época a outra; para Foucault, o que existem são as práticas, e são elas que devem ser analisadas. Ou seja, os objetos históricos não têm em si uma essência ou uma significação própria e única; os objetos são correlatos das práticas e as práticas objetivam as coisas (VEYNE, 1998).

Não vemos em Foucault um não dito a ser revelado no fato histórico pela ação do historiador. As “figuras” históricas não são eternas como as peças que se jogam no xadrez; são, pelo contrário, o que as configurações sucessivas do trabalho do pesquisador fazem delas (VEYNE, 1998, p. 275). Essa perspectiva foucaultiana nos remete à crítica que faz ao estruturalismo³⁹. Para ele, não é levada em consideração nem a liberdade nem a iniciativa individual do sujeito nesse domínio do conhecimento, que, ao deixar de lado a prática humana, termina por considerar apenas a estrutura e as regras de coerção como válidas.

Aqui há uma correlação direta com os trabalhos de Ball (1994) e Lopes e Macedo (2010) quando tratam das políticas curriculares e o ciclo contínuo de políticas. O reconhecimento da importância da ação dos sujeitos nos espaços locais para a construção da realidade social e, especificamente, das políticas curriculares indica a aproximação entre essas tendências que seja a constatação da ação dos sujeitos na produção das políticas educacionais.

Para Foucault, até o século XX, a análise histórica visava em sua essência reconstruir o passado dos grandes conjuntos nacionais em um contexto global da sociedade capitalista. Opondo-se a essa lógica, defende uma história serial que nega a ideia de que a história deveria tornar viva a totalidade do passado e que ela representaria duração. Essa ideia de história serial define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe.

A história serial permite de qualquer forma fazer aparecer diferentes estratos de acontecimentos, dos quais uns são visíveis, imediatamente conhecidos até pelos contemporâneos, e, em seguida, debaixo desses acontecimentos que são de qualquer forma a espuma da história, há outros acontecimentos invisíveis, imperceptíveis para os contemporâneos, e que são de um tipo completamente diferente (FOUCAULT, 1972, p. 291).

Levando em consideração essa noção, percebemos que no corpo de seu trabalho há uma indagação constante sobre o método aplicado em suas pesquisas. Ou seja, entendemos que os acontecimentos estudados vão surgindo ao mesmo tempo que o método vai se constituindo com o objeto enquanto busca entender as possibilidades de surgimento desses acontecimentos. Para tanto, ele constrói séries múltiplas e articuladas entre si em que cada uma tem seu princípio de regularidade próprio e suas condições próprias de possibilidade. Ou seja, será pela construção das séries hegemônicas e distintas que podem ser determinadas as discontinuidades e situados os surgimentos, localizando o espaço do acontecimento, as margens de sua eventualidade, as condições de seu aparecimento (CHARTIER, 2002, p. 129).

³⁹ Para Foucault o estruturalismo pretendeu uma análise precisa da História impossível de ser feita.

Feita essa análise global, porém breve, sobre o pensamento de Foucault, passo agora a uma caracterização do poder, ou melhor, das relações de poder a partir de nossa experiência com a leitura de alguns textos que selecionamos⁴⁰ do autor e alguns comentadores⁴¹.

Assim, falar de poder ou de relações de poder é falar de discurso, e a teoria de discurso de Foucault rejeita a ideia da apreensão da realidade imediata por meio da representação da linguagem. Isso significa dizer que a realidade é produzida pelo conhecimento (produção de saber), e a mediação dela se dá, justamente, por meio do discurso; isso implica que há relação direta entre discurso e poder. Dessa forma, se o discurso para Foucault é aquilo pelo que se luta e o poder do qual nós queremos nos apoderar, as relações de poder têm a discursividade como condição de sua existência.

Fischer (2001) reconhece que há íntima relação entre discurso e poder e que a teoria foucaultiana se presta a entender as condições de existência de um determinado discurso, indagando por que certas singularidades acontecem em dados lugares e em outros não e quais as relações de poder que permitiram as objetivações de certas práticas.

Partindo dessa compreensão, interessa saber como, pouco a pouco, de forma permanente, uma dada condição de dominação, por exemplo, foi se constituindo num dado campo social. Interessa saber quais mecanismos de poder foram utilizados e quais discursos foram instituindo essas práticas de dominação. Daí a análise das relações de poder implicar a compreensão do campo discursivo como descrição singular dos enunciados para, assim, determinar suas condições de existência em relação a outros enunciados.

Dessa noção é possível entender que a análise das relações de poder deve ser feita compreendendo-o como algo que circula, que não tem localização em lugar algum; ou seja, ele só é sentido quando do seu exercício. Significa dizer que dele só sentimos os efeitos de sua ação sobre nós.

Para a construção de sua noção de poder, Foucault (1995) faz a crítica à maneira como o marxismo e a ciência política analisam o poder. Para o marxismo, as relações de produção constituem a estrutura básica da luta de classes, estando o poder a serviço da manutenção dessas relações e como mecanismo de opressão de uns poucos sobre outros muitos. A ciência política (sistema jurídico) vê o poder como um sistema de representação, não se aplicando, ao olhar de Foucault, as condições concretas de existência dos acontecimentos humanos.

⁴⁰ *Os anormais, Em defesa da sociedade, Microfísica do poder, Vigiar e punir.*

⁴¹ Veyne, Chartier, Rago.

Para ele, o poder está ligado de forma “carnal” a uma força onipresente que não se restringe às regras puramente técnicas da estrutura econômica e da soberania política, como defendem o marxismo e a ciência política, respectivamente.

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-los (FOUCAULT, 1999, p. 35).

Interessante constatar, a partir dessa afirmação, que os sujeitos não são alvo inerte dos efeitos do poder; eles serão sempre determinantes e determinados por ele. Assim, em sendo os sujeitos efeito do poder, este, então, transita pelos/através dos sujeitos que ele próprio constituiu; somos então efeito do poder.

Até o momento, referimo-nos ao poder em Foucault sem fazer referência ao saber, ainda que a relação entre ambos seja direta. Tal estratégia foi proposital para que, neste momento, pudéssemos nos deter de maneira mais precisa sobre a perspectiva de uma genealogia do poder/saber. Essa perspectiva surge em seus últimos trabalhos, em que é percebida a variação de uma *arqueologia* para uma *genealogia* do saber, esse saber como possibilidade de exercício do poder (MACHADO, 1996).

Assim, na análise feita das relações de saber/poder no contexto da “luta” política em torno dos projetos de formação em Psicologia na UEPB, foi importante adotar essa perspectiva a partir de uma genealogia do poder, pois essa noção permite compreender o poder como eminentemente um espaço de lutas, confronto, relação de forças, ou seja, uma situação estratégica em que o poder é um instrumento de disputa por algo – no caso de nossa pesquisa, por projetos de formação em Psicologia.

Entendemos com Foucault que o poder e suas relações têm positividade, no sentido de que é produtivo e transformador das relações sociais; ele possui uma eficácia produtiva e uma eficácia estratégica; em função disso, podemos afirmar que o poder tem, efetivamente, positividade no sentido de reconfigurar as relações sociais o tempo todo, favorecendo as transformações.

Voltando à genealogia, segundo Maia (2011) Foucault desenvolve desde os anos de 1970 um “programa” voltado para uma genealogia do saber/poder⁴². Esse programa representa, para esses autores, uma oposição a uma arqueologia das formações discursivas

⁴² Em particular na obra *Os anormais* (1974-1975).

que domina sua obra até então. A partir daí será presente em suas pesquisas e estudos uma perspectiva genealógica das relações de poder e saber; o poder como condição de produção de saber.

Foucault (1996), ao relacionar arqueologia com genealogia, entende que enquanto a arqueologia é um método para análise da discursividade local, a genealogia será a tática. A partir dessa discursividade local, a genealogia ativará os saberes, libertando-os de uma sujeição para que eles emergjam dessa condição, permitindo o seu aparecimento emancipado.

Assim, é importante reafirmar que os trabalhos de Foucault têm como tarefa ímpar diagnosticar a atualidade pela história, trabalhando sobre os acontecimentos, as experiências. Isso implica que a sua genealogia introduz nas análises históricas a questão do poder de forma mais contundente, como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes (MACHADO, 1996). Por isso, a produção do saber está relacionada à noção de poder como constituição histórica e como condição de produção de verdade.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção de verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1996, p. 12).

As relações de poder se dão no espaço social a partir das práticas estabelecidas entre os indivíduos em função dos saberes que são reconhecidos como válidos ou inválidos em uma determinada sociedade. Assim, a arqueologia trata desses saberes locais, descontínuos, desqualificados e não legitimados por uma instância teórica unitária que visa hierarquizá-los e ordená-los em nome de um saber científico dominante (FOUCAULT, 1996).

Dessa forma, a genealogia foucaultiana combate, em nossa análise, as questões de um poder próprias a um discurso considerado como científico por uma dada comunidade “autorizada” para tal. Por isso, ela é um empreendimento para “libertar” e alforriar da sujeição os saberes históricos para com isso torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de uma dada ciência.

Esse procedimento permite compreender o poder nas suas ramificações mais locais e permite entendê-lo como algo que intervém concretamente, materialmente na realidade dos indivíduos – em seu corpo, no corpo social. Assim, ao perpassar, penetrar, atravessar a vida cotidiana, apresenta infinitas possibilidades de ligação entre os saberes, autorizando dessa

forma a denominação de *micropoderes*. Nessa direção, entendemos que o poder em seus aspectos periféricos e moleculares implica que as relações de poder se exerçam em níveis variados e em pontos diferentes da rede social; nesse complexo, os micropoderes existem integrados ou não ao Estado⁴³.

Por isso, a proposta de uma análise descendente do poder proposta por Foucault (GONDRA; KOHAN, 2006), partindo da sociedade (aparelho estatal) procurando até onde ele se prolonga (descendentemente), nas relações mais baixas, onde ele, o poder, se reproduz em seus elementos mais atomizados, é a perspectiva que adotamos nesta pesquisa.

A partir da “identificação” desses elementos é possível a constatação da existência de técnicas infinitas de poder que estão intimamente relacionadas à produção de determinados saberes. E essa produção de saber implica o meu reconhecimento de que o poder está sempre presente e que o exercício dele se dá em uma multiplicidade de relações de forças, relações de poder.

Creio que é preciso examinar o modo como, nos níveis mais baixos, os fenômenos, as técnicas, os procedimentos do poder atuam; mostrar como esses procedimentos, é claro, se deslocam, se estendem, se modificam, mas, sobretudo, como eles são investidos, anexados por fenômenos globais, e como poderes mais gerais ou lucros de economia podem introduzir-se no jogo dessas tecnologias, ao mesmo tempo relativamente autônomos e infinitesimais, de poder (FOUCAULT, 1999, p. 36).

Podemos inferir, então, que o saber não é neutro, se ele surge das relações de poder, das relações de disputa, e reflete demandas de pessoas e grupos que foram legitimadas e outras que foram de alguma forma silenciadas. Assim, onde há poder há resistência em pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda a estrutura social. Destarte, somos empurrados pelo poder à produção da verdade, e só podemos ocupar o lugar de exercício do poder mediante a produção de verdade (FOUCAULT, 1999, p. 28-29).

Não há relação de poder sem constituição de um campo de saber; ao mesmo tempo que esse saber é constituído, novas relações de poder surgem. Por isso, em todo ponto de exercício do poder há, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber que será posto em circulação por esse poder. Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que a construção do Projeto Político-Pedagógico (Relatório Final) de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba representa um processo de lutas entre as áreas, linhas teóricas e projetos de formação nessa ciência, bem como entre projetos institucionais. Na mesma medida, “guarda” em si as

⁴³ Foucault não nega o poder do aparelho do Estado, porém, reconhece que ele é de outra ordem daquele que se exerce nos microespaços da vida cotidiana.

recontextualizações das políticas curriculares em Psicologia no Brasil que reverberam no contexto da prática, ao mesmo tempo que produzem sentidos para essas políticas.

Principalmente a existência das áreas em que é específica da formação em Psicologia no Brasil (escolar, clínica e trabalho) fez com que os embates/disputas se estabelecessem. Além dessa questão, reconheço que a diversidade de filiações partidárias (PC do B, PT, PSOL) que representam interesses e projetos políticos distintos no Estado também favoreceu o cenário para as disputas em torno da formação em Psicologia na UEPB.

Nos momentos das disputas políticas externas (estadual, municipal e federal), os professores estabelecem internamente no Departamento arenas de “luta” em função das disputas políticas e ideológicas que suas filiações partidárias defendem. Por exemplo: nas eleições de 2010, o professor Nelson Aleixo da Silva Júnior foi candidato ao Governo do Estado pelo PSOL, fazendo oposição aos candidatos do PSB e do PMDB. No Departamento há professores filiados ao PC do B e PT que estabeleceram embates com o referido professor.

Ou seja, a partir da nossa análise, entendemos que as divergências políticas existem com base nas representações partidárias dentro do Departamento de Psicologia. Assim, nos momentos de discussão e debate em torno da reforma curricular os professores que divergem politicamente também não convergem sobre os projetos de formação para a Psicologia na Universidade. Dessa forma, a construção do Projeto de Formação em Psicologia da UEPB é resultado de um processo de relações de poder e se constituiu como referência para as mudanças no currículo de Psicologia da instituição.

Ao pensar as relações de poder dessa maneira, vemos em Foucault que é possível uma distinção sutil e importante. Em nossa análise, ele não falou do prisioneiro, mas do aprisionamento; não falou do doente mental, mas da loucura. Isso porque as relações de poder se dão no espaço social a partir de práticas estabelecidas entre os indivíduos, tendo como parâmetro o que é determinado como legítimo ou ilegítimo por uma dada sociedade. Ou seja, as instituições, os processos sociais e econômicos são importantes, mas são práticas não discursivas (FISCHER, 2001).

Assim compreendendo, a ação humana comporta um tipo de informação muito diferente das informações contidas nos jornais, por exemplo. Então é possível argumentar que prática discursiva não é uma operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem. Nem é uma atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência e a competência de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais.

Dessa forma, a prática discursiva

é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1996, p. 133).

Em *Vigiar e Punir* há, com mais propriedade, a noção de um poder disciplinar (a caracterização de uma sociedade disciplinar). Nessa obra, Foucault (2009) evidencia as relações de poder como sendo a arte de talhar pedras, e a disciplina como uma anatomia política do detalhe. Por isso, o poder disciplinar está em todas as instituições; na escola, por exemplo, percebemos que do aluno é exigido que aprenda códigos e que atenda aos chamados do professor de forma automática. Dessa forma, a disciplina organiza o espaço escolar de forma seriada, impondo um tempo disciplinar à prática pedagógica. É assim que a disciplina faz funcionar no espaço da escola uma máquina de ensinar ao mesmo tempo que vigia, hierarquiza, classifica, recompensa (FOUCAULT, 2009, p. 142).

A maioria das análises sobre o poder disciplinar sempre se refere a essa obra de Foucault, mas a passagem, ou melhor, a ampliação da compreensão de um poder disciplinar para um biopoder já estaria presente nesse texto. Revel (2006), por exemplo, acredita que em *Vigiar e Punir* já havia a noção de biopolítica ou biopoder. Aí, segundo ela, Foucault apresenta uma “análise dos poderes”, ou seja, o que vai se evidenciar nas suas obras futuras com relação ao poder/relações de poder/biopoder já estaria presente nessa obra. Assim, biopoder seria a compreensão estendida de um poder disciplinar exercido originalmente sobre o indivíduo e, depois, em função da necessidade de controlar as pessoas nos espaços coletivos, sobre a população.

A biopolítica deve ser entendida como um conjunto de biopoderes locais, como expressão da potência da vida. Tal potência sendo vista como resistência, diferença e a produção de subjetividade, significando assim ruptura com o presente e problematização de um devir-outro da atualidade. Assim,

o termo *biopolítico* designa simplesmente a maneira pela qual o poder se transformou entre o final do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não apenas os indivíduos, através de um certo número de procedimentos disciplinares, mas também o conjunto de seres vivos constituídos em populações; e isso levou a que, através dos biopoderes locais, começasse a se ocupar de coisas que costumavam ficar fora daquilo que era considerado habitualmente como esfera do político – a higiene, a alimentação, a natalidade (REVEL, 2006, p. 57).

É possível perceber, a partir de Revel (2006), que as relações de poder são móveis e dinâmicas; por isso, o biopoder se constitui da necessidade de gerenciamento do indivíduo

disperso, desorganizado em uma realidade abstrata chamada sociedade. É disso que trata o discurso de poder em Foucault, que busca compreender como se deu a passagem de uma prática a outra e quais formas, mecanismos, estratégias foram utilizadas por meio do exercício do poder para que determinado saber se fizesse emergir com essas práticas.

Então, da perspectiva do biopoder, a questão que se coloca é a de governamentalidade, tema emergente nas discussões do autor que remete à ideia de população. Foucault (1996) mostra que o aparecimento ou a invenção da população no fim do século XVIII, como sujeito de necessidades e aspirações, decorre da necessidade do Estado de gerenciar grandes contingentes de pessoas em dispersão no corpo social. Ou seja, a população como objeto com possibilidades de exercício do poder nas mãos do governo⁴⁴.

Quer dizer, o poder disciplinar se tornou mais importante no momento em que houve a necessidade de controle e gerenciamento da população. É por isso que Foucault (1996) defende que o importante não é querer entender a estatização da sociedade, mas o que chama de governamentalidade, termo esse que designa técnicas de governo que tornam a questão da política fundamental para compreensão da vida social, ou seja, o espaço real da luta política. Penso que a compreensão da produção das políticas na atualidade pode ser feita também dentro dessa temática. Se no ciclo de políticas a ação do Estado é questão de análise, a governamentalidade pode permitir outras leituras. Para Foucault, foi a governamentalização do Estado que permitiu a sua sobrevivência. Dessa forma, “o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade” (FOUCAULT, 1996, p. 292).

O biopoder se constitui, então, a partir de questões como o nascimento e a mortalidade, ao nível da vida, da duração da vida; está ligado não somente ao poder disciplinar, mas também a um tipo de poder determinado que se exerce no nível da espécie, da população, com o objetivo de gerir a vida do campo social (MACHADO, 1996). Todavia, referindo-nos a poder ou biopoder, estarei no contexto das relações de poder que se dão no campo social, levando em conta as práticas exercidas pelos indivíduos.

Assim, usamos as ideias de Foucault sobre poder/saber, relações de poder como possibilidade de entendimento da construção de um projeto de formação (reforma curricular de Psicologia - UEPB), entendendo que é a materialização de lutas e embates. Ou seja, estamos recorrendo a Foucault como uma “caixa de ferramenta” (GONDRA; KOHAN, 2006)

⁴⁴ Para uma compreensão da relação entre governo e Estado em Foucault, ver *A Governamentalidade*, no capítulo 17 de *A microfísica do poder*.

que permite pensarmos não somente coisas que ele estudou mas também muitas outras coisas do nosso tempo que podem ser olhadas a partir de suas teorias-experiências.

2.2 As políticas curriculares para Psicologia

As políticas educacionais guardam em si aspectos de uma ordem nacional e internacional e apresentam as particularidades locais por meio das suas recontextualizações. As políticas curriculares para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil não fogem a essa lógica e devem ser imersas nas discussões sobre as políticas educacionais e o campo do currículo.

Todavia, antes de deter-nos especificamente nas políticas curriculares em Psicologia, reconhecemos ser de importância capital caracterizar o campo do currículo e as políticas curriculares para o ensino superior no Brasil; em seguida apresentamos os contextos das políticas curriculares para a Psicologia brasileira apresentando seus aspectos.

Embasado numa perspectiva pós-crítica/pós-estruturalista, devemos reconhecer que a análise das políticas curriculares deve se iniciar a partir dos interesses e das relações de poder que privilegiam determinados conhecimentos em detrimento de outros. Assim, partindo de um conceito de currículo como

artefato escolar que, além de tratar *do que e de como* ensinar e aprender – isto é, além de tratar de conteúdos e de modos de ensinar e aprender –, funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço (VEIGA-NETO, 2009, p. 32).

A partir dessa perspectiva, devemos contribuir no sentido de pensar/refletir em nossa tese o currículo como conexão entre identidades e poder, tendo em vista que é a partir dessa conexão que se forma aquilo que somos. Essa conexão, perpassada pela constituição das identidades nas relações de poder, indica o cenário complexo em que as políticas educacionais são construídas e negociadas em vários contextos.

Na última década, as políticas educacionais têm refletido um intenso debate sobre a reforma educacional, ainda que a centralidade desses estudos esteja focada no currículo, como se a reforma educacional fosse a própria reforma do currículo. Podemos inferir que tal centralidade pode ser compreendida como sendo resultado de determinações presentes tanto no contexto internacional das políticas quanto nos espaços locais das escolas e universidades.

Considerando essa constatação, podemos dizer que as discussões sobre currículo são a marca das reformas educacionais e, no caso em tela, da reforma curricular do curso de Psicologia em nível nacional e na UEPB. Em nível nacional, as discussões sobre a reforma curricular em Psicologia aconteceram concomitantemente às discussões sobre reforma curricular de outros cursos de graduação no Brasil⁴⁵. Por isso, “os estudos sobre políticas de currículo vêm se ampliando nos últimos anos em diferentes países, em muito influenciados pelo aumento da intervenção estatal em questões educacionais” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 5). Assim, é oportuno um breve panorama dessas discussões focadas no ensino superior como um todo.

As políticas curriculares para o ensino superior no Brasil estão sintonizadas com as propostas e modelos de universidade e de formação que perpassam todos os níveis educacionais. Questões como eficiência, eficácia e controle de qualidade, por exemplo, são marcas das políticas educacionais como um todo e influenciam as políticas curriculares para o ensino superior. Porém, há necessidade de realçar alguns aspectos pertinentes às políticas educacionais para o ensino superior no Brasil.

Podemos dizer que a partir da LDB (4.024/61) e da Lei da Reforma Universitária (5.540/68) é expresso como competência do Governo Federal fixar os currículos mínimos para os cursos de graduação. Esses tinham a intenção de garantir normas gerais para a formação em nível superior, pretendendo com isso uma uniformidade profissionalizante e uma igualdade de oportunidades para os estudantes universitários em todo o território brasileiro.

A graduação em Psicologia não fica fora desse contexto quando, em 1962, tem-se a regulamentação da profissão de psicólogo como parte do processo de autorização do funcionamento dos cursos. Funcionando originalmente nas faculdades de Filosofia, Ciências e Artes, a formação em Psicologia estava sintonizada com as propostas do Governo Federal de implantação dos currículos mínimos que marcam a formação em nível superior a partir daí.

Percebemos que os currículos mínimos pretenderam definir uma formação comum para a Psicologia brasileira. Entretanto, as leituras e sentidos produzidos localmente a partir dele não permitiu a consumação de tal propósito. Mesmo tendo os currículos mínimos como referência para os cursos de Psicologia, pode ter havido dificuldades para alterações significativas em algumas IES fora do eixo Rio de Janeiro e São Paulo que sempre estiveram à mercê das definições nacionais.

⁴⁵ As discussões sobre a reforma curricular de Pedagogia, História, Geografia, por exemplo, também estão no cenário nacional do debate.

Por isso, Macedo (2006) defende que a existência de uma cultura particular só tem sentido de ser em função de outra que lhe é diferente. Não há em uma cultura particular nada internamente que lhe dê identidade. Essa perspectiva reivindica a dimensão da negociação política como essencial, pois “negociar na prática” ou “negociar-com-a-diferença” (MACEDO, 2006) tem como condição necessária a mobilização política.

Tratar o contemporâneo como espaço-tempo de fronteira é pensar em uma cultura global e homogênea, mas também em lógicas culturais alternativas. O espaço-tempo do currículo traz, sem dúvida, marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro dos quais se torna difícil pensar a diferença (MACEDO, 2006, p. 209).

Dessa maneira, a realidade dos CMs para ensino superior permanece até 1996, quando da instituição da Lei nº 9.394. Com ela passa a ser definido como competência das IES fixar (construir) seus currículos considerando as diferenças regionais e locais de cada instituição e a especificidade de cada graduação. Além disso, a LDB/96 trouxe outra mudança importante na terminologia que passou a ser utilizada com relação aos currículos dos cursos universitários. Essa mudança na terminologia significou também alterações nos sentidos e nas práticas; os CMs são substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação, que passam a orientar a construção dos projetos político-pedagógicos. A expressão *diretriz curricular* passa a ser termo central nos documentos e nos debates que versam sobre os currículos de nível superior.

Assim, em um período de 34 anos a lógica do currículo mínimo para os cursos de graduação em nosso país foi uma constante nos textos e discursos das políticas educacionais para esse setor. A nosso ver, o advento das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação surge como uma mudança de paradigma significativa no campo do debate sobre a formação superior no Brasil e, especificamente, a formação em Psicologia. Saiu-se, então, de uma lógica do CM como uma imposição aos cursos para uma lógica das DCN como uma possibilidade de orientação para construção dos currículos dos cursos de Psicologia no Brasil.

Essa mudança permitiu que se alinhassem os princípios da educação básica às políticas educacionais para o ensino superior. Depois, permitiu a abolição de termos como “disciplina curricular” e “pré-requisito” das grades curriculares dos cursos de graduação. E, no caso específico da Psicologia, favoreceu as mudanças entre áreas de atuação e ênfases curriculares. Esse aspecto será aprofundado no próximo capítulo.

Ao analisar essa passagem dos CMs para as DCN, é interessante perceber que ela tem a ver com as lutas e embates nos contextos da influência e da produção dos textos da política (BALL, 1992). Ou seja, a partir dos textos e documentos analisados, o CM seria um empecilho a uma formação de qualidade, por representar um engessamento à formação em Psicologia. E a terminologia das DCN, ainda que tenha surgido com a LDB/1996, surge nos textos da reforma curricular de Psicologia em substituição aos CMs. Isso ilustra o fato de a construção das DCN ter ocorrido em um espaço social em que lutas simbólicas entre atores na busca de hegemonizar determinadas concepções de educação se materializaram.

Para Ehrensperger (2010), os CMs apresentam uma defasagem com relação às novas concepções sobre aprendizagem e o contexto social, econômico e do mundo do trabalho. A autora identifica as demandas do mundo do trabalho como causas para a substituição dos CMs pelas DCN. Todavia, partindo da compreensão das políticas educacionais a partir do ciclo de políticas (BALL, 1992), tal mudança deve ser analisada levando em consideração um conjunto de aspectos além daqueles relacionados ao mundo do trabalho. Acreditamos que aspectos de ordem política, econômica, cultural, etc. contribuíram para a referida mudança.

A partir da análise do documento que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professor da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, é possível argumentar que o modelo pedagógico das DCN pretende estimular a autonomia do aluno ao propor práticas de estudos independentes e estimular uma articulação entre teoria e prática. “A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional” (Resolução CNE/CP nº 1, 2002), ao mesmo tempo que reconhece habilidades e competências que devem ser adquiridas para o ambiente escolar.

Ao nosso olhar, a mudança de CMs para DCN buscou enfatizar uma formação profissional ocupando-se de uma educação para o trabalho, valorizando perfis flexíveis que fortalecem a capacidade de adaptação dos alunos (profissionais) aos cenários dinâmicos do mundo do trabalho.

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (Resolução CNE/CP nº 1, 2002).

Porém, mais do que isso, essa mudança significou também permitir que as IES construíssem seus projetos pedagógicos a partir de referências gerais, sintonizando as políticas educacionais no Brasil à agenda das políticas educacionais para o setor. Com relação à Psicologia, especificamente, essa mudança trouxe a possibilidade de revisão da formação, que vinha há muitos anos sem uma referência documental que permitisse uma reforma curricular de forma mais ampla.

Em sintonia com esse pensamento, Moreira (2000), ao analisar os currículos dos cursos universitários na perspectiva das DCN, reconhece que têm uma visão do conhecimento como “árvore”. Ou seja, existe um tronco comum de formação do referido curso e os galhos são as especialidades. Uma base comum no início e disciplinas específicas mais para o fim do curso. A nosso ver, as DCN invertem a lógica dos CMs ao buscar favorecer uma maior especialização da formação superior, ainda que a grande reivindicação da maioria dos cursos durante os processos de reforma curricular fosse a necessidade de uma formação generalista.

As políticas curriculares para a formação em Psicologia no Brasil são caracterizadas por ações e “manobras” nos vários contextos influenciando tais políticas; no contexto da influência, no contexto da produção (materialização das políticas) e, por fim, no contexto da prática (curso de Psicologia da UEPB), em que políticas para a formação em Psicologia para a Instituição foram definidas a partir das políticas encaminhadas nacionalmente.

Reconhecemos que no início dos anos 1990 foi produzido importante documento baseado em uma articulação das classes de profissionais dessa área. A Carta de Serra Negra (1992) é resultado da discussão entre representantes do Conselho Federal de Psicologia e de representantes dos cursos de Psicologia do país, reunidos na cidade de Serra Negra, em São Paulo, para debater a formação em Psicologia no Brasil (BERNARDES, 2004).

O CFP, em parceria com os CRPs, realizou discussões que serviram de eixo temático para o Encontro Nacional de Psicologia (1992). A Carta de Serra Negra foi fruto desse encontro, por isso ela é um marco de reflexão importante no processo de formação profissional do psicólogo no Brasil. Nela há três eixos temáticos que balizariam todo o debate posterior no campo:

- a) Princípios que poderiam ser norteadores para a formação acadêmica do psicólogo;
- b) Forma como esses princípios podem ser contemplados no currículo;
- c) Forma como estes princípios podem ser contemplados nos estágios.

Nesse período, a Psicologia inaugurou uma negociação sobre a regulamentação e normatização da formação, caracterizada por uma forte mobilização das entidades representativas e dos cursos de Psicologia no Brasil. A partir desse momento, são produzidos três outros importantes documentos: do CNE – Conselho Nacional de Educação; da CES – Câmara de Ensino Superior; e do Fórum Nacional de Entidades em Psicologia. Culminaram com a proposta da Comissão de Especialistas do MEC (1995), chamada *A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Inferimos que “Os sujeitos e grupos lideram, a partir de posições ocupadas nos contextos oficiais e acadêmicos, a produção de discursos educacionais apropriados pelos diversos governos” (DIAS, 2008, p. 219).

Em 1999, a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, importante espaço de negociações no contexto da influência, apresentou ao MEC o projeto de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. O Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº 1.314/01 e sua retificação em 2002, que foram aprovados pelo Conselho e encaminhados para homologação. Na primeira versão há uma defesa de que o curso de graduação em Psicologia deveria ter denominação única: curso de Psicologia. Deveria apresentar três perfis de formação: psicólogo, bacharel e licenciado, com foco na formação do psicólogo clínico.

No processo de reformulação da primeira versão do Projeto de Resolução, a SBP indicou 17 consultores (professores e pesquisadores) para emitir pareceres sobre o documento. Após o trabalho da comissão para a revisão do documento com a colaboração dos consultores da SBP, na segunda versão, há apenas uma pequena alteração pontual que modifica, a nosso ver, as orientações gerais do documento. Ao invés do termo “licenciado”, passa a ser empregado o termo “professor de Psicologia”.

Como havia posicionamentos diferentes dos segmentos da área com relação a essa proposta, a Comissão de Especialistas decidiu realizar uma nova audiência pública em dezembro de 2003, da qual participaram entidades representativas da área de Psicologia no Brasil. Registre-se que a maioria era das regiões Sul e Sudeste, havendo pouca representação das outras regiões do país.

Ainda que as convocações para as audiências públicas possam significar uma abertura para o debate, Bock (2001) reconhece na estratégia de convocação uma forma de o Governo tentar regular o processo de reforma curricular em Psicologia, atrelando as possíveis mudanças aos interesses governamentais.

Em função disso, nos adverte Ball (1998) que a intervenção estatal nas políticas educacionais revela a intenção de associar a escolarização/formação ao emprego e à produtividade. Mesmo assim, uma teoria decente de política educacional, ainda que deva considerar o papel do Estado, não pode considerar seu controle absoluto; deve primar por uma articulação macro-micro-micro-macro, favorecendo o entendimento de que a política educacional se dá em um ciclo contínuo.

É importante dizer que ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação é interpretá-los erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle (BALL, 2001, p. 104).

Na audiência com as entidades presentes (Associação Brasileira para o Ensino de Psicologia, Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais de Psicologia), estabeleceram-se disputas de poder e posições teóricas e políticas a partir do que se entendia ser necessário à formação em Psicologia no Brasil.

No tocante à formação geral, divergiam basicamente com relação aos perfis para o curso de Psicologia propostos pelos pareceres da Comissão de Especialistas, que definiam três: bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo. Assim, os perfis de formação em Psicologia que vão aparecendo nos debates e nos documentos até a instituição das DCN (2004), seguem três frentes de debate:

- O curso de Psicologia seria um curso único (curso de Psicologia);
- O curso de Psicologia seria um curso com três habilitações possíveis;
- O curso de Psicologia, tendo três habilitações, deveria ter como prioritária a formação do Psicólogo.

Em nossa análise, esses perfis estão presentes nos textos da política e no funcionamento da maioria dos cursos. Pensamos que essa questão sempre foi tratada como menos importante; desde os primeiros documentos e eventos as denominações referentes aos três perfis aparecem. Apesar de estar nos textos, na prática a formação em Psicologia sempre privilegiou a formação profissional.

Nas discussões das entidades presentes à audiência pública ficou evidente a existência de dois grupos defendendo posições divergentes com relação à formação em Psicologia: um defendia a formação centrada na preparação para pesquisa; o outro estava focado na licenciatura. A formação do psicólogo não era uma divergência porque tal habilitação era

obrigatória no corpo das propostas e consenso entre a maioria, de um projeto de formação focado no profissional.

Dessa forma, ficou acordado que o curso de graduação em Psicologia deveria ter como “meta central a formação do psicólogo voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia” (RESOLUÇÃO nº 8/04, art. 3º), ainda que, no corpo do texto, pesquisa e formação do professor de Psicologia sejam colocados em segundo plano.

Desse modo, essas tensões vão sendo discutidas até que vai se configurando que a formação do psicólogo é, talvez pela história muito forte da profissão desde sua regulamentação (1962), a habilitação dominante e consensual. Mesmo assim, há “vozes” no sentido de reivindicar como importante a formação do pesquisador e do professor de Psicologia. Ainda que essas habilitações não apareçam no texto das DCN (2004), apenas a questão do bacharel fica implícita quando se defende a necessidade de formação para a pesquisa, mas não como uma habilitação de formação.

Na própria Resolução citada há a indicação de que a formação do licenciado (professor de Psicologia) deverá ser feita a partir de um projeto pedagógico complementar, mas por decisão das IES em oferecer ou não essa habilitação. “A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país” (RESOLUÇÃO CNS/CES nº 8/04, 2004, p. 5).

Diante disso, a proposta das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, segundo o parecer, contemplaria uma formação ampla do psicólogo, com eixos estruturantes e um núcleo comum que passam a assegurar uma base homogênea para a formação e a capacitação, apresentando as habilidades a serem desenvolvidas pelo curso e as competências apoiadas nessas habilidades (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 8/04).

A partir de nossa análise, a definição final das diretrizes é resultante da ação da Comissão de Especialistas em Psicologia, do documento oferecido pelo Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia e do documento consensual elaborado pelos dois grupos que formalizaram as propostas com relação às habilitações. Assim, as orientações curriculares que se pretende centralizar visam projetar certas identidades e, ao mesmo tempo, requerem seus sentidos, ainda que tal pretensão não seja completa. “Tal negociação constitui, no entanto, um jogo desigual, marcado por relações assimétricas de poder, pois as instâncias que constroem esse jogo têm distintas posições de legitimidade” (LOPES, 2005b, p. 59).

Reconhecemos que as discussões sobre as políticas educacionais para a Psicologia no Brasil encerraram um ciclo em 2004, com a aprovação das DCN para a área. Compreendemos

assim porque até então os cursos funcionavam a partir de experiências locais de reformas sem parâmetro oficial, ao não ser as orientações dos CMs, pois somente com a aprovação da Resolução CNE/CES 08/04, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, um documento passou a servir como parâmetro para a construção dos projetos político-pedagógicos dos vários cursos de Psicologia no Brasil.

As relações que foram travadas, e ainda são, entre as entidades representativas, as universidades, pessoas, grupos e o governo revelam articulações que têm como marca as relações de poder, pelo fato do poder não ser posse de ninguém, mas circular em todos os espaços sociais pelas práticas daqueles que estão em situação de exercê-lo.

Ao buscar analisar o contexto da influência nas políticas curriculares de Psicologia, reconhecemos a existência de espaços das entidades que formam/são locais de definição das políticas curriculares para esta ciência. O CFP, pelos eventos que realizou e as publicações em seus periódicos, dissemina os discursos sobre a formação em Psicologia que circulam nos vários contextos. A ABEP, a SBP e a ANPEPP também estabelecem espaços que se prestam a pensar a formação em Psicologia e divulgam as ideias sobre os modelos e projetos para a Psicologia no Brasil. E o Fórum de Entidades em Psicologia⁴⁶, criado sob a influência do CFP, também deve ser considerado locus de ação de grupos e pessoas na definição das políticas para a área.

Tudo isso implica que as políticas educacionais são de natureza complexa e contraditória, em que interesses diversos estão em permanente conflito. Ao utilizar o ciclo contínuo de políticas como recurso metodológico, buscamos analisar as políticas de forma diferente. Essa forma diferente nos leva a algumas considerações: a) quando as políticas circulam pelo contexto da influência e são “lançadas” no contexto da prática, estão sujeitas aos processos de produção de texto. Esses processos, para BALL (2009), significam ações de tradução e recontextualização das políticas; b) o ator, no contexto da prática, atua no processo influenciando e criando a política, ou seja, em um processo de transformação da política na prática. Apesar de referir ao contexto da prática, essa lógica está presente em todos os outros contextos.

Assim, reconhecemos que a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia do MEC, na condição de espaço de reverberação das vozes das entidades, atores, instituições, filtra as políticas que pretende representar os interesses de uma coletividade. Para Ball (2009),

⁴⁶ O FENPB – Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira é um espaço que visa agregar a organização e a construção da Psicologia Brasileira. Fazem parte dele diversas entidades científicas, profissionais, sindicais e estudantis. Para ver as entidades que fazem parte do Fórum, acessar www.fenpb.org.

a produção do texto da política visa representar um coletivo; ou seja, os textos tomam forma a partir das lutas em que os significados das políticas são transformados pela ação dos sujeitos.

O contexto da prática é o local da resolução dos conflitos e dos acordos que se têm dos imperativos e dos valores. Ou seja, a interpretação da política será diferente nos diversos contextos e instituições. Isso significa que a forma como a política será recontextualizada em cada instituição é única, tornando a política na prática muito diferente do texto. Assim, para entender o contexto da prática (Psicologia da UEPB) partimos do Projeto Pedagógico Inicial (1999).

Neste projeto as habilitações definiam para o curso a formação do psicólogo e do professor, com foco na formação profissional, com esta formação dividida em quatro áreas: clínica, escolar, organizacional e social. No último ano de formação o aluno faria a escolha por uma dessas áreas e sairia com a habilitação em uma delas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia define-se que a meta central dos cursos deve ser a formação do psicólogo voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino. Reconhecendo, porém, a atividade do psicólogo como diversificada e complexa, tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto de suas práticas, propõe que a formação se diferencie das outras, definindo as possibilidades das *ênfases curriculares*.

Essas ênfases significam um conjunto delimitado de competências e habilidades que permitiriam uma concentração de estudos e estágios vivenciados pelos graduandos ao longo de sua formação em algum domínio da Psicologia. Assim como nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, por exemplo, o discurso das competências também aparece nas Diretrizes para os Cursos de Psicologia. Porém, em função da diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e de contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia se diferenciará pelas ênfases curriculares que são possibilidades de atuação (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 8/04).

Silva (2009) discute a correlação das propostas de ênfases presentes na referida Resolução indicando como elas se relacionam com algumas áreas tradicionais de atuação do psicólogo.

Possibilidades de ênfases/MEC	Concentração	Correlação com áreas de formação
Psicologia e processos de investigação científica	Analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa	Pesquisa (bacharelado)
Psicologia e processos educativos	Planejar, diagnosticar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem	Educacional/escolar
Psicologia e processos de gestão	Analisar criticamente os processos de gestão organizacional	Organizacional
Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde	Prevenir e promover a saúde e qualidade de vida, individual e coletiva, em diferentes contextos	“Nova”
Psicologia e processos clínicos	Atuar em processos psicodiagnósticos de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias	Clínica
Psicologia e processos de avaliação diagnóstica	Observação e avaliação para compreensão diagnóstica	Clínica

Quadro 6 - Correlação entre as ênfases (DCN 2004) e as áreas de formação (PPPI 1999)

Analisando a construção de cada ênfase e relacionando com as áreas de atuação em Psicologia no Projeto Pedagógico Inicial (1999), o autor relaciona a primeira possibilidade de ênfase à formação do pesquisador; a segunda se relaciona diretamente à área de educacional; a terceira ênfase se enquadra na área organizacional. Porém alguns aspectos importantes são realçados por Silva (2009): primeiro, ele identifica uma ênfase que considera nova pelo fato de estar relacionada com a perspectiva das práticas emergentes em Psicologia defendidas pelo CFP e processos de prevenção e promoção à saúde; segundo, a existência de duas possibilidades de ênfase, que se referem diretamente à área clínica; por fim, não há nenhuma possibilidade de ênfase que se relacione com a área social⁴⁷.

Dessa forma, cada ênfase proposta pode ser enquadrada nas áreas educacional e organizacional; e a área clínica é relacionada a duas ênfases. A ênfase Psicologia e processos de prevenção e promoção à saúde, que é considerada por nós como “nova”, está relacionada

⁴⁷ Mesmo as DCN (2004) não tendo nenhuma possibilidade de ênfase que se relacione com a área social-comunitária, no Novo Projeto de Psicologia da UEPB há uma que se relaciona com essa área. Isso indica, em nossa análise, que essa área, em sendo tradicionalmente oferecida, é considerada.

às práticas emergentes defendidas pelo CFP, que tem as questões da atuação no campo da saúde como prioritárias.

Para a ABEP (Carta de Salvador, 11 de maio de 2004), as ênfases curriculares pensadas como recorte das competências já presentes no núcleo comum como parte complementar e diversificada da formação podem ser consideradas uma forma de atender à formação generalista. Já para o CFP (2004) as ênfases deveriam, sim, integrar os projetos político-pedagógicos dos cursos, mas acreditava-se que as questões que ficariam de responsabilidade dos cursos poderiam provocar algumas distorções sobre a efetivação das ênfases. Algumas questões foram levantadas pelo Conselho Federal de Psicologia (2004): as ênfases referem-se à prática profissional ou à pesquisa? Quantas ênfases os alunos deveriam fazer? Quando começam as ênfases no curso?

A partir daí, no Art. 12 §1º da Resolução das Diretrizes, apresenta-se um conjunto de possibilidades de ênfases com o intuito de orientar os cursos na construção de seu projeto político-pedagógico, levando em consideração as especificidades de cada região e universidade.

Assim, duas analíticas centrais seriam discutidas a seguir: uma se refere às habilitações em Psicologia e a outra às áreas de formação. Nossa tese defende que a reforma curricular do curso de Psicologia da UEPB tem aspectos de um projeto nacional que defende o foco da graduação na formação do profissional; mas, diferentemente do projeto nacional, minimiza o tempo dedicado à “área” clínica e amplia na “área” de Psicologia Organizacional.

3 A REFORMA CURRICULAR DE PSICOLOGIA DA UEPB: AS RECONTEXTUALIZAÇÕES INSTITUCIONAIS

O processo de reforma curricular em Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba se deu em um período de quase dez anos e, ao fim dele, foi construída uma Nova Proposta Pedagógica que traduz as mudanças, criações, interpretações etc. dos processos nacionais da reforma curricular para a Psicologia no país e as características locais do Departamento de Psicologia. Esta Nova Proposta é importante documento de investigação para a nossa análise das recontextualizações institucionais da Psicologia a UEPB.

As disputas internas entre os grupos políticos do departamento nortearam, em minha análise, as definições curriculares do curso. O pleito eleitoral em 2002 para chefia de departamento e coordenação de curso foi um marco importante pelo fato de ter sido a quebra de um grupo de situação naquele momento que vinha administrando o departamento há mais de vinte anos. A partir daí um novo contexto político comandado por um grupo de professores que comunga os princípios do Movimento Universitário Democracia e Autonomia se instala no departamento favorecendo a retomada do debate sobre a reforma curricular.

Para análise do Novo Projeto Pedagógico foi necessário, de início, entender a construção do Projeto Pedagógico Inicial com suas características e as nuances políticas do período anterior a sua construção. Tal necessidade se dá em função deste projeto ter sido o primeiro e até o momento não foi construído outro. Em seguida, para análise do Novo Projeto, resgatamos a história da Comissão Curricular em suas constituições e ações no processo de construção da nova proposta curricular para a Psicologia. Feita esta tarefa passaremos a analisar as características curriculares da referida proposta.

Comparando os dois projetos e relacionando com as ações das comunidades epistêmicas em Psicologia no Brasil, apresentamos as recontextualizações institucionais peculiares à reforma curricular na UEPB. Apesar de traduzir sentidos da comunidade epistêmica que defende um modelo de formação centrado no profissional da área clínica, a Nova Proposta Curricular apresenta elementos específicos do contexto do Departamento de Psicologia, minimização da atenção dedicada à atuação clínica e uma ampliação das horas para a atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho.

3.1 As disputas políticas na Universidade e a Psicologia: as relações de poder e seus atores

O atual reitorado, conduzido pela professora Marlene Alves, tem em seu corpo administrativo, vários professores e funcionários que estiveram presentes em relevantes acontecimentos da UEPB: A estadualização da universidade em 1987, o seu reconhecimento pelo MEC em 1997 e a autonomia financeira 2004; neste ano este grupo elegeu a professora Marlene Alves e o professor Aldo Maciel como reitora e vice-reitor respectivamente; reelegendo-os em 2008 para mais quatro anos na condução política e administrativa da universidade.

A professora Marlene Alves foi presidente do sindicato dos docentes da UEPB por dois mandatos (1998-1999, 2000-2001). Neste último mandato aconteceu uma greve que durou mais de seis meses. Neste momento se estabeleceu um embate entre o sindicato e Governo do Estado, o senhor José Targino Maranhão, do PMDB. Em função desse tensionamento, o movimento grevista desencadeia uma greve de fome que teria como protagonista a professora Marlene Alves. Esse movimento ganha destaque na mídia escrita e televisionada no estado e nacionalmente.

Após as negociações serem estabelecidas entre as partes em conflito, a greve é encerrada. Como ganhos desta luta o movimento conseguiu autorização para realização de concurso público para docentes, reposição salarial para as duas categorias e abertura de debate com Governo Estadual para a construção de uma proposta de autonomia financeira para a universidade. A partir deste momento a professora Marlene Alves ganha uma projeção política no Estado que vai, em nossa análise, qualificá-la para o pleito eleitoral de à reitoria no ano de 2004 quando, efetivamente, é eleita reitora da Universidade Estadual da Paraíba.

Antes de acontecimento, em 2002 houve uma eleição no departamento que consideramos uma ruptura marcante em sua estrutura administrativa e que ajudará no processo de sucessão política na UEPB. O grupo que conduzia o departamento há mais de dez anos representado pelas professoras Judith Marquês (Clínica), Lourdes Sarmiento (Social), Maria José Cabral (educacional) e Joana D'Arc (educacional) teve, nesta disputa, pela primeira vez, uma chapa concorrente na condição de opositora. Este grupo defendia as orientações políticas da Administração Central da universidade que estavam sendo conduzidas, naquele momento, pelo reitor Sebastião Vieira, gestão criticada pelo Movimento Universitário Democracia e Autonomia. O primeiro mandato deste gestão foi entre os anos de

1996-2000 e a segunda se iniciando em 13 de dezembro de 2000 e se encerrando no final de 2004.

Assim, tanto para a chefia do departamento quanto para a coordenação de curso houve disputa entre os professores representantes do grupo que estava administrando o departamento e aqueles que representavam um projeto político que em período posterior se tornou hegemônico na condução da Universidade (Movimento Universitário Democracia e Autonomia). Este movimento político conduzido pela ADUEPB (Associação dos Docentes da Universidade Estadual da Paraíba) tinha como bandeiras de luta a realização de concurso público, ensino gratuito e de qualidade, autonomia financeira entre outros. Uma das gestões mais atuantes desta associação teve à frente a professora Marlene Alves (1998-2000, 2000-2002).

A divergência entre os dois grupos dentro do Departamento (situação e oposição) residia, primeiramente, na questão política já que havia filiações partidárias distintas; outro aspecto a considerar se relacionava com o modelo de gestão empreendido anteriormente e criticado pelo Movimento Universitário Democracia e Autonomia, em que a falta de transparência e de participação da comunidade universitária nas decisões importantes da vida da universidade.

Assim, a partir da eleição departamental de 2002, ficou evidente uma divisão política no departamento. Aqueles que se colocaram contra e aqueles que defendiam o Movimento Universitário Democracia e Autonomia. Em função do acirramento interno entre os dois grupos este confronto representou para a comunidade acadêmica uma polarização entre dois projetos de universidade já em oposição no cenário político da universidade como um todo. Em nossa análise este momento foi uma prévia do que viria acontecer em 2004 com a vitória do referido movimento que elegeu a professora Marlene Alves como reitora da UEPB.

Com o nome das chapas carregando os elementos do processo político maior da Universidade: *Pela Autonomia*, se estabelece a disputa política em Psicologia. A chapa de situação foi intitulada de Gestão Participativa e Autônoma. Como representante desta chapa estava a professora Lourdes Sarmento, presidente estadual do PCO. Eles desenvolveram um discurso de que eram “a verdadeira oposição” pelo fato de não querer transparecer o alinhamento de suas propostas com a gestão do professor Sebastião Vieira na reitoria da UEPB.

A polarização estabelecida evidenciou o confronto entre dois projetos de universidade: um centrado na defesa da autonomia financeira e ampliação das ações sociais na comunidade, outro focado na defesa de um modelo administração em curso que, segundo eles, está dando

certo. Mesmo assim, reconhecemos que havia pouco investimento em infraestrutura e uma necessidade de melhoria no ensino de graduação e pós-graduação.

À chefia concorreram, como oposição, as professoras Railda Fernandes (Clínica) e Maria do Carmo Eulálio (Clínica) e à coordenação a professora Silvana Barbosa (Organizacional) e o professor Gilvan Melo (Clínica). Após um processo político de intenso debate no departamento, as chapas de oposição no departamento foram vencedoras. A chefe de departamento eleita, professora Railda Fernandes, foi da direção sindical da ADUEPB na gestão da professora Marlene Alves e Antônio Rangel Júnior. A referida professora sempre foi atuante no debate político tanto no centro do qual faz parte (CCBS) tanto nos espaços de discussão política da universidade (Sindicato, CONSUNI, COC etc.).

A professora *Maria do Carmo Eulálio* foi da primeira turma de graduação em Psicologia da UEPB juntamente com a professora Railda Fernandes, e foi a primeira do departamento a concluir seu doutoramento. Assim, egressa da universidade é importante pesquisadora atuante e com destacada produção acadêmica na área.

A professora Silvânia Barbosa é do departamento desde 1987 tendo sido coordenadora do curso por duas gestões (2002-2004 e 2004-2006). Esteve presente nos debates sobre a reforma curricular e participou da Comissão Curricular que construiu o Projeto Pedagógico Inicial. Já o professor Gilvan de Melo ingressou na UEPB em 2001 e foi convidado a participar do projeto.

A partir de então, os professores eleitos passaram a administrar o Departamento de Psicologia tendo como parâmetro as metas de um projeto político defendido pelo Movimento Universitário Democracia e Autonomia:

- a) Defesa da autonomia financeira;
- b) Ampliar as ações dos serviços de psicologia para a comunidade;
- c) Lutar pela conclusão da reforma do prédio do departamento; e
- d) Pautar a reforma curricular para o curso de Psicologia.

Este grupo de professores terá uma atuação política importante nas decisões administrativas e acadêmicas no departamento que buscaremos caracterizar agora ao mesmo tempo em que identificaremos outros grupos em oposição a este projeto que se estabelece em Psicologia, a partir da eleição de 2002.

Esta gestão na chefia e coordenação em Psicologia (2002-2004-2005-2006) passa a colocar em prática um conjunto de propostas expostas nas cartas programáticas. A exemplo, podemos citar a reorganização administrativa dos serviços oferecidos pela clínica de

Psicologia, a luta para conclusão do prédio do departamento⁴⁸ e as discussões sobre o não oferecimento do curso noturno já que no Projeto Pedagógico Inicial de 1999 havia a previsão, mas não estava sendo oferecido.

Com relação à reforma curricular, o grupo tem uma posição chave em defesa da licenciatura como um curso simultâneo a formação do psicólogo. Eles entendem que a formação do professor sempre foi negligenciada e que ela é basilar para a graduação em Psicologia. O outro grupo defendia a retirada da licenciatura e o oferecimento de uma formação generalista.

Os avanços a gente só vê quando implementados, mas eu posso vê um retrocesso. Um dos retrocessos é a retirada da licenciatura, né. Eu sou favorável a licenciatura e então foi retirada. Mas também reconheço que não foi deliberada; foi uma retirada pelo tempo de não ter sido devidamente discutido (Professor “B”, 22/02/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

A licenciatura, eu acho que assim, deve ter um foco mais específico [...] que a formação do psicólogo seja um curso que se caracterize como tal e ao aluno seja dado o direito de fazer os dois ou optar por uma coisa ou outra (Professor, “J”, 15/05/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Porém, uma importante ação deste grupo foi ter recolocado em pauta o debate sobre a formação em Psicologia na UEPB, buscando uma revisão do currículo já que muitos professores recém ingressos ao Departamento percebiam algumas deficiências no mesmo, como a questão de o Projeto Pedagógico dar a pesquisa e a extensão um caráter de componente curricular e o estágio supervisionado existirem desde primeiro ano quando os alunos acabam de ingressar na universidade.

Assim, reconheço que uma das importantes ações políticas deste professores foi criar a possibilidade de revisão do currículo do curso de Psicologia que é reforçada pela maioria dos professores membros da Comissão Curricular.

A gente se reunia semanalmente e então era um grupo que discutia, que produzia. Então, isso foi muito estimulante e aí eu, evidentemente, me engajei totalmente, né (Professor, “I”, 13/05/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Os professores Aline Lobato (Social), Antônio G. Rangel Júnior (Educativo), Gilvan de Melo (Clínica), Gutemberg Barbosa (Clínica), José Pereira da Silva (Organizacional), Maria do Carmo Eulálio (Clínica), Railda Fernandes (Clínica) e Silvânia Barbosa

⁴⁸ O Departamento de Psicologia funcionando na estrutura do CCBS é deslocado para outro espaço físico fora do Centro em 2000. Passa a funcionar no Colégio Domingos Sávio durante dois anos e depois passa a funcionar no Espaço onde hoje funciona o CEDEC II (Centro de Educação). Somente em 2006, após a reforma no prédio do departamento no CCBS, ele retorna e continua até hoje.

(Organizacional) representavam o projeto político de condução em ação no Departamento de Psicologia. Assim, mesmo tendo professores e todas as áreas de formação no departamento, o grupo unificou uma defesa pela licenciatura por entender que a formação do professor em Psicologia poderia alimentar a formação do psicólogo.

Já os professores Judith Marques (Clínica), Maria de Lourdes Sarmiento (Social), Djair Queiroz (Área básica), José Carlos Barros (Social) e Valdeci Gonçalves (Área básica) eram porta-vozes do grupo que perdeu as eleições de 2002 passando a ser, a partir daquele momento, oposição ao grupo vencedor do pleito no Departamento de Psicologia. A atuação da professora Judith Marques se deu na área clínica (psicanálise), o professor José Carlos Barros tinha suas atividades voltadas para questões como a tanatologia no campo da Psicologia Social e o professor Valdeci Gonçalves desempenhava atividades no núcleo básico de formação do curso na área de psicodiagnóstico.

Do ponto de vista político podemos estabelecer uma disputa entre partidos de esquerda: PC do B, PT e PSOL. No conjunto do Departamento de Psicologia é possível encontrar filiações de todos esses partidos. Porém, o grupo que conduz a universidade é em sua maioria filiada ao P C do B. As tensões resultado das disputadas partidárias aparecem nas disputas políticas internamente. No caso específico da Psicologia foi visível uma disputa entre PC do B e o PCO, e recentemente PC do B e o PSOL.

Em nossa análise esta disputa partidária foi mais decisiva para gerar a oposição entre os grupos nas discussões sobre a reforma curricular, do que necessariamente divergências no campo de atuação em Psicologia no departamento; ainda que as filiações dos professores nas áreas de atuação internamente, tenha contribuído para que determinadas alterações no currículo fossem empreendidas.

O PC do B na cidade de Campina Grande caracteriza-se como um partido de extrema esquerda que demonstra nos pleitos locais certa radicalidade política. Ao longo de sua história na cidade ocupou algumas legislaturas na Câmara Municipal, mas nunca ocupou o poder executivo da cidade. Já o PCO não tem representação local e sua ação política na cidade é ínfima.

A professora Lourdes Sarmiento, presidente estadual do PCO (Partido da Causa Operária), foi uma liderança política de oposição à gestão do departamento. Defendia uma universidade democrática e autônoma que pudesse permitir o acesso dos filhos de operários à universidade. Sua influência neste processo diminuiu quando de sua aposentadoria em 2003. O espaço deixado em aberto por esta liderança passa a ser ocupado, em nossa análise, por outra

filiada ao PSOL. O professor Nelson Júnior⁴⁹ representante da área organizacional no departamento passa a exercer a partir de sua entrada no departamento em 2003 importante influência política no bloco de oposição dentre do departamento.

A partir deste momento as relações internas no departamento passam a ser balizadas pelas tensões decorrentes do processo político descrito anteriormente. É neste cenário que as discussões sobre a reforma curricular da Psicologia da UEPB são iniciadas. Durante um período de quase nove anos e tendo passado vários professores pela comissão curricular, um novo projeto político-pedagógico é concluído em 2011.

Desde cenário político construído em Psicologia, se inicia a construção das candidaturas à reitoria da universidade em 2004 que culminará com a eleição de uma chapa representando o Movimento Universitário Democracia e Autonomia, composta pela professora Marlene Alves e o docente Aldo Maciel, que tomaram posse em 13 de dezembro de 2004.

O professor Aldo Maciel, eleito vice-reitor com a professora Marlene Alves do departamento de Fisioterapia da UEPB, ingressou na carreira docente da Universidade no CCT (Centro de Ciência e Tecnologia) no curso de matemática. Ao compor a chapa à reitoria vem como uma força nova para ampliar o alcance político do projeto proposta para UEPB pelo Movimento Universitário Democracia e Autonomia.

Dentro do Departamento de Psicologia, os professores José Pereira da Silva, Railda Fernandes, Maria do Carmo Eulálio e Antônio G. Rangel Júnior estabelecem embates políticos no sentido de defender uma universidade de qualidade e com autonomia financeira. O entendimento deste grupo sobre uma universidade de qualidade consistia no fato de buscar uma maior eficiência administrativa, abertura das ações da universidade à comunidade, inserção dela junto aos órgãos de fomento (CAPES, CNPq), e integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão às atividades culturais. Havendo grupo de oposição a este projeto político as disputas foram acirradas. O componente determinante da disputa entre os dois grupos residia na questão político de administração da universidade. E com relação especificamente à reforma curricular eles defendem um perfil de formação de psicólogo numa perspectiva generalista.

Nos cargos administrativos desse reitorado há professores do corpo docente do Departamento de Psicologia. Tal participação se deu em função de alguns elementos. Primeiro a amizade estabelecida entre esses professores e os gestores eleitos, segundo pela

⁴⁹ O referido professor foi candidato ao governo do Estado da Paraíba em 2010.

participação política deles nos importantes momentos de decisão política da Universidade e, além disso, pela densidade política que esses professores desenvolveram tanto no Departamento de Psicologia quanto nos embates e debates na universidade como um todo.

Como exemplo, podemos citar a professora Aline Lobato (coordenadoria de relações internacionais), o professor Antonio Guedes Rangel Junior (pró-reitoria de planejamento, pró-reitoria de ensino de graduação e chefia de gabinete) e o professor José Pereira da Silva (pró-reitoria de recursos humanos e pró-reitoria de arte e cultura). A direção do CCBS (Centro de Ciências Biológicas e da Saúde), onde o Departamento de Psicologia está lotado, é comandada pela professora Railda Fernandes na condição de diretora adjunta desde 2008. Dessa forma, o Departamento de Psicologia, além de estar representado politicamente no atual projeto administrativo da UEPB também têm nomes que ocupam cargos estratégicos nas definições político-administrativas da UEPB.

Nas análises das relações de poder implica reconhecemos o lugar do sujeito. De acordo com Foucault (2009) o exercício do poder está condicionado ao “status” do sujeito que fala, em função dele adquirir certa “autoridade” para falar sobre algo. Por exemplo, o discurso médico no século XVIII pelo fato de ter gozado de certo status reivindicou para si o poder de “exorcizar” o sofrimento e a morte. Mesmo assim, não se pode esperar que os sujeitos, mesmo em condição de exercício de poder, sofram os efeitos dele nos embates e lutas travadas nas suas vivências cotidianas.

Os professores José Pereira da Silva, Railda Fernandes e Silvânia Barbosa aliados a outros do departamento, defendem político-ideologicamente o modelo de universidade implantado pela atual administração. Este modelo defendia uma universidade pública e de qualidade com autonomia para suas decisões didático-pedagógico-financeira. Neste contexto defende os eixos ensino, pesquisa, extensão e cultura como norteadoras da ação da UEPB com uma missão de ser um centro qualificado por meio de ações que contribuam para a formação de cidadãos tecnicamente qualificados, críticos e socialmente comprometidos⁵⁰.

O que este grupo combatia no grupo de oposição era o caráter paternalista de tratar as questões administrativas e falta de uma articulação das ações do departamento com as instâncias deliberativas da administração central da universidade, no sentido de reivindicar melhorias para o curso de Psicologia. O conflito que se evidenciou entre os grupos de fato, residia numa disputa política que teve repercussões nas discussões internas para a construção do novo currículo de Psicologia da UEPB. Sendo assim, as discussões em torno do currículo

⁵⁰ Ver www.uepb.edu.br (01.05.2012)

de Psicologia foram perpassadas pelos interesses do modelo citado, ao mesmo tempo que têm também as nuances de outras tendências políticas do departamento.

Os textos e os discursos produzidos nesse processo indicam que as políticas transitam na produção das instituições. No caso do Departamento de Psicologia da UEPB a produção de uma proposta curricular se deu nesta perspectiva. Assim, a recontextualização também contribuiu para a análise dos nexos entre os textos e discursos com as relações de poder engendradas no contexto da prática (LOPES, 2005, p. 56).

Porém, antes de entendermos a atual proposta curricular para a Psicologia da Universidade caracterizando quais foram as recontextualizações institucionais, devemos entender e analisar o projeto político-pedagógico inicial implantado em 1999 no departamento.

3.2 A Construção do Projeto Político Inicial

Como sinalizado em outros momentos desta tese a regulamentação da profissão de Psicologia e a fixação de um Currículo Mínimo no Brasil ocorreram em 1962. A partir daí os cursos existentes e aqueles surgidos posteriormente procederiam às adaptações em função das especificidades de cada IES tendo como parâmetro esses elementos. O curso de Psicologia da UEPB foi criado em 1977 pela Resolução URNE/CONSEPE nº 27/77 e tem sua definição curricular a partir das orientações nacionais sobre o currículo mínimo, mas somente em 1999, após um trabalho de quatro anos da Comissão Curricular Inicial é apresentado um Projeto Pedagógico para o curso.

Então, quando falo de Projeto Pedagógico Inicial me refiro a este construído nos anos finais da década de noventa e desenvolvido no departamento no primeiro semestre de 1999. Para a construção deste projeto, o Departamento de Psicologia indicou em 1995 um grupo de professores para proceder a um estudo, com fins de diagnosticar a realidade do curso para que o departamento pudesse aglutinar as demandas da sociedade e as características institucionais da Psicologia da Universidade.

A princípio foi por escolha departamental. Ela foi basicamente formada por quatro professores (...) a minha inserção na comissão se dá não só pela área, mas também por indicação do próprio departamento (Professor, "A", 10/02/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Neste momento, a UEPB estava com um projeto institucional em curso intitulado *A Reforma Necessária* com o objetivo de revisão de todos os currículos das graduações da Universidade. Este projeto visava redimensionar os cursos de graduação tendo como parâmetro a democratização dos serviços educacionais oferecidos á comunidade já que boa parte dos cursos da UEPB prevê estágios dos alunos em clínicas escolas (odontologia, enfermagem, fisioterapia, psicologia, farmácia, etc.). Ou seja, a Reforma Necessária pretendeu dirigir os currículos para a formação de uma formação profissional de qualidade que viesse atender as demandas do mercado de trabalho⁵¹.

Esse Projeto não teve a repercussão esperada por pretender abarcar um conjunto diverso de graduações com especificidades próprias que dificultou, em nossa análise, a construção de uma proposta única. Em função disso cada curso passou a realizar suas discussões internamente. A partir daí os (as) professores (as) Railda Fernandes (Clínica), Silvânia Barbosa (Organizacional), José Andrade (Formação Geral) e Ana Cristina Loureiro (Escolar) indicados pela assembleia departamental foram os integrantes desta comissão e realizam o estudo sugerido pelo departamento.

Realizaram pesquisas sobre a estrutura curricular vigente até então e entrevistaram o corpo docente e discente do curso. Neste período havia no Departamento de Psicologia 7 doutores, 17 mestres, 15 especialistas e 4 graduados perfazendo um total de 43 professores lotados no departamento. Nestes números apresentados no Projeto Pedagógico Inicial de 1999 estão sendo considerados os professores efetivos, visitantes e substitutos.

Segundo a comissão serviram de base para a construção do Projeto Pedagógico Inicial a LDB/1996, PPP da Universidade Federal de São Carlos e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A utilização desses dois Projetos Pedagógicos se deu em função deles representarem, no início dos anos noventa, experiências de vanguarda no debate nacional da formação em Psicologia. O Projeto da UFSCar implantado em 1993 se configurou como referência neste período.

Nos anos seguintes, com a formação em Psicologia sendo foco de uma discussão mais ampla no país, tal como ocorreu nos demais cursos de graduação, O Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFSCar foi tomado como um dos referências para a elaboração de novas propostas para o processo formação (KUBO; PRADO, 2006, p. 2).

⁵¹ De acordo com a Resolução UEPB/CONSEPE/4/97 as ordens e conselhos profissionais deveriam participar da construção do referido projeto.

Para as autoras este Projeto representou uma proposta alternativa e inovadora no sentido de apontar “soluções” para grande parte das insatisfações e questionamentos a respeito da formação. Assim, além dessas publicações, a Comissão Curricular também utilizou as publicações do CFP sobre a formação em Psicologia no Brasil divulgadas ao fim da década de 1980 e início dos anos noventa.

Assim, em função da representativa desses projetos pedagógicos no cenário nacional, a Comissão de Reforma Curricular do departamento optou em utilizá-los como uma das referências para a construção do Projeto Político-pedagógico Inicial do curso.

A partir do estudo realizado pela Comissão Curricular foi identificada como problemática uma série de questões no currículo de Psicologia. Deste estudo a comissão reconhece como empecilho a uma formação de qualidade os seguintes problemas:

- a) Disciplinarização e falta de integração entre os respectivos conteúdos das disciplinas;
- b) Estrutura de pré-requisito descontextualizada da realidade e da necessidade dos alunos;
- c) Demasiada ênfase na formação teórica dissociada da prática e das necessidades da comunidade;
- d) Excesso de carga horária em ambos os cursos (licenciatura e formação do psicólogo);
- e) Dissociação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) Sistema de avaliação precário;
- g) Ausência de linhas de pesquisa e extensão no Departamento; e
- h) Falta de planejamento. (PPP Inicial, 1999, p. 3).

No conjunto dessas questões realçamos como importante a questão da integração curricular, a formação dissociada das demandas sociais e uma separação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esses elementos implicam o questionamento da falta de integração entre disciplinas e conteúdos, uma formação excessivamente teórica em detrimento de uma formação focada na prática, uma carga horária excessiva e a ausência de linhas de pesquisa e extensão do departamento.

A falta de integração curricular, na visão da comissão, que permitia que conteúdos se repetissem em mais de um componente curricular, onerando as horas da formação, a questão da formação dissociada das demandas sociais e a separação entre ensino, pesquisa e extensão são realçados por nós pelo fato de serem questões centrais para as justificativas de construção de um novo projeto político-pedagógico. Mais ainda, a questão da formação dissociada das demandas sociais, se relacionam com o discurso do CFP nos anos 1990, em que as práticas emergentes na área deveriam responder as demandas sociais da sociedade contemporânea.

Estas questões, em nossa análise, serão norteadoras da construção do Novo Projeto Pedagógico da Psicologia da UEPB.

O sistema de crédito vigente naquele momento favorecia, segundo a Comissão Curricular Inicial (PPP Inicial, 1999), a falta de integração entre os conteúdos das disciplinas; e outro aspecto relacionado a este que merece realce é o foco na formação teórica em detrimento de uma ação prática voltada para necessidades da sociedade e as atividades de pesquisa. Até então o departamento não tinha nenhuma linha pesquisa nem de extensão funcionando no curso.

Tendo como parâmetro esses problemas e os documentos e textos citados anteriormente, a comissão curricular de Psicologia da UEPB empreende um trabalho que durou quatro anos, ao fim dele é apresentando ao departamento em 30 de outubro de 1998 o Projeto Político-Pedagógico para o curso que foi aprovado pelo CONSEPE e no semestre 99.1 este currículo passa a vigorar na universidade e as características específicas deste projeto passaremos a analisar nas próximas páginas (PPP Inicial, 1999, p. 2).

O Projeto Político Inicial de Psicologia prevê o oferecimento de dois cursos que acontecem simultaneamente: Um curso de licenciatura com foco na formação de professores de Psicologia para os então 2º e 3º graus e outro de formação do psicólogo com habilitações em clínica, escolar, organizacional e social-comunitária (Diurno e Noturno⁵²). A carga horária mínima para a licenciatura soma um total de 3.640 horas e da formação do psicólogo um total de 4.546 horas. Como a formação do psicólogo é o perfil de formação prioritário, para a conclusão da licenciatura o aluno deve optar em cursar as disciplinas didático-pedagógicas.

Atividades didático-pedagógicas	Carga horária
Prática Pedagógica I	66
Prática Pedagógica II	132
Prática Pedagógica III	132
Organização do Trabalho na Escola e o Currículo	66
Processo Didático: Planejamento e Avaliação	66
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem	132
Filosofia, Sociologia e Educação	99
Total	693

Quadro 7 - Atividades específicas para a formação do licenciado (PPPI 1999)

⁵² Apesar de estar previsto no PPP, o curso noturno nunca funcionou. Acredito que pelo fato de não haver recursos humanos suficientes para tal, ainda que em pesquisa realizada pela comissão com alunos constatou-se que 40% deles trabalham de dia e desejariam estudar à noite.

Dessa forma, ao longo dos cinco anos do curso de formação do psicólogo, o aluno é orientado no sentido de que se tiver o desejo de concluir a licenciatura deverá cumprir a carga horária detalhada no Quadro 7 que corresponde às atividades didático-pedagógicas. Ou seja, a formação do professor em Psicologia é oferecida como um apêndice da formação do psicólogo. Este é um primeiro aspecto que colocamos em relevo em nossa análise. Este realce deve-se ao fato de no projeto nacional de formação em Psicologia defendido prioritariamente pelo CFP, a formação do professor é um projeto silenciado em favor da formação do profissional em Psicologia, o psicólogo clínico, conforme analisado por nós no capítulo II desta tese. Isso se deve em função da ação dominante da CE que defendia tal projeto.

Eu defendo que a licenciatura em Psicologia seja um curso, né? Que se caracterize como tal. E que a formação do psicólogo seja um curso que se caracterize como tal e ao aluno seja dado o direito de fazer os dois ou optar uma coisa ou outra (Professor, “J”, 15/05/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Acho que essa discussão sobre formação de professor precisa e será sempre muito discutida, mas a licenciatura deve permanecer sim! Porque é nela e a partir dela que existe de fato uma formação que eu chamo uma formação do ensino e para o ensino. Isso independentemente de ser de Psicologia (Professor, “A”, 10/02/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Há vozes de professores da área educacional dentro da Comissão Curricular que defendem a importância e a permanência da licenciatura funcionando no departamento como um curso específico. Mesmo assim, por entendimento do coletivo de professores amparado pelo documento das DCN (2004), esta formação deve, de fato, ter um projeto próprio e separado da formação do psicólogo a desejo do departamento. Ou seja, a formação prioritária é a formação do psicólogo, a formação do licenciado dependerá da decisão do departamento se oferecerá ou não esta formação na universidade.

Outro aspecto importante que merece realce refere-se ao discurso sobre *práticas emergentes* inscrito nos textos do CFP e no projeto pedagógico em tela. Como objetivo geral é apontado uma formação acadêmica que possa possibilitar ao aluno a construção da capacidade de problematizar a realidade social e apontar soluções para as questões emergentes da atualidade à luz da ciência psicológica (PPP Inicial, 1999, p. 4). Estas questões aparecem no livro *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*, publicado em 1994 como resultado de pesquisa realizada pelo CFP, em que diversos textos e autores discutem as práticas emergentes em Psicologia, indicando a influência desse projeto nacional na construção das políticas educacionais para a Psicologia.

Para a realização da pesquisa que gerou o livro citado, o CFP reivindicou para si o direito de ser articulador para compilar informações para subsidiar as universidades, o MEC e o CFE na elaboração de um novo currículo para a Psicologia. As entrevistas realizadas para efeito desta pesquisa foram feitas com psicólogos escolhidos intencionalmente, a partir do critério de visibilidade definido pelo CFP. Esta pesquisa teve como objetivos:

- a) Descrever a atuação profissional de psicólogos que se caracterize por incorporar tendências emergentes nos campos de trabalho e levantar os requisitos (conhecimentos e habilidades) necessários a formação que contemple esta visão ampliada do campo de trabalho;
- b) Levantar subsídios que permitam avançar na compreensão das principais controvérsias que cercam, atualmente, a formação acadêmica do psicólogo em nível de graduação e que se traduzem em dilemas acerca de como se estruturar o currículo dos cursos de Psicologia. (CFP, 1994, p. 4).

Assim, para dar conta desses objetivos foi necessária a compreensão de aspectos do contexto da prática em que estavam os profissionais da Psicologia. De acordo com Ball (1992), o contexto da prática é onde as políticas educacionais são “implementadas” e estão sempre em situação de sujeição a reinterpretações e recriações; é neste contexto que a política produz efeitos e consequências e poderão provocar mudanças e transformações na política construída originalmente nos contextos da influência e da produção.

Projeto Nacional		Novo Projeto UEPB	
Foco da formação	Profissional (psicólogo clínico)	Foco da formação	Profissional (psicólogo clínico)
Perfil	Curso de Psicologia	Perfil	Curso de Psicologia
Perspectiva de formação	Generalista	Perspectiva de formação	Especialista
Área/ênfase dominante	Clínica (social)	Área/ênfase dominante	Organizacional e Trabalho
Atuação profissional	Práticas emergentes	Atuação profissional	Para cada área/ênfase de formação

Quadro 8 - Comparativo entre o Projeto Nacional e o Novo Projeto Pedagógico da UEPB

Quando comparamos o projeto nacional com o novo projeto da Psicologia da UEPB, verificamos alguns elementos que se correlacionam. A perspectiva da formação profissional e o perfil do curso se igualam. Porém, com relação à perspectiva de formação percebemos que

contrariamente ao projeto nacional, na UEPB esta perspectiva vai na direção de uma formação especialista pelo fato de focar nas ênfases como campo de atuação.

Porém, dois aspectos merecem destaque. Primeiro, mesmo que a área/ênfase clínica seja dominante no novo projeto, comparada ao projeto inicial, esta área teve uma diminuição significativa em horas no currículo, significando, em nossa análise, uma mudança no foco de formação em Psicologia na universidade. E, com relação à área/ênfase Psicologia Organizacional, houve um aumento das horas dedicadas a esta área, mostrando que este campo ganhou dentro do departamento espaços privilegiados, se caracterizando como recontextualização específica da UEPB, sendo a área/ênfase dominante no Novo Projeto.

Ou seja, é no contexto da prática que atuam os profissionais e eles, ao leem os textos da política, não o fazem de forma ingênua. Ou seja, os professores, por exemplo, ao enfrentarem os textos da política trazem para este confronto as suas histórias pessoais, experiências, propósitos, pertencimentos teóricos e políticos permitindo que não haja por parte daqueles que assinam os textos o controle sobre os diversos significados e interpretações dadas a eles (MAINARDES, 2006).

Outro aspecto específico da UEPB a considerar, se relaciona com as áreas/ênfases de formação em Psicologia Educacional e Psicologia Social-Comunitária. Nas propostas de ênfases presentes nas DCN há uma que conseguimos correlacionar com a área educacional, e no caso do Novo Projeto da Psicologia da UEPB, há indicação de uma ênfase que contempla esta área de atuação. Porém, com relação à área/ênfase social, não há nas DCN nenhuma indicação de possibilidades de ênfases que possamos correlacionar com esta área de formação.

Mesmo assim, no Novo Projeto da UEPB, há a construção de uma ênfase que contempla a atuação em Psicologia Social. Ou seja, mesmo permanecendo com as mesmas horas do Projeto Pedagógico Inicial no Novo Projeto, há a sua afirmação como área como importante campo de atuação, indicando um aspecto de reinterpretação.

É pertinente reconhecer que a interpretação é uma questão de disputa e uma estratégia política à medida que permite que uma ou outra interpretação predomine, ainda que os desvios e as interpretações minoritárias possam ser considerados como importantes nos processos de recontextualização.

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES, 200, p. 305).

Entendendo este contexto dessa forma, é importante frisar que o CRP-13⁵³ foi convidado a colaborar na construção do Projeto Pedagógico Inicial. Em nossa análise reconhecemos que a participação do Conselho Regional na construção do projeto revela um reconhecimento do departamento da importância dele nas discussões sobre a reforma curricular de Psicologia no contexto nacional. E, em sendo representante do CFP no estado da Paraíba, o Conselho Regional defendeu as orientações nacionais no contexto local da UEPB. Pois, em fazendo parte da estrutura administrativa do sistema conselho, o CRP 13 defende politicamente as suas orientações. As questões de denominação do curso, das habilitações: psicólogo, licenciado e bacharel e a questão da necessidade de uma formação generalista, são defendidas pela estrutura dos conselhos como um todo e se insinuam nos textos no Projeto Pedagógico Inicial.

O Projeto Pedagógico Inicial é caracterizado por defender uma formação generalista e interdisciplinar como foco na formação profissional (psicólogo) com quatro perfis de formação que são as habilitações oferecidas pelo curso. Essas habilitações são Psicologia Clínica, Psicologia Escolar, Psicologia Organizacional e Psicologia Social-Comunitária. Esta formação está assentada em cinco eixos temáticos que embasam as atividades realizadas pelo graduando ao longo dos cinco anos do curso.

Cada eixo temático corresponde a cada ano de formação do psicólogo e se verificarmos a definição de cada eixo, não aparece em nenhum deles referência a licenciatura. O Eixo 1 tem denominação de *Concepções da Natureza Humana*, Eixo 2 *Processos de Subjetivação Psicológica*, Eixo 3 *Processos de Investigação Teórico-Prático em Psicologia*, Eixo 4 *Psicologia e Áreas de Atuação* e Eixo 5 *Processo de Intervenção Psicológica*. (Projeto Pedagógico Inicial, 1999, p. 11) Entendo que isto indica a ausência de um eixo para a formação de professores em Psicologia reforçando a minha tese de que a licenciatura funciona como um apêndice da formação do profissional em Psicologia na UEPB.

No eixo 1, busca-se dar conta de possibilitar a futuro profissional acesso as várias concepções sobre a natureza humana; já nos eixo 2 e 3, os processos de subjetivação e investigação psicológicas focam no aspecto da atuação profissional do ponto de vista terapêutico/analítico; o eixo 4 visa possibilitar experiências dentro das áreas de atuação; e, por fim, os processos de intervenção psicológica no eixo 5, mais uma vez, indica a perspectiva profissional na formação. Isso ilustra, em nossa análise, que apesar de no Projeto

⁵³ CRP-13 – Conselho Regional de Psicologia Representação Paraíba.

Pedagógico Inicial (1999) ter definido a formação do licenciado, tal formação não está contemplada nos eixos temáticos do curso.

De acordo com o Projeto Pedagógico Inicial quatro abordagens teóricas norteiam a concepção curricular na formação do psicólogo na UEPB: behaviorista, cognitivista, psicanalítica e humanista em um sistema seriado anual. Mesmo havendo esta orientação teórica no projeto, não enxergo disputas teóricas no departamento. O que há são relações de poder norteadas por interesses e posições políticas no contexto acadêmico da universidade. As disputas políticas externas também ressoam entre os grupos em disputa pelo poder na gestão da universidade.

Por exemplo, os professores da área organizacional e social enfrentam problemas de campo de estágio para os alunos em final de curso. O estágio supervisionado V da área organizacional deve acontecer em organizações empresariais e há uma dificuldade desses dirigentes em permitir a abertura de campos de estágio nesses locais. O mesmo problema acontece com a área de social-comunitária que deve ter campos de estágio em assentamentos, sindicatos e similares e, muitas vezes, por posições divergentes entre os professores e os dirigentes desses setores, ficando inviável a realização dos estágios. Essa dificuldade causa deficiências na formação dos alunos já que o calendário acadêmico segue até o fim sem acréscimo de tempo e horas em função deste problema.

Já com relação às áreas de clínica e educacional essas questões praticamente não existem. Há no departamento a clínica escola onde os alunos desenvolvem seus estágios e a área educacional tem espaços nas escolas municipais e estaduais que favorecem a entrada dos alunos nesses campos de estágio sem prejuízo à formação deles. Dessa forma, em nossa análise, essas questões geraram conflitos, lutas, embates, etc. entre os professores no sentido de defenderem os interesses das áreas das quais fazem parte.

Assim, acreditamos que a disputa teórica não aconteceu em função de uma baixa produção teórica dos professores⁵⁴, dificultando que se crie no espaço acadêmico do departamento “lutas” em prol de defesas dessas ou daquelas tendências teóricas na ciência psicológica. Entendemos que os embates se dão em função da luta por espaços de atuação dentro do departamento pelos professores.

Dessa forma, segunda a Comissão, esta proposta curricular pretende estar atualizada e direcionada para atender as novas demandas do mercado (PPP Inicial, 1999, p. 3). Ou seja, além do foco na formação profissional há um alinhamento com as necessidades emergentes

⁵⁴ Há anos se vem tentando criar no departamento um programa de pós-graduação e um dos empecilhos a este pleito é justamente a baixa produção acadêmica dos professores do curso.

do mundo do trabalho que na verdade estão atreladas uma a outra. Identificamos que a terminologia *mundo do trabalho* que aparece no texto do PPP Inicial está sintonizada com as orientações teóricas da área organizacional que se refere as “determinações” estruturais ocorridas na organização do trabalho em escala mundial.

Assim, para dar conta dessas demandas, a formação do psicólogo apresentada no Projeto Pedagógico inicial será objetivada, a partir de cinco objetivos específicos:

- a) Instituir e ampliar os núcleos de pesquisa do Departamento de Psicologia, buscando garantir não só uma maior inter-relação entre graduação e a pós-graduação, como também contribuir para a produção do saber na Psicologia;
- b) Implantar programas de extensão e ampliar parcerias com as instituições, visando uma maior aproximação do saber acadêmico e saber do senso comum, na perspectiva de proporcionar a formação de um profissional qualificado para atender as necessidades da sociedade;
- c) Contribuir para a formação de um profissional em Psicologia, comprometido com questões éticas, sociais e políticas, capaz de buscar transformações para uma sociedade mais justa e igualitária;
- d) Proporcionar uma formação sólida, para que o aluno, durante o curso, adquira condições de escolher não só a área, mas também a abordagem teórica que norteará a sua atuação; e
- e) Criar um espaço de discussão e reflexão permanente das atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando atingir melhores níveis de interação professor, aluno e comunidade, através da perspectiva multi, inter e transdisciplinar (PPP Inicial, 1999, p. 4).

Estes objetivos refletem uma preocupação acentuada do departamento com a pesquisa e a extensão. Nesta época tais atividades eram realizadas a partir da ação das Pró-Reitorias de Pesquisa e de Extensão, ficando resumidas ao departamento as atividades de ensino. Em função disso são criados componentes curriculares como Pesquisa e Procedimentos Estatísticos I, Pesquisa e Procedimentos Estatísticos II, Extensão I e Extensão II na grade curricular do curso. Essa perspectiva trouxe um aspecto questionado por alguns professores que é o caráter de componente curricular dado à pesquisa e à extensão. Isso significa que essas atividades são regidas pelas regras de uma disciplina e que devem acontecer em um período determinado da formação.

As atividades de pesquisa e extensão acontecem em função das condições materiais e temporais da pesquisa e das peculiaridades do campo de extensão. Ficar preso às regras de um componente curricular dificultaria, segundo esses professores, a realização dessas atividades.

Já para a licenciatura, que não é a formação prioritária, se define como objetivo a formação didático pedagógica. Essa formação deverá favorecer ao futuro profissional a condição de intervir, sendo educador, nas diversas situações de ensino-aprendizagem. Analisando o Quadro 7, que lista as atividades didático-pedagógicas da formação do

licenciado, concluímos que essa formação está mais voltada para uma perspectiva de atuação da pedagogia (prática pedagógica, planejamento escolar, desenvolvimento e aprendizagem, etc.) que remete à sala de aula e não a atuação do psicólogo na escola como instituição sociocultural. Refletindo sobre esta questão, analisamos que esta formação visa apenas um perfil de competência que remete mais a uma formação de pedagogo do que de um psicólogo escolar⁵⁵.

Outro aspecto característico deste Projeto Pedagógico inicial é a distribuição dos estágios ao longo dos cinco anos de formação do aluno. São cinco estágios supervisionados distribuídos um a um em cada ano de formação. A ideia do currículo é que o aluno tenha uma relação teoria-prática deste o primeiro ano do curso ainda que seja questionada por professores que coordenam os estágios a impossibilidade de no primeiro ano o aluno já entre no campo de estágio sem preparação para tal.

No último ano o aluno tem o estágio supervisionado e o TAO (Trabalho Acadêmico Orientado). O estágio supervisionado V é específico da formação na área escolhida pelo aluno concluinte e, no caso da habilitação em clínica, o estágio é realizado na Clínica Escola do departamento que oferece os serviços psicológicos à comunidade mediante convênio com o SUS (Sistema Único de Saúde). Com relação às outras habilitações os estágios acontecem em organizações públicas e privadas da cidade de Campina Grande sob a supervisão de professores da Universidade.

Como o curso prevê a formação do psicólogo em quatro habilitações é necessário compreender como está distribuída a carga horária para cada uma das habilitações. Pois defendo a tese de que no Novo Projeto (2011) houve uma diminuição das horas para a área clínica e um significativo aumento de horas na habilitação em organizacional. Apesar de o Novo Projeto refletir algumas configurações das orientações do CFP, a diminuição das horas para a clínica e aumento da área/ênfase organizacional reflete condições internas ao Departamento de Psicologia significando recontextualizações institucionais específicas.

Os textos das políticas, assinados ou não pela esfera oficial, circulam no meio educacional sofrendo diversas reinterpretações. Estas ações fragmentam os textos e alguns desses fragmentos são mais valorizados do que outros, e ao serem associados entre si, os fragmentos são ressignificados e refocalizados (LOPES, 2005a). Esses processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudanças são denominados de recontextualização

⁵⁵ Em uma dada perspectiva a Psicologia Escolar deveria ter um caráter preventivo e de promoção social que entenda a escola enquanto um espaço de construção social. As funções do pedagogo e do psicólogo na escola são distintas.

que significa a articulação da ação dos textos da política nos múltiplos contextos: influência, produção e prática.

Dessa forma, entender como as cargas horárias foram distribuídas por áreas ajudara identificar em qual delas se dedicou mais tempo. Com este objetivo procedemos a uma análise das diretrizes curriculares do Projeto Político Inicial mostrando como a distribuição das horas dedicadas a cada área de formação (habilitações) foi realizada. A distribuição das horas para as áreas e componentes curriculares foi feita internamente na Comissão Curricular. As discussões entre os membros da comissão foram travadas por eles e apresentadas ao departamento.

Com relação ao Novo Projeto Pedagógico, esta distribuição foi feita com a participação direta dos professores do departamento propondo, questionando e interferindo nas definições das cargas horárias. De uma forma ou de outra esses processos se configuraram como espaços de relações de poder. Assim, a distribuição das horas para as áreas e componentes curriculares significará a dominância de um ou de outro grupo que definirá as cargas horárias no currículo do curso.

Young (1971) reconhece relações de poder entre as diversas disciplinas e áreas de saber na Educação pelo fato de algumas delas gozarem de prestígio em detrimento de outras. Isso acontece, segundo ele, em função dos interesses de classe, profissionais e institucionais presentes nesse jogo de poder. Com relação à carga horária, especificamente, o referido autor afirma que a sua distribuição acontece em função dessas relações de poder e que horas a mais ou menos nessa ou naquela disciplina ou área de saber se dá em função das disputas travadas entre aqueles defende esta ou aquela área de conhecimento (YOUNG, 1971).

Sintonizado com este pensamento optamos em analisar a quantidade de horas dedicadas a cada área de formação no Projeto Pedagógico Inicial e a quantidade de horas dedicadas a cada ênfase no Novo Projeto Pedagógico, entendendo que estas distribuições refletem as disputas de poder internas entre professores e grupos. Somando-se a esta perspectiva acrescento que as terminologias definidas para os componentes curriculares em ambos os projetos também refletem, ainda que discretamente, as mesmas relações de poder.

Para dar conta da compreensão da distribuição das horas no Projeto Pedagógico inicial (1999), analisamos tanto as ementas quanto os nomes dos componentes curriculares procedendo ao agrupamento daqueles que se referiam a cada área de formação. Ou seja, todos os componentes que fazem alusão direta aos processos psicológicos, bases neurofisiológicas do desenvolvimento psíquico, psicoterapia e psicodiagnóstico, teorias e psicoterapias clínicas (Comportamental, Centrada na Pessoa, Psicanálise, Gestalt e Logoterapia), orientação sexual,

psicossomática, psicoterapia infantil e psicoterapia de grupo foram agrupadas na área clínica correspondendo a 34,67% do total de horas da formação geral.

Para identificar os componentes da área escolar, buscamos os termos como desenvolvimento e aprendizagem, psicologia da educação I e II, psicopedagogia, processo didático, planejamento e avaliação, escola e currículo, psicologia e prática pedagógica e educação especial. Os componentes com essas denominações foram agrupados na área escolar perfazendo um total percentual de 10,67% da carga horária total.

Com relação à área organizacional foi usada a mesma metodologia. Os componentes psicologia, trabalho e organizações, gestão e qualidade, planejamento estratégico nas organizações, psicologia, indústria e organizações são agrupados na área totalizando um percentual de 9,34%.

Por fim, a área social-comunitária é composta pelos componentes psicologia social e comunitária, participação política, cidadania e direitos humanos, políticas sociais, práticas comunitárias e institucionais, movimentos sociais, identidade e questões regionais e questões rurais e urbanas. Esses componentes totalizam 719 horas que correspondem percentualmente a 14,53% curso como um todo.

A formação em licenciatura representa 14,00% do total da formação geral em Psicologia na UEPB.

Para a construção do Quadro 7, consideramos as atividades didático-pedagógicas em separado que corresponde a parte complementar para a formação do licenciado em Psicologia. No item *outros* consideramos aqueles componentes que não fazem alusão a nenhuma das quatro áreas de formação. A exemplo de Introdução à Filosofia, Introdução à Antropologia, Dinâmicas das Relações Grupais, Psicogenética, Extensão I e II, Pesquisa I e II e Metodologia do Trabalho Científico e que são cursadas por todos os alunos independentemente da habilitação escolhida. No mesmo item consideramos também os quatro estágios supervisionados (I, II, III e IV) computando um total de horas percentuais em 16,79% do total da formação geral. Com relação ao estágio supervisionado V que corresponde ao último ano da formação final do aluno e o TAO (Trabalho Acadêmico Orientado), este último referente ao trabalho de conclusão de curso, não os consideramos para a construção do Quadro 5. O motivo de tal opção deveu-se ao fato de que para a construção do Quadro 8, relativo ao Novo Projeto Pedagógico, também não consideramos o último ano de formação⁵⁶.

⁵⁶ Tanto em um projeto quanto no outro o último ano é relativo à formação final do aluno em uma área específica ou em duas ênfases e a apresentação do trabalho de conclusão do curso. Como ficou difícil identificar e separar as horas destinadas a cada área ou ênfase no último ano resolvi excluir para análise em ambos os projetos.

Para visualizar melhor a distribuição das horas por áreas de formação (habilitações) construímos outro quadro onde excluí um total de 693 horas relativo à licenciatura e refizemos os percentuais para cada área que está expressa abaixo.

GERAL (Psicólogo e licenciatura)		GERAL (Psicólogo)	
Clínica (1.716h)	34,67%	Clínica (1.716h)	40,31%
Escolar (528h)	10,67%	Escolar (528h)	12,41%
Organizacional (462h)	9,34%	Organizacional (462h)	10,86%
Social-comunitária (719h)	14,53%	Social-comunitária (719h)	16,89%
Didático-pedagógicas (693h)	14,00%		
Outros (831h)	16,79%	Outros (831h)	19,53%
Total (4.949h)	100,00%	Total (4.256h)	100,00%

Quadro 9 - Percentagem de carga horária por área

As variações são pequenas, ficando entre um e dois pontos percentuais. Apenas a área de Clínica tem aumento percentual um pouco maior, ficando em torno de 5,64% quando desconsideramos a formação do professor. Considerando ou desconsiderando a licenciatura, a área clínica é dominante no Projeto Pedagógico Inicial. Além disso, verificando os percentuais de horas de cada área de formação, identificamos que as horas dedicadas ao perfil licenciado são próximas as horas de cada área. E, considerando o Quadro 5 e comparando as horas da área social-comunitária com as da licenciatura, esta última é inferior (licenciatura 14,00% e social-comunitária 14,53%).

Esses valores serão importantes para a seção 3.5, em que apresentaremos as recontextualizações institucionais, a partir das comparações entre o Projeto Pedagógico Inicial e o Novo Projeto Pedagógico, e as ações de Comunidades Epistêmicas nacionais para a constituição do currículo de Psicologia no Brasil.

3.3 História da atual Comissão Curricular: a busca de um projeto democrático para a Psicologia da UEPB

No ano de 2002, ainda muito próximo da implantação do Projeto Pedagógico Inicial, um conjunto de eventos no âmbito da universidade favorece a retomada da discussão sobre a

reforma curricular. Primeiro a eleição de um novo projeto político-administrativo para a Psicologia que reconhece a necessidade de uma revisão; segundo a renovação do quadro de professores no departamento, ocasionado por um grande Concurso Público realizado pela UEPB em 2001⁵⁷, quando mais de 300 novos professores ingressam na universidade, em que somente a Psicologia teve um acréscimo de efetivos em torno de 33,33% e por fim, as críticas de alguns professores ao Projeto Pedagógico Inicial de 1999.

As críticas mais fortes se direcionaram para o fato do PPP Inicial ter dado a pesquisa e a extensão um status de componente curricular, ter fragmentado os estágios ao longo dos cinco anos e a modalidade seriado anual adotada para o curso. Com relação à segunda que distribui os estágios supervisionados ao longo do curso, configurando-se como um equívoco pelo fato de oferecer experiência de estágio para o aluno recém ingresso e que não foi preparado para tal atividade e, por fim, a terceira crítica que se refere à modalidade seriado anual em que os componentes curriculares são lecionados durante um ano, e como há um período de recesso escolar relativamente longo, as discussões de um semestre ao outro ficam prejudicadas.

A partir desse contexto, o departamento, nas pessoas das professoras Railda Fernandes e Maria do Carmo Eulálio, passa a conduzir o processo da reforma, convocando a assembleia de professores para a constituição de uma nova Comissão Curricular. O princípio adotado foi de que a Comissão seria composta pelo Coordenador do Curso, o Chefe de Departamento e alguns professores do quadro convidados a contribuir na construção de uma nova proposta curricular.

Ao longo deste processo foram membros da Comissão os professores (as) Laércia Maria B. de Medeiros, Maria José Cabral de Oliveira, Jorge Dellane da Silva Brito, Wilmar Roberto Gaião, Edil Ferreira da Silva e Francinaldo do Monte Pinto. Esses professores fizeram sua graduação em Psicologia na própria UEPB e os dois últimos são oriundos do curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Do ponto de vista político, este grupo de professores comunga das orientações administrativas e políticas defendidas pela chefia do departamento.

Considerando as áreas de formação do curso, temos nesta comissão duas professoras da área escolar, dois professores da área clínica e os dois últimos da área organizacional. A participação política da professora Thelma Veloso, maior representante da área de social-

⁵⁷ Neste a Universidade realizou um grande concurso para docente fruto das reivindicações do Movimento Universitário Democracia e Autonomia que sai de uma greve de fome de mais de seis meses.

comunitária, sempre foi discreta e com pouca proposição para a área se envolvendo pouco nos embates políticos do departamento. Em função disso, concluímos que a área social-comunitária não teve uma ampliação significativa no Novo Currículo.

Por exemplo, percebemos que a área social não esteve representada em nenhuma das composições da Comissão Curricular ao longo de quase dez anos de seus trabalhos. Em nossa análise esta é a área/ênfase em que há pouca alteração em termos de carga horária de um projeto para o outro, indicando a pouca influência política de seus professores nas decisões sobre a reforma curricular.

De 2002 até 2003, as discussões sobre a reforma foram feitas dentro da Comissão Curricular e depois deste período a Comissão apresentou ao departamento uma primeira proposta curricular. Neste momento houve um grande questionamento do coletivo dos professores sobre a forma como esta proposta tinha sido construída. Muitos professores, em sua maioria de oposição à atual gestão, afirmavam que ficando somente a cargo da Comissão Curricular a construção do Novo Projeto Pedagógico e cabendo à assembleia departamental apenas a tarefa de aprovar ou desaprovar, esse processo não se configurava como democrático. A partir deste pensamento a proposta apresentada não é apreciada naquele momento.

Em menos de meia hora toda a nossa proposta, todo o nosso trabalho de seis meses foi colocado abaixo a pedido do próprio departamento para que todos participassem nesse processo de construção que acontece até o momento. Estamos em 2011 e nós ainda estamos fechando o nosso processo dessa reforma curricular (Professor, "A", 10/02/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Assim, o debate sobre a necessidade de que o processo da reforma curricular de Psicologia fosse democrático passa a ser a pauta em várias reuniões até que o coletivo do departamento decide que a construção do Novo Projeto Pedagógico será com a participação de todos e se dará da seguinte forma:

- a) A Comissão Curricular analisaria um conjunto de componentes curriculares por vez;
- b) Apresentaria as alterações para cada componente e levaria para discussão na reunião;
- c) Na assembleia departamental cada professor que deseja-se poderia opinar sobre a alteração sugerida; e
- d) Após as sugestões e mudanças sugeridas, vota-se a alteração do componente curricular e em seguida passava-se ao componente curricular seguinte até que se desse conta de todos.

Esta metodologia passa a ser adotada desde então até a conclusão da atual proposta curricular de Psicologia da UEPB. Analisando esta estratégia concluímos que a discussão sobre a reforma curricular teve como foco os componentes curriculares; suas denominações, os seus conteúdos e as horas dedicadas a cada um deles. Isso demonstra que os aspectos teóricos e filosóficos do currículo foram discutidos permanecendo em alguns casos vieses do Projeto Pedagógico Inicial.

Mas, para a Comissão Curricular este procedimento aponta para um processo democrático ainda que ela tenha trazido algumas dificuldades e que a participação de todos não tenha sido efetiva.

Eu lamento muito assim, o atraso que isso produz, mas por outro lado eu acho que tem um ganho porque se sente comprometido com aquilo que está sendo criado, né. Quer dizer, cada professor que participou da reforma ele não pode se queixar que foi feito algo a sua revelia (...) Foi aberto um espaço, se ele estava ou não presente aí é uma questão pessoal dele, mas foi aberto o espaço e foi discutido conjuntamente com todo mundo, então tem uma pitada de todos naquilo que foi construído (Professor, “I”, 13/05/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Um primeiro problema apontado pela Comissão em função da metodologia adotada foi a demora em concluir a projeto. Ou seja, a demora em fechar uma proposta e a excessiva discussão nas reuniões departamentais sobre as mudanças favorecia ao esquecimento das “memórias das discussões anteriores”⁵⁸. Como o tempo entre uma modificação votada no departamento e outra mais à frente era longo, isso dificultava a relação entre uma e outra impedindo um melhor entendimento por parte de todos sobre as alterações.

Nas reuniões departamentais para discutir a reforma curricular nunca estavam todos os professores, e quando aqueles que não tinham participado de determinadas discussões apareciam, reivindicavam o direito de reavaliar questões já votadas. Em muitos casos, a chefia do departamento abria exceção e permitia alterações em matérias que tinham sido vencidas em debates anteriores.

Em estando o departamento dividido entre dois grupos (situação e oposição) entendemos que as ausências e a votação de questões já resolvidas indicam a existência de “manobras” empreendidas no sentido de que determinados interesses fossem privilegiados demonstrando que este processo foi marcado por conflitos e disputas de poder.

Um segundo aspecto a ser considerado sobre a metodologia refere-se à ideia de uma *participação democrática* na construção do novo PPP da Psicologia da UEPB. Na visão da

⁵⁸ Termo utilizado pelo entrevistado “J”.

Comissão Curricular a Nova Proposta só representaria a vontade de todos se professores, alunos e servidores técnico-administrativos participassem do processo efetivamente. Porém, mesmo facultando a participação de todos os professores no processo da reforma foi abaixo do que deveria ser ainda que seja reconhecido o sentido democrático do processo que facultou a todos os integrantes do departamento interferência sobre as propostas sugeridas para o novo currículo.

Se houvesse uma maior participação dos professores, ou seja, uma conscientização de que é necessário participar, eu acho que o processo já teria deslanchado (...) falta adesão, eu acho, de boa parte dos professores (Professor, “C”, 23/02/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Devemos reconhecer que o princípio democrático mencionado se refere à noção da participação de todos. Ou seja, os envolvidos ou seus representantes deveriam ser ouvidos sobre o que acham do processo e como ele deveria ocorrer. No caso da Psicologia da UEPB a reforma curricular foi conduzida por uma parte dos professores e não teve a participação dos outros integrantes da comunidade acadêmica do departamento: servidores técnico-administrativos e os alunos.

Essa discussão ocorreu principalmente com a participação dos docentes, né? (...) Eu acho que uma crítica que a gente pode fazer em relação a como essa reforma foi conduzida é que na verdade o que a gente chama de comunidade universitária, né; eu acho que houve um problema, né? Eu acho que a participação do alunado foi muito aquém do esperado (Professor, “F”, 03/05/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Assim, esses espaços são disputados para que determinados interesses sejam impostos em detrimentos de outros. A unidade do Departamento de Psicologia, assim como tantos outros espaços da universidade, se configura como um espaço de luta em que aqueles com condições de influência o farão. No caso da UEPB foram os professores em seus espaços de luta que apresentaram propostas e alterações para o Novo Currículo, a partir de seus lugares teóricos, acadêmicos e políticos.

Nosso departamento é um departamento que tem diversas dificuldades em dialogar, muitas vezes, por exemplo, em relação à reforma curricular o departamento definiu que deve construir um projeto pedagógico com todos os elementos do departamento. Eu acho uma coisa inviável, impossível, acho que é uma tentativa de fazer tudo democraticamente, mas eu acho que é uma falta de compreensão do que seja um processo democrático (Professor, “J”, 15/05/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Inserido neste contexto, podemos inferir que a participação democrática se deu de forma limitada. Ou seja, a voz dos alunos do curso de Psicologia não se fez presente na proposta nem a dos servidores técnicos administrativos do departamento. A atual proposta curricular reflete o pensamento de determinado número de professores que sempre esteve presente as reuniões e pôde interferir na construção da referida proposta a partir das relações de poder estabelecidas neste processo.

Assim, após um longo processo (2002-2011) uma proposta de reforma curricular é apresentada ao Departamento. Durante o processo de avaliação e aprovação do projeto o coletivo decide que este projeto refere-se à formação do psicólogo e que a formação do licenciado terá um projeto próprio e que, futuramente, será constituída uma nova comissão para a construção do mesmo. Ou seja, o Novo Projeto Pedagógico (2011) refere-se somente a formação do psicólogo. Interessante perceber que após esta deliberação foi percebido pela Comissão Curricular que nas DCN de 2004, já havia a indicação no em seu artigo 13º de que em desejando oferecer a formação de professores cada IES deveria proceder à construção de um Projeto Pedagógico complementar para tal formação.

A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país (CNE/CES Resolução 8, 2004, p. 5).

Com a aprovação do Novo Projeto Pedagógico é encerrado o processo de reforma curricular de Psicologia da UEPB que durou quase dez anos. No momento o departamento aguarda autorização final pelo CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão) da universidade para que o projeto seja implantado ainda no ano de 2012.

Apresentaremos a seguir, as características deste Novo Projeto relacionando-o ao Projeto Pedagógico Inicial, analisando as recontextualizações de um para outro e os alinhamentos com os debates nacionais para a Psicologia no Brasil.

3.4 As características do novo projeto político-pedagógico para a Psicologia

Até a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Psicologia em maio de 2004, as discussões sobre a reforma curricular no departamento já estavam em curso. Com a publicação deste documento houve uma parada nos trabalhos para que a Comissão Curricular pudesse tomar conhecimento deste documento e a partir daí

retomar os trabalhos de construção de uma proposta tendo como referência a Resolução 08 do CNE/CES de 07 de maio de 2004.

As DCN são diretrizes como o próprio nome insinua. Todavia, por orientação do próprio documento cabe às IES recorrer a outros documentos que julgar necessários para a construção dos seus projetos pedagógicos. Mesmo assim, no caso da Psicologia da UEPB, o único documento utilizado prioritariamente para a construção do Novo Projeto Pedagógico (2011) foi as DCN de 2004.

De acordo com o Relatório do Novo Projeto Pedagógico, a reforma curricular ora concluída se fez necessária em função das novas configurações políticas, sociais e econômicas vivenciadas pela sociedade contemporânea, tanto nos espaços locais quanto globais. Aliado a esses aspectos, o documento do Novo Projeto também coloca como importante que, com a reforma, fosse feita a abertura de novos campos de atuação do Psicólogo que foge as tradicionais áreas de atuação deste profissional (NPPP, 2011, p. 3).

Analisando essas justificativas da Comissão Curricular para proceder à reforma, inferimos que no NPPP (2011) há defesa da inclusão da ideia de *práticas emergentes* ao currículo de Psicologia. Essa lógica se refere ao discurso defendido pelo o CFP onde se reivindica a atuação do psicólogo nos novos campos de atuação surgidos nos últimos anos, principalmente no campo da saúde.

O projeto (NPPP, 2011, p. 3) enfatiza que esta proposta curricular visa à valorização das demandas da sociedade em níveis locais e regionais. Os serviços psicológicos oferecidos pela universidade à população usuária que a procura deve ser oferecido de forma que possibilite a melhoria da qualidade vida e contribua para o desenvolvimento sustentável da região, ao mesmo tempo que espera que o aluno egresso possa desenvolver uma compreensão histórica e crítica de todos os acontecimentos vivenciados pelo homem contemporâneo em suas dimensões sociais, econômicas, culturais e políticas. Essa compreensão permitirá o exercício da cidadania e da Psicologia como ciência e profissão (NPPP, 2011, p. 7).

Reconhecemos que esta perspectiva tem relação com a ação de uma Comunidade Epistêmica, descrita no 1º capítulo desta tese, que defende um projeto de formação em Psicologia focado no profissional (psicólogo) da área clínica. As Comunidades Epistêmicas influenciam o processo de definição das políticas em seus variados níveis e de diversas formas. Elas lutam para impor seus discursos e suas visões de como deveria ser a sociedade e a educação. Segundo Antoniades (2003) o resultado de tais lutas e o estabelecimento de discursos sociais específicos, de ordens cognitivas e políticas. A Comunidade Epistêmica que tem como protagonista o CFP emprega um discurso de atendimento às demandas da

sociedade a partir de práticas emergentes em atenção à saúde. Para aprofundar esta constatação devemos continuar analisando o Novo Projeto Pedagógico.

As definições dos eixos estruturantes do núcleo comum estão de acordo com as DCN (2004). Definidos em número de cinco são semelhantes aos eixos temáticos do Projeto Pedagógico Inicial conforme explicitado abaixo.

- a) Matrizes epistemológicas e históricas na construção do saber psicológico;
- b) Teorias, métodos, técnicas e estratégia do conhecimento psicológico;
- c) Processos de investigação e intervenção psicológica;
- d) Processos psicológicos e interfaces com campos afins do conhecimento;
- e) Práticas profissionais em Psicologia nos diferentes contextos institucionais e sociais (NPPP, 2011, p. 11-12).

O foco nos processos psicológicos, métodos, técnicas e práticas profissionais realçadas nos eixos estruturantes do núcleo comum, indicam a influência das DCN no Novo Projeto Pedagógico de Psicologia da Universidade.

- a) Fundamentos epistemológicos e históricos;
- b) Fundamentos *teórico-metodológicos*;
- c) Procedimentos para a *investigação científica* e a *prática profissional*;
- d) Fenômenos e *processos psicológicos*;
- e) Interfaces com afins de conhecimento;
- f) *Práticas profissionais* (Resolução nº 8, 2004, p. 2).

Com relação às competências mais uma vez analisamos que elas indicam, em nossa análise, relações com as áreas clássicas de formação em Psicologia, ainda que com relação à área organizacional e do trabalho elas sejam em número maior.

- a) Atenção à saúde (clínica);
- b) Tomada de decisão;
- c) Comunicação;
- d) Liderança (organizacional);
- e) Administração e gerenciamento (organizacional); e
- f) Educação permanente (educacional).

As competências relativas a tomada de decisão e comunicação reconhecemos que fazem parte da formação do profissional da Psicologia como um todo, não as enquadrado em áreas específicas. Mesmo assim, há duas competências que se referem diretamente à área de Psicologia Organizacional e do Trabalho que são liderança e administração e gerenciamento.

Tradicionalmente a área de Psicologia Organizacional e de Trabalho, visa uma formação para atuação em organizações de trabalho habilitando os futuros profissionais em questões de gerenciamento e administração de recursos humanos.

As habilidades defendidas para a formação do Psicólogo foram descritas a partir das ênfases. Como cada ênfase se relaciona com as áreas de formação do currículo inicial, há um conjunto de habilidades para cada ênfase que remete as atividades das habilitações em psicologia clínica, escolar, organizacional e social. Com relação à ênfase 1 (Promoção da Saúde e Qualidade de Vida) que está relacionada à área clínica, há de novo uma alusão as questões de atenção à saúde numa perspectiva defendida pelo CFP.

- a) Compreender os determinantes do processo saúde-doença;
- b) Refletir criticamente sobre as políticas públicas vigentes no contexto da promoção da saúde;
- c) Entender os princípios norteadores do SUS que dão sustentação a prática dos diversos profissionais e serviços oferecidos à população.

Ou seja, essas orientações sobre os processos saúde-doença no sentido da promoção à saúde, a necessidade da presença do profissional da Psicologia no SUS; foram bandeiras defendidas pelo CFP conforme demonstramos no capítulo II desta tese. Estas orientações estão presentes em textos das DCN (2004) e nos discursos daqueles que representaram o CFP.

Assim, a partir dessas considerações apontamos que o perfil geral da Nova Proposta Curricular para a Psicologia da UEPB tem alguns aspectos pontuais das orientações nacionais defendidas pelo CFP, mas tem um conjunto de recontextualizações específicas da universidade. Encontramos na definição dos objetivos do curso uma clara direção para uma formação generalista de um profissional para atender as demandas da sociedade contemporânea.

Proporcionar uma sólida formação generalista e pluralista em Psicologia, em conformidade com as diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia (Resolução nº 08 do CNE de 07 de maio de 2004) e Políticas Públicas para a formação dos profissionais da área (NPPP, 2011, p. 8).

Um aspecto considerado inovador pela Comissão Curricular no Novo Projeto é a mudança de área para ênfase. Importante frisar que mesmo a Comissão Curricular ter considerado as ênfases como um aspectos inovador do Novo Currículo de Psicologia da UEPB, esta orientação já estava presente no texto das DCN (2004). Elas orientam que os de

Psicologia devem oferecer ênfases, ao invés de áreas de formação (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 8/04, p. 4).

A Comissão Curricular, em sua maioria, entende que esta é a grande novidade que o projeto traz e que será um diferencial na formação em Psicologia da Universidade, possibilitando uma integração curricular e uma formação generalista.

Nós temos quatro ênfases em que o aluno poderá já escolher duas e o que é um avanço muito grande. Abre a perspectiva, abre um leque né, dessa nova proposta. Nós vemos mais as questões das políticas públicas né, de saúde inseridas nesse novo currículo (Professor, “A”, 10/02/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Como já apontado anteriormente a direção dada à Nova Proposta curricular com relação às questões das políticas públicas e a atenção à saúde, direção dada pelo Governo em seus projetos sociais, está presente na atual proposta do curso. Esta filosofia aponta no sentido de que o profissional da Psicologia deverá ser formado para inserção nos mais variados espaços da vida do homem, por isso deve-se buscar uma formação mais geral possível.

Eu acho assim, um dos avanços é a questão das ênfases. Assim, eu acho que fica mais clara a questão da generalidade do curso. O aluno agora vai ter a opção de fazer duas ênfases. Eu acho que isso abre um leque no mercado de trabalho para ele (Professor, “C”, 23/02/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Por mais que o projeto fale da necessidade de inserção do psicólogo nos programas sociais do Governo voltados para atenção à saúde (NPPP, 2011, p. 10), não deixa de aparecer também à relação dessa formação com as demandas do mundo do trabalho. (NPPP, 2011, p. 4) Ou seja, em nossa análise esta perspectiva também responde a ampliação que efetivamente houve nas atividades da área de saúde e entre elas a Psicologia. Com vistas a dar respostas a esta demanda, a Educação passa a ser um elemento de barganha e negociação. Mas, mesmo assim, há outros aspectos recontextualizados no projeto.

Eu acho que o maior avanço que tem nela é a ideia de ênfase (...). O grande avanço nas diretrizes foi esse e no nosso projeto também, tentar abranger a ideia de ênfase. Agora claro que o grande desafio vai ser se a gente vai saber colocar isso em prática (Professor, “E”, 02/05/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Mesmo que a Comissão Curricular considere que as ênfases são um avanço no Novo Projeto, reconhece também que a sua implementação se reveste de um grande desafio pelo caráter interdisciplinar que elas sugerem para o funcionamento do curso (Professor, “I”, 13/05/2011, entrevista a José Pereira da Silva). Mas vemos que além desta questão, tem o fato

de as ênfases terem sido apresentadas no Novo Projeto da mesma forma que estão descritas nas DCN (2004). Nas Diretrizes são sugeridas seis possibilidades de ênfases, mas no Novo Projeto são selecionadas quatro das seis para compor as ênfases do Departamento de Psicologia. Caberia à Comissão e ao departamento a definição das possibilidades de ênfases além daquelas sugeridas nas DCN (2004). Esta indicação existe com o intuito de permitir que cada curso no país pudesse contemplar vocações locais com relação à atuação do psicólogo.

Os professores integrantes da Comissão e do departamento que apreciaram e votaram as ênfases que passaram a integrar o Novo Currículo não compreenderam desta forma e definiram quatro ênfases conforme descritas nas DCN (2004). Porém, em ambos os lugares as ênfases indicam um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades. Elas se configuram como oportunidades de concentração de estudos e estágios em Psicologia.

Segundo o Novo Projeto (NPPP, 2011, p. 14) as ênfases do curso foram elaboradas reconhecendo o perfil do curso de Psicologia da UEPB, com suas áreas historicamente estabelecidas; e o desejo de consolidação de uma cultura que compreende mais os processos e não os lugares de atuação do psicólogo revelando o caráter transversal das ênfases.

O texto das ênfases no Novo Projeto diz que foram reconhecidas as áreas historicamente estabelecidas no curso que são as áreas tradicionais: clínica, escolar, organizacional e social-comunitária. E, mesmo as DCN permitindo que cada IES tenha quantas ênfases achar necessário, no caso da UEPB, só foram definidas quatro que reproduzem o número de áreas do Projeto Pedagógico Inicial.

Acreditamos que a história das áreas de formação no Departamento de Psicologia da universidade é muito forte, e estas habilitações existem desta da criação do curso em 1977, favorecendo uma cultura de áreas de formação presente nesta instituição.

<p>ÊNFASE 1: Promoção da Saúde e Qualidade de Vida</p> <p>A ênfase Promoção da Saúde e Qualidade de Vida consiste em trabalhar com a promoção da saúde, nos seus diversos referências teóricos, nas perspectivas individual e coletiva, fomentando habilidades individuais, grupais, institucionais e comunitárias, contextualizadas nas políticas públicas vigentes. Consideram-se também os processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia, uso de diferentes recursos de avaliação para a compreensão diagnóstica e outras estratégias a serem utilizadas, de acordo com a demanda, visando “promover a qualidade de vida”.</p>
<p>ÊNFASE 2: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos</p> <p>Compreender o desenvolvimento psíquico considerando os aspectos biológico, histórico e sociocultural do ser humano nas diferentes fases da vida. Perceber, analisar e problematizar a inter-relação entre a condição histórica do homem com suas realizações em sociedade e o caráter transformador de suas ações, levando em consideração as relações de saber-poder. Consistem também na aquisição de habilidades para o uso de diferentes recursos, aprimoramento e criação de procedimentos e técnicas específicas que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem em distintos contextos socioculturais.</p>
<p>ÊNFASE 3: Gestão de Pessoas, processos subjetivos e intersubjetivos no mundo do trabalho</p> <p>Consiste no desenvolvimento de competências voltadas para a articulação e problematização dos processos de produção de subjetividade nas relações sociais de trabalho, que envolvem as produções material-imaterial e simbólica. Abrange habilidades que propiciem o uso de procedimentos e técnicas aprimorando os processos de gestão com pessoas, projetos e programas, nos diversos contextos organizacionais e institucionais, primando pela “promoção da saúde e qualidade de vida”.</p>
<p>ÊNFASE 4: Políticas Públicas, relações comunitárias e cidadania</p> <p>Privilegiar a apropriação de diferentes recursos teórico-metodológicos que subsidiem uma atuação junto aos movimentos sociais e às políticas públicas. Desenvolver competências que auxiliem numa reflexão sobre os processos grupais e as relações comunitárias considerando os aspectos subjetivos, sociais e históricos. Sensibilizar para o desenvolvimento de uma atuação que privilegie o comportamento e a responsabilidade social da Psicologia em defesa de uma sociedade democrática, sustentável, plural e inclusiva.</p>

QUADRO 10 - Ênfases curriculares para o curso de Psicologia da UEPB

Fonte: NPPP (2011, p. 14-15).

No último ano de formação há previsão de estágio nas ênfases totalizando 560 horas de estágio. No Projeto Pedagógico Inicial o estágio supervisionado V que é a formação final do aluno tem um total de 528 horas muito próximo das horas do Novo Projeto.

Da mesma forma que procedemos para entender a distribuição da carga horária por área de formação no Projeto Inicial, também o fizemos no Novo Projeto considerando as relações entre as ênfases e as áreas de formação. Procedemos à análise dos componentes curriculares e suas ementas para verificar a que ênfase (área) aquele componente se enquadraria.

Clínica (1.040h)	31,33%
Organizacional e Trabalho (600h)	18,07%
Escolar/Educacional (480h)	14,46%
Social/Comunitária (440h)	13,25%
Outros (760h)	22,89%
Total	100%

Quadro 11 - Componentes curriculares distribuídos ao longo dos oito semestres (3.320h)

Fonte: NPPP (2011, p. 18-20).

Para a construção do quadro consideramos os dois últimos semestres da formação do psicólogo (9º e 10º); o mesmo procedimento também utilizado para a construção da tabela 6. Tanto no Projeto Inicial quanto no Novo Projeto o último ano é dedicado ao estágio de formação profissional e ao trabalho monográfico de conclusão do curso.

Dessa forma, é possível visualizar que no Novo Projeto, as horas dedicadas a ênfase/área clínica ficou em torno dos 31,33% do total das horas do curso. Com relação à ênfase/área organizacional e do trabalho o percentual verificado foi de 14,46%, enquanto a escolar/educacional indicou 18,07% e a social comunitária em 13,25%. Assim, tendo apresentado essa distribuição de horas para áreas/ênfases nos dois projetos, procederei a partir de agora a uma comparação entre eles na tentativa de identificar as recontextualizações institucionais.

PPP Inicial (1999)		NPPP (2011)	
Clínica (1.716h)	40,31%	Clínica (1.040h)	31,33%
Escolar (528h)	12,41%	Organizacional e Trabalho (480h)	18,07%
Organizacional (462h)	10,86%	Escolar/Educacional (600h)	14,46%
Social-comunitária (719h)	16,89%	Social/comunitária (440h)	13,25%
Outros (831h)	19,53%	Outros (760h)	22,89%
Total (4.256h)	100%	Total (3.320h)	100%

Quadro 12 - Horas dedicadas às áreas de formação no PPPI e NPPP

Fonte: PPPI (2011) e NPPP (2011).

3.5 As recontextualizações institucionais: relações entre dois projetos e um projeto nacional de formação

Do ponto de vista geral, o Novo Projeto Pedagógico apresenta características específicas que indicam recontextualizações em aspectos ligados ao perfil do curso, a não definição do curso de licenciatura e as ênfases curriculares que se apresentam como aspecto inovador, mas que em nossa análise reproduz as áreas tradicionais de formação do Projeto Pedagógico Inicial.

Isto, porque na lógica da recontextualização por hibridismo (BALL, 1992, 2002), as políticas de currículo nos contextos deixam de ser vistas como hierarquizadas. A circulação dos textos entre os contextos não pode ser interpretada como uma mera imposição ideológica. Na verdade, as

ambivalências dos textos das políticas, por exemplo, produziram e continuam a produzir as negociações necessárias para garantir sua legitimação, ao mesmo tempo em que engendram zonas de escape dessa dominância (LOPES, 2005b, p. 60).

Assim, defendemos que as ênfases são correlatas das áreas e que o foco na tradicional área clínica diminuiu ao tempo em que uma determinada área/ênfase, historicamente não considerada, neste Novo Projeto passa a ocupar espaços mais generosos; demonstrando, em nossa análise (Ver Quadro 11), que a ação de pessoas (professores) neste campo influencia nesta direção. São essas relações que chamamos de recontextualizações institucionais que passamos a apresentar neste momento.

No caso da Psicologia da UEPB até a construção deste Novo projeto (2011) a área clínica sempre gozou de espaço privilegiado. Os alunos ao chegarem no 4º ano fazem escolha por uma das áreas de formação (clínica, educacional, organizacional e social-comunitária). Essas últimas três áreas normalmente não têm mais do que dois ou quatro alunos e a totalidade dos outros sempre fazem opção pela área clínica.

Neste contexto, as outras áreas são menos valorizadas quando analisamos as escolhas dos alunos; ainda que devamos entender tal escolha associada aos professores das áreas que, ao lecionarem componentes do 3º ano que é o momento em que os alunos têm contato com todas as áreas para depois fazer suas escolhas, podem interferir neste processo. Como aconteceu, em nossa análise, com a ampliação de professores doutores/pesquisadores

orientando alunos e desenvolvendo pesquisas na área de Psicologia Organizacional, favoreceu certo reconhecimento desta área dentro do departamento.

A ação da Comunidade Epistêmica que defende uma formação generalista e uma atuação focada no fazer clínico (clínica social), tendo a ação decisiva do CFP e Ana Bock como importante articuladora desta comunidade, a partir de publicações, participações e intervenções em eventos da área; agiu na definição das ênfases e de um caráter ainda dominante para a atuação clínica.

No caso da Psicologia da UEPB houve influências desta comunidade conforme apontado por nós no capítulo anterior, ainda que as ações dos professores da ênfase/área organizacional e do trabalho possa ser decisiva para a ampliação desta área no Novo Currículo do curso. Esta ação está relacionada, em nossa análise, ao nível de qualificação (todos com doutorado) dos professores da Psicologia Organizacional e do Trabalho e a participação política deles nos debates internos do departamento. Demonstram uma postura propositiva nos embates/debates sobre a reforma curricular, favorecendo, dessa forma, que a área/ênfase Psicologia Organizacional e do Trabalho se insinue no Novo Projeto Pedagógico (2011). Esta ação pode ser considerada como um processo de recontextualização específico da Psicologia da UEPB.

No Capítulo 1 desta tese demonstramos a ação de comunidades epistêmicas em ação no Brasil que defendem modelos de formação para a Psicologia. Recortamos duas que estiveram em confronto ao longo do processo de construção das DCN (2004). Uma que defendia a formação do psicólogo clínico e a outra que reivindica, além da formação do profissional a formação do professor de Psicologia. Com a definição das DCN demonstramos que a CE defendia a formação do psicólogo clínico e que tem o CFP como o protagonista, saindo vencedora, silenciando a outra.

A ação destas duas comunidades pode ser sentida nos diversos contextos da produção da política: influência, produção e prática (BALL, 1992). Neste capítulo ao analisar as recontextualizações institucionais analisamos o contexto da prática. Reconhecemos que os processos de recontextualização na definição do Novo PPP da Psicologia da UEPB se deram em diversos aspectos. Recortamos para análise dois aspectos inter-relacionados que são as áreas/ênfases e o perfil de formação do curso. Tal recorte ocorreu em função desses elementos serem centrais para a compreensão do Novo projeto. Defendemos que o aspecto das ênfases considerado inovador pela Comissão Curricular está imbricado ao modelo de áreas existente no Departamento desde o funcionamento do Projeto Político Inicial.

Analisando a definição das quatro ênfases no Novo Projeto (Quadro 7) identificamos as correlações entre elas e as áreas de formação existentes no departamento: Clínica, Organizacional, Escolar e Social. A ênfase 1, intitulada Promoção da Saúde e Qualidade de Vida, tem em sua descrição elementos que permitem identificar a área clínica. O texto fala que a referida ênfase deve considerar os processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia, uso de diferentes recursos de avaliação para a compreensão diagnóstica de acordo com a demanda.

Os componentes curriculares integrantes do Projeto Pedagógico Inicial têm denominações que remetem a esses termos. Componentes como Aconselhamento Psicológico, Psicoterapia Infantil e Psicodiagnóstico, por exemplo, fazem parte da área de formação em clínica.

Na ênfase 2, Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, há alusão direta à área escolar quando se defende que tal ênfase consiste na aquisição de habilidades e competências que envolvam o processo de ensino-aprendizagem em distintos contextos educacionais. Como já apontado por nós anteriormente, os componentes que integram a área educacional se restringem a um fazer pedagógico em sala de aula. Componentes como Prática Pedagógica e Psicologia da Aprendizagem, dizem respeito mais a um fazer pedagógico de professores do que a uma intervenção do psicólogo na escola. Assim, a ênfase 2, em nossa análise, permite relacioná-la à área educacional.

Na mesma medida, a ênfase 3, Gestão de Pessoas, Processos Subjetivos e Intersubjetivos no Mundo do Trabalho, reporta à área organizacional quando defende o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno articulação e problematização de situações que envolvem o mundo do trabalho, considerando ainda os processos de gestão de pessoas, projetos e programas nos diversos contextos organizacionais.

No caso desta ênfase/área reconhecemos que do ponto de vista da terminologia houve mudanças. Por exemplo, a ideia de *gestão de pessoas* em substituição a ideia de *administração de recursos humanos* e o reconhecimento dos processos subjetivos na atividade laboral, consideramos como aspectos inovadores. Porém, ao relacionar a ênfase *Gestão de Pessoas, Processos Subjetivos e Intersubjetivos no Mundo do Trabalho* do Novo Projeto com a área de *Psicologia Organizacional do Trabalho* no Projeto Pedagógico Inicial, continua havendo um foco nas questões organizacionais e nos aspectos psicológicos que se apresentam na realização do trabalho.

E, por fim, a 4 ênfase *Políticas Públicas, Relações Comunitárias e Cidadania* se enquadra na área social-comunitária ao defender que o aluno deva adquirir habilidades para

atuar junto aos movimentos sociais e as políticas públicas, considerando processos grupais e as relações comunitárias em seus aspectos sociais, culturais e históricos. Ao mesmo tempo, desenvolvendo competências para que futuro profissional possa desenvolver responsabilidade social em defesa da democracia e de uma sociedade sustentável.

No Projeto Pedagógico Inicial são exigidas habilidades do aluno na área de social-comunitária que se aproximam da ênfase 4. Questões de intervenção na comunidade, coordenar projetos sociais e compreender o indivíduo como síntese das relações sociais estão presentes nos dois projetos.

Desde sua criação, em 1977, o curso de Psicologia tem como áreas de formação ou habilitações as áreas clássicas já descritas nesta tese. E, de acordo com análises empreendidas anteriormente, elas se insinuam no Novo Projeto, ainda que seja de responsabilidade das IES defini-las.

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/CSE, Resolução 8, de 2004, p. 4).

Assim, mesmo com a sugestão no texto das DCN em que as IES poderiam criar recortes de ênfases, de acordo com as características e vocação de cada curso, isto não aconteceu na UEPB.

Esta constatação revela, em nossa análise, que esta é uma característica da Psicologia da UEPB e que por mais que o processo de construção do Novo Projeto tenha sido aberto à participação de todos e tenha se prolongado por vários anos, este aspecto resiste ainda que tenha havido algumas alterações com relação o foco das áreas/ênfases clínica e a organizacional que a seguir apresento.

Esta constatação se justifica por aspectos a considerar. Primeiro os professores são distribuídos por áreas dentro do departamento, o próprio ingresso por concurso público se dá de acordo com as vagas de cada área. Segundo os componentes curriculares são distribuídos para os professores, a partir de suas lotações nas áreas não podendo ocorrer de um professor de uma área lecionar disciplinas de outra. E, por fim, no Novo Projeto Pedagógico as ênfases se relacionam com as áreas de formação do Projeto Pedagógico Inicial conforme demonstramos anteriormente.

Esta questão nos leva a outra implicação importante. Por mais que o texto fale de uma formação generalista do psicólogo, percebemos que a partir dessa construção a formação que o Novo Projeto revela ter um caráter especialista pelo fato de focar, em nossa análise, em áreas de atuação ainda que o texto fale de ênfases. Mesmo considerando que o aluno deverá cumprir estágio em no mínimo duas ênfases e que não há mais disciplinas eletivas⁵⁹, o futuro profissional terá experiência de estágio diminuída para um semestre ao invés de um ano em cada ênfase.

Outro aspecto relevante que aponto refere-se à estrutura dos estágios. A terminologia *supervisionado*⁶⁰ deixa de existir no Novo PPP mudando para estágios básicos e estágios específicos além das denominações de observação, colaboração e de intervenção complexa; indicando níveis de experiência de estágios que o aluno deverá vivenciar ao longo do curso. No Novo Projeto o aluno só terá experiência de estágio a partir do 3º ano do curso.

Uma das críticas feitas pelos professores de situação ao formato dos estágios no Projeto Pedagógico Inicial se dirigia a presença deles desde o primeiro ano do curso. Para eles esse era um equívoco pelo fato de não haver tempo para preparar os alunos para ingressarem no campo de estágio. Com a estrutura de estágio do Novo Currículo esta questão pode ser vencida já que o aluno ingressará no campo de estágio a partir do 3º ano do curso.

Estágio Básico de Observação I	5º Semestre
Estágio Básico de Observação II	6º Semestre
Estágio de Colaboração I	7º Semestre
Estágio de Colaboração II	8º Semestre

Quadro 13 - Estágios básicos

Estágio de Intervenção Complexa I	9º Semestre
Estágio de Intervenção Complexa II	10º Semestre

Quadro 14 Estágios específicos

Os estágios de intervenção complexa se referem ao último ano que é a formação final do psicólogo que segundo o Novo Projeto Pedagógico é o estágio das ênfases. Isso indica que

⁵⁹ No PPP Inicial o aluno ao escolher uma área de formação a partir do 3º ano, passava automaticamente a cumprir componentes curriculares específicos daquela habilitação.

⁶⁰ Guedes (2006) adverte que para a formação do psicólogo a prática supervisionada é fundamental. Por meio dela é possível identificar impasses que futuro profissional enfrentará no cotidiano de sua atividade. Este aspecto não aparece no texto do Novo PPP.

do ponto de vista teórico há uma mudança na estrutura dos estágios e em sua filosofia de funcionamento, pois no Projeto Inicial desde 1º ano o aluno já tinha na grade curricular estágio supervisionado.

Por exemplo, no 7º e 8º semestres a experiência de estágio ganha um caráter colaborativo no Novo Projeto; ou seja, os alunos tomarão conhecimento das atividades e projetos de pesquisas desenvolvidos pelos professores nas ênfases oferecidas pelo curso. Eles participarão de experiências práticas que se pretendem uma formação generalista. Já os estágios específicos no 9º e 10º semestres o aluno escolherá duas ênfases onde realizará seu estágio de formação final denominado de estágio de intervenção complexa.

Todavia, somente quando for implementado o Novo Projeto será possível perceber como os novos estágios vão se desenvolver. De qualquer forma, a partir da Nova Proposta percebemos uma fragmentação na experiência de estágio. No Projeto Inicial o estagiário passava um ano naquela área escolhida, no Novo Projeto ele passará apenas um semestre em cada ênfase.

Eu não creio que (...) o aluno mal dá conta de uma ênfase, vai dar conta de duas. Eu não sei como vai ser isso não. Sinceramente, fuge um pouquinho a minha compreensão (Professor, “B”, 22/02/2011, entrevista a José Pereira da Silva).

Quando o entrevistado fala que o aluno mal dá conta de uma ênfase entendemos que ele se refere às áreas do Projeto Inicial pelo fato de se referir a uma realidade atual do curso e que as ênfases que estão no Novo Projeto têm previsão de ser colocadas em prática no próximo semestre. Ou seja, a Comissão Curricular adverte que a obrigatoriedade de cursar duas ênfases pode não ser didaticamente correta e pode dificultar uma formação mais completa do futuro profissional que fragmentará o tempo de experiência de estágio de formação (Professor, “B”).

Outra característica que percebemos no Novo Projeto é o fim da licenciatura como um curso que funcionava concomitantemente à formação do psicólogo. A formação do professor de psicologia como um apêndice conforme está definido no Projeto Inicial deverá ter outro projeto complementar que defina em que molde ele será ou não oferecido pela instituição.

Ao longo do texto do Novo Projeto há diversas alusões a um único documento⁶¹ que é a Resolução 08 de 07 de maio de 2004 do MEC. Ainda que a Comissão Curricular diga que utilizou outros documentos, o fato é que no Novo Projeto há sete citações da Resolução que

⁶¹ Além desta Resolução há uma citação do Parecer CNE/CES 0062/2004 que antecedeu a aprovação da referida Resolução não se configurando em documento que trate de aspectos diferentes dos presentes no documento referido.

instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. E, além das citações diretas, os eixos estruturantes, as competências e habilidades são colocadas no Novo Projeto da forma que estão descritas na referida Resolução.

Apresentada às características dos dois projetos se faz necessária uma comparação entre as duas análises do ponto de vista da distribuição das horas para áreas/ênfases com o intuito de entendermos onde houve redução ou ampliação de tempo e horas para os campos de atuação dentro do curso de Psicologia da UEPB. A seguir apresentado um primeiro quadro comparativo.

Áreas/ênfases	PPP Inicial	PPP Novo	Diferença
Clínica	34,67%	31,33%	- 3,34%
Escolar	10,26%	14,46%	+ 4,2%
Organizacional	9,34%	18,07%	+ 8,73%
Social	14,53%	13,25%	- 1,28%
Didático-pedagógica	14,00%	00,00%	- 14,00%
Outros	16,79%	22,89%	+ 6,10%

Quadro 15 - Comparativo entre as áreas/ênfases nos dois projetos considerando a licenciatura

Para construção do Quadro 15 consideramos o curso de licenciatura no Projeto Inicial integrado a formação do psicólogo como previsto no currículo levando em consideração os dados do Quadro 12. Nesta situação podemos fazer algumas inferências importantes. A área/ênfase Clínica teve uma diminuição das horas dedicadas a este campo de atuação em percentual de 3,34% no novo currículo de Psicologia. Com relação à área Escolar houve um pequeno aumento nas horas dedicadas a ela e a Social teve uma pequena diminuição.

Porém, o destaque a ser feito é com relação à área/ênfase organizacional que ampliou significativamente o seu espaço dentro do Novo Projeto no percentual de 8,73%. Esta área historicamente sempre foi considerada como menor dentro da formação em Psicologia no Brasil e na Psicologia da UEPB não era diferente. Inclusive na década de 80, a área da Psicologia Organizacional era considerada o “lobo mau” da Psicologia porque formava profissionais para estarem a serviço dos patrões dentro das organizações industriais. “Professores e alunos de Psicologia referem-se a esta especialidade como uma espécie de irmã menor da Psicologia, um misto de asco e comisseração comum à mãe (prendada) que se refere a uma filha que se prostituiu” (CODO, 1986, p. 195).

Evidentemente que este discurso da década de 1980 hoje não se sustenta mais haja vista o crescimento da ciência psicológica e do entendimento da necessidade da atuação deste

profissional nos vários campos. Mesmo assim, é importante frisar que a área clínica, por exemplo, sempre gozou de status diferenciado dentro da Psicologia (Ver Quadro 6) por isso, reconhecer que no Departamento de Psicologia da UEPB houve a assunção de uma área que no passado não era considerada, mas parece elemento pertinente para análise.

Reconhecemos que este aspecto pode ser justificado pela presença na Comissão Curricular de professores deste campo de atuação que quando entram na Universidade em 2002, um com doutorado nesta área na cidade do Rio de Janeiro na Fundação Oswaldo Cruz/Escola Nacional de Saúde e o outro em vias de conclusão de sua pós-graduação na UERJ, na área de Psicologia Social. Entendemos que ação deles no processo de construção da Nova Proposta e participando da Comissão Curricular exerceram influência neste sentido de priorizar o foco na área/ênfase organizacional; neste aspecto a ação do grupo de esquerda não se fez sentir. Talvez em função da força política que o grupo da situação imprima no departamento.

O professor Edil Ferreira foi eleito chefe de departamento em 2009, com o apoio do grupo que estava na direção do departamento e desde este momento passou a conduzir o processo de reforma curricular. Seu doutorado em Ciências da Saúde e suas publicações, relacionando a atuação do psicólogo organizacional às questões da saúde mental e trabalho, a nosso ver, se alinha as discussões nacionais do CFP, ao longo dessas últimas duas décadas, e aparece nos textos da reforma curricular de Psicologia na UEPB.

Fazendo parte da mesma área no departamento, o professor Francinaldo do Monte Pinto também corrobora como membro importante da Comissão Curricular, pelo fato de ter participado em momentos anteriores de outras reformas na UNIPÊ (Centro Universitário de João Pessoa) e ser atuante nos debates sobre a Psicologia e área organizacional e trabalho, exercendo também forte influência no sentido de “impor” a esta área mais espaços no novo currículo. O referido professor comunga das orientações políticas do grupo que conduzia o departamento. Recentemente (abril/2012) foi indicado por este grupo para assumir a coordenação da clínica escola no departamento.

Em uma segunda situação, desconsideramos a licenciatura excluindo do quadro comparativo as horas relativas a esta formação. Nesta situação os aspectos apontados no quadro anterior continuam demonstrando as inferências feitas em minha análise.

Áreas/ênfases	PPP Inicial	PPP Novo	Diferença
Clínica	40,31%	31,33%	- 8,89%
Escolar	12,41%	14,46%	+ 2,05%
Organizacional	10,86%	18,07%	+ 7,21%
Social	16,89%	13,25%	- 3,64%
Outros	19,53%	22,89%	+ 3,36%

Quadro 16 - Comparativo entre as áreas/ênfases nos dois projetos sem considerar a licenciatura

Ao desconsiderar a formação do professor de psicologia, as horas dedicadas à área/ênfase Clínica há uma diminuição ainda maior, assim como a social. A área/ênfase Escolar permanece com um pequeno aumento nas horas num percentual de 2,05%. E, mais uma vez, a área/ênfase organizacional se mantém como a que mais cresceu no Novo Projeto em nível bem acima da área que apresenta crescimento.

Quando analisamos o Quadro 7 que descreve as ênfases no Novo Projeto percebemos referência ao mesmo campo de atuação na área. Na ênfase 1 relativa à área clínica encontra a expressão *promover a qualidade de vida* e na ênfase 3 relativa à área organizacional encontro o termo *promoção à saúde e qualidade de vida*. Para nós esta constatação revela que o campo de atuação em psicologia organizacional de fato passou a gozar de certo privilégio dentro do currículo de Psicologia da UEPB.

A reforma curricular de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, apesar de se pretender um perfil generalista, reproduz uma lógica especialista para a formação do psicólogo. Ou seja, o perfil se caracteriza em nossa análise como centro na formação profissional com foco na área clínica, mas com uma forte ascendência para a área organizacional e do trabalho. As ênfases curriculares definidas como inovadoras na Nova Proposta são correlatas às áreas tradicionais de formação: clínica, escolar, organizacional e social-comunitária.

4 CONCLUSÕES

As políticas curriculares são pensadas e produzidas num processo complexo que envolve diversas ações e conhecimentos sobre várias questões que estão presentes no cotidiano de nossas vidas; seja como político, pesquisador, professor ou aluno. Dessa forma, esperamos ter dado contribuição para pensar a política curricular como componente “vivo” nas relações entre os sujeitos e grupos que nela atuam. Ao analisarmos as recontextualizações institucionais no Projeto Reforma Curricular de Psicologia da UEPB, a partir dos discursos produzidos e disseminados nos diversos contextos, e suas repercussões na prática, buscamos compreender processos de legitimação das políticas, como objeto de disputa e de interesses políticos.

As políticas educacionais, guardam em si aspectos de uma ordem nacional e internacional, ao mesmo tempo em que, apresentam particularidades locais por meio das recontextualizações. As políticas curriculares para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil, não fogem a esta lógica, assim como o ensino superior como um todo. Assim, as políticas para o ensino superior estão sintonizadas com as propostas e modelos de universidade e de formação que perpassam todos os níveis educacionais. Frisamos que, a partir da LDB (4.024/61), é expresso como competência do Governo Federal fixar os Currículos Mínimos para os cursos de Graduação no país. Até antes da publicação da LDB (9.394/96), permanece esta lógica para o ensino superior e, a partir daí, se instituem a diretrizes curriculares para o campo educacional.

Analisamos a passagem dos CMs para as DCN e percebemos que ela tem a ver com as lutas e embates nos contextos da influência e da produção dos textos da política (BALL, 1992). Foi necessário quase quatro décadas de discussões, embates e debates etc., para que os CMs dessem lugar as DCN que foram definidas em um espaço social onde lutas entre atores na busca de hegemonizar determinadas concepções de Educação foram travadas.

A produção das políticas curriculares para a formação em Psicologia no Brasil no período de 1999-2011, analisada na perspectiva do ciclo contínuo de políticas (BALL, 1998), fez circular textos e discursos que disseminaram ideias, visões e modelos sobre a formação em Psicologia ou a reforma curricular em Psicologia. Neste processo, as políticas são discutidas, confrontadas e recontextualizadas em um ciclo contínuo, atestando a dinamicidade delas nos contextos da influência, da produção e da prática (BALL; BOWE, 1992). Este ciclo

é pensado como algo difuso e ambivalente onde sujeitos e grupos sociais disputam interesses e projetos que defendem em torno da reforma curricular em Psicologia.

Assim, para analisar as políticas para a formação em Psicologia, tendo como parâmetro o ciclo contínuo, desenvolvido por Ball e Bowe (1994,1998, 1998) e as comunidades epistêmicas, desenvolvidas inicialmente por Haas (1992), e depois por Ball (1998) e Antoniades (2003), foi necessária uma atenção ao processo de constituição da Psicologia como profissão (1962) e a trajetória da produção dos textos e discursos sobre a reforma curricular na área no período de 1999 a 2011. A partir de uma interlocução com o campo da Psicologia e da Educação, em uma perspectiva multidisciplinar, apoiada nas contribuições de Foucault sobre discurso e poder, buscamos as orientações que vão, pouco a pouco, sendo observadas quando da condução das pesquisas sobre políticas públicas em Educação.

Ainda que o foco de nossa pesquisa tenha sido no contexto da prática (reforma curricular no curso de Psicologia da UEPB), a análise considerou outros contextos pelas relações interdependentes que há entre eles. O recurso metodológico das Comunidades Epistêmicas utilizado foi importante para entender a ação de determinadas comunidades influenciando projetos de formação em Psicologia em âmbito nacional e suas recontextualizações no contexto da prática (UEPB). Constatamos que os membros das CEs têm em comum um conjunto de noções de validade, de princípios e crenças causais. Compartilham de um empreendimento político que permite a articulação nos diversos níveis de seus interesses e dos interesses que representam (HAAS, 1992).

Os estudos que utilizaram as CEs como recurso metodológico analisaram projetos, programas, ação de governo etc., com temáticas específicas sobre o meio ambiente por exemplo. A utilização de tal ferramenta no campo educacional ainda é incipiente no Brasil. Lopes (2006) reconhece a importância dela para atendermos a circulação de discursos e textos que produzem as políticas curriculares. Por isso, a autora defende a ampliação das discussões teóricas no campo com vistas a interpretações que tenham por base outras formas de compreensão da atuação do Estado; em função disso, esperamos ter contribuído para tal ampliação no campo educacional.

As discussões sobre a reforma curricular em Psicologia não foi pauta no campo da Educação. Este debate aconteceu, no período analisado, em eventos, por entidades, em determinados periódicos e no campo institucional do Governo Federal. A partir deles, a construção das DCN se deu em 2004 como resultado de processos lutas e embates em torno de projetos de formação em Psicologia defendidos por pessoas, grupos e entidades

representativas. Dessa forma, com uma perspectiva de pesquisa desafiadora do ponto de vista teórico-metodológico, esperamos ter contribuído para o campo da Educação na medida em que analisamos o currículo de psicologia (reforma curricular) dentro de um campo de estudo e numa perspectiva de abordagem ainda não realizada.

Caracterizamos a ação das CEs em Psicologia influenciando a formação na área, a partir da identificação de espaços acadêmico-institucionais, entidades representativas e espaços/acadêmicos/eventos. Além desses, reconhecemos que a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia do MEC, também foi importante espaço de disputa e embates em torno da reforma curricular onde sujeitos agiram influenciando para que determinadas noções sobre a formação em Psicologia se tornassem realidade nos documentos oficiais. Nestes espaços, sujeitos exerceram influência para a determinação de dada política educacional no campo da ciência psicológica.

Mesmo tendo como recorte temporal de nossa pesquisa 1999-2011, caracterizamos a trajetória da reforma curricular em Psicologia no Brasil no período anterior a este, tendo início em 1962, por ser o ano de regulamentação da profissão de psicólogo e a definição do Currículo Mínimo, indo até 1999. Tal caracterização nos ajudou pelo fato de permitir-nos uma visão panorâmica dos elementos que influenciariam o contexto posterior que é o período de nossa pesquisa. Uma constatação importante e que é consenso para muitos autores (BASTOS e GOMIDE, 1989; HOFF, 1999; YAMAMOTO, 2000; BERNARDES, 2004; COSTA, 2008), diz respeito ao entendimento de que o início do debate sobre a reforma curricular em Psicologia originou-se quando da regulamentação da profissão. Neste período anterior, dois eventos foram centrais para colocar em pauta a discussão sobre a reforma curricular em Psicologia. O primeiro foi o I Encontro Nacional de Psicologia (CFP-1992), realizado em São Paulo na cidade de Serra Negra, onde foram discutidos os princípios que nortearam a formação acadêmica em Psicologia. Deste evento, foi construído um importante documento que passou a ser conhecido como Carta de Serra Negra e é marco temporal importante para este debate. E, o segundo evento, aconteceu na USP intitulado Fórum Nacional de Formação, também realizado pelo CFP em 1997; nele foi discutida a proposta de minuta de resolução apresentada naquele momento pelo Governo para DCN para a graduação em Psicologia. O referido evento permitiu uma discussão ampla que foi o perfil do curso em seus aspectos de denominação e de suas habilitações.

Assim, o recorte sobre o tempo cronológico feito por nós da produção das políticas curriculares para a formação em Psicologia (1999-2011) foi atento às importantes definições ocorridas neste período e que nos permitiram a análise mais precisa do objeto proposto.

Todavia, a definição do referido período para análise do ciclo contínuo das políticas não ignorou a ação das políticas realizadas antes e que estão presentes no ciclo de alguma forma. Ou seja, esta postura nos permite que estejamos atentos a outras temporalidades além daquelas definidas no marco temporal da pesquisa.

O Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UEPB (1999) é uma referência inicial importante, pois a partir dele o nosso processo analítico ganha força. Nele estão todas diretrizes para formação em Psicologia e é nosso parâmetro para compreensão da Nova Proposta pedagógica para o curso concluída em 2011. Neste intervalo houve um intenso debate internamente no Departamento de Psicologia, em que a ação da Comissão Curricular e ação dos professores e grupos, a partir de suas áreas de atuação, culminaram na construção de um novo currículo para a formação em Psicologia na Universidade.

Com base na publicação de documentos pela esfera governamental, mas com repercussões no processo interno, o debate nacional se estabeleceu. No ano de 1999 um documento divulgado pelo Governo com uma primeira versão em maio e uma outra em dezembro do mesmo ano. Esta Minuta de Resolução definia diretrizes para os cursos de graduação em Psicologia e foi o “alvo” das críticas das entidades, grupos e pessoas que divergiam ou concordavam com as orientações defendidas neste documento. No ano seguinte o debate continua e em 2001 é divulgado um Parecer aprovado pelo CNE que institui as DCN. Este documento prevê a formação do psicólogo como meta e a formação do bacharel, do professor e do psicólogo como perfis com a definição de um núcleo comum.

A partir da publicação deste parecer a ANPEPP emite carta ao Ministro da Educação levantando críticas ao documento, reconhecendo que sua construção não representa os interesses daqueles que fazem a ciência psicológica. No mesmo tom o CFP divulga carta aberta à população discordando das diretrizes, pelo fato de dissociar ciência de profissão, pois somente amalgamando estas duas categorias seria possível a formação de um profissional competente e com qualidade de intervenção no contexto social.

O debate não se encerra; em 2002, após o Fórum Nacional de Entidades realizado em São Paulo pelo CFP, é encaminhado ao Governo um documento em que há defesa de um curso de graduação em Psicologia que ofereça uma formação que contemple a diversidade de orientações teóricas e metodológicas deste ciência implicadas pelas suas práticas. Há necessidade de eixos estruturantes e ênfases curriculares; este aspecto indicado pelo CFP é item basilar nas DCN aprovadas em 2004.

Até esta aprovação, passam-se dois anos de debates e embates em torno de uma definição final para que as Diretrizes pudessem ser concretizadas. Aqui, às vésperas da

aprovação final das DCN, o Parecer nº 62/04 traz uma base de modelo para formação em Psicologia que prevê um único curso com a denominação de curso de Psicologia com foco na formação profissional numa perspectiva abrangente e pluralista (generalista).

Ao fim deste processo, as DCN são publicadas em 18 de maio de 2004, passando a servir como parâmetro para os cursos de Psicologia no país, começar a elaborar os seus projetos pedagógicos. Assim, o debate atual em torno da formação em Psicologia, continuou, mas agora tendo como foco este documento e as reformas dos cursos em todo país. Este momento se caracterizou como sendo particular de cada universidade que buscou a construção de seus projetos pedagógicos.

Para entender as recontextualizações no contexto da UEPB, identificamos dois projetos de formação em disputa no cenário nacional. O primeiro defendendo uma formação generalista para a psicologia e o segundo, uma formação especialista para esta ciência. O projeto generalista tem como características principais à defesa de um curso com denominação única (curso de Psicologia), formação focada na profissionalização, substituição das antigas áreas de habilitação para ênfases curriculares, dissociação entre formação profissional e formação de professor e, por fim, extinção da terminologia de Bacharelado do texto das diretrizes. Em nossa análise, este projetor foi “vencedor” no cenário nacional, mas no contexto local da UEPB houve ressignificações específicas.

Já o projeto de formação especialista se dirige para dois aspectos que são a formação do bacharel e a formação do professor. Com relação ao aspecto da denominação única (curso de psicologia), foco na profissionalização e a defesa das ênfases curriculares são consensos. Agora, a defesa da formação do professor e do bacharel, representa aspectos de um projeto de formação especialista. A SBP é entidade representativa deste projeto; em seu periódico *Temas em Psicologia* no intervalo de 1999-2010, o conjunto de publicações nos remete à formação do professor. No mesmo conjunto de textos houve uma produção sistemática combatendo as Diretrizes instituídas para a formação em Psicologia de 2004. Este projeto de formação foi silenciado em função da “supremacia” do projeto de formação generalista.

Neste sentido, na unidade administrativa do Departamento de Psicologia da UEPB, pelas reuniões departamentais, a construção do Novo Currículo se deu. A Comissão Curricular trouxe para este espaço para votações os elementos alterações propostas pelos seus membros, cabendo ao coletivo de professores, aprovação ou não das alterações sugeridas. Essa metodologia favoreceu embates em torno dessas definições. Reconhecemos que a existência das áreas que é específica da formação em Psicologia no Brasil e no próprio departamento (Escolar, Clínica e Trabalho), fez com que essas disputas se estabelecessem

entre os processos defendendo os interesses de suas áreas de pertencimento no departamento; além das filiações partidárias dos professores que também se fizeram presentes neste cenário interno. Dessa forma, usamos as ideias de Foucault sobre poder/saber e as relações de poder, como possibilidade de entendimento da construção do Novo Projeto Pedagógico da Psicologia da UEPB, entendendo que ele é a materialização de lutas e embates.

Houve um cenário, a partir de 2002, que favoreceu as lutas e embates no departamento em torno da reforma curricular. A eleição de um novo projeto político-administrativo para a Psicologia que colocou em pauta a necessidade da reforma curricular, a entrada de professores por concurso no quadro efetivo do departamento e, por fim, as críticas que foram feitas por alguns professores ao Projeto Pedagógico Inicial recém-implantado (1999). Assim, após um longo processo (2002-2011), uma proposta de reforma curricular é apresentada ao Departamento. No processo de avaliação e aprovação deste projeto, o coletivo que envolve todos os professores do Departamento e de todas as áreas, decide que este projeto se refere à formação do psicólogo. Ainda que ele não contemple a formação do licenciado, fica decidido no mesmo coletivo que posteriormente será construído o projeto pedagógico relativo a formação do professor de Psicologia. A partir daí, com a aprovação do Novo Projeto Pedagógico, é encerrado um processo de reforma curricular de Psicologia da UEPB que durou quase dez anos.

Considerando as justificativas no Novo Projeto Pedagógico, e de nossa análise delas, há algumas sintonias entre as suas diretrizes construídas para a Psicologia da UEPB e as diretrizes do CFP que defendem a inclusão das práticas emergentes ao currículo de Psicologia no que se refere aos novos campos de atuação, atendendo a demandas da sociedade em níveis locais e regionais. Esta perspectiva atesta a ação, ainda que parcial, de uma Comunidade Epistêmica que defendeu um projeto de formação em Psicologia focado na profissionalização (psicólogo) da área clínica; pois, mesmo ratificando uma formação profissional (psicólogo), no Novo Projeto Pedagógico a área de Psicologia Organizacional e do Trabalho é que aparece como dominante.

No Novo Projeto Pedagógico identificamos orientações sobre os processos saúde-doença no sentido da promoção à saúde e a necessidade da presença do profissional da psicologia no SUS, que foram bandeiras defendidas pelo CFP atestando que estas orientações estão presentes em textos da DCN (2004) e nos discursos daqueles que representaram o CFP. E, um aspecto considerado inovador pela Comissão Curricular presente no Novo Projeto, é a mudança de área para ênfase. Importante frisar que mesmo a Comissão Curricular tendo considerado as ênfases como um aspectos inovador do Novo Currículo de Psicologia da

UEPB, esta orientação já estava presente no texto das DCN de 2004. Elas orientam que os cursos de Psicologia devem oferecer ênfases, ao invés de áreas de formação (Resolução CNE/CES/08 de 2004, p. 4).

O texto das ênfases no Novo Projeto diz que foram reconhecidas as áreas historicamente estabelecidas no curso que são as áreas tradicionais: clínica, escolar, organizacional e social-comunitária. E, mesmo as DCN permitindo que cada IES tenha quantas ênfases achar necessário, no caso da UEPB, só foram definidas quatro que reproduzem o número de áreas do Projeto Pedagógico Inicial.

Destacamos que as ênfases são correlatas das áreas e que o foco na tradicional área clínica diminuiu ao tempo em que uma determinada área/ênfase, historicamente não considerada, neste Novo Projeto passa a ocupar espaços mais generosos, demonstrando a ação de pessoas (professores) neste campo, influenciando nesta direção que foi a área/ênfase de organizacional e do trabalho. Os professores deste campo de atuação, foram decisivos para que a ampliação dela no Novo Projeto Pedagógico acontecesse. Esta área/ênfase ampliou significativamente seu percentual, saindo de 9,34% no Projeto Inicial para 18,07% no Novo Projeto Pedagógico. Vale ressaltar que a esta área/ênfase sempre foi considerada como “menor” dentro da formação em Psicologia tanto em muitas universidades no Brasil quanto na UEPB. E a área/ênfase clínica, que sempre gozou de espaços generosos no Currículo Inicial, teve espaços diminuídos no Novo Currículo; saindo de 34,67% no Projeto Inicial para 31,33% no Novo Currículo. E com relação às áreas de educacional e social, a primeira teve uma pequena variação de um projeto para o outro (2,05%) e a social-comunitária teve suas horas diminuídas em menos 3,64%.

Constatamos que na construção do Novo Currículo, o departamento decidiu por ênfases já escritas nas DCN (2004) e definiu somente quatro delas, tendo como parâmetro as tradicionais áreas de formação na UEPB, reforçando este modelo dominante na formação em Psicologia da Universidade. Isto indica que a estrutura de áreas (habilitações) é muito forte na cultura do departamento. Ainda que a área/ênfase organizacional e trabalho tenham crescido horas em seus componentes, demonstrando elementos de recontextualização. Por isso, atestamos que, por mais que texto do Novo Projeto fale de uma formação generalista, se revela ter um caráter especialista pelo fato de focar em áreas de atuação, ainda que fale de ênfases.

Atestamos que a formação do professor de Psicologia, que no Projeto Pedagógico Inicial já funciona como apêndice da formação do psicólogo, deverá ter projeto complementar para o seu funcionamento por força do grupo de situação que defendia esta formação. Ou seja,

este grupo consegue a garantia de que o Departamento componha uma nova comissão curricular, no futuro, para pensar um projeto pedagógico para o curso de formação de professores em psicologia.

Dessa forma, a reforma curricular de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, apesar de se pretender com um perfil generalista, reproduz uma lógica especialista para a formação do psicólogo. Ou seja, o perfil se caracteriza em nossa análise como centro na formação profissional com foco na área clínica, mas com uma forte ascendência para a área organizacional e do trabalho. As ênfases curriculares definidas como inovadoras na Nova Proposta são correlatas às áreas tradicionais de formação: clínica, escolar, organizacional e social-comunitária.

REFERÊNCIAS

ADLER, E.; HAAS, P. M. Conclusion: epistemic communities, world order, and the creation of a reflective research program. *International Organization*, [s. l.], v. 46, n. 1, p.367-390, 1992.

_____. Seizing the middle group: constructivismo in world politics. *European Journal of international relations*, [s. l.],v. 3, n. 3, p. 319-369, 1997.

ANTONIADES, A. Comunidades Epistêmicas, epístemes e a construção de políticas mundias. *Global Society*, [s. l.],v. 17, n. 1, p.21-38, 2003.

BALL, S. J.; BOWE, R. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 2, p.99-116, jul/dez, 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteira.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2009.

_____. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul-dez 2001.

BALL, S. J. Palestra de Stephen J. Ball na UERJ. 2009. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso: 2011.

_____. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista Páginas*. Año 2, n. 2-3, p. 19-33, sep. 2002.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul/dez, 2006.

_____. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

BARBOSA, M. D. de L. *Estudo sobre a reestruturação curricular do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). - Programa de Pós-Graduação em Psicologia IP/UnB, 2007.

BARREIROS, D. R. A. *Todos iguais...Todos diferentes...* Problematizando os discursos que constituem a prática curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009,

BARROS, C. C. Reflexões sobre a formação de professores de Psicologia. *Revista Temas em Psicologia*, [s. l.], v. 15, n. 1, 2007.

BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 9, n.1, 1989.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998 (Antropologia; 5).

BERNARDES, J. de S. *O Debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social). - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, PUC-SP São Paulo: 2004.

BOCK, A. M. B. *A conformação das diretrizes curriculares*. ABEP, 02/08/2004. Disponível em: <www.abep.org.br>. Acesso em: 2011.

BOCK, A. M. B. Diretrizes curriculares: uma armadilha da política educacional. *Revista PUCVIVA*, [s. l.], n. 13, jul/set, 2001.

_____. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 17, n.2, 1997.

_____. *Novo projeto para profissão no Brasil: contribuições para a formação*. ABEP (Associação Brasileira de Ensino em Psicologia), setembro, 2005.

_____. A inserção da Psicologia na sociedade brasileira. 2003. (www.pol.org.br)

_____. (Org.) *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

BORGES, L.; YAMAMOTO, O. H. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p. 24-62.

BRASIL. *Decreto nº 53.464 CFE de 21 de janeiro de 1964*. Regulamenta a Lei 4.119. Brasília: DF, 1964.

_____. *Documento da Comissão de Especialista do MEC. Psicologia: descrição da área*. Brasília: DF, 1996.

_____. *Documento da Comissão de Especialistas do MEC. Contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Brasília: DF, 1995.

_____. Edital nº 04/97, MEC/SES, de 10 de dezembro de 1997. *Diretrizes curriculares*. Brasília: DF, 1997.

_____. *Lei nº 4.119 CFE de 27 de agosto de 1962*. Regulamentação da profissão de psicólogo. Brasília: DF, 1962.

_____. *Lei Nº 4.119, de Regulamentação da profissão de psicólogo*. Brasília: DF, 1962.

BRASIL. *Lei nº 5.766, de 20 de dezembro de 1961*. Dispõe sobre a criação do Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia. Brasília: DF, 1971.

_____. *Lei nº 9.394, MEC/CNE, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF, 1996.

_____. *Lei Nº 9394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF, 1996.

_____. Resolução n. 5, MEC/CNE/CES, 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*. Brasília: DF, 2003.

_____. *Orientações técnicas: centro de referência de assistência social*. CRAS/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília: DF, 2009.

_____. *Parecer nº 062/04, CNE, de 19 de fevereiro de 2004*. Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: DF, 2004.

_____. *Parecer nº 072, CNE, de fevereiro de 2002*. Sobre as diretrizes curriculares (2ª versão). Brasília: DF, 2002.

_____. *Parecer nº 072/02, CNE, de 20 de fevereiro de 2002*. Diretrizes curriculares. Brasília: DF, 2001.

_____. *Parecer nº 1314, CNE, de julho de 2001*. Sobre as diretrizes curriculares (1ª versão). Brasília: DF, 2001.

_____. *Parecer nº 153, CNE/CES, de 8 de agosto 2007*. Consulta referente à Resolução CNE/CES nº 8/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: DF, 2007.

_____. *Parecer nº 338, CNE/CES, de 12 de novembro de 2009*. Aprecia a indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: DF, 2009.

_____. *Parecer nº 403/63 do CFE de 19 de dezembro 1962*. Regulamenta a Lei 4.119. Brasília: DF, 1964.

_____. *Parecer nº 583/01, CNE, de 04 de abril de 2001*. Orientação para as diretrizes curriculares. Brasília: DF, 2001.

_____. *Parecer nº 776 do CNE de 03 de dezembro de 1997*. Orientações para as diretrizes curriculares. Brasília: DF, 1997.

_____. *Parecer nº 776, CNE, de 03 de dezembro de 1997*. Orientações para as diretrizes curriculares. Brasília: DF, 1964.

BRASIL. *Projeto de Resolução 1ª versão, de 12 de maio de 1999*. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. Brasília: DF, 1999.

_____. *Projeto de Resolução 2ª versão, de 09 de dezembro de 1999*. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia. Brasília: DF, 1999.

_____. *Projeto de Resolução, CNE/CES. Diretrizes curriculares do Curso de Psicologia*. Brasília: DF, 2004.

_____. *Resolução nº 08/04, CNE/CES, de 07 de maio de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília: DF, 2004.

_____. *Resolução nº 1 do CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2002.

_____. *Resolução nº 2 do CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília: DF, 2002.

_____. *Resolução nº 5 do CNE/CP, 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. Brasília: DF, 2011.

CARVALHO, D. C. de. ; FACCI, M. G. D. & BARROCO, S. M. S. A produção científica do GT de Psicologia da educação da ANPED e apropriação de teorias psicológicas. *Psicologia da Educação*, n. 31, ago 2010.

CAMPOS, R. H. de F.; BERBARDES, L. H. G. A Revista Psicologia: Ciência e Profissão: um registro da história recente da Psicologia brasileira. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, v. 25, n.4, p. 508-525, Brasília, 2005.

CARTA ABERTA À POPULAÇÃO. *Contrária as diretrizes curriculares*. CFP, ABEP e CONEP de 13 de dezembro de 2001. Brasília: DF, 2001.

CARTA DA ANPEPP. *Documento contrário à versão do CNE das diretrizes curriculares*. ANPEPP 03 de janeiro de 2001. Rio de Janeiro: 2001.

CARVALHEIRO, J. R. Dossiê Saúde: os desafios para a saúde. *Revista Estudos Avançados*, v. 13, n. 35, 1999. p. 5-22.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERVO, A. L. Política externa e relações internacionais do Brasil: enfoque paradigmático. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 46, n. 2, p. 5-25, 2003.

CHARTIER, R. *À Beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2002.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: MAKRON BOOKS, 1993.

CIRINO, S. D. ; KNUPP, D. F. D.; LEMOS, L. S. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. *Revista Temas em Psicologia*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 23-32, 2007.

CODO, W. O papel do psicólogo na organização industrial (notas sobre o “lobo mau” em Psicologia). In: LANE, S. T. M. & CODO, W. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 195-202.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Carta de Serra Negra*. Brasília: DF, 1992.

_____. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. Casa do Psicólogo: São Paulo, 1994.

_____. *Quem é o Psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

_____. *Resolução nº 04 CFP de 1974*. Atribuições profissionais do psicólogo. Brasília: DF, 1974.

DA SILVA, J. C. B. *As políticas educacionais e a formação do profissional da Psicologia: suas implicações para atuação profissional. Tese de doutorado*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: 2010.

DA SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DIAS, C. A. Considerações sobre elaboração de currículos para formação de psicólogos a partir de uma perspectiva didática. *Psicologia: ciência e profissão*, [s. l.], v. 21, n. 3, set 2001.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 79-99, jul-dez 2009.

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 53-66, jul/dez 2006.

_____. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, UERJ, 2009. 248p.

_____. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UERJ, 2002. 161p.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos CEDES*, [s. l.], v. 29, n. 78, p. 201-205, maio/ago, 2009.

EHRENSPERGER, R. M. G. Políticas curriculares para o ensino superior no Brasil. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 9. 2010. Porto. *Anais...* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Livro de Resumos), 2010.

FARIA, C. A. P. de. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 20, n. 59, p. 97-169, outubro/2005.

_____. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, [s. l.], v. 18, n. 51, p. 21-30, 2003.

FEITOSA, M. A. G. Implicações da internacionalização da educação para a formulação de currículos em Psicologia. *Revista Temas em Psicologia*. [s. l.], v. 15, n.1, p.91-103, 2007.

FERREIRA-NETO, J. L. Intervenção psicossocial em saúde e formação do Psicólogo. *Revista Psicologia e Sociedade*, São Paulo, n. 20, v. 1, 2008.

FERREIRA-NETO, J. L. Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. *Memorandum*, n. 18, p. 130-142, abril 2010.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. [s. l.], n. 114, p.197-223, nov. 2001. Disponível no site <www.scileo.br>

FÓRUM DE ENTIDADES E SBP. *Documento construído entre o Fórum de Entidades e a SBP, sobre as diretrizes curriculares do curso de Psicologia*. São Paulo, SP, 2004.

FÓRUM DE ENTIDADES EM PSICOLOGIA DE JANEIRO. Documento propondo um projeto resolução para as diretrizes em Psicologia. São Paulo: SP, 2002.

FÓRUM NACIONAL DE FORMAÇÃO. *Parâmetros para a formação em Psicologia*. Ribeirão Preto: SP, 1997.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Retornar à história. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos I*. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 1999b. p. 283-295.

GOLDSTEIN, J. S. *International Relations*. New York: Longman, 1999.

GOMES, W. B.; SOUZA, M. L. Ética e fenomenologia na formação em Psicologia. *Temas em Psicologia*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 183-193, 2000.

GONÇALVES, W. *Relações Internacionais*. UnB, 2000.

GONDRA, J. G.; KOHAN, W. O. *Foucault: 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUARESCHI, N. M. de F.; DHEIN, G.; RESIS, C. dos; MACHRY, D. S.; BENNEMANN, T. A formação em Psicologia e a profissionalização da saúde para o SUS (Sistema Único de Família). *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, [s. l.], v. 61, n. 3, 2009.

HAAS, P. M. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*, [s. l.], v. 46, n. 1, p. 1-35, 1992.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

HOFF, M. S. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? *Revista Psicologia: ciência e profissão*, [s. l.], v. 19, n.3, Brasília, 1999.

CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA, 2., 1996, Belo Horizonte. *Documento produzido pelo evento que trata da formação em Psicologia no Brasil*. Belo Horizonte: MG, 1996.

INOUE, C. Y. A. *Regime Global de Biodiversidade: comunidades epistêmicas e experiências locais de conservação e desenvolvimento sustentável: o caso MAMIRAUÁ*. Brasília, DF: Centro de Desenvolvimento Sustentável, agosto/2003.

KUBO, O. M.; PARDO, M. B. L. Graduação em Psicologia: o projeto da UFSCar. *Temas em Psicologia*, [s. l.], v, 14, n. 2, p. 153-175, 2006.

LANE, S. T. M. A Psicologia social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 10-19.

LAROCCA, P. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. *Revista Temas em Psicologia*, [s. l.], v. 15, n.1, p.57-68, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 154-180.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. *Cadernos de Educação*, [s. l.], n. 38, p. 19-41, jan/abril 2011.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. 2010 (no prelo).

_____. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*. [s. l.], v. 6, n. 2, p. 5-9, jul/dez, 2006.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 33-52, jul/Dez 2006. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 2011.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, [s. l.], v. 23, n. 80, p. 386-400, set 2002.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 26, maio-ago, p. 109-183, 2004.

_____. Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*. [s. l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, jul/Dez 2005a. Disponível no site <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 2011.

_____. Relações macro/micro na pesquisa em educação: o caso do campo do currículo. *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Belo Horizonte: UFMG/PUC-MG, 2005b.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996, p. 7-23.

MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discurso da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Revista Práxis Educativa*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 97-104, jul-dez 2007.

MAIA, A. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 54-71, jan-jun, 2011.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago 2006.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p.4-16, jan/abr 2009.

MANCEBO, D. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 17, n.1, 1997.

MARX, H. M.; HILLIX, W. A. *Sistemas e teorias em psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

MATOS, M. do C.; PAIVA, E. V. de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 185-201, jul-dez 2007. Disponível no site <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 2011.

MEDEIROS, J. G. O currículo como objeto de pesquisa. *Psicologia: ciência e profissão*, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 24-25, 1989.

MELLO, J. C. D. de. *Políticas de currículo em escolas de formação de professores*. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UERJ, 2008.

MELLO, M. A.; COSTA, N. R. A Difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais. In: REIS, E. et al. (orgs.). *Pluralismo, espaço social e pesquisa*. São Paulo: ANPOCS; Hucitec, 1995. p. 153-176.

_____. Escolha Institucional e a Difusão dos Paradigmas de Política: O Brasil e a Segunda Onda de Reformas Previdenciárias. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, p. 169, 2006.

MELLO, S. L. de. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? *Revista Psicologia: ciência e profissão*, [s. l.], v. 9, n.1, Brasília, 1989.

MENDONÇA, D. de. *Democracia sem democratas: uma análise da crise política no Governo João Goulart (1961-1964)*. 2006. 438 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Ciência Política, UFRGS, 2006.

MOÇÃO DA SBP AO CNE de 25 de outubro. *Moção da Sociedade Brasileira de Psicologia à presidência do Conselho Nacional de Educação*. Florianópolis: SC, 2002.

MOREIRA, A. F. B. Políticas de currículo: repercussões nas práticas. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.) *Coleção Didática e Prática de Ensino*, XV ENDIPE, 20 a 23 de abril de 2010.

MOURA, E. P. G. de. 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. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, [s. l.], v. 19, n.2, Brasília, 1999.

NUDZOR, H. P. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de políticas: uma abordagem pós-moderna. *Revista Teias*, [s. l.], v. 11, n. 22, p.209-224, maio/agosto 2010.

RAGO, M. Libertar a história. In: _____. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

REVEL, J. Nas origens do biopolítico: de *vigiar e punir* ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, J. G.; KOHAN, W. O. *Foucault: 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-62.

SARAIVA, J. F. S. Revisitando a Escola Inglesa. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 49, n. 1, p. 131-138, 2006.

SEKEL, M. C.; MACHADO, A. M. O projeto pedagógico do curso de formação de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. *Temas em Psicologia*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 127-134, 2007.

SILVA, J. P. da. A reforma curricular do cursos de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba. *IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferença nas Políticas de Currículo*. UFPB, João Pessoa- Paraíba - Brasil, 2009, p. 2705-2720. (Anais)

SILVA, M. V. de O. *A Psicologia dos psicólogos: a invenção da profissão, ideologia profissional e modernização brasileira*. Tese (Doutorado). - Faculdade de Medicina, UERJ, 2003.

SIMÕES, S. P.; PAIVA, M. das G. V. Licenciatura em Psicologia: legislação e nova proposta curricular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Revista Temas em Psicologia*. [s. l.], v. 15, n. 1, p. 115-125, 2007.

SOUZA, S. R. E. de. *O pensamento nômade e a prática da Psicologia em desterritorialização*. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia-PUC-SP, 2004.

SPINK, M. J. (Org.) *A Psicologia em diálogo com o SUS*. Casa do Psicólogo. São Paulo: 2006.

STRAPASSON, B. A.; CARRARA, K. Jonh B. Watson: behaviorismo metodológico? *Revista Interação em Psicologia*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 1-10, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. *Projeto de reformulação dos cursos: formação em Psicologia e Licenciatura em Psicologia*. Campina Grande, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. *Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia*. Campina Grande, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia. Habilitações: Formação Psicólogo e Licenciatura em Psicologia*. Florianópolis: SC, 2009.

UNIVERSIDADE DO VALE DO SÃO FRANCISCO. *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia*. Petrolina: PE, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Projeto do Cursos de Psicologia*. São Carlos: SP, 1993.

VEIGA-NETO, A.; NOGUEIRA, C. E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos do currículo. In: DALBEN, A.; DINIZ, J. ; LEAL, L.; SANTOS, L. *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. ENDIPE, p. 67-87, 2010 (Coleção Didática e Prática de Ensino).

_____. Currículo e espaço. In: BRASIL, *Revista Salto para o futuro*. Ano XIX, n. 1, Abril/2009. pp.32-34.

VEYNE, P. Como se escreve a história. Brasília: Editora UnB, 1998.

VINHA, L. M. John Gerard Ruggi e a institucionalização da paz liberal. Programa de Doutorado em Política Internacional e Resolução de Conflitos. n. 3, 2009.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a Psicologia. *Revista Psicologia: ciência e profissão*, v. 20, n.4, Brasília, 2000.

YAMAMOTO, O. H. et al. A profissão de psicólogo no Rio Grande do Norte. *Interação em Psicologia*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 23-30, 2003.

YOUNG, *Michael*. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier Macmillan, 1971.

ANEXO A - Roteiro das Entrevistas**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

NOME: _____

DEPARTAMENTO: _____ ANO DE

INGRESSO NO CURSO: _____

ÁREA DE ATUAÇÃO: _____

PERÍODO DE PARTICIPAÇÃO NA COMISSÃO: _____

- 1) Faça um breve histórico da sua formação acadêmica em Psicologia?
- 2) Você acompanha/acompanhou as discussões nacionais sobre a reforma curricular (formação e atuação) de Psicologia no Brasil?
- 3) Qual a importância em sua opinião desta discussão sobre a reformulação curricular de Psicologia no Brasil?
- 4) Como se deu sua inserção na Comissão Curricular de Psicologia da UEPB?
- 5) Qual sua opinião sobre a metodologia adotada pelo Departamento para a construção da proposta de reformulação curricular?
- 6) Quais aspectos presentes na proposta (Relatório Parcial) do Projeto Pedagógico de Psicologia você considera que avançaram com relação ao PPP de 1999?
- 7) Qual sua opinião sobre a formação do psicólogo, do licenciado e do bacharel em Psicologia?
- 8) No momento o Departamento coloca em pauta a discussão da licenciatura. Historicamente esta formação sempre foi oferecida e agora se discute se esta formação deve ou não ser oferecida pela Universidade. Qual sua opinião sobre este tema?
- 9) Desde 2004 quando da instituição das DCNs os cursos de Psicologia deveriam apresentar seus novos PPP. A Psicologia da UEPB é um dos poucos cursos no País que ainda não efetivou esta mudança. A que motivo você atribui esta demora?
- 10) Teria algo a acrescentar que foi tangenciado pelas perguntas apresentadas acima?