

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maurício Campos

**Políticas de Formação em Psicologia em Goiás: Diretrizes  
Curriculares e Projetos Pedagógicos**

Março de 2014  
Goiânia

Maurício Campos

**Políticas de Formação em Psicologia em Goiás: Diretrizes  
Curriculares e Projetos Pedagógicos**

Tese elaborada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado.

**Março, 2014  
Goiânia**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(GPT/BSCAC/UFV)**

C198p Campos, Maurício.  
Políticas de Formação em Psicologia em Goiás  
[manuscrito]: Diretrizes Curriculares e Projetos  
Pedagógicos) / Maurício Campos. - 2014.  
283 f. : tabs.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado.  
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação, 2014.  
Bibliografia.

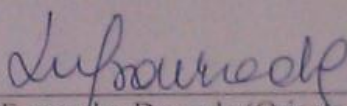
1. Educação superior. 2. Psicologia. 3. Formação.  
4. Diretrizes curriculares.

CDU: 378.4:159.9

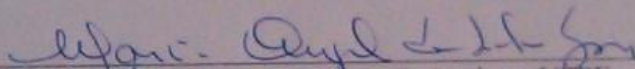
*MAURÍCIO CAMPOS*

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA EM GOIÁS:  
diretrizes curriculares e projetos pedagógicos**

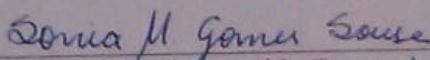
Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 27 de março de 2014, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



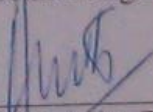
Prof. Dr. Luiz Fernandes Dourado (Orientador) – UFG  
Presidente da Banca



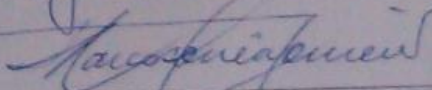
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Angela de S. Aguiar – UFPE



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Margarida Gomes de Sousa – PUC/GO



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anita C. Azeyedo Rezende – UFG



Prof. Dr. Marcos Corrêa da S. Loureiro – UFG

Para Seu João e Dona Zélia,  
alicerces da minha Formação.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família, meu pai, minha mãe, meus irmãos e irmãs, base sólida para a construção de meus projetos.

Aos meus filhos, João e Vini, as maiores e melhores dádivas de minha vida.

Ao Professor Luiz Dourado, com quem tive o privilégio de trabalhar e que sempre me mostrou que é possível ir além, acreditando em mim, mais do que eu mesmo.

A todos os amigos e amigas que fiz no Doutorado, os sorrisos, os olhares, os trabalhos, as festas, o prazer de partilhar uma caminhada.

A todos os professores do programa de pós-graduação em Educação da UFG, decisivos em minha formação.

*Na exclusão do dia-a-dia, nossa formação nos faz construir formas pré-estabelecidas de ser e de viver. Nosso pensamento se reduz a julgar ou recolocar alguém em seu “percurso normal”, o cotidiano costumeiramente não nos surpreende mais, pelo contrário, nos paralisa e produz práticas indutoras de inércia. Contudo, queremos entender este cotidiano como uma encruzilhada indicadora de múltiplas possibilidades. Um cotidiano inquietante que, possivelmente, nos interrogue sobre aquilo que nos é mais familiar: nossas práticas e saberes (Dantas, 2010, p. 628).*

## RESUMO

O foco central de investigação deste estudo foram as Políticas de Formação em Psicologia em Goiás, pesquisadas a partir das matrizes curriculares e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Estas políticas foram problematizadas a partir da relação com as políticas educacionais para o ensino superior, homologadas nas décadas de 1990 e 2000. Nesse contexto histórico, buscou-se situar o movimento pendular entre o currículo mínimo para a formação em psicologia, homologado em 1962, os debates no campo e proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que foram homologadas em 2004 e revistas em 2011, o que traduz as disputas entre diferentes atores. O estudo situa que o primeiro curso de Psicologia de Goiás foi criado em 1973 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS). Como dinâmica expansionista, ressalta que somente no ano de 2000 foi criado um segundo curso em Goiás, por meio da Universidade Paulista (UNIP), e mais tardiamente, em 2006, implantou-se o curso de Psicologia em uma instituição pública e gratuita na Universidade Federal de Goiás (UFG) no Campus em Goiânia. Na primeira década do século XXI, ocorreu uma expansão dos cursos de Psicologia no Estado, em 2001, haviam dois cursos e, esse número, em 2012, quatorze. Tais indicadores revelam que as políticas de formação em Psicologia em Goiás acompanharam a lógica expansionista que ocorreu no ensino superior no início do século XXI, marcada pela diversificação e diferenciação e por lógica predominantemente privada. Desses cursos, apenas três cursos são oferecidos em instituições públicas e os demais (onze cursos) em instituições privadas. Considerando esse cenário, realizou-se os seguintes procedimentos de coleta de dados: revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevista. Objetivando recortar a temática, enfatizando o processo formativo, foram analisadas as matrizes curriculares dos quatorze cursos e o PPC dos cursos oferecidos na UFG-Campus Goiânia, UFG-Campus Catalão, UFG-Campus Jataí e PUC-GOIÁS. Foram realizadas seis entrevistas, três com coordenadores de cursos e três com professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Os dados coletados foram analisados por meio de análise documental e análise de conteúdo. Constatou-se pouca organicidade na construção das políticas de formação e o predomínio de aspectos técnicos nas matrizes. De outro lado e, de modo concomitante, paradoxalmente, evidenciaram-se avanços na proposta de formação, como a ampliação de epistemes teóricas e áreas de atuação a despeito da manutenção de aspectos/disciplinas presentes no currículo mínimo. Evidenciadas, por meio da constatação, por exemplo, da semelhança entre as quatorze matrizes curriculares analisadas, indicando um possível engessamento dessa formação. O estudo, ao situar o caso goiano, remete às políticas nacionais e à necessária contextualização destas. O caso goiano é importante à medida em que desvela o desdobramento das DCNs em PPC e Projetos Pedagógicos de Curso. Indicando assim, correlações, limites e especificidades. O estudo ressalta, ainda, a necessidade de novas pesquisas para ampliar a compreensão sobre tais políticas e, desse modo, descortinar novas reflexões e proposições sobre a formação em psicologia e sua contextualização, sobretudo numa perspectiva orientada para a transformação social, em que pese limites e constrangimentos estruturais e conjunturais.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Psicologia; Formação; Diretrizes Curriculares.

## ABSTRACT

The central focus of this research study were the Political Training in Psychology in Goiás, surveyed from the curricular and pedagogical projects matrices Course (PPC). These policies were problematized from the relationship with the educational policies for higher education, approved in the decades of 1990 and 2000. In this historical context, we sought to situate the pendulum between the minimum curriculum for training in psychology, approved in 1962, debates in the field and propose the National Curriculum Guidelines (DCNs) that were approved in 2004 and revised in 2011, which translates disputes between different actors. The study is located in the first psychology course of Goiás was created in 1973 at the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC -GO). How expansionary dynamic , points out that only in 2000 was created a second course in Goiás , through the Universidad Paulista (UNIP), and later, in 2006, implanted the psychology course in a free public institution in the University Federal de Goiás ( UFG ) Campus in Goiania . In the first decade of this century, there was an expansion of courses in Psychology in the state in 2001, had two strokes and that number in 2012, fourteen. These indicators show that training policies in Psychology in Goias accompanied the expansionist logic that occurred in higher education at the beginning of the century, marked by the diversification and differentiation and predominantly private logic. These courses, only three courses are offered in public institutions and the remaining (eleven courses) in private institutions. Considering this scenario, we performed the following procedures for data collection: literature review, desk research and interviews. Aiming to cut the theme , emphasizing the educational process , curriculum matrices of fourteen courses were analyzed and PPC courses offered on - campus UFG Goiânia , UFG - Campus Catalan , UFG - Campus Jatai and PUC -GO . Six interviews, three with course coordinators and three faculty members of the Core Faculty Structuring (NDE) were performed. The collected data were analyzed by means of document analysis and content analysis. It found little organicity in the construction of training policies and the dominance of technical aspects in the matrices. On the other hand, and concomitantly, paradoxically, became evident advances in training proposal, such as the expansion of theoretical epistemes and areas despite the maintenance aspects / disciplines to at least resume. Evidenced through the constação, for example, the similarity between the curriculums fourteen arrays analyzed, indicating possible crystallization of these training. The study, by locating goiano case, refers to national policies and the necessary contextualization of these. The Goias case is important to the extent that it reveals the unfolding of DCNs on PPC and Pedagogical Projects Course. Thus indicating correlations, limits and specificities. The study also highlights the need for further research to advance the understanding of such policies and thereby uncover new ideas and propositions on training in psychology and its contextualization, especially in social change -oriented perspective in spite limits and structural and economic constraints.

**Keywords:** Higher Education; psychology; training; Curriculum Guidelines.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de Cursos de Graduação Presenciais em Goiás

Tabela 2. Vagas Oferecidas nos Cursos de Graduação Presenciais em Goiás

Tabela 3. Instituições que ofereciam Cursos de Graduação em Psicologia no Estado de Goiás

Tabela 4. Cursos de Graduação em Psicologia no Estado de Goiás

Tabela 5. Cidades que possuem Cursos de Graduação em Psicologia

Tabela 6. Carga Horária dos Cursos de Graduação em Psicologia no Estado de Goiás

Tabela 7. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da Universo

Tabela 8. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da UNIP

Tabela 9. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da FAA

Tabela 10. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da FIMES

Tabela 11. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da ALFA

Tabela 12. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da FESURV

Tabela 13. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da ULBRA

Tabela 14. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da IESGO

Tabela 15. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da PUC-GOIÁS

Tabela 16. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da UFG- JATAÍ

Tabela 17. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da UFG- CATALÃO

## SUMÁRIO

### RESUMO

### ABSTRACT

**INTRODUÇÃO**.....15

Aspectos Metodológicos .....35

**CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR  
BRASILEIRO**.....47

O Surgimento da Educação Superior no Brasil.....49

A Reforma Universitária de 1968.....57

O Cenário para a consolidação das políticas de diversificação e diferenciação  
para a Educação Superior no Brasil  
.....59

A Agenda do Banco Mundial para o Ensino Superior.....61

Concepções de Formação.....70

**CAPÍTULO II – FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS**.....79

Notas Sobre o Surgimento da Psicologia.....79

A Formação em Psicologia no Brasil.....86

A LDB e as DCNS para a formação em psicologia no Brasil.....95

Formação em Psicologia no estado de  
Goiás.....123

**CAPÍTULO III - FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO ESTADO DE GOIÁS:  
ANALISANDO MATRIZES CURRICULARES E PROJETOS PEDAGÓGICOS  
DE CURSO**.....133

Políticas Curriculares.....134

Projetos Pedagógicos e Formação.....170

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	192
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	211
<b>APÊNDICES</b> .....	218
Apêndice A – Roteiro de Entrevista .....	218
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	222
Apêndice C – Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes nos cursos de graduação em psicologia no estado de Goiás.....	223
<b>ANEXOS</b> .....	258
Anexo 1 – Lei 4119 de 27 de Agosto de 1962	
Anexo 2 – Currículo Mínimo para a Formação em Psicologia	
Anexo 3 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia homologadas em 2004	
Anexo 4 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia homologadas em 2011	

## Introdução

Neste estudo o foco central de investigação foram as Propostas de Formação em Psicologia, atualmente, oferecidas em Goiás, por meio do estudo das propostas de duas Universidades Goianas, envolvendo quatro cursos de Psicologia. Com isto é preciso compreender e conhecer os aspectos que compõem tal campo, isto significa dizer que é preciso problematizar o que é formação, quais são as propostas formativas existentes, que características específicas possuem, a formação em psicologia e que especificidades as caracterizam em Goiás. Optou-se por investigar este objeto a partir dos cursos de graduação em Psicologia que estão em atividade em Goiás. É importante destacar tal aspecto na medida em que problematizar as Concepções de Formação em Psicologia poderia ser uma tarefa que envolvesse também a formação continuada<sup>1</sup> realizada, sobretudo, por meio de cursos de pós-graduações Lato e Stricto Sensu e dos diversos cursos que os estudantes e os profissionais podem realizar. Fez-se a opção pela graduação por compreendê-la como central no processo de Formação em Psicologia, visto que esta é uma obrigatoriedade para a atuação profissional no campo.

Cabe esclarecer que a opção por discutir as concepções de formação foi realizada a partir da compreensão de que a investigação deve partir da concretude do objeto. Isto é, buscando compreender as suas relações com as partes que compõem sua totalidade. Assim, optou-se por investigar as concepções de formação em Psicologia em Goiás a partir de sua relação com as Políticas Educacionais para o ensino superior. A forma de compreender e analisar a relação se deu por meio do acesso à implementação das políticas educacionais, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a consequente elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de graduação. A investigação realizada, neste estudo, restringiu-se às concepções de formação, visto que a pesquisa foi realizada a partir das propostas

---

<sup>1</sup> A respeito da formação continuada Gatti (2008) informa: “À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.” (p.57)

formativas trazidas pelas políticas educacionais e pelos documentos produzidos a partir destas, no caso os projetos pedagógicos de curso (PPC) e as matrizes curriculares. Esta pesquisa não investigou como tais propostas formativas têm acontecido no cotidiano das instituições de ensino superior. É necessário indicar a importância de investigar também como a formação tem ocorrido cotidianamente, entretanto, a contribuição que este estudo pretendeu oferecer é a de servir como base para futuros estudos que problematizem como as propostas de formação em psicologia tem se efetivado.

Investigar a formação em Psicologia é discutir a formação de profissionais que, em seu exercício profissional, lidarão obrigatoriamente com seres humanos (Loureiro, 2009). Fato que auxilia a compreender a importância de se discutir as concepções de formação presentes no campo, e de contemplar os aspectos éticos e políticos envolvidos neste processo. Já que a psicologia pode tornar-se, por meio de suas práticas, um elemento chave na manutenção ou transformação da realidade vigente.

Do ponto de vista ético, portanto, coloca-se a questão de se a formação realizada coloca-se como fim último a realização das potencialidades humanas, impedida de acontecer para todos os homens na sociedade burguesa, e não apenas o atendimento de demandas imediatas do mercado (LOUREIRO, 2009, p.279 e 280).

Ao investigar as concepções de formação que norteiam as propostas de cursos de graduação em psicologia, é preciso questionar quais demandas são atendidas pela formação e quais demandas a produzem. É possível questionar a quem a formação em psicologia atende e qual a sua finalidade. Para Dantas (2010) a formação em Psicologia deve ser pensada a partir de um ponto de vista político e crítico. Neste estudo a concepção de formação em Psicologia é que esta é produto e produtora de uma realidade social. Fazendo um contraponto com uma concepção formativa que propõem uma formação em Psicologia, a ter tem como foco central formar sujeitos técnicos que saibam utilizar e aplicar técnicas produzidas no campo de saber.

Devemos estar atentos à nossa formação e, conseqüentemente, às nossas práticas que estão imersas em territórios caracterizados como competentes e detentores do

saber sobre os processos humanos. Enquanto profissionais peritos, especialistas que detêm o saber científico, neutro, verdadeiro, universal, não podemos nos abster do fato que somos atravessados e constituídos por vetores e fatores históricos que não apenas influenciam como determinam nossos modos de agir, pensar e trabalhar (DANTAS, 2010, p. 623).

Segundo Dantas (2010) a Psicologia, como formação, cria e fortalece territórios e, portanto, produz e reproduz concepções. Concepções que podem ser compreendidas como modelos teóricos, produzidos pela história e por fatos cotidianos, não sendo neutros e nem a-históricos. Ou, como afirma Loureiro (2009), a presença ou ausência de uma episteme teórica na formação em psicologia é fruto de disputas políticas, que ocorrem nas instâncias do campo do saber, das instituições e dos órgãos governamentais.

Uma questão importante é oferecer uma formação de psicólogos capazes de refletirem sobre o cotidiano e sobre suas práticas. Dantas (2010) indica a necessidade de se ofertar uma formação em psicologia que questione as condições sociais, que traga um corpo teórico imbricado e implicado com o contexto histórico da contemporaneidade. Isto significa, em Psicologia, questionar a possibilidade de apresentar, na formação a concepção de sujeitos psíquicos que não estejam individualmente fechados em si mesmos, e sim uma concepção de sujeito construído a partir de questões concretas do cotidiano. Sem considerar o aspecto político da formação em Psicologia, acaba-se por oferecer uma formação tecnicista e especialista incapaz de possibilitar uma reflexão sobre as ações no mundo.

Nossas práticas, nossos alunos, nossas universidades, nossos sujeitos não são dados em si, nem existentes por si, mas estão continuamente sendo produzidos por práticas como um artesanato jamais completado. Assim, estamos falando do real pela via da história. Estamos falando da formação em Psicologia pela via da história. Uma história onde currículo, sistemas e técnicas psicológicas são imprescindíveis, mas se apresentam apenas como um das faces desta formação que, essencialmente, precisa ser contextualizada, política, cultural e socialmente como possibilidade de uma prática enriquecedora do seu tempo. A formação do psicólogo estando atravessada pela história e pelos panoramas de nosso tempo não deve se tornar um dispositivo político que intimiza a vida ou que dicotomiza o humano em antagônicos espaços de acordo com

suas supostas “capacidades ou potencialidades”. Estes territórios impermeáveis e sedentários, desprovidos da política e da história, que estão presentes em nossa trajetória “psi”, apenas inviabilizam estratégias de escape ou de fuga de formas sufocantes e fechadas de se compreender a realidade (DANTAS, 2010, p. 625).

Optei por fazer um resgate histórico de minha própria trajetória na área da psicologia, visando identificar elementos que me levaram a investigar as políticas de formação em psicologia em Goiás. Há elementos na trajetória que foram decisivos para a escolha deste objeto de estudo no doutorado. Um primeiro dado foi a minha escolha por realizar o curso de graduação em psicologia fora do Estado de Goiás. Escolha que ocorreu em virtude de, no ano de 1994, quando fiz vestibular, não existir o curso em uma instituição pública no estado. Com isto, iniciei minha formação em psicologia em 1995, quando ingressei no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Conclui o curso no ano de 1999. Realizei minha graduação em um momento emblemático para as políticas educacionais do ensino superior brasileiro. Vivíamos o mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). As políticas educacionais estavam alinhadas às agendas propostas pelos organismos internacionais.<sup>2</sup> Entre muitos aspectos, pode-se citar a redução de investimentos nas Instituições de Ensino Superior Federal, a priorização da expansão nas Instituições privadas e a implantação de políticas de avaliação como parâmetro definidor do investimento federal na área.<sup>3</sup> É possível citar como um acontecimento decisivo na elaboração e

---

<sup>2</sup> “Sendo assim, é possível responder a primeira indagação da tese: há semelhança entre a agenda sistêmica e a agenda governamental adotada pelo governo FHC? Conclui-se que a agenda governamental aproximou-se da agenda sistêmica dada pelo arcabouço de sugestões e críticas apresentados pelos organismos multilaterais em especial, o BIRD, cuja essência encontra-se na autonomia plena para o segmento das federais, na centralização do processo decisório no MEC, na avaliação da qualidade de ensino, na diversificação curricular, institucional e de cursos e na diversidade de fontes de financiamento.” (Carvalho, 2011, p.179)

<sup>3</sup> “...os dois programas de governo do candidato vitorioso à Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso serão utilizados como uma proxy da agenda governamental para a educação superior, logo, essas questões submergem nesses documentos em um conjunto de medidas discriminadas para ensino público federal e privado. Em linhas gerais, o primeiro documento (1994) denominado “Mãos à Obra” apresentou, por um lado, a proposta para o segmento particular que incluía três pontos importantes: a) reformulação do sistema de autorização de estabelecimentos e cursos, considerada restritiva e que pouco contribuía para aumentar a concorrência no setor; b) a fixação de critérios para a distribuição de recursos públicos a IES comunitárias; e c) a reestruturação do crédito educativo. Por outro, o documento

implantação de tais políticas a homologação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Um aspecto central para o estudo aqui realizado, a criação das DCNs, articula-se ao ambiente de mudanças nas políticas para a educação superior, tendo como epicentro a LDB homologada em 1996. A lei indicou a extinção dos currículos mínimos dos cursos de graduação e a implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>4</sup>. No caso da psicologia, o Ministério da Educação (MEC) nomeou uma comissão de especialistas de ensino em Psicologia (CEEPSI) no ano de 1997<sup>5</sup>, a comissão apresentou uma primeira minuta de DCNs para a formação em psicologia no ano de 1999, ano em que me formei. Do lugar de graduando, vivi todo o processo, participei de várias reuniões do colegiado do Curso em que me graduei para discutir uma possível reformulação curricular. Entre as muitas propostas curriculares apresentadas, uma das mais polêmicas era reduzir o tempo de integralização do curso de psicologia para três anos e estruturar cursos específicos para cada uma das áreas de atuação. Os cursos passariam a formar psicólogos clínicos,

---

sugeria ao segmento federal uma revolução administrativa, vinculada à autonomia nas universidades, com o fito de racionalizar os recursos orçamentários, por intermédio de três medidas: a) utilizar a capacidade ociosa; b) generalizar os cursos noturnos e c) aumentar as matrículas sem despesas adicionais. A expansão do segmento público deveria ocorrer por meio de parcerias entre os entes da federação ou das comunidades locais. Para ambos os segmentos, a avaliação surgiu como elemento chave condicionante ao financiamento federal.” (Carvalho, 2011, p.113 e 114)

<sup>4</sup> “O quinto eixo da política educacional encontra-se na flexibilização da estrutura curricular. A novidade estava no abandono dos currículos mínimos para cada carreira, até então vigentes, e sua substituição pelas diretrizes curriculares pro área de ensino. A Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação ficou responsável por deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação. O diagnóstico do MEC é que o padrão do currículo mínimo conduziu ao engessamento e à uniformização do sistema, incompatível à realidade brasileira. Além disso, atribuiu a fixação dos currículos à pressão de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso no mercado de trabalho, resultando no excesso de disciplinas obrigatórias e na desnecessária prorrogação dos cursos.” (Carvalho, 2011, p.136 e 137).

<sup>5</sup> A comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (CEEPSI) nomeada pelo MEC em 1997 era coordenada por Maria Angela Guimarães Feitosa, professora titular da Universidade de Brasília e composta pelos seguintes membros: Anna Edith Bellico da Costa Professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais; Antônio Virgílio Bittencourt Bastos Professor Titular da Universidade Federal da Bahia; Carolina Martuscelli Bori Professora Titular da Universidade de São Paulo; Marília Ancona Lopez Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; William Barbosa Gomes Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cabe frisar que a Professora Carolina Martuscelli Bori participou também do processo de elaboração do Currículo Mínimo de Psicologia homologado em 1962.

psicólogos escolares e psicólogos organizacionais, não mais psicólogos generalistas.

No período de minha graduação, a redução dos investimentos do governo federal no nível superior era evidente. Assisti à redução do número de bolsas de iniciação científica disponibilizada aos estudantes de graduação, trabalhei em um laboratório em que fomos de seis para dois bolsistas de iniciação científica. A aquisição dos materiais de escritório do laboratório passou a ser feita pela própria pesquisadora em virtude da dificuldade de consegui-los. Durante os cinco anos de graduação, acompanhei cinco greves dos professores das instituições federais de ensino superior, greves que não impediram a perda salarial da categoria. Outro ponto relevante era o fato de não serem abertos novos concursos para professor, no lugar dos docentes que se aposentavam eram contratados professores substitutos. As políticas para o ensino superior, que eram implantadas pelo governo federal, se materializavam no dia a dia da minha graduação. Torna-se claro que, para problematizar as concepções de formação adotadas nos cursos de graduação em psicologia, é preciso considerar inúmeros fatores. A concepção de formação é construída pelas disputas presentes na área do saber (divergências teórico-metodológicas); pelas características das instituições que oferecem os cursos de graduação (políticas institucionais, tipo de instituição de ensino, condições materiais para a oferta do curso); as distintas perspectivas que constroem as políticas educacionais e, claro, a realidade social, visto que as concepções de formação são produtos e produtoras desta.

Ao me formar, entrei para o mercado de trabalho e fui trabalhar na área de psicologia organizacional. Na época culpava a minha graduação por não ter me preparado para atuar na área. Três anos depois de me graduar, fui fazer mestrado em psicologia na mesma universidade. A realização do mestrado tinha como foco a entrada na carreira acadêmica. Terminei o mestrado no ano de 2005, ano em que iniciei a minha carreira acadêmica como docente nos cursos de psicologia de duas instituições de ensino superior, as duas eram privadas, uma delas era uma universidade e era comunitária, a outra era uma faculdade, a primeira delas era uma instituição sem fins lucrativos e a outra com fins lucrativos. Nesse referido momento, entrei em cursos que estavam

sendo oferecidos respaldados por políticas educacionais direcionadas à expansão do ensino superior na rede privada. Pensando na formação em psicologia, cabe assinalar que iniciei minha carreira acadêmica logo após a homologação das DCNs, o que havia acontecido no ano de 2004. Os cursos em que fui atuar estavam passando por reformulações curriculares para atender as demandas trazidas pelas DCNs. Agora, do lugar de docente, passei a participar da discussão referente às reformulações curriculares, foi então que tive contato com as DCNs. Havia diferenças significativas nas duas instituições em que trabalhei. A universidade comunitária via-se obrigada a realizar pesquisa e, por isso mesmo, os professores coordenavam projetos de pesquisa que contavam com a participação de bolsistas de iniciação científica. Na Faculdade com fins lucrativos, o curso era noturno e o foco era exclusivamente ensino, não existiam ações de extensão ou a realização de pesquisas.

No ano de 2007, me tornei coordenador do curso de Psicologia da Universidade em que atuava. As políticas educacionais para o ensino superior tornaram-se, então, material de trabalho do meu dia a dia, uma vez que havia várias reuniões que discutiam as propostas do governo e as formas de se adequar a elas. Entre as principais discussões estavam as políticas de avaliação, em um momento em que havia sido criado um novo sistema de avaliação do ensino superior - o SINAES - do qual fazia parte o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>6</sup>. O SINAES e o ENADE eram temas recorrentes de todas as reuniões realizadas com os

---

<sup>6</sup> “Nesse sentido, a reformulação do aparato avaliativo ocorreu por meio da legislação específica, acima citada, que deu origem ao SINAES. O sistema tem por objetivo assegurar processo nacional integrado de avaliação tridimensional: das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico do estudante. A primeira dimensão, a avaliação institucional, deve ter um duplo caráter interno e externo, ambos obrigatórios, levando em conta dez aspectos, em um espectro bem mais amplo que sua congênere adotada pelo governo anterior, cuja análise deveria ocorrer através de auto avaliação e de avaliação externa *in loco*. Já a avaliação dos cursos de graduação visava identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial, o perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica, tendo como formato de avaliação as visitas realizadas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. Por sua vez, a avaliação dos estudantes dos cursos de graduação realizar-se-ia mediante o emprego do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O exame deveria ser aplicado periodicamente, no intervalo máximo de três anos, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.” (Carvalho, 2011, p.217 e 218).

coordenadores de curso. O foco era garantir o bom desempenho dos formandos nesse exame. No ano de 2008, a Universidade em que eu era coordenador do curso de Psicologia teve avaliações muito ruins no ENADE, a mídia local noticiou que ela era a pior universidade do estado de Santa Catarina. Frente ao cenário apresentado, a reitoria solicitou a mudança do *status* de universidade para centro universitário, fato que ocorreu no ano de 2009<sup>7</sup>. Eu estava então no local de formador de psicólogos, já que era professor e o tema formação se tornou ainda mais central em meu fazer cotidiano quando me tornei coordenador. No meio de tantas políticas e embates da área, era difícil pensar uma formação em psicologia que pudesse questionar as propostas governamentais. As discussões sobre a formação eram centradas na necessidade de se adequar às exigências do MEC e, conseqüentemente, do mercado. O período foi marcado por discussões importantes sobre o curso de psicologia ainda que restritas à adequação das propostas ao MEC.

Seguindo em minha trajetória profissional, no ano de 2009, fiz concurso para a Universidade Federal de Goiás – Campus de Catalão, tendo sido aprovado, atualmente é o curso em que atuo. Novamente minha trajetória profissional estava atravessada pelas políticas educacionais para o ensino superior, pois meu curso de atuação é fruto de um programa de expansão do ensino superior federal, o REUNI<sup>8</sup>. Na verdade a própria vaga de concurso em

---

<sup>7</sup> “Aos dois formatos tradicionais – universidades e estabelecimentos isolados – acrescentou-se, no bojo do processo de diferenciação institucional, o surgimento dos Centros Universitários, outra novidade oriunda do governo FHC. Esse modelo alternativo surgiu com o intuito de servir como válvula de escape frente às dificuldades das IES particulares, sobretudo mercantis, em se adequarem às recentes exigências compatíveis ao padrão universitário. A autonomia conquistada por esse novo modelo institucional, a partir de 1997, que prescindia da pesquisa acadêmica e do corpo docente titulado e em dedicação plena, foi muito bem recebida por estas instituições como uma nova oportunidade de ampliar, em termos intensivos, sem autorização prévia do MEC, o número de cursos e matrículas.” (Carvalho, 2011, p.294 e 295).

<sup>8</sup> “No bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o governo federal lançou por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (...) Neste sentido, o incremento de vagas seria realizado, por um lado, pela melhoria, sobretudo, de dois indicadores específicos: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos. (...) A agenda do governo em tela, por sua vez, materializou-se em ação concreta, à medida que as universidades federais abriram novos campi no interior dos Estados da federação no âmbito dos projetos de expansão pactuados com o MEC por intermédio do REUNI. Além disso, criaram-se novas universidades

que fui aprovado foi liberada por meio do REUNI. Quando iniciei minha atuação nessa instituição, o curso já existia há dois anos, porém, não tínhamos, e ainda não temos, uma infraestrutura que garanta condições adequadas para oferecer uma formação em psicologia, seja pelo pequeno número de professores, seja pela ausência de laboratórios para o curso, ou pelo pequeno número de livros e periódicos disponíveis na biblioteca do Campus entre outros aspectos. Esses elementos das políticas para a educação superior no país deslindam, entre outros, a expansão de cursos e matrículas por meio da interiorização no Brasil e, em Goiás, especialmente, no caso dos cursos de psicologia pela UFG. Logo que assumi a função de professor na UFG, assumi também a coordenação de estágio do Curso, em um momento em que nenhuma turma havia realizado estágios, visto que a primeira turma do Curso estava no quinto período. O trabalho nesse cargo resumiu-se, desse modo, ao estudo das regulamentações de estágio presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em psicologia, especificamente, dos critérios referentes às políticas de estágio. Com o início do doutorado, em 2010, abandonei o cargo.

Foi a partir da trajetória descrita acima que decidi investigar a Formação em Psicologia em Goiás. Mas o objetivo era compreendê-la a partir da articulação da área da Psicologia com as Políticas Educacionais. O objetivo era conhecer as políticas que determinavam as concepções de formação em psicologia existentes no Estado e como eram e são apropriadas pelas instituições que oferecem tal formação. Fato que me fez buscar o Doutorado no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e História da Educação.

Para compreender as Concepções Formativas presentes na área de Psicologia, de forma articulada às políticas educacionais, é preciso fazer um resgate histórico do campo da formação em Psicologia no Brasil. Para Vilela (2012), já na época dos jesuítas, é possível ver o início do ensino das ideias psicológicas em terras brasileiras. Ensino que se iniciou nos seminários e

---

federais, todas estão localizadas em cidades do interior dos Estados da Federação.” (Carvalho, 2011, p. 238, 239 e 241).

tinham como base a Filosofia e a Teologia. Na busca por catequizar as crianças das aldeias indígenas (curumins), os jesuítas criaram escolas para ensiná-las valores morais e religiosos. A partir da observação das crianças, os jesuítas criaram os primórdios de uma psicologia infantil no Brasil. O conhecimento psicológico obtido, a partir da observação dos curumins, era transmitido à população através de pregações religiosas. Dado que indica as primeiras condições em que foram sendo criadas as concepções que embasaram as formações em psicologia no Brasil. Essa formação teve seu início diretamente ligado aos valores da Igreja católica.

Vilela (2012) aponta a necessidade de, ao discutir a formação em psicologia, não desconsiderar todo o processo que antecedeu a regulamentação da profissão em 1962. Muitos aspectos que pautaram a proposta formativa homologada em 1962 são muito anteriores à esta.

Pereira e Pereira Neto (2003), ao relatarem a história da psicologia no Brasil, fazem uma periodização, dividindo-a em três períodos. O primeiro deles, de 1833 a 1890, iniciou com a criação das faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia e foi até o final do século XIX. O segundo período de 1890 até 1975, inicia com a identificação de práticas da psicologia e termina com a regulamentação da profissão. O terceiro período se inicia em 1975 e continua até os dias atuais, período em que a profissão já está regulamentada e institucionalizada e o que se vê são alterações da realidade profissional em decorrência das transformações socioeconômicas.

A criação do Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Hospital do Engenho de Dentro, em 1923, fomentou, no Brasil, esforços para credenciar profissionais para desenvolverem atividades na área de psicologia. Em 1932 o laboratório, através do decreto de lei 21.173, foi transformado em Escola Superior de Psicologia e, assim, foi criado também o primeiro instituto de psicologia no Brasil. Entretanto, o instituto teve duração de apenas sete meses. Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a psicologia passou a ser matéria obrigatória nos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia (BARBOSA, 2007).

Segundo Vilela (2012), no campo do ensino de Psicologia, um dos primeiros institutos a oferecer cursos na área foi o Instituto Sedes Sapientiae, localizado em São Paulo e dirigido por Madre Cristina. Outro instituto que oferece inicialmente cursos de formação na área de Psicologia é o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), criado em 1947 e dirigido por Emilio Myra y López<sup>9</sup>. A formação oferecida no ISOP era realizada através de cursos de curta duração que tinham como objetivo possibilitar o ajustamento do trabalhador aos postos de trabalho. A formação ocorria, prioritariamente, através de estudos científicos de aptidões e vocações individuais, por meio da criação e/ou aplicação de testes psicológicos (MANCEBO, 2004).

Entretanto, a concepção de formação do ISOP foi questionado por Nilton Campos<sup>10</sup>, que propôs uma concepção formativa calçada em uma base teórica

---

<sup>9</sup> Emílio Mira y López nasceu em Santiago de Cuba em 24 de outubro de 1896, e faleceu no Rio de Janeiro a 16 de fevereiro de 1964. Ele viveu em dois países a maior parte da sua vida: primeiro na Espanha, entre 1919 e 1939, e depois no Brasil, entre 1945 e 1964. Estudou em Barcelona e doutorou-se em medicina em Madri, com uma tese sobre "correlações somáticas do trabalho mental", em 1923. Trabalhou com psicologia aplicada e a psiquiatria. "Assumi em 1920 a chefia da seção de Psicologia do Instituto de Orientação Profissional de Barcelona. Alguns anos depois, tomou-se diretor do Instituto de Psicologia de Barcelona e nesta mesma cidade conquistou por concurso a cátedra de Psiquiatria. Na década de trinta, surgiram seus primeiros livros: o Manual de Psicologia Jurídica (1932) e o Manual de Psiquiatria (1935), ambos editados posteriormente no Brasil com tradução em português, pelas editoras Agir (1947) e Científica (1944), respectivamente.

Por ocasião da guerra civil espanhola, Mira y López foi nomeado chefe dos serviços psiquiátricos do exército republicano e iniciou as investigações que resultaram na criação de seu famoso PMK (Psicodiagnóstico Miocinético). Após a derrota republicana, teve início um período de peregrinação internacional para Mira y López: França, Inglaterra, Estados Unidos, Cuba, Argentina, Uruguai... Em 1945, a convite da Universidade de São Paulo e outras entidades (E.F. Sorocabana, SENAI, IDORT, Associação Paulista de Medicina etc) veio a São Paulo para proferir palestras sobre psicologia aplicada ao trabalho, métodos de pesquisa da personalidade (com ênfase no PMK) problemas de psicologia jurídica e emoções. Começava assim a fase brasileira de cerca de 20 anos de atuação extremamente fértil, brilhante e múltipla de Mira y López entre nós, só interrompida por sua morte em 1964. Durante esses anos tão fecundos e tão essenciais para a história de psicologia brasileira, Mira y López dirigiu o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, desde 1947, e criou a revista Arquivos Brasileiro's de Psicotécnica (hoje Arquivos Brasileiros de Psicologia); tendo fundado juntamente com Lourenço Filho a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada." (Prfomm Netto, p.87, 1996)

<sup>10</sup> "O carioca Nilton Campos (1898-1963), formado na Faculdade Nacional de Medicina (1923), já havia defendido, em 1945, a tese O método fenomenológico na Psicologia, para o provimento da Cátedra de Psicologia na Faculdade Nacional de Filosofia da antiga Universidade do Brasil e, em 1948, assumido a direção do Instituto de Psicologia em substituição à Jaime Grabois. Trazia em sua bagagem profissional a publicação de seu livro *Psychologia da vida affectiva* (1930) e a experiência na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (...).

No Instituto de Psicologia, Nilton Campos criou o Boletim do Instituto de Psicologia, em 1951, no qual publicava periodicamente. Foi nesse periódico que Campos divulgou, em 1952, o programa do seu curso de Psicologia Social e Econômica." (Bomfim, p. 35, 2004).

mais sólida e menos tecnicista, vista a formação oferecida pelo ISOP, fragmentada e focada no ensino de técnicas (MANCEBO, 2004). Já no surgimento do primeiro curso de graduação em psicologia no Brasil, havia concepções formativas divergentes e em disputa, além do que a discussão parecia estar calçada em qual era a melhor opção, a formação voltada para uma psicologia aplicada ou para uma psicologia pautada na produção de conhecimento. A discussão parece percorrer o período todo, chegando mesmo às discussões atuais nas DCNS, que tratam da importância de pensar uma formação centrada na pesquisa.

Na criação do primeiro curso de graduação em Psicologia no Brasil, a proposta foi ir além da formação oferecida pelo ISOP. Nilton Campos teve papel decisivo no processo e defendia uma Psicologia Teórica e que fosse embasada nos conhecimentos filosóficos. Assim foi criado, em 1953, o Instituto de Psicologia Aplicada da PUC (IPA). Uma das questões centrais do IPA era oferecer uma formação que tivesse densidade teórica, fazendo um contraponto à formação oferecida no ISOP. Porém, não era possível desconsiderar a Psicologia Aplicada, visto que havia uma demanda dos psicotécnicos pela mesma, o que fez com que as práticas ensinadas no ISOP fossem também incorporadas no curso da PUC. O Idealizador do curso foi o professor Hanns Ludwig Lippmann, que além das divergências entre Nilton Campos e o ISOP, teve que superar as resistências da PUC/RJ, que era contrária ao estudo científico e laico do ser humano, tendo em vista o fato de ser uma instituição católica. (MANCEBO, 2004).

A formação oferecida na PUC- RJ pretendia ir além de informar sobre teoria, o objetivo passou a ser também o de habilitar profissionais que pudessem aplicar a psicologia. Em 1958 foi criado o curso de psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Em 1962 a profissão foi regulamentada e, no mesmo ano, o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo para a formação em psicologia no Brasil. (RIBEIRO, 2007).

Segundo Vilela (2012) o modelo de formação em psicologia utilizado no Brasil é baseado em modelos europeus e estadunidenses, nos quais a concepção hegemônica é a de um indivíduo livre e autônomo. O que indica

uma naturalização das concepções teóricas da psicologia. A concepção que pautou e pauta a formação em psicologia no Brasil está diretamente ligada às concepções que embasaram a psicologia científica do século XIX.

Segundo Loureiro (2009) a Psicologia Científica surgiu no final do século XIX com a publicação das obras de Fechner e com a criação do primeiro curso de Psicologia no mundo e do laboratório de Psicologia experimental em Leipzig, na Alemanha, feitos atribuídos a Wundt. A Europa vivia a disseminação dos ideais da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade) e, portanto, da ideologia liberal. A concepção de um mundo em que todos tinham oportunidades iguais, e as deficiências individuais é que impediam o indivíduo de ter acesso a melhores condições de vida, foi reforçada por práticas psicológicas, em especial, pelos testes psicológicos.

Os testes psicológicos, por exemplo, contribuição da Psicologia nascente, contribuíram para reforçar essa visão de mundo, na medida em que os seus resultados confirmavam a superioridade dos mais bem colocados economicamente e a inferioridade dos menos dotados. Tal fato decorre de que os testes eram construídos segundo os princípios da mesma ideologia liberal e definiam como inteligência o que, segundo a ideologia liberal, era definido como inteligência. Seus resultados, portanto, apenas davam ares de cientificidade a uma ideologia, a de que os mais bem colocados socialmente são os mais bem dotados psicologicamente. Isto é expressão do fato de que o conhecimento científico – e o da Psicologia não foge à regra – pode ser expressão de interesses de classe no sentido de manter sua dominação (LOUREIRO, 2009, p. 276).

Para Loureiro (2009) as classes dominantes da sociedade burguesa, o conhecimento psicológico cumpria o papel de reproduzir a lógica estrutural do modelo societário, o que ocorre quando as práticas psicológicas naturalizam as características humanas. Assim, as diferenças individuais são compreendidas, sem considerar a estrutura social, estrutura organizada a partir da dominação de uma classe sobre a outra. Práticas que naturalizam a condição humana e eximem a estrutura social de responsabilidades estruturais na produção de riquezas e de pobreza.

Essa origem, fortemente influenciada pelo liberalismo, que exalta as características dos indivíduos em detrimento da compreensão do homem como ser essencialmente social perdurou até hoje e, com a exacerbação dos princípios liberais defendidos pelo neoliberalismo, deixa marcas profundas em muitas teorias psicológicas. Essas, apesar do refinamento e da diversidade, têm em comum o fato de considerar o indivíduo isolado das relações sociais em que se forma e que lhe conferem a natureza. Ao se efetuar esse isolamento, sob a crença de ser possível o estudo de um indivíduo abstrato, não necessariamente referido a seres concretos, reais, históricos, escamoteiam-se as relações de dominação política e exploração econômica que, na base da sociedade burguesa, constituem as condições concretas de produção dos homens que constroem essa sociedade e, nessa construção, constroem-se a si mesmo como seres humanos (LOUREIRO, 2009, p. 277).

Os aspectos apontados por Loureiro (2009), no surgimento da psicologia científica, são os mesmos que pautaram as críticas tecidas à formação em psicologia oferecida no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Segundo Bock (1997), na década de 1970 e 1980, a psicologia brasileira foi duramente criticada, pois o fenômeno psicológico era tratado pelos pesquisadores e profissionais da área de forma desconectada do contexto sócio-histórico, ou, como apontado por Loureiro (2009), existia, no surgimento da psicologia científica, a concepção de que era possível estudar um sujeito abstrato, isto é, sem considerar as condições concretas, reais e históricas que o constituíam. Esse sujeito abstrato é fruto de uma concepção liberal de homem (BOCK (1997); LOUREIRO (2009)). Tal concepção, encontrada no surgimento da psicologia, parece ter permanecido e norteado a formação em psicologia oferecida no Brasil.

As críticas tecidas à formação em psicologia levaram à discussão de novos parâmetros para a formação na área. A formação era norteada pelo currículo mínimo definido pelo Ministério da Educação e Cultura e homologado juntamente com a regulamentação da profissão em 1962. Como citado anteriormente, com a homologação da LDB, em 1996, os currículos mínimos foram substituídos por DCNs. No caso da psicologia, somente em 2004, foram regulamentadas as DCNs para a formação em Psicologia. E no ano de 2011 foi homologada uma nova versão das DCNs, tornando-se obrigatório oferecer nos

cursos de graduação em psicologia a modalidade Formação do Professor de Psicologia. As DCNs apresentam uma proposta de flexibilização da formação, de forma a se criar uma maior conexão entre a formação e as demandas regionais onde esta é oferecida. Entretanto, o texto das DCNs torna-se contraditório, ao se priorizar uma formação alinhada às demandas de mercado. Entre avanços e retrocessos nas propostas formativas trazidas pelas políticas educacionais, buscou-se investigar que propostas formativas na área de Psicologia têm sido oferecidas em Goiás e seus simulacros e potencialidades.

A escolha por investigar a Formação em Psicologia em Goiás, além da atuação do pesquisador em tal realidade, foi pautada pela centralidade das mudanças nos cursos, sobretudo em seus projetos pedagógicos, e também em elementos significativos no campo da formação em psicologia no Estado. Entre tais elementos podemos citar: - a presença, durante vinte sete anos, de um único curso de graduação em Psicologia no Estado, o curso da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS), que foi criado em 1973 e, somente no ano de 2000, foi criado o curso na Universidade Paulista (UNIP). Salientamos o fato de o curso de Psicologia ser oferecido em instituições públicas e gratuitas apenas a partir do ano de 2006, quando foi criado o curso de Psicologia na Universidade Federal de Goiás em Goiânia, - ocorrendo a expansão numérica dos cursos de graduação em Psicologia [em vários momentos escreve “psicologia” com minúsculo. É preciso padronizar o uso] no Estado na primeira década do século XXI. Segundo dados do INEP, em 2001, haviam dois cursos no Estado, em 2011, havia treze e, em 2012, já eram quatorze. É importante indicar que, além dos quatorze cursos em funcionamento no Estado, outros dois estão autorizados pelo MEC mas não estão em funcionamento, que são o curso da Faculdade Cambury, em Goiânia, e o curso da PUC-GOIÁS, na cidade de Ipameri.

O processo de expansão do ensino superior, na última década do século XX e primeira do XXI, ocorreu em cenário nacional e, no Estado de Goiás, o processo não foi diferente. A expansão do ensino superior no Estado não ocorreu somente no campo da Psicologia, ao contrário, ocorreu nas diferentes áreas do saber.

Cabe destacar dois pontos referentes à expansão do ensino superior no Estado de Goiás, a criação da Universidade Estadual de Goiás (UEG)<sup>11</sup> e o fato de o Estado ter sido o primeiro a implantar o programa de bolsa universitária custeada pelo governo estadual.<sup>12</sup> O programa de bolsa universitária implantada pelo governo de Goiás abrandou a crise provocada pela inadimplência nas IES privadas do Estado (INEP, 2006). Segundo o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, no Estado de Goiás, 218.548 estudantes estão matriculados no Ensino Superior, sendo que 62.133 estudam em instituições públicas e 156.415 em instituições privadas.

Segundo Perini (2006), ocorreu um crescimento acelerado do ensino superior no Estado de Goiás na última década do século XX e na primeira do século XXI. Mas esta expansão ocorreu principalmente no âmbito das instituições de caráter privado. Dourado (2001) indica que a expansão acelerada do ensino superior em Goiás, nos anos 80, pautou-se, sobretudo, em compromissos eleitoreiros.

É possível verificar a expansão no ensino superior no Estado de Goiás por meio dos dados produzidos pelo Censo da Educação Superior do INEP. A partir do documento divulgado em 2011, elaboraram-se tabelas para expressar o processo de expansão do ensino superior ocorrido na primeira década do século XXI no Estado de Goiás. Na tabela 1, é possível verificar o crescimento

---

<sup>11</sup> A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi instituída em 16 de abril de 1999 através da Lei 13456, no primeiro ano de mandato do Governador Marconi Perillo. A UEG foi criada para ser uma instituição de pesquisa, ensino e extensão com caráter público, laico e gratuito. A UEG foi organizada como uma instituição multicampi, sendo sua sede central em Anápolis, A UEG incorporou a Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e mais doze instituições de Ensino Superior isoladas e mantidas pelo poder público. Apesar de inicialmente ter ocorrido um incremento no número de matrículas nos cursos presenciais da UEG, entretanto, no ano de 2004, esse quadro se modificou e ocorreu uma redução gradual do número de matrículas na UEG. Um dos motivos dessa redução no número de matrículas é a conclusão da parceria realizada entre o governo estadual e as prefeituras, nesse programa foram oferecidos cursos de Licenciatura Plena Parcelada, que tinham como foco a qualificação dos professores das redes municipais de ensino. (Silva, 2008).

<sup>12</sup> Segundo Silva (2008) o governo do Estado de Goiás criou em 1999, em parceria com a Organização das Voluntárias de Goiás (OVG), o programa Bolsa Universitária. O programa foi criado em 25 de março de 1999 pelo Decreto 5.028 e alterado pela Lei 13.918 de 03 de outubro de 2001. O programa destina-se exclusivamente a estudantes matriculados em instituições privadas e que sejam conveniadas com o programa.

do número de cursos de graduação presenciais ocorridos na primeira década do século XXI.

**Tabela 1. Número de Cursos de Graduação Presenciais em Goiás**

Dependência Administrativa	2001	2010
<b>Federal</b>	70	195
<b>Estadual</b>	134	170
<b>Municipal</b>	12	68
<b>Privada</b>	168	483
<b>Total</b>	<b>384</b>	<b>916</b>

FONTE: INEP/MEC

Como visto na tabela 1, no ano de 2001, existiam 384 cursos de graduação no estado de Goiás, no ano de 2010, existiam 916, o que indica um crescimento de 238,54% no número de cursos de graduação oferecidos. Na tabela 2, indica-se o crescimento do número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais oferecidas no Estado de Goiás.

**Tabela 2. Vagas Oferecidas nos Cursos de Graduação Presenciais em Goiás**

Dependência Administrativa	2001	2010
<b>Federal</b>	4.226	8.904
<b>Estadual</b>	6.175	6.950
<b>Municipal</b>	1.020	7.346
<b>Privada</b>	28.756	89.873
<b>Total</b>	<b>40.177</b>	<b>113.073</b>

FONTE: INEP/MEC

Como visto na tabela 2, no ano de 2001, foram oferecidas 40.177 vagas nos cursos de graduação presenciais no Estado de Goiás, em 2010, o número passou para 113.073, o que indica um crescimento de 281,44%.

No caso da psicologia, a realidade expansionista não foi diferente, já que ocorreu também um significativo crescimento do número de cursos de graduação em psicologia. Segundo Witter e Ferreira (2005), em 2005, havia 488 cursos de psicologia no país, assim distribuídos, 54,71% na região Sudeste, 19,26% na região Sul, 14,55% na região Nordeste, 6,97% na região Centro Oeste e 4,51% na região Norte do país. As transformações no currículo e a expansão no número de cursos de graduação em psicologia foram observadas também no Estado de Goiás. Segundo os dados coletados junto ao site do MEC, [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br), até o ano de 2000 existiam dois cursos de graduação em psicologia no Estado e, atualmente (2013), o número é de quatorze cursos. A tabela 3 indica o processo de ampliação numérica dos cursos de graduação em Psicologia no Estado de Goiás.

**Tabela 3. Instituições que ofereciam Cursos de Graduação em Psicologia no Estado de Goiás**

Ano	Instituições	Total
<b>2001</b>	PUC-GOIÁS	2
	UNIP	
<b>2010</b>	PUC-GOIÁS	10
	UNIP	
	UFG/Catalão	
	ULBRA	
	IESGO	
	FAA	
	UFG/Jataí	

	FESURV	
	UFG/Goiânia	
	ALFA	
<b>2012</b>	PUC-GOIÁS	14
	UNIP	
	UNIVERSO	
	UFG/CAC	
	ULBRA	
	IESGO	
	FAA	
	FAMA	
	FIMES	
	UFG/CAJ	
	FESURV	
	UFG/Goiânia	
	FESGO	
	ALFA	

FONTE: INEP/MEC

Na tabela 3, é possível ver que o número de instituições que ofereciam graduação em Psicologia no Estado de Goiás foi de duas, no ano 2001, para dez no ano 2010. Chama atenção o fato de, em dois anos, de 2010 a 2012, mais quatro instituições passarem a oferecer o curso, um crescimento de 40% em apenas dois anos. Importante situar o caso da UFG, que oferece três cursos gratuitos de psicologia em campus diferentes.

A formação em psicologia no Estado de Goiás é bom exemplo para ilustrar o processo de expansão do ensino superior neste Estado. Segundo o *site*<sup>13</sup> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), existem atualmente, em atividade, quatorze cursos de graduação em psicologia no Estado de Goiás, sendo que dez possuem suas portarias de autorização posteriores ao ano de 2000. Outro fato importante é que dos quatorze cursos apenas três são oferecidos em uma mesma instituição pública - UFG Campus Goiânia, Catalão e Jataí.

Para compreender as proposta formativas, na área de Psicologia, no Estado de Goiás, é preciso resgatar dados sobre as políticas educacionais para o ensino superior e também dados referentes à expansão do nível superior no Estado em questão. As concepções formativas não são criadas exclusivamente nos distintos posicionamentos teórico-metodológicos presentes no campo de saber, no caso, a psicologia. É preciso considerar que as concepções formativas são fruto de uma realidade social bem mais ampla, da qual tais concepções são produtos e produtoras.

Segundo Mancebo (2004), a psicologia vive uma crise permanente devido a sua diversidade de posturas teóricas e metodológicas. Porém, ao falar de formação em psicologia, é preciso considerar, além dessa diversidade, as distintas situações sociais e institucionais que permeiam essa formação. Ainda que os espaços formativos compartilhem uma cultura psicológica comum, possuem diferentes formas organizacionais e distintos desenvolvimentos, pautados nas características das instituições em que a formação é oferecida. E tais características são fruto de um processo de adesão e/ou enfrentamento apresentados nas políticas educacionais.

Visando trazer elementos que ampliem a discussão e compreensão sobre as concepções formativas na área de psicologia em Goiás é que se propôs esta pesquisa. No tópico a seguir, será apresentado o método utilizado para a realização deste estudo.

---

<sup>13</sup> [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Página consultada em 28 de agosto de 2009.

## **Aspectos Metodológicos**

A escolha de um método de pesquisa significa a escolha por um caminho e pela forma de trilhá-lo, por consequência, também por um lugar a que se pretende chegar. A proposta deste estudo foi construir reflexões que auxiliem a compreender as Propostas de Formação em Psicologia em Goiás. São múltiplas possibilidades para se construir tais reflexões, mas, neste estudo, optou-se por utilizar um método que se aproxime das propostas elaboradas por Marx.

Marx (1991), ao propor um método de produção de conhecimento, buscou construir uma forma de conhecer e expor a realidade e não de falseá-la, pois um conhecimento que oculta a realidade apenas mantém a ordem vigente. A ciência tem como função elucidar os nexos que compõem a realidade aparente. Para Marx (1991) compreender tais nexos significa compreender os processos históricos que os produziram e, assim, ver além do que está aparente. Evita-se assim, que as verdades aparentes sejam eternizadas e tratadas como inquestionáveis. O método proposto por Marx (1991) se afasta das verdades absolutas e imutáveis. Toda verdade é compreendida como histórica, tanto quanto a materialidade que a determina.

Neste estudo buscou-se, partindo do método escolhido, ir além do que está aparente nas Propostas de Formação em Psicologia em Goiás. Buscou-se compreender os nexos existentes entre as políticas educacionais e as propostas de formação. Isto é, fez-se um resgate histórico do ensino superior e das políticas educacionais para este nível de ensino no Brasil e em Goiás, assim como da formação em psicologia. Objetivou-se identificar determinantes históricos dos temas, para, em um segundo momento, buscar construir os nexos existentes entre eles, compreendendo, tanto as políticas educacionais quanto as propostas de formação em psicologia como produtos de condições concretas da realidade social.

Não se pode fazer afirmações sobre um conceito sem se referir às condições de produção. Os indivíduos e as condições materiais são a base de qualquer conceito. (ENGELS E MARX, 1977). Assim pode-se concluir que é necessário começarmos nossos estudos pelo concreto. Porém, Marx (1989)

adverte que tal opção pode levar a um conhecimento falso, visto que somente o aparente, sem uma análise das determinações que o compõe, nos leva a uma visão caótica do objeto estudado. Partindo do concreto, é preciso passar pelas abstrações mais sutis até chegarmos às determinações mais simples do objeto. Deste ponto, devemos, então, voltar ao próprio objeto e, aí sim, teremos uma visão da totalidade e das determinações de tal objeto. O objeto de estudo deve ser compreendido como elemento de um todo complexo. Este é para Marx (1989) o método científico correto.

No caso do estudo aqui realizado, buscou-se compreender as Propostas de Formação em Psicologia a partir de suas relações com as políticas educacionais para o ensino superior. Ou seja, buscou-se compreender o objeto como elemento do complexo que é o ensino superior no Brasil, que, por sua vez, é compreendido como um elemento do complexo que é a realidade social. Compreendendo que as políticas educacionais são elaboradas, pautadas nas condições políticas, culturais e econômicas do momento histórico em que são criadas. Assim, a busca foi por investigar as Propostas de Formação em Psicologia em Goiás a partir das relações que tem com a realidade concreta.

Para iniciar uma investigação científica, é preciso apreender os dados da experiência imediata, e organizá-los para, a partir de suas representações, elaborar conceitos e abstrações. As abstrações são produzidas com base em elementos determinantes comuns do objeto de estudo. Para formar as abstrações, inicialmente, é preciso isolar provisoriamente elementos determinantes. Em seguida é preciso desenvolver as abstrações por meio de um número cada vez maior de determinações. Tais determinações permitirão elaborar compreensões sobre o objeto investigado. Ou seja, é o desenvolvimento das abstrações, produzidas por meio da investigação científica, que permitirá ao pesquisador elaborar o concreto pensado. (AUGUSTO, 1999).

Tomando como base as premissas apresentadas, optou-se pelos seguintes procedimentos de coleta de dados: revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevista. O objetivo com tais procedimentos foi captar a aparência imediata das Propostas de Formação em Psicologia em Goiás, para,

em seguida, encontrar os determinantes comuns do objeto e, então, elaborar abstrações sobre o mesmo.

O primeiro passo foi a realização de um levantamento bibliográfico que contemplou as questões referentes às políticas educacionais para o ensino superior, histórico do ensino superior em Goiás e formação em psicologia. A investigação foi realizada junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Virtual de Saúde; Scielo, além de pesquisa nas bibliotecas da Universidade Federal de Goiás e Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Com a busca objetivou-se encontrar estudos referentes ao objeto de estudo da tese, de forma a conhecer elementos comuns trazidos em investigações científicas anteriormente realizadas.

O segundo passo da investigação foi a realização de um pesquisa documental. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental consiste em um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. A análise documental consiste em uma técnica que busca identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado, uma vez que a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), documento consiste em qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova.

No processo de pesquisa documental, investigaram-se as legislações referentes ao ensino superior no Brasil, em especial, as políticas implantadas na última década do século XX e primeira do século XXI, partindo, inicialmente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Outros documentos investigados foram as DCNs para a formação em psicologia, investigados a partir de seu movimento histórico, resgatando as propostas governamentais e as contrapropostas elaboradas pelos atores da sociedade civil, as entidades de classe da área da psicologia. Compreendendo que tal documento é

fundamental para a compreensão das propostas de formação em psicologia, visto que a partir dele é que serão elaborados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), nos quais constaram as matrizes curriculares a serem oferecidas nos cursos de graduação. Após a investigação das DCNs, trabalhou-se com as matrizes curriculares dos quatorze cursos de graduação em psicologia de Goiás. Nas matrizes, a busca foi apreender nuances que permitissem captar a proposta formativa. O próximo passo foi a investigação dos PPCs de quatro cursos de graduação em psicologia. Os PPCs analisados foram os dos cursos oferecidos nas seguintes instituições: Universidade Federal de Goiás (UFG) - Campus de Goiânia, UFG – Campus Catalão; UFG - Campus Jataí e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS). A proposta, aqui, era captar mais elementos sobre as Propostas de Formação em Psicologia atualmente oferecida em Goiás. O PPC do curso da PUC-GOIÁS foi escolhido em virtude de ter sido o primeiro curso de graduação em psicologia criado no Estado. Já os PPCs dos cursos oferecidos na UFG foram investigados em virtude de serem os únicos cursos oferecidos em uma instituição pública e gratuita no Estado. Outro motivo para a escolha foi o fato dos quatro cursos serem oferecidos por duas universidades, não tendo como foco único o ensino, assentando a formação oferecida no tripé: ensino, pesquisa e extensão.<sup>14</sup>

Após a pesquisa documental, foram realizadas entrevistas, a busca, aqui, foi por captar dados que não seriam encontrados nos documentos e estudos já realizados sobre o tema, bem como ampliar a problematização acerca da temática e de seus desdobramentos efetivos. A busca foi por encontrar elementos que não estão descritos em legislações governamentais e/ou PPCs, dados que são cunhados na e pela concretude da formação que

---

<sup>14</sup> As políticas para a educação superior no Brasil induzem um processo de diversificação e diferenciação de tal nível ensino. Além destes aspectos é possível apontar também a flexibilização da estrutura da educação superior no país, o que leva conseqüentemente à flexibilização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Estas proposições estimularam à expansão das matrículas e a diversificação institucional no ensino superior, mas, na prática, acabam por reduzir a educação superior exclusivamente ao ensino. (Dourado, 2013). Aqui, cabe destacar o impacto do processo na formação a ser oferecida aos estudantes da educação superior, ou melhor, do ensino superior, formação que deixa de ser pautada na produção do conhecimento por meio da pesquisa e na possibilidade da construção de uma *práxis* por meio da extensão. É importante frisar tal aspecto, pois é preciso investigação científica para identificar quais são os novos pilares da formação oferecida no ensino superior quando a pesquisa e a extensão são preteridas.

ocorre cotidianamente nas instituições de ensino. Dados que são produzidos no embate da formação planejada ou não nos PPCs com o dia a dia institucional. Entendeu-se que os coordenadores dos cursos e professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE)<sup>15</sup> estão diretamente envolvidos nas discussões da proposta de formação do curso em que atuam. Assim, optou-se, na pesquisa, por entrevistar três coordenadores de curso e três professores do NDE, participantes que atuam nos cursos de psicologia da UFG – Campus Goiânia; UFG – Campus Catalão e PUC-GOÍÁS.

A entrevista, segundo Minayo (2000), é uma técnica que possibilita trabalhar com a palavra, com a fala individual, e assim, trazer à tona valores e códigos sociais. Optou-se, aqui, por utilizar entrevistas semiestruturadas, onde se partiu de um roteiro elaborado a partir dos aspectos que o pesquisador pretendia abordar no campo. O roteiro compreende questões semiestruturadas e abertas, que possibilitam uma maior flexibilidade e interação por parte do entrevistado; auxiliando na maior obtenção de dados e informações. O roteiro utilizado para a realização das entrevistas encontra-se no Apêndice A. Antes da realização das entrevistas os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o uso dos dados coletados. O TCLE utilizado nesta pesquisa encontra-se no Apêndice B.

Foram realizadas ao todo seis entrevistas, sendo cinco participantes do sexo feminino e um do sexo masculino. Na tabela 4, estão apresentados os dados referentes à formação acadêmica dos participantes da pesquisa. Na tabela 5, estão descritas as experiências profissionais na área acadêmica. Abaixo estão as tabelas com a apresentação dos participantes da pesquisa.

#### **Tabela 4 – Dados Referentes à formação dos Participantes da Pesquisa**

---

<sup>15</sup> Conforme a Resolução Número 1 de 17 de junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES): Art. 1º. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Parágrafo único: O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

Participante	Graduação	Mestrado	Doutorado
P1	Psicologia (1986)	Psicologia (2006)	Educação (em curso)
P2	Psicologia (1988)	Psicologia Clínica (1999)	Psicologia Clínica (2006)
P3	Psicologia (1986) Piano (1985)	Educação (2000)	Educação (2006)
P4	Psicologia (1998)	Educação e Comunicação (2001)	Pedagogia (2007)
P5	Ciências Sociais (1984) Psicologia (1991)	Psicologia (2001)	Psicologia (em curso)
P6	Psicologia (1992)	Educação Especial (1995)	Psicologia Social (2008)

Como indica a tabela 4, os seis entrevistados possuem graduação em psicologia, sendo que dois deles possuem graduação também em outra área. Referentes aos mestrados, três cursaram mestrados na área de psicologia e outros três na área de educação. Em relação ao Doutorado, três são doutores em psicologia e três optaram pela área da educação. Dois dos participantes estão cursando seus doutorados. Na tabela seguinte, apresenta-se a trajetória profissional dos participantes na área acadêmica.

**Tabela 5 – Dados Referentes à Trajetória Profissional dos Participantes no Ensino Superior**

Participantes	Trajetória Profissional
P1*	• 2003 – 2008: Professor do Curso de Psicologia da

---

	<p>Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em Itumbiara.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2005 – 2008: Coordenador do Curso de Psicologia da ULBRA em Itumbiara.</li> <li>• 2009 – (...): Professor e Coordenador do Curso de Psicologia da UFG – Campus Catalão.</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1992 – (...): Professora Efetiva na UFG – Campus Catalão.</li> <li>• 2010 - 2013: Coordenadora do curso de psicologia da UFG – Campus Catalão.</li> <li>• 2013 – (...): Coordenadora de Estágio do curso de psicologia da UFG – Campus Catalão.</li> </ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1988 -1993: Professora na Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas, (FACH).</li> <li>• 1993 – 1994: Professora Substituta na Universidade Federal de Goiás (UFG).</li> <li>• 1994 -1997: Professora na Escola Superior de Educação Física de Goiás (ESEFEGO).</li> <li>• 1994 – 1996: Chefe do Departamento Pedagógico da ESEFEGO.</li> <li>• 1997 – (...): Professora Efetiva na UFG – Campus Goiânia.</li> <li>• 1998 – 2000: Coordenadora de Graduação da Faculdade de Educação (FE) da UFG.</li> <li>• 2006 – 2010: Vice Diretora da FE da UFG.</li> <li>• 2011 – (...): Coordenadora do curso de psicologia da UFG – Campus Goiânia.</li> </ul>

---

P4 **	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2009 – 2011: Professora na Faculdade Alves de Faria (ALFA).</li> <li>• 2010 – 2011: Coordenadora de Estágio do curso de psicologia da ALFA.</li> <li>• 2011 – (...): Professora Efetiva da UFG – Campus Goiânia.</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1993 – 2002: Professora Convidada na PUC-GOIÁS</li> <li>• 2002 - (...): Professora Celetista na PUC-GOIÁS</li> <li>• 2002 – 2003: Professora na Universidade Paulista (UNIP).</li> <li>• 2002 – 2003: Professora na ALFA.</li> </ul>
P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1995 – (...): Professora Celetista na PUC-GOIÁS</li> <li>• 2010 - (...): Diretora do departamento de Psicologia da PUC – GO.</li> <li>• 2007 – 2008: Professora Substituta na UFG – Campus de Goiânia.</li> </ul>

\*O participante P1, além das atribuições na UFG, é avaliador dos cursos de graduação em Psicologia pelo INEP.

\*\* A participante P2 atualmente é a representante no Estado de Goiás da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP).

Na tabela 5, é possível verificar que quatro participantes (P1, P3, P4 e P6) atuaram como docentes tanto em instituições de ensino superior privadas quanto públicas, o que permitiu aos participantes trazerem em suas entrevistas] elementos de comparação entre as realidades. Outro dado relevante das trajetórias é o fato de cinco participantes terem em suas trajetórias a vivência de cargos administrativos (coordenação de estágio; coordenação pedagógica; coordenação de curso), o que habitualmente os colocam como responsáveis

pela coordenação dos processos de implantação de propostas demandadas pelas políticas educacionais. É importante ressaltar também que o fato de P1 ser avaliador do INEP fez com que ele trouxesse, em sua entrevista, elementos referentes à realidade dos cursos de graduação em psicologia em âmbito nacional. Outro ponto a ser ressaltado é que, como a participante P5 é representante da ABEP<sup>16</sup> em Goiás, ela trouxe elementos sobre as discussões a respeito da formação em psicologia promovidas por essa associação. Logo, o conjunto dos entrevistados acompanham os embates no campo da formação e de suas diretrizes para os cursos de psicologia.

Após coletar os dados, partiu-se para a elaboração de reflexões sobre o tema. Optamos por realizar a análise dos dados por meio de pesquisa documental de forma articulada com os dados coletados através das entrevistas. Para tanto, fizemos o uso da análise documental e da análise de conteúdo.

A análise documental consiste em produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. Nessa etapa, o investigador deve interpretar os fatos, sintetizar as informações, determinar tendências e fazer inferências (Sá-Silva e cols., 2009). No geral, no caso da análise de documentos, utiliza-se a metodologia da análise de conteúdo (SÁ-SILVA E COLS., 2009).

Os documentos analisados foram as DCNs para a formação em psicologia homologadas em 2011, as matrizes curriculares dos quatorze cursos de graduação em psicologia de Goiás e os PPCs dos cursos de psicologia da UFG – Campus Goiânia; UFG – Campus Catalão; UFG – Campus Jataí e PUC-GOIÁS. Ao analisar as matrizes curriculares dos cursos, os focos de análise

---

<sup>16</sup> “A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) é uma entidade de âmbito nacional, que tem a sua natureza institucional voltada para a reflexão, o desenvolvimento e o aprimoramento da formação em Psicologia no Brasil. A ABEP compreende que a formação em Psicologia deve estar comprometida com a realidade social do país vinculado a ética e ao exercício da cidadania. O processo de construção da ABEP teve o seu início marcado por um período de discussões nacionais acerca da formação em Psicologia. Sua criação, em outubro de 1998, foi resultado da deliberação do Fórum Nacional de Formação ocorrido em Ribeirão Preto -SP no ano anterior. Este importante evento foi coordenado pelo Fórum Nacional das Entidades de Psicologia.” (Fonte: <http://www.abepsi.org.br/site/o-que-e-abep/>. Consultado em 25 de março de 2013).

foram a carga horária de integralização dos cursos, as disciplinas oferecidas e a organização dessas, a partir dos eixos estruturantes propostos nas DCNs. As disciplinas das quatorze matrizes curriculares foram distribuídas por eixo estruturante, o material organizado pelo pesquisador encontra-se no Apêndice C desta tese. O objetivo, aqui, era conhecer que eixo estruturante era priorizado nas instituições de ensino. Em seguida, fez-se uma comparação entre o número de disciplinas que compõem cada eixo em cada uma das instituições, de forma a buscar diferenças e semelhanças nas organizações curriculares oferecidas nos cursos. Ao identificar o eixos estruturante predominante nos cursos, buscou-se encontrar elementos para a compreensão da proposta de formação oferecida. Na análise das matrizes, buscou-se identificar possíveis distinções nas propostas de formação das instituições privadas e públicas; universitárias e não universitárias.

Após a organização supracitada, foi elaborada uma tabela com as disciplinas que se repetem nas matrizes curriculares das diferentes instituições, construindo-se um quadro geral das disciplinas oferecidas nos cursos de psicologia de Goiás. A tabela apresentada foi comparada ao Currículo Mínimo de Psicologia, homologado em 1962. Na comparação, buscou-se investigar possíveis distinções entre a proposta de formação do Currículo Mínimo e as propostas elaboradas a partir das DCNs de 2011. Na análise, foram utilizados também os elementos obtidos nas entrevistas, pois trouxeram aspectos sobre as mudanças ocorridas nas propostas formativas a partir da homologação das DCNs.

Nesta tese compreende-se que os projetos de curso, na verdade, as propostas de formação, são frutos de determinações apresentadas nas e pelas políticas educacionais, pela realidade do Estado em que se efetivam tais projetos e também pelas políticas da instituição em que o curso ocorre. Na análise dos PPCs buscou-se contemplar também tais elementos. Além de considerar as dinâmicas de disputas de força existentes dentro da própria área de saber. Visto que a adesão a uma política não ocorre de forma mecânica, a área de conhecimento, a instituição, os gestores educacionais, os docentes e discentes têm papel decisivo na implantação, permanência ou alteração das propostas trazidas pelas políticas educacionais.

No processo de análise dos PPCs, buscou-se captar elementos e nexos constitutivos do e no processo de elaboração. Na análise foram utilizadas, primordialmente, as DCNs de 2011, por entender que são a base da proposta de formação em psicologia em âmbito nacional. Porém, foi preciso resgatar também as políticas educacionais para a educação superior implantadas na última década do século XX e primeira do XXI.

Como último passo da investigação científica está o processo de exposição dos resultados encontrados com a pesquisa. Os elementos que auxiliam na compreensão das propostas de formação em psicologia no Estado de Goiás. Com o processo de exposição do trabalho, expõem-se as analogias, determinações e diferenças constitutivas do concreto pensado (AUGUSTO, 1999).

O processo de exposição consiste no trabalho de determinação das abstrações, na sua articulação e delimitação. A natureza do objeto vai determinar as proporções e modos de articulação entre abstrações na configuração do concreto pensado. Em outras palavras, trata-se agora de utilizar novamente a ferramenta da crítica ontológica, desta vez na matéria-prima das abstrações, moldando-as na produção do concreto pensado (AUGUSTO, 1999, p.139).

O processo de exposição da investigação buscou apresentar as Propostas de Formação em Psicologia em Goiás em seu movimento histórico, desde o seu surgimento, antes mesmo que existissem cursos de graduação na área até os dias atuais. O objetivo foi discutir as transformações geradas nas propostas de formação em psicologia com a implantação das políticas educacionais para o ensino superior, mais especificamente as DCNs, e apresentar elementos que constituem o objeto investigado.

Esta tese está organizada em introdução, três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, fez-se um resgate histórico da educação superior no Brasil, desde o surgimento das primeiras IES, no final do século XIX, até as políticas educacionais implantadas no início do século XXI. Ainda no primeiro capítulo, problematizam-se os conceitos de educação e formação, focando-se nas características do modelo hegemônico de formação encontrado na Educação Superior Brasileira. O resgate histórico, feito no primeiro capítulo,

teve como objetivo identificar elementos que compõem as atuais propostas de formação presentes no ensino superior, mais especificamente, na área de psicologia. No segundo capítulo, é apresentada uma historicização do surgimento da psicologia no Brasil e em Goiás, além do percurso de elaboração das DCNs para a formação em psicologia. Assim, buscou-se articular as propostas de formação em psicologia e as políticas educacionais que as norteiam. No terceiro capítulo, discutiu-se a questão do currículo e das propostas de formação em psicologia. Conclui-se a tese com considerações finais que visam indicar aspectos das propostas de formação em psicologia em Goiás, de forma a se ampliar a compreensão e discussão sobre tal fenômeno.

## **Capítulo I – A Educação e Formação no Ensino Superior Brasileiro**

Neste capítulo a proposta é discutir o percurso histórico da Educação Superior no Brasil, o objetivo é resgatar dados concretos que constituíram as políticas de formação no ensino superior. Posteriormente serão foram problematizadas concepções de formação, buscando identificar a concepção hegemônica de formação vigente na educação superior brasileira e na área de psicologia.

Segundo Dourado (2013), a educação pode ser compreendida como os processos formativos desenvolvidos na família, no trabalho, nas instituições de ensino, nas manifestações culturais, nos movimentos sociais e no convívio social. Educação, portanto, é muito mais do que ensino, que é apenas um dos aspectos da educação, logo do processo de formação do indivíduo.

É importante frisar que, mesmo a educação oferecida em uma instituição educacional, em uma IES, deve ter como objetivo formar os indivíduos não apenas para exercerem uma função no mercado de trabalho. Para Coelho e Guimarães (2012), o que se busca na educação e na escola não é manter a situação atual do indivíduo, da sociedade e da humanidade, ao contrário, o projeto deve ser a construção de uma sociedade e de um ser humano melhor. O foco da educação deve ser a dimensão ético-política do homem e da sociedade. A busca pela humanização de todos os seres humanos deve ser o sentido da educação e não a instrumentalização dos educandos para uma possível inserção no mercado de trabalho. Esta instrumentalização pode trazer ao educando muito conhecimento sobre a área em que se formou, porém, não traz clareza sobre a finalidade política das atividades que desempenha ou desempenhará.

Assim como se problematizou a educação e seus objetivos, optou-se também por discutir o papel das Universidades. Segundo Fávero (1999), nas discussões sobre a criação de uma universidade no Brasil, discussão travada nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX, era possível identificar duas compreensões: em uma delas entendia-se que o papel da

universidade era realizar pesquisas e formar profissionais; a outra concepção era de que as universidades deveriam exclusivamente oferecer formação profissional. A segunda concepção é que pautava as instituições de ensino superior existentes no país. Aqui se pode falar de uma formação voltada para a área de atuação do educando, e que secundariza a formação ético-política do sujeito. Ao longo da trajetória descrita a seguir, é possível verificar que os dois polos citados sempre estiveram presentes nas discussões sobre educação superior no Brasil. Ainda que o ensino superior brasileiro não seja oferecido exclusivamente em universidades, optou-se por discutir a concepção de universidade por entender que essa instituição tem um compromisso que deveria ir além da formação profissional, ou seja, que deveria oferecer uma formação que permita ao educando ir além de sua condição atual.

Se no surgimento da educação superior no Brasil foram criadas escolas de formação profissional e não universidades, o que se vê é uma continuidade do processo, chegando ao seu ápice nas políticas educacionais implantadas no final do século XX. Pode-se dizer que, há cem anos de seu surgimento, a Educação Superior brasileira ainda está marcada pela lógica política dos parâmetros de seu surgimento. A reflexão é amparada por dados trazidos em estudo realizado por Sguissardi (2008), no qual o autor aponta a ampliação significativa da participação da iniciativa privada e da mercadorização da educação superior.<sup>17</sup> A proposta deste capítulo é apresentar um panorama da história da educação superior no Brasil, iniciando pelas contradições existentes

---

<sup>17</sup> Conforme Sguissardi (2008) quando foi implantado o regime militar no Brasil, 1964, o número de matriculados no ensino superior era pequeno, havia 142 mil alunos matriculados. E estes estavam assim distribuídos: 61,6% em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 38,4% em IES privadas. Na primeira década do regime militar, houve um aumento de 559,8% no número de matriculados no ensino superior, porém, esta expansão pode ser considerada o primeiro movimento de privatização do ensino superior no Brasil, isso porque enquanto nas IES públicas o crescimento do número de matrículas foi de 289,1%, nas IES privadas este número cresceu 990,1%. E houve uma inversão do quadro existente na década anterior a participação das IES públicas no número de matriculados passou a ser de 36,4% e das IES privadas de 63,6%. Esse quadro se consolidou com o tempo e os regimes de governo, em 2006 25,8% dos estudantes estavam matriculados em IES públicas e 74,2% em IES privadas. Mas, para Sguissardi (2008) a expansão do ensino superior brasileiro ocorreu pautada na concepção de uma mercadorização da educação. O decreto n. 2.306 de 19 de agosto de 2007 apresenta este aspecto de forma mais explícita, pois, no mesmo reconhece-se a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como um objeto de lucro ou acumulação. Esta proposta está alinhada com a agenda da Organização Mundial do Comércio (OMC) que em 1996 propôs a desregulamentação dos serviços educacionais, em especial de nível superior.

em sua implantação, ainda no período imperial, passando pela criação da universidade brasileira e chegando às políticas para a educação superior, criadas e implantadas no final do século XX e início do XXI. Inicia-se com a historicização da educação superior, em seguida, apresentar-se-á a problematização das reformas universitárias. Ao resgatar a história do nível superior, buscou-se também resgatar o histórico da inserção da psicologia no mesmo cenário. Buscou-se, assim, compreender como as transformações ocorridas na educação superior foram estruturando as políticas de formação em psicologia. Após esse resgate, faz-se uma discussão sobre as concepções de formação, buscando identificar elementos do modelo hegemônico de formação oferecido atualmente. No tópico seguinte, serão apresentados dados históricos referentes ao surgimento da educação superior no Brasil.

### **O Surgimento da Educação Superior no Brasil**

Segundo Cunha (1988), com a vinda da corte portuguesa para o Brasil foram criadas escolas superiores de caráter profissionalizante. Em 1808, ano da vinda da família real para o país, foi criado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia. A criação do curso levou a criação de dois centros médico-cirúrgicos, um na Bahia e outro no Rio de Janeiro. Tais instituições foram os embriões das Faculdades de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia. Em 1810 criou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se tornou a Escola de Engenharia da UFRJ. Em 1827 surgiram os primeiros cursos jurídicos no Brasil, um em São Paulo e outro em Olinda. Os cursos jurídicos tiveram grande influência na formação de elites do Império Brasileiro. Apesar da criação dos cursos superiores, as tentativas de criar uma universidade durante o Império não lograram êxito. Em 1889 o próprio imperador propôs a criação de duas universidades, uma no sul e outra no norte do país, mas não chegou a ocorrer.

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), a criação do curso de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro foi um fato fundamental para a psicologia no Brasil. Havia grande interesse dos médicos pelas ideias psicológicas. Para Rodrigues (2009) esta relação entre as áreas da medicina e da psicologia também ocorreu no Estado de Goiás durante o século XIX e início do XX.

A criação de uma universidade brasileira era um projeto anterior ao período imperial, foi um processo que se iniciou com os jesuítas, ainda no século XVI. Mas somente na segunda década do século XX o projeto foi concretizado com a criação da primeira universidade no Brasil. Em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e em 1935 foram fundadas a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade de São Paulo (USP). No que se refere à área de psicologia no Brasil, é possível afirmar que a criação tardia de instituições de ensino superior fez com o desenvolvimento do campo de saber percorresse outros caminhos. Nesse processo de surgimento da psicologia no Brasil, os jesuítas tiveram papel decisivo, passaram a ser portadores e transmissores das ideias psicológicas (MASSIMI, 2008).

A universidade brasileira surgiu pautada em dois modelos universitários, o modelo francês e o alemão. O modelo francês de universidade em que se inspirou o modelo brasileiro foi fruto de uma reforma institucional realizada por Napoleão após a Revolução Francesa. A universidade era mal vista pelos revolucionários franceses, pois era entendida como um aparelho ideológico do antigo regime. Em 1808 através de um decreto Napoleão criou a Universidade da França e causou grandes mudanças no ensino superior. Um dos aspectos trazidos pelos decretos napoleônicos foi a fragmentação da universidade em instituições de ensino profissional (CUNHA, 1988).

Para Cunha (1988) na Alemanha, que tinha, então, parte de seu território ocupado por estrangeiros, buscava-se criar uma universidade que não estivesse submetida ao domínio externo. Assim, em 1810, foi criada a Universidade de Berlim que se sustentava em concepções filosóficas do próprio Estado. De 1802 a 1816, os principais filósofos do idealismo escreveram sobre a concepção de universidade. Além da problematização, três filósofos intervieram diretamente na gestão da Universidade de Berlim, Humboldt foi o primeiro reitor, Fichte dirigiu a faculdade de filosofia e Schleiermacher dirigiu a faculdade de teologia.

Segundo Cunha (1998) a educação superior brasileira incorporou tanto concepções da política francesa para o ensino superior quanto da alemã. Entretanto, os ideais franceses de educação, que eram a base do pensamento

educacional em Portugal, nortearam o sistema de educação superior criado inicialmente no Brasil. O sistema era formado por escolas isoladas de ensino superior para a formação de profissionais de medicina, engenharia e direito. As primeiras universidades brasileiras foram fruto da união das escolas isoladas. O caráter fragmentário do ensino superior brasileiro é criticado desde o império.

Sempre houve resistência em aceitar a criação de uma universidade em solo brasileiro. A criação da universidade no Brasil enfrentou grande resistência, já que Portugal não via motivos para criá-las em uma colônia. A postura de Portugal, impedindo a criação de uma universidade no Brasil, denota uma política de controle das tentativas de independência cultural e política por parte da colônia. As negativas para a criação da universidade no Brasil permaneceram tanto no período colonial quanto monárquico (SGUISSARDI, 2002).

A partir da proclamação da República, as tentativas de fundar uma universidade no Brasil continuaram. De 1889 até 1930, foram criados vários dispositivos legais que buscavam regular o ensino superior no país. Na primeira década do século XX, as lutas pela criação de universidades no Brasil deslocaram-se do Governo Federal para o Estadual. O que levou a criação da Universidade de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911, e a do Paraná em 1912. Mas somente com a reforma Carlos Maximiliano e com o decreto 11530 de 1915 que se regulamentou a criação de universidades no Brasil, delegando ao Governo Federal tal direito (FÁVERO, 1999).

Em 1920 o Presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, dando a instituição autonomia didática e administrativa, assim criou-se oficialmente a primeira universidade brasileira. O primeiro regimento da Universidade do Rio de Janeiro foi aprovado em dezembro de 1920. O material utilizado na construção de tal regimento foi a reforma Carlos Maximiliano. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada a partir da união de três escolas de ensino superior, a saber, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito. A proposta era que a instituição então criada conseguisse congregar todos os ramos do saber humano e que preparasse os cidadãos para servirem e conduzirem a Pátria.

A primeira universidade brasileira a URJ (1920) seguiu como base para sua implantação o modelo napoleônico. Tal modelo serviu como base para a direção das faculdades profissionais que se organizaram em cátedras. O Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, reforçou o uso do modelo Francês para a criação de universidades, enfatizando que elas deveriam ser criadas por meio da reunião de faculdades já existentes (SGUISSARDI, 2002).

A formação em psicologia no Brasil tem relação direta com o processo histórico de criação do ensino superior no país. Para Ferreira (2008), assim como o ensino superior, a formação em psicologia ocorreu tardiamente, pois, somente no final do século XIX, 1890, a psicologia tornou-se uma disciplina obrigatória nos currículos das Escolas Normais. Tal fato pode ser considerado como um marco inicial no processo de institucionalização da formação em psicologia. É válido pontuar que o processo ocorre logo após a criação do Laboratório de Psicologia na Universidade de Leipzig na Alemanha. O laboratório foi criado por Wilhelm Wundt, em 1879, e posteriormente tornou-se o primeiro centro de formação em psicologia no mundo. Sendo um dos fatos decisivos para a institucionalização da formação em psicologia, além de ser também um processo de busca por tornar a psicologia uma ciência (ARAÚJO, 2008).

É preciso destacar que os anos de 1920, data de fundação da primeira universidade no Brasil, foram marcados por significativos movimentos culturais, políticos e sociais. Em 1922 aconteceu em São Paulo a Semana de Arte Moderna, evento que propunha um rompimento com o academicismo nas artes e uma maior aproximação da realidade brasileira. No âmbito político ocorreu o movimento tenentista que levou a Revolução de 1930. Também na década de 20 foram constituídas a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Associação Brasileira de Educação (ABE). (FÁVERO, 1999). A última década da primeira república foi marcada por tais movimentos, o que levou a um aumento da demanda por educação superior. (CUNHA, 1980) A Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Associação Brasileira de Ciências (ABC) foram responsáveis por dar expressão ao debate da universidade no Brasil. Entre os temas principais do debate estavam: a concepção de universidade, as funções

da instituição, a autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. (FÁVERO, 1999).

Existiam duas proposições com relação ao papel a ser desempenhado pelas universidades no Brasil: na primeira delas acreditava-se que era papel da universidade desenvolver pesquisa e formar profissionais e a outra proposição era que as universidades deveriam exclusivamente formar profissionais. A ABE defendia a primeira proposição, inclusive, que só se utilizasse do título de universidade as instituições que se tornassem um local de disseminação de cultura e de ciência adquirida e que produzissem conhecimento científico. Entretanto, as instituições de ensino superior existentes em solo brasileiro, até a década de 1920 tinham caráter utilitarista, isto é, a função era formar uma elite. A criação de uma universidade esbarrava no modelo de ensino superior adotado no Brasil, já que excluía das funções do ensino superior a produção de conhecimento científico e cultural, o foco era exclusivamente formar profissionais, ou seja, o foco era somente o ensino e não contemplava a pesquisa (FÁVERO, 1999).

Segundo Fávero (1999), em 1931, Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, elabora e implementa as reformas dos diferentes níveis de ensino, entre eles o superior. O foco da reforma era criar um ensino que sustentasse a modernização do país e capacitasse para o trabalho. Nas reformas promulgou-se a organização da Universidade do Rio de Janeiro e a criação do Conselho Nacional de Educação. Francisco Campos entendia que a universidade deveria ir além do ensino e envolver-se também na produção de ciência e cultura.

Segundo Azevedo (1964), a principal reforma proposta pelo ministro Francisco Campos foi a do ensino superior. Tal reforma assentou o ensino superior brasileiro em novas bases. Com ela foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que passou a ser o principal parâmetro de organização desse nível de ensino. Entre as exigências da reforma estava a obrigatoriedade da união de ao menos três institutos de ensino superior para que fosse criada uma universidade. Outro tópico é referente ao papel da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, órgão ao qual cabia o papel de

garantir que as universidades fossem mais do que centros de formação profissional.

O estatuto da universidade brasileira, proposto pela reforma Francisco Campos, traz pontos relevantes. O primeiro trata da integração das faculdades na nova estrutura universitária, elas se tornavam totalmente dependentes da administração superior. Outro ponto a se destacar era a questão das cátedras, compreendidas como núcleos das instituições de ensino superior. As cátedras só deixam de existir em 1968 com a reforma universitária. Um aspecto ainda polêmico é referente a autonomia universitária, na reforma em questão falava-se de uma autonomia parcial que caminharía para uma autonomia plena. (FÁVERO, 1999)

Segundo Sguissardi (2002), com a “revolução de 30”, os projetos de criação da Universidade de São Paulo – USP (1934) e da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935) ganharam força. Na criação da UDF, temos como principal mentor Anísio Teixeira, mas o projeto da referida instituição acaba impossibilitado com a Reforma Gustavo Capanema. A proposta de uma universidade autônoma era vista como perigosa à “ordem” e às “boas relações”. Na USP o responsável por trazer um espírito inovador foi Fernando de Azevedo, mas, assim como na UDF, o projeto original também não foi executado. A universidade brasileira foi criada e regulamentada, porém, apresenta-se mais como a união de escolas que como uma universidade.

A UDF surgiu com vocação científica e sua estrutura era diferente das outras universidades existentes no Brasil. As concepções norteadoras utilizadas na criação dessa instituição eram oriundas das propostas da ABE e da ABC. A UDF foi fundada no Rio de Janeiro e existiu por menos de quatro anos. Entretanto, foi um marco fundamental na história das universidades brasileiras, já que trouxe uma definição nova para os sentidos e funções da universidade além de prever os recursos humanos necessários para alcançar tais objetivos. Anísio Teixeira, em seu discurso de fundação da UDF, enfatizou que a universidade deve ser um lugar de investigação e de produção do conhecimento (SGUISSARDI, 2002).

A UDF foi criada para ser também um centro de produção do conhecimento, mas, para isso, era necessário que existisse uma autonomia universitária plena. No entanto, é preciso destacar que a instituição surgiu em pleno Estado Novo, o que tornava a autonomia universitária uma proposta quase impossível de se concretizar. Fato que fez com que, ainda em 1936, Anísio Teixeira e seus colaboradores se afastassem de seus cargos na UDF. Em 1939 com um decreto do Ministro Capanema a UDF foi extinta e seus cursos absorvidos pela Universidade do Brasil (UB) (SGUISSARDI, 2002).

Segundo Fávero (1999), em 1935, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi repensado. No projeto o Ministro Capanema propõe que a união é que deve ser responsável por criar, manter e dirigir os serviços federais de educação. A UB é o primeiro dos serviços federais de educação citado no projeto, a proposta é que ela seja o padrão para todas as universidades do Brasil. A Universidade do Brasil foi criada em 1937 e na lei de sua criação (Lei 452/37) há dois pontos importantes a se destacar. O primeiro é que em tal lei não há menção ao princípio da autonomia universitária, tal dado é reforçado no artigo 27, que informa que o reitor e os diretores das unidades de ensino seriam escolhidos pelo presidente da república. Um segundo ponto refere-se à proibição de professores e alunos terem atitudes caráter político-partidário. Os pontos coadunam com as propostas do Estado Novo.

Em 1931 a URJ reformulou seus estatutos para atender as exigências trazidas pela Reforma Francisco Campos. Um dos pontos debatidos no processo tratava da autonomia universitária. Para membros do Conselho Universitário, a autonomia era uma condição obrigatória para a URJ realizar suas funções. Entre os conselheiros que defendiam fortemente a autonomia estava o professor Ignácio Azevedo Amaral que, mais tarde, foi nomeado Reitor da Universidade do Brasil. O Conselho Universitário da URJ apresentou seu projeto de autonomia universitária a Assembleia Constituinte de 1928, proposta aprovada em 1934 (FÁVERO, 1999).

Com o Estado Novo, em 1935, a questão da autonomia universitária plena ficou comprometida. Ainda em 1935 foi criado um projeto de reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Tal

reorganização teve impacto direto na Educação Superior, a proposta apresentada pelo então ministro Gustavo Capanema era que a Universidade do Brasil (UB) passasse a ser o modelo de universidade a ser seguido por todas as instituições de ensino superior no país. Outro aspecto defendido era a importância da universidade se tornar um centro de pesquisa científica e de atividades culturais. Capanema defendeu ainda que a UB deveria receber estudantes de todas as partes do país e não apenas da capital federal. Capanema foi fortemente criticado pelos jornalistas da época porque, ao apresentar o projeto de reorganização do MESP, ela acabou passando por cima do congresso e do senado e assim realizou atos inconstitucionais. Outra crítica refere-se aos grandes investimentos dispensados para a construção de uma cidade universitária (FÁVERO, 1999).

Foi somente com a criação da Universidade do Brasil (UB), em 1939, que a proposta de uma universidade que contemplasse o ensino e a pesquisa ganhou força (SGUISSARDI, 2002). Segundo Fávero (1999) as medidas governamentais após 1930 indicam uma percepção da escola como instrumento de manutenção de ideologias dos grupos dominantes, além de ser um local de preparação dos que irão assumir os papéis na divisão social do trabalho.

A década de 1930 trouxe um acontecimento significativo para a formação em psicologia no Brasil. Pois ocorreu a inclusão da psicologia no ensino superior. A psicologia foi inserida como disciplina obrigatória em vários cursos de graduação, em 1934. A inclusão ocorreu nos cursos de Filosofia, Pedagogia e em todas as licenciaturas da Universidade de São Paulo (USP) (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003).

Em 1961 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nacional que propôs autonomia para as universidades brasileiras. Apesar da LDB de 1961 indicar autonomia das universidades, o Conselho Federal de Educação tinha o poder de aprovar estatutos universitários e de realizar sindicâncias nos estabelecimentos de ensino superior. Com o golpe militar, a autonomia universitária tornou-se mais distante de ser implantada (FÁVERO, 1999). Já no final da década de 1980, a Constituição Federal de 1988

consagrou a autonomia universitária. Cabe ressaltar que, apesar do caráter legal garantido pela constituição, a autonomia universitária ainda não se efetivou plenamente.

Cabe destacar que a formação em psicologia foi regulamentada logo após a homologação da LDB de 1961, pois, em 1962, com a lei nº. 4.119 de 27 de agosto, foi regulamentada a formação em psicologia (RODRIGUES, 2009). O currículo mínimo de psicologia foi homologado no mesmo ano (Parecer nº. 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/1962).

Segundo Nagle (1974), a preocupação com a regulamentação de um regime universitário no Brasil ganhou força porque passou a se entender que somente o ensino superior seria capaz de formar as elites dirigentes que o Brasil precisava para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. A escola primária e a secundária deveriam formar cidadãos e a universidade deveria formar pessoas capazes de dirigir os destinos da nação.

O Brasil levou quatro séculos para criar uma universidade, do período colonial, com a proposta dos Jesuítas, ainda no século XVI, até a república, já no início do século XX, para que a proposta lograsse êxito. Entretanto, a criação da universidade foi apenas mais um marco no campo do ensino superior no Brasil, já que o campo continuou e continua passando por contradições e disputas. Mesmo porque não há respostas únicas para os questionamentos sobre o papel social da universidade. Tanto nos representantes do Estado quanto da sociedade civil, encontramos posições diferenciadas quanto ao papel social da instituição. Os diferentes posicionamentos se explicitam nas reformas universitárias que foram implantadas ao longo da história. No tópico a seguir falaremos da reforma de 1968.

### **A Reforma Universitária de 1968**

Em 1968 havia uma forte mobilização estudantil que, através de debates realizados nas universidades e manifestações de rua, exigia do governo medidas para solucionar os problemas educacionais do Brasil. Uma das principais conquistas do movimento foi a Criação do Grupo de Trabalho (GT)

responsável por apresentar medidas para resolver a crise da Universidade. O GT foi criado através do Decreto nº 62.937, de 02.07.1968. Conforme o decreto o GT deveria propor uma reforma universitária que aumentasse a eficiência da universidade brasileira (FÁVERO, 2006).

O relatório final, apresentado pelo GT, indicava que a organização da Universidade brasileira em Faculdades tradicionais dificultava o atendimento das demandas oriundas do processo de desenvolvimento que vinha ocorrendo no Brasil. O documento indicou ainda que a expansão do número de universidades não garantiu avanços no sentido de atender às demandas do processo de desenvolvimento, visto que a expansão foi numérica e também que a universidade brasileira manteve sua estrutura, portanto, não conseguindo modificar sua estrutura rígida, o que acabou por não garantir mudanças que possibilitassem o avanço no sentido de cultivar a investigação científica e tecnológica.

Segundo Fávero (2006) os Decretos-leis 53/66 e 252/67 já estabeleciam uma legislação para a reestruturação da universidade no Brasil, porém, somente com os trabalhos do GT, em 1968, é que se pode falar de uma legislação para a Reforma Universitária no Brasil. A reforma universitária de 1968 instituiu o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos, a carreira de magistério e a pós-graduação. O sistema departamental visava substituir a cátedra, porém, o sistema tornou-se mais nominal que efetivo e acabou deixando de ser uma exigência legal em 1996. O sistema de vestibular unificado que aprovava os candidatos não para cursos específicos, mas para uma área de conhecimento, não se mostrou um sistema eficaz e acabou sofrendo mudanças poucos anos depois.

Após a reforma universitária de 1968 e, sobretudo, na década de 1980, surgiram várias propostas de reformulação das instituições universitárias. Entretanto, foi na última década do século XX e primeiro do XXI que muitas propostas, não mais para a universidade brasileira, e sim para o ensino superior brasileiro, foram apresentadas e implantadas no Brasil. Nos próximos tópicos serão apresentadas tais propostas.

## **O Cenário para consolidação das políticas de diversificação e diferenciação para a Educação Superior no Brasil**

Segundo Miranda (1997), desde o início da década de 1990, algumas perspectivas presentes nas políticas sociais implantadas na América Latina são delineadas por organismos internacionais. Entre os quais podemos citar, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU); a Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) e a UNICEF. Apesar das distinções presentes nas propostas de tais organismos, há temáticas recorrentes que são fundamentais para uma compreensão das políticas sociais presentes na América Latina, em especial, aquelas referentes à área educacional. O Banco Mundial teve papel decisivo na definição das políticas educacionais implantadas na América Latina, especialmente, quando fez uma vinculação entre educação e produtividade. As orientações do Banco Mundial para a educação se referem à equidade social e ao combate da pobreza, porém, não a vinculam ao desenvolvimento da cidadania. As orientações dos organismos internacionais para a educação na América Latina apresentam um novo paradigma de conhecimento.

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção de conhecimento e da sua difusão) e a implícita mudança da concepção do conhecimento parecem ser uma ideia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados dos atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõem um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado; mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo (MIRANDA, 1997, p.41).

As relações sociais capitalistas do fim do século XX e início do século XXI pautaram-se na globalização da economia e no entendimento de que o neoliberalismo é a única possibilidade de ajuste e sobrevivência das economias mundiais. O Estado intervencionista é criticado e a proposta é de uma minimização da atuação do Estado nas políticas sociais. Nas propostas apresentadas pelos organismos internacionais, a orientação é que a gestão do

Estado passe por um processo de racionalização e modernização (MIRANDA, 1997).

Ao seguir as propostas do neoliberalismo, o Estado brasileiro transforma direitos em bens e mercantiliza as condições sociais, o que amplia e diversifica a exclusão social no Brasil. No caso da educação, a lógica vai na contramão da proposta da Constituição Federal de 1988.<sup>18</sup> Ainda que a gestão do Estado brasileiro sempre estivesse ligada aos interesses do setor privado, com a adoção dos ditames neoliberais, ocorre uma banalização do conceito de Estado Nação e um fortalecimento de lógicas baseadas no mercado, além da ampliação e naturalização da exclusão social (DOURADO, 2002).

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social (DOURADO, 2002, p. 236).

O Banco mundial é um dos principais agentes balizadores das políticas educacionais brasileiras da década de 1990. Na agenda do Banco Mundial, há uma proposta de se criar uma nova relação entre educação e produção de conhecimento, a lógica da mercantilização e privatização da educação passa ser a base da relação (DOURADO, 2002).

Na presente análise, vamos nos reportar à atuação do Banco Mundial, considerando a sua liderança no processo de reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras. Além dessa premissa geral, é notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação

---

<sup>18</sup> Segundo Dourado (2013), na Constituição Federal de 1988, a educação é tratada como um direito social. Entre os princípios norteadores da educação apresentados na carta magna podemos citar: a gratuidade do ensino público nos diferentes níveis da educação, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária e a autonomia das universidades.

para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação (DOURADO, 2002, p. 238).

As propostas do Banco Mundial para a Educação Superior são as seguintes: - privatização, implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições federais, ampliação do investimento público nas instituições privadas, eliminação do investimento em políticas compensatórias e diversificação do ensino superior através da expansão das instituições não universitárias. As políticas educacionais para a educação superior, criadas e implementadas nos 90, seguem a cartilha do Banco Mundial. No próximo tópico trataremos dados a respeito da proposta do Banco Mundial para o ensino superior, sendo que a proposta foi uma das principais referências na criação das políticas para o ensino superior nas décadas de 1990 e 2000. Tais políticas serão apresentadas logo a seguir.

### **A Agenda do Banco Mundial para o Ensino Superior**

O principal documento norteador das transformações ocorridas no ensino superior, na última década do século XX e primeira do XXI, foi certamente a proposta apresentada pelo Banco Mundial em 1994 em *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. No documento o ensino superior é entendido como uma das principais formas de garantir o desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento. Em 1998 o Banco mundial apresentou o documento “*The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*”; elaborado por D. Bruce Johnstone, com colaboração de Alka Arora e William Experton. Washington, DC: World Bank, 1998. No documento defende-se a tese de que o ensino superior tem muitas características de um bem privado (SGUISSARDI, 2008).

No documento de 1994, examinaram-se as dimensões da crise do ensino superior nos países em desenvolvimento. Foram apresentadas propostas para melhorar o desempenho dos sistemas de educação superior. As propostas têm quatro eixos principais: possibilitar a ampliação dos tipos de instituições que oferecem ensino superior, incentivar as instituições públicas a buscarem outras fontes de financiamento, redefinir a função do Estado frente

ao ensino superior e adotar políticas que garantam a qualidade e a equidade no nível educacional (BANCO MUNDIAL, 1995).

Segundo o documento do Banco Mundial (1995), o ensino superior público oferecido nos países em desenvolvimento atende principalmente aos filhos das famílias mais ricas e que possuem poder político. Entende-se que uma das principais dificuldades que pode ser encontrada na implantação das reformas do ensino superior é a resistência das famílias mais ricas e poderosas e que são atendidas pelo ensino superior financiado pelo governo.

Para o Banco Mundial, o ensino superior público atende mais expressivamente aos filhos de famílias ricas. Apesar das controvérsias do documento, o banco apresenta propostas para garantir um maior acesso a esse nível de ensino: - ampliação do investimento do Estado em instituições privadas; - pagamento de taxas por parte dos alunos que provêm de famílias ricas, ainda que estejam matriculados em instituições públicas; - redução ou extinção dos auxílios que são oferecidos aos estudantes, tais como auxílio alimentação e moradia; - ampliação da parceria com a iniciativa privada, oferecendo a prestação de serviços e consultorias e – instituir a possibilidade de recebimento de doação de ex-alunos e empresas privadas. Tais medidas garantiriam a ampliação das vagas ofertadas no ensino superior e conseqüentemente uma maior equidade no acesso ao nível superior (BANCO MUNDIAL, 1995).

Outra medida para garantir maior equidade no ensino superior seria a criação de bolsas para os estudantes mais pobres. Ou a melhoria dos programas de financiamento já existentes.

Es necesario un programa de becas que garantice el apoyo financiero necesario a los eestudiantes pobres y académicamente calificados que no pueden absorber los gastos directos ni indirectos (ingresos no percibidos) de la enseñanza superior (BANCO MUNDIAL, 1995, p.8).

También se puede mejorar la equidad mediante planes de subsidios focalizados a estudiantes del grupo de ingresos más bajos y a través de programas de trabajo y estudio (BANCO MUNDIAL, 1995, p.9).

Ao tratar das alternativas para se conseguir uma educação superior mais equânime, a proposta do Banco Mundial apresenta a necessidade dos programas de bolsa universitária serem administrados por um organismo central e que as bolsas sejam distribuídas diretamente aos estudantes que escolherão então em que instituição estudarão. Para o Banco Mundial, assim seria garantido aos estudantes mais pobres as mesmas condições que os mais ricos.

Esta asistencia baseada en el estudiante o portátil permite que los Estudiantes pobres tengan las mismas opciones que los que tienen más recursos financieros, y estimula la competencia entre las instituciones educacionales para ofrecer programas de acuerdo con la demanda estudiantil. De esta manera, los gobiernos pueden utilizar las fuerzas del mercado para mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza superior (BANCO MUNDIAL, 1995, p.9).

Os principais objetivos da reforma do ensino superior proposta pelo Banco Mundial são a melhoria da qualidade do ensino e da pesquisa, aumento da adaptação do ensino superior às demandas do mercado de trabalho e garantia de uma maior equidade (BANCO MUNDIAL, 1995).

O documento do Banco Mundial (1995) afirma que é fundamental para a eficiência econômica e também para a justiça e estabilidade social dos países se alcançar equidade no ensino superior. Mas a garantia da equidade poderia comprometer a qualidade do ensino superior. Para evitar tal situação o Banco Mundial sugere ações de melhoria do ensino secundário e também de estratégias de assistência às camadas menos favorecidas.

Las políticas preferenciales de admisión para aumentar la proporción de la minoría étnica de ingresos bajos y de las mujeres no afectarán adversamente la calidad de la educación postsecundaria si la selectividad general es elevada, si se dispone de asistencia para enseñanza correctiva y si realizan esfuerzos concomitantes para elevar la calidad media del nivel secundario (BANCO MUNDIAL, 1995, p.13).

Um marco decisivo na elaboração das políticas educacionais brasileiras, nos anos 90, foi a homologação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Segundo Dourado (2002) a LDB negligenciou propostas da sociedade civil mas

assegurou um horizonte de proposições associadas a ampliação do direito à educação. A maioria das propostas apresentadas na LDB foram ratificadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001.

A última década do século XX foi marcada por um significativo aumento do número de cursos e instituições de ensino superior de cunho privado e mercantil no Brasil. O governo federal flexibilizou, nesse período, as exigências para a abertura de novos cursos e instituições. Ocorreu uma intensificação da privatização do ensino superior no Brasil (Dourado, 2008).

Entre 1994-2002 assistiu-se a retomada da expansão do ensino superior no Brasil. Mas, segundo Sguissardi (2008), a expansão se deu por meio da privatização do ensino superior. A privatização que havia iniciado nos anos de 1970 se manteve e a participação do setor privado tanto em número de matrículas quanto de instituições cresceu vertiginosamente. Entre 1994-2002 o número de IES no país passou de 851 para 1637, um aumento de 92,4%, mas enquanto o número de IES privadas cresceu 127,5%, o número de IES públicas diminuiu 10,5%. Em 2002 88,1% das IES no Brasil eram privadas e 11,9% eram públicas. No que se refere ao número de matrículas, o quadro foi bastante semelhante, já que nas IES públicas ocorreu um crescimento de 52,3% do número de matrículas, enquanto nas IES privadas, o crescimento foi de 150,2%. A participação em número de matrículas ficou assim distribuída, 69,8% dos estudantes estavam matriculados em IES privadas e 30,2% em IES públicas.

Nos quatro anos seguintes, 2002-2006, ocorreu um crescimento de 27% do número de IES públicas no Brasil, entretanto, o número de IES privadas cresceu 40,2%. E a participação das IES privadas no número de matrículas aumentou ainda mais. Em 2006 25,8% dos estudantes estavam matriculados em IES públicas e 74,2% em IES privadas. Segundo Rodrigues (2010), de 1953, ano em que foi criado o primeiro curso de psicologia no Brasil, a 1964 existiam 11 cursos no Brasil. Após a Reforma Universitária de 1968 o número de cursos de psicologia aumentou significativamente no país, sendo que até 1979 foram criadas 61 novos cursos.

Entre 1980 e 1996, foi o período em que menos cursos de psicologia foram criados no Brasil, uma vez que nos dezesseis anos foram autorizados 41 novos cursos. A partir de 1996, ano em que a LDB foi homologada, ocorreu um novo processo de expansão do ensino superior. A graduação em psicologia acompanhou o processo de expansão e, de 1997 a 2010, foram autorizados 329 novos cursos. A partir dos dados apresentados por Rodrigues (2010), é possível verificar que no tocante à oferta de cursos de Psicologia em IES públicas e privadas do país há um significativo predomínio da iniciativa privada.

As instituições que disponibilizam o ensino de Graduação em Psicologia no que se refere à sua organização acadêmica<sup>25</sup> estão assim distribuídas: Os dados da Tabela 1 evidenciam a supremacia da iniciativa privada no ensino da Psicologia no país. Constatase que a oferta do curso no ensino privado é superior ao ensino gratuito em 650% na Região Norte, 368,8% na Região Nordeste, 520%, Região Centro-Oeste, 700% na Região Sul e 1000% na Região Sudeste (RODRIGUES, 2010, p. 54).

No cenário da formação em psicologia, no Estado de Goiás, a realidade do ensino público e do ensino privado retrata as afirmações de Sguissardi (2008), visto que, considerando os dados de 2012, 78,58 % dos cursos de graduação em psicologia são oferecidos em IES privadas, enquanto 21,48% em IES públicas. Sguissardi (2008) traz como um dos elementos do processo de privatização do ensino superior brasileiro a mercadorização da educação, ao transformar a educação em mercadoria. Cabe frisar aqui que os processos de expansão e mercadorização do ensino superior trazem também uma perspectiva de formação, perspectiva centrada nas demandas mercadológicas, uma característica que traz para a formação uma centralidade dos aspectos técnicos, em detrimento do espaço para a crítica e a reflexão.

Com a homologação da nova LDB, através da lei 9349/96, apontou-se a flexibilidade e a avaliação com os pontos principais na reconfiguração do ensino superior no Brasil. Com a nova LDB, permitiu-se a extinção dos currículos mínimos e propôs-se a flexibilidade dos currículos dos cursos de graduação. Visando garantir tal flexibilidade à formação, a LDB indicou a extinção dos currículos mínimos, dado que, em substituição a estes foi proposta a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os

cursos de graduação. As DCNs trouxeram como proposta a flexibilização dos currículos dos cursos de graduação. Tal proposta estava balizada por toda a transformação ocorrida no mundo do trabalho e visava formar profissionais dinâmicos e adaptáveis, buscando assim, responder aos problemas de emprego e ocupação profissional (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001).

Catani, Oliveira e Dourado (2001) alertam para os riscos de adaptar a reformulação curricular dos cursos de graduação às exigências do mercado de trabalho.

Essa ideia da adaptação é, na verdade, mais ampla. Ela virou palavra de ordem no tocante ao processo de globalização, ou melhor, de mundialização, especialmente para as chamadas economias emergentes. A ideia da adaptação é apresentada como processo benéfico e necessário. Trata-se, todavia, de questão que comporta uma forte dimensão ideológica, já que se adaptar tem significado liberalizar e desregular a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros. No tocante a reformulação curricular, isso poderá significar um processo de aligeiramento da formação visando à expansão e massificação da educação superior no país. Essa exigência de adaptação vem se dando desde a expansão do capital ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, que intensificou as pressões competitivas. Nessas décadas surgiram poderosos conglomerados e corporações empresariais, bem como formaram-se blocos econômicos, levando o capital a ficar cada vez mais transnacionalizado e livre para circular e se auto-reproduzir (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001, p.78).

Coelho e Guimarães (2012) trazem elementos para a discussão sobre uma educação focada nas demandas do mercado. Para os autores a educação focada na profissionalização limita as capacidades e saberes, empobrecendo as possibilidades culturais humanas, o que, por fim, torna jovens e adultos vulneráveis ao mundo do trabalho, pois a sociedade capitalista converte a força de trabalho em produto descartável quando a transforma em mercadoria.

Privilegiar o caráter propedêutico da escola, a transmissão de informações, habilidades e competências para que os alunos se insiram no mundo do conhecimento e do trabalho moderno, é uma forma de mantê-la presa à ótica do mercado e preocupada com a instrumentalização dos alunos. Daí a predominância de uma compreensão e de práticas instrumentais de alfabetização, de letramento, da linguagem, das ciências, da tecnologia, das letras, das artes e da própria

filosofia. Essa escola, ao invés de ampliar e aprofundar, limita e empobrece os horizontes culturais e humanos da sociedade e dos indivíduos. Lutar contra ela e trabalhar para superá-la é, sem dúvida, prestar um importante serviço à causa da autonomia, da liberdade e da cidadania, ao presente e ao futuro da sociedade e da humanidade. Esse é sem dúvida um desafio posto à escola, aos educadores, aos educandos, à sociedade e à humanidade (COELHO E GUIMARÃES, 2012, p 336).

Na primeira década do século XXI, com a eleição de Lula para presidente da república, o ensino superior brasileiro vê contemplado em um plano de governo alterações para o ensino superior, em especial para as universidades públicas (DOURADO, 2008). Em 2003 foi criada uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior e um Grupo de Trabalho Interministerial para criar propostas que viabilizassem a Reforma Universitária. Dourado (2008) afirma que o documento produzido pelo Grupo de Trabalho não trouxe avanços na discussão sobre a reforma universitária, já que se focou na melhoria dos indicadores educacionais e negligenciou critérios de regulação do ensino superior na iniciativa privada. O primeiro documento foi revisto e novas diretrizes foram construídas para o ensino superior brasileiro, entre eles pode-se destacar a discussão da função social do ensino superior, além da própria expansão do ensino superior de caráter público. Entretanto, os apontamentos não levaram a significativas alterações nas políticas de gestão do ensino superior no Brasil. Assim como a participação das IES públicas, apesar do crescimento numérico de instituições, continuou reduzida em relação às IES privadas (SGUISSARDI, 2008).

O resgate dos marcos históricos do ensino superior no Brasil, desde o seu surgimento até os dias atuais, buscou como objetivo fornecer subsídios para compreender o papel do campo na realidade social. A universidade, um dos principais *lócus* do ensino superior, sempre foi vista como um lugar político e que poderia, em se tornando partidária, fazer uma oposição qualificada às propostas governamentais, por exemplo, quando vemos na criação da Universidade do Brasil, em 1937, uma regulamentação que não fala de autonomia universitária, que proíbe participações político-partidárias e que dá ao presidente da república o papel de escolher reitores e diretores. A história do ensino superior brasileiro mostra que o Estado sempre buscou ter uma

função de normatização e fiscalização no tocante ao nível superior. A intervenção do Estado era justificada por ser um tema de interesse social elevado (NAGLE,1974).

É importante frisar também que não foi apenas no âmbito político que tivemos posições diferentes a respeito da criação da universidade brasileira, mesmo no âmbito dos intelectuais não havia um consenso sobre que universidade deveria ser criada. Para os positivistas do início do século XX, por exemplo, a universidade deveria ser um centro de formação e não mais do que isso. E quando se analisam as políticas para o ensino superior, também é possível ver diferentes posicionamentos nos atores sociais e não apenas nos governamentais. Uma discussão fundamental, nesse cenário, é sobre a função do ensino superior, se ele deveria ser ministrado em centros de formação ou centros de produção de conhecimento, havendo defensores para os dois modelos desde o período colonial até os dias atuais. Fávero (2006) afirma que a universidade no Brasil foi pensada como um bem a ser oferecido às minorias, além de não ser gestada para ser um espaço de investigação e produção de conhecimento, mas apenas para formação profissional.

É possível verificar semelhanças entre as políticas de formação em psicologia no Brasil e a dinâmica presente no surgimento das universidades brasileiras. A primeira política de formação em psicologia no Brasil, currículo mínimo de 1962, foi criada em um momento em que o país vivia uma expansão econômica. Havia, no período, o aumento do interesse pelas práticas psicológicas, que auxiliariam no processo de expansão, facilitando a adaptação dos indivíduos nos meios educativos e laborais. O fato gerou uma pressão para a criação de cursos de formação na área, pressão exercida pelo mercado que precisava de profissionais da área de psicologia. A pressão do mercado certamente é um dos motivos que cunhou um dos aspectos do currículo mínimo que, posteriormente, foi duramente criticado, a proposta de uma formação centrada nas práticas e técnicas da psicologia (RIBEIRO, 2007). Assim como o ensino superior tinha defensores de que sua função principal deveria ser a formação profissional, é possível identificar esse aspecto também na primeira proposta de formação de psicologia criada no Brasil.

O ensino superior no Brasil só foi instituído com a chegada da corte portuguesa e, em seu surgimento, já trazia as marcas do modelo francês, a fragmentação em escolas específicas e que tinham caráter formativo e não a função de produzir conhecimento. A camada dominante não criou uma forma universal de acesso ao ensino superior, ao contrário, o acesso ficou reduzido apenas aos filhos da camada dominante (FÁVERO, 1999).

Para Chauí (2003), a relação entre estado e universidade não pode ser tomada como relação de exterioridade. Uma universidade democrática é possível na medida em que se tenha também uma prática democrática no Estado. Assim, a universidade, nesse caso, pode se ampliar, sendo a reflexão para o ensino superior, de modo geral, um reflexo da estrutura social e do Estado vigente. A relação Estado e universidade no Brasil pode ser problematizada, desde a busca pela criação de uma universidade, neste país, haja vista que foram precisos quatro séculos para se criar uma universidade em solo brasileiro. O fato é que esta relação de intervenção e regulação direta do governo se mantém presente até os dias atuais.

Um ponto chave nas discussões sobre o ensino superior no Brasil é a questão da autonomia. Segundo Chauí (2003), nas reformas propostas para o ensino superior brasileiro, a autonomia é um dos temas mais polêmicos. Ela é ampliada ou reduzida conforme a perspectiva política do Estado brasileiro, ainda que a autonomia universitária tivesse sido regulamentada na LDB de 1961, foi reduzida com o golpe de 1968. Para Fávero (1999), as medidas governamentais indicam uma percepção da escola, do ensino fundamental ao superior, como instrumento de manutenção de ideologias dos grupos dominantes, além de ser um local de preparação dos que irão assumir os papéis na divisão social do trabalho.

É fundamental frisar que o sistema educacional é um dos pilares constituintes das regulações sociais, visto que a educação é constitutiva e constituinte das relações sociais.

A educação aqui é entendida como constitutiva e constituintes das relações sociais mais amplas. Nessa direção pensar a formação implica em considerar a educação e os processos de ensino, como todo e parte que se articulam, ou seja, pensar

essa relação de maneira contextualizada, apreendida como campo de disputas e, portanto, ato político-partidário (DOURADO, 2013, p. 7).

O objeto de estudo desta tese são as políticas de formação em psicologia, mais especificamente, a oferecida nos cursos de graduação em psicologia em Goiás. O resgate histórico da educação superior no Brasil teve como objetivo resgatar elementos concretos que constituíram as concepções, possibilidades e propostas formativas oferecidas em tal nível de ensino. No tópico seguinte, a proposta é apresentar reflexões sobre o que é formação, e sobre que aspectos são hegemônicos na formação oferecida, atualmente, na educação superior brasileira.

### **Concepções de Formação**

Para compreender a formação, partindo da concepção de que a educação é o processo formativo do ser humano e que ocorre em todos os âmbitos de sua vida, é preciso pensar também a própria condição humana. Coelho e Guimarães (2012) afirmam que a condição humana não é algo pronto, ela precisa ser construída, o ser humano precisa ser humanizado. É preciso trabalhar para que o ser humano que está em cada indivíduo, apenas como possibilidade, se torne real. Os seres humanos precisam ser formados, pois, diferentemente dos outros seres vivos, a espécie humana não é regulada pelos instintos ou necessidades, eles precisam ir do mundo natural ao mundo cultural. Para os autores, educar é ação que pode possibilitar a humanização do ser humano, submetendo os instintos ao domínio da razão. Mas a educação é uma ação bem mais ampla do que a escolarização.

Como atividade eminentemente humana, e, portanto sociopolítica, a educação é bem mais ampla, complexa, significativa e importante do que a escola, pois envolve a ação de educadores e educandos, sujeitos em movimento de reconhecimento e afirmação de si mesmos, de sua racionalidade, autonomia e liberdade. A educação, que tem como objeto a formação de seres humanos, de sujeitos, por meio de complexas relações sociopolíticas, culturais e educativas, é parte do trabalho de emancipação humana, de superação dos preconceitos, do senso comum, da banalização e da superficialidade dos saberes pretensamente críticos e de tudo o que é estreito, limitado e reducionista (...) (COELHO E GUIMARÃES, 2012, p. 328, 329).

Entretanto, conforme Costa (2008), atualmente, as palavras “formação” e “educação” estão na contramão de uma formação para a autonomia. Na sociedade atual, o saber fundamental é fragmentado, utilitário e pragmático. A boa formação é a que vai ao encontro do que é produtivo, eficiente, avançado e atual. Modelo formativo que atualmente norteia as universidades brasileiras, o que faz com que elas percam seu sentido fundamental, ser um espaço para a dúvida e a interrogação, aspectos essenciais para fundamentar a liberdade de pensamento.

Distante desta perspectiva que prima pela formação autônoma do homem, a universidade brasileira no decorrer de sua trajetória, foi se constituindo num estrutura formal, amparada por decretos e reformas que lhe imprimiram a lógica da profissionalização (...) (COSTA, 2008, p. 68).

Segundo Sampaio e Resende (2010), as contemporâneas propostas formativas estão pautadas na racionalidade instrumental e esta impede o questionamento da realidade existente e a emancipação humana.

A busca da continuidade e reprodutibilidade desta sociedade tal qual ela se apresenta passa pela afirmação da sujeição, da adaptação, da recusa da reflexão e crítica e da redução da capacidade de pensamento à apenas ao que é útil e necessário para a execução laboral. O conjunto desse processo pode ser compreendido pelo que se denomina racionalidade instrumental. Ao mesmo tempo, todos estes fatores constituem as bases da *semiformação* (*Halbbildung*) (SAMPAIO E RESENDE, 2010, p.2).

Conforme exposto na citação acima, os atuais processos de formação ocorrem por meio de experiências que substituem a real experimentação da sociedade, processo que obscurece a realidade e tem uma relação direta com o irracionalismo. A proposta de formação serve aos processos de reprodução do capital e, portanto, impossibilita uma reflexão sobre a realidade posta. Estando portanto, na contramão do processo de formação do indivíduo, já que impede que, ao subjetivar a cultura o sujeito, passe pelo processo de estranhamento e crítica da cultura (SAMPAIO e RESENDE, 2010).

Considerando-se que atualmente vivemos em uma cultura em crise, que investe primordialmente no irracionalismo e na reprodutibilidade do existente, pode-se compreender então que a materialização da formação se dá, necessariamente, pela crítica à semiformação. O exercício racional, expresso na reflexão sobre a realidade, implica a busca da compreensão dos mecanismos que impossibilitam a realização humana, que atuam para a progressiva desumanização da sociedade. E dentre destes mecanismos a semiformação é um dos pontos mais importantes e o seu entendimento esclarece vários prismas da atual organização social (SAMPAIO E REZENDE, 2010, p. 5).

Para Coelho e Guimarães (2012), o que vimos, no Brasil do século XX, foi uma sociedade, uma educação, uma escola que tendia a aceitar uma cultura rápida e superficial. Como resultado da aceitação, o que se vê é a transformação de crianças, jovens e adultos em consumidores e em trabalhadores eficientes. É uma educação que busca acima de tudo a profissionalização e preparação dos indivíduos para o mercado. A educação, a escola funciona como uma organização fabril que, por fim, forma indivíduos adaptados à sociedade, que se tornam apenas peças da engrenagem social.

Quando se trata da formação oferecida no ensino superior brasileiro, é possível verificar que a formação, focada no que é produtivo, no que é eficiente e não na busca pela autonomia, era a concepção formativa predominante nas primeiras instituições de ensino superior do país (COSTA, 2008). A busca pela criação de uma universidade, como relatado ao longo do capítulo I, era a busca por uma formação que contemplasse também a crítica ao saber. Mas, segundo Costa (2008), a liberdade para pesquisar, ensinar e aprender, proposta que se buscava implantar na década de 1930, quando foram criadas as primeiras universidades brasileiras, tinha poucas chances de se efetivar. Porque o Estado brasileiro tinha papel predominante nas universidades e a expectativa era que a instituição privilegiasse a formação pautada no ensino técnico profissionalizante.

Assim, mantinha-se o modelo que já era predominante nas escolas profissionais que ofereciam ensino superior no Brasil. Costa (2008) aponta para o fato de que as reformas e decretos para a educação superior no Brasil, historicamente, não privilegiaram uma formação autônoma, isto é, uma formação que fosse além dos aspectos profissionais.

Coelho e Guimarães (2012) afirmam que uma educação presa à lógica do mercado acaba por perder o sentido, a superação da condição humana e social.

Ao procurar adaptar-se às necessidades da chamada comunidade às mudanças tecnológicas, à lógica da profissionalização, a educação, a escola fica atrelada aos interesses dos grupos, das regiões, do poder e do dinheiro, sob o domínio das novas tecnologias que definem as opções que nos são dadas, o que podemos fazer como fazer e em que velocidade e ritmo. E sem notar ela perde seu ser, sentido, razão de ser e autonomia, bem como a dimensão da utopia, do imaginário e a possibilidade concreta de contribuir para a superação da sociedade, da educação e da escola existentes (COELHO E GUIMARÃES, 2012, p.333).

Na lógica de se oferecer uma formação alinhada às demandas do mercado, uma queixa constante é que a formação oferecida nos cursos de graduação não contempla a realidade tal como ela é e, assim, não prepara o futuro profissional. Loureiro (2009), ao problematizar a formação em psicologia, afirma que pode haver, sim, um descompasso entre a formação e o exercício profissional, visto que o exercício profissional exige uma ressignificação dos conteúdos trabalhados na formação, além do processo formativo não se esgotar ao final da formação inicial. Este ponto traz a necessidade de uma maior discussão sobre a relação entre teoria e prática nas políticas de formação, visto que, por vezes, essas são apresentadas como polos antagônicos nas propostas de formação, e não como dois aspectos da formação que se constroem mutuamente.

Segundo Loureiro (2009), partindo da concepção de que o conhecimento é construído a partir das condições concretas de vida, deve-se compreender também que as teorias aprendidas durante a graduação passarão por uma nova assimilação quando os profissionais formados forem atuar profissionalmente. A questão é que a nova assimilação será balizada pelas exigências do mercado de trabalho. Serão considerados melhores aqueles conhecimentos que derem melhores resultados. Um ponto fundamental, aqui, é que não há, necessariamente, uma problematização de que parâmetros são usados para se considerar um resultado como melhor ou pior.

Outro ponto relevante na discussão sobre formação é a questão da relação teoria e prática. Dourado (2013), ao avaliar as políticas educacionais para a formação de professores, aponta dois posicionamentos referentes à formação: um primeiro que defende uma formação balizada pela prática e outro centrado na formação teórica, dicotomia que acaba por contribuir pouco com o avanço da formação e da atuação profissional, mesmo porque, não são dois polos distintos, teoria e prática se constituem mutuamente, portanto não há como oferecer uma formação que permita a autonomia do indivíduo, focando-se em apenas uma das instâncias.

Segundo Coelho e Guimarães (2013), privilegiar uma escola em que o objetivo é transmitir informações para que os educandos possam se inserir no mercado de trabalho é uma forma de se criar uma escola presa à instrumentalização dos indivíduos e, portanto, reprodutora da realidade vigente.

Essa escola, ao invés de ampliar e aprofundar, limita e empobrece os horizontes culturais e humanos da sociedade e dos indivíduos. Lutar contra ela e trabalhar para superá-la é, sem dúvida, prestar um importante serviço à causa da autonomia, da liberdade e da cidadania, ao presente e ao futuro da sociedade e da humanidade. Esse é sem dúvida um desafio posto à escola, aos educadores, aos educandos, à sociedade e à humanidade (COELHO E GUIMARÃES, 2012, p.335).

Assim, compreendemos que a escolha por problematizar a formação em psicologia é necessariamente uma escolha política. Pesquisar o tema políticas de formação em psicologia é lançar o olhar para como essa área do saber tem buscado problematizar e encaminhar as questões do campo formativo e trazer novos elementos para a discussão. No caso desta tese, a busca foi por identificar que concepções formativas as políticas têm trazido para a área de psicologia e como a área as tem implementado, adotando-as ou transformando-as.

Por compreender que uma proposta formativa que fragmente teoria e prática, que se pautar prioritariamente nas demandas do mercado, na lógica tecnicista e profissionalizante, assim como posto por (Coelho e Guimarães (2012), Sampaio e Rezende (2010), Costa (2008), Loureiro (2009) e Dourado

(2013), limita as possibilidades de ação e intervenção social do sujeito, reduzindo as possibilidades de construção de posicionamentos críticos frente à realidade vigente, é que se realizou este estudo.

Aguiar *et.al.* (2006) afirmam que, nas políticas educacionais, especialmente aquelas que definem bases curriculares para os cursos de graduação, existem conflitos permanentes expressados pelas diferentes perspectivas dos atores sociais envolvidos na elaboração e implementação destas. O fato é visível quando investigamos o processo de elaboração das DCNs para a formação em Psicologia. Segundo o Conselho Regional de Psicologia (CRP/SP, 1999), após a divulgação, em 1998, da primeira minuta das DCNs para a formação em psicologia, ocorreu uma acalorada discussão sobre a proposta apresentada no documento. A proposta foi criticada por apresentar uma concepção tecnicista para a formação em psicologia. No texto do documento, a Psicologia era apresentada como uma ciência exclusivamente funcional e comportamentalista. Outro ponto de questionamento foi referente à redução do tempo de duração do curso de graduação, que seria reduzido de cinco para três anos. No início de 1999, quarenta e cinco propostas de alteração da minuta das DCNs foram apresentadas à CEEPSI. Tais propostas representavam mais de setenta instituições que ofereciam cursos de graduação em Psicologia no Brasil. As propostas de alteração eram consensuais em muitos pontos. Nas propostas defendia-se uma formação generalista, a ampliação do tempo de duração do curso, a perspectiva de apresentar a Psicologia como uma ciência e não apenas como uma técnica aplicada e restrita às demandas do mercado.

As propostas apresentadas à CEEPSI geraram significativas alterações na proposta das DCNs para a formação em Psicologia. Entre as alterações estava a alteração do tempo de duração dos cursos, na segunda proposta, apresentada em maio de 1999, o tempo foi ampliado para cinco anos, como já era proposto no currículo mínimo de 1962 (CRP/SP, 1999). No movimento de elaboração das DCNs, era possível identificar duas concepções para a formação em Psicologia. A primeira delas, representada pela maioria das instituições de ensino que defendia uma formação generalista e científica. A outra posição, defendida pelos órgãos de governo e alguns segmentos das

instituições de ensino, acreditava em uma formação tecnicista, oferecida em um curso de menor duração e focado nas demandas do mercado. Nos documentos propostos pela CEEPSI, estão contemplados pontos dos dois posicionamentos. (CRP/SP, 1999).

A primeira minuta despertou grande resistência das instituições ligadas à formação de psicólogos, gerando mobilizações em todo o país. Como resultado desse processo, no início deste ano 45 propostas foram enviadas à Comissão, representando mais de 70 faculdades de Psicologia de todos os cantos do país, número significativo num universo de 161 escolas atuando no Brasil, segundo o MEC. Mais significativo ainda foi que as propostas eram consensuais em vários pontos, tais como a defesa da formação generalista, a ampliação do tempo do curso, a visão da Psicologia como ciência e não apenas como uma técnica aplicada, por conseguinte atinada às demandas sociais e livre da preocupação restrita ao mercado (...) (CRP, 1999, s/p).

A representatividade conferiu peso às propostas, e a minuta seguinte da Comissão de Especialistas, divulgada no dia 12 de maio, trouxe alterações substanciais no projeto, contemplando vários pontos defendidos pelas instituições. A começar pelo tempo de curso, ampliado para cinco anos, como aliás já acontece no Currículo Mínimo. O que fica evidenciado nesse processo é a existência de duas correntes de opinião: de um lado, a maioria das instituições ligadas ao ensino defendendo um modelo de ensino generalista e científico; de outro lado, o governo e alguns segmentos das instituições pressionando na direção de um curso mais enxuto e tecnicista, voltado a atender às demandas do mercado. Colocada no centro desse embate, a Comissão de Especialistas reflete em seu trabalho um pouco dessas duas correntes (CRP, 1999, s/p).

E não é só para a Psicologia que o MEC tem defendido a adoção de uma graduação mais técnica. Isso vale para todas as áreas de ensino superior. A meta é encurtar as cargas horárias, jogando os aprofundamentos para a pós-graduação. (...) Em outubro do ano passado, a professora Eunice Durham, membro do Conselho Nacional de Educação, CNE/MEC, defendeu claramente, durante reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia, SBP, em Ribeirão Preto, a ideia de que três anos bastariam para formar um psicólogo técnico (CRP, 1999, s/p).

Um ponto criticado na proposta de DCNs, apresentada em 1999, é referente aos perfis profissionais. No documento são apresentados três perfis profissionais, o de bacharel, o de professor de Psicologia e o do Psicólogo

propriamente dito. Nessa proposta os cursos são obrigados a oferecer o perfil do psicólogo, sendo que os outros dois são facultativos. A proposta foi criticada por ser entendida como fragmentada, pois, a pesquisa seria foco apenas na formação do bacharel, gerando a compreensão de que o psicólogo que atua no mercado de trabalho não precisa produzir conhecimento ou, ainda, que o professor de psicologia não precisa saber pesquisar, nem atuar em outra área (CRP/SP, 1999).

Os diferentes posicionamentos levaram a discussões e realizações de fóruns para tratar da elaboração das DCNS de formação em psicologia que foram homologadas somente em 2004. Porém, como indicado por Aguiar *et.al.* (2006), a aprovação das DCNs não acaba com as problematizações sobre a identidade do curso que elas norteiam. Os aspectos trazidos com tais problematizações são desafios lançados para a área de saber como um todo e devem ser tema de pesquisas interdisciplinares. As DCNs devem ser tema de seminários, eventos e encontros da área de saber, pois, seria a forma de se criar um espaço coletivo de discussão, criação e revisão das políticas de formação.

No caso da psicologia, em 2011, foram homologadas novas DCNs, que incluíram a obrigatoriedade dos cursos oferecerem a formação de professor em psicologia. No próximo capítulo, será apresentando um resgate histórico do processo de elaboração e homologação das DCNs para a formação em psicologia.

Ao resgatar o surgimento da Educação Superior no Brasil, é possível fazer um paralelo entre esse processo e o surgimento da Formação em psicologia no país. Inicialmente pode-se destacar que a tardia criação de instituições de ensino superior, fato ocorrido somente no século XIX, teve como consequência direta, também, o tardio surgimento dessa formação em solo nacional, o que só ocorreu na década de 1960. Outro ponto em que o ensino superior brasileiro e a formação em psicologia caminharam juntos foi no que tange à importância dos jesuítas. Eles, assim como foram precursores na elaboração de propostas para a criação de IES, foram também responsáveis pelos primeiros estudos sobre o fenômeno psicológico no Brasil, ficando

responsáveis por pesquisar e difundir o conhecimento psicológico quando ainda não existiam IES no país.

No moroso processo de criação de IES no Brasil, é possível identificar que, quando foram criadas as primeiras instituições, a psicologia passou a ter um lugar importante nas investigações científicas realizadas. As ideias psicológicas eram um tema de grande interesse dos estudiosos da medicina, um dos primeiros cursos criados no país. Outro aspecto que pode ser destacado na relação existente entre o Ensino Superior e a Formação em psicologia é o da inclusão da disciplina nos currículos dos cursos que foram criados nas primeiras universidades brasileiras. A referida inclusão foi fundamental para a institucionalização da formação em psicologia.

Mais um dado relevante da relação entre a formação em psicologia e o Ensino Superior brasileiro, refere-se aos processos de expansão ocorridos nesse nível de ensino. Podemos verificar que nos dois momentos em que ocorreu uma expansão no ensino superior brasileiro, logo após o golpe militar de 1964 e após a homologação das políticas educacionais das décadas de 1990 e 2000, ocorreu também um aumento do número de cursos de psicologia.

No caso da psicologia, é possível afirmar que a participação da iniciativa privada é decisiva, visto que os cursos são ofertados em sua maioria nessas instituições. Ao discutir políticas de formação em psicologia, é preciso resgatar as políticas educacionais para o ensino superior e buscar identificar nexos existentes entre as duas, visto que o desenvolvimento das proposições para a formação em psicologia carrega as contradições, avanços e retrocessos das políticas educacionais para o ensino superior.

Partindo do exposto neste capítulo, pretende-se discutir, no seguinte, que relações entre as políticas educacionais para a educação superior e as políticas de formação em psicologia no Brasil e em Goiás. Para tanto, fez-se um resgate histórico sobre a formação em psicologia e sobre a construção das DCNs, buscando, assim, trazer elementos que ampliem a compreensão sobre as Políticas de Formação em psicologia.

## **CAPÍTULO II – FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Após discutir o surgimento e consolidação da educação superior no Brasil, em seguida, as políticas que nortearam esse âmbito educacional, é proposta, neste capítulo, discutir as políticas de formação em psicologia no Brasil e, mais especificamente, no Estado de Goiás. Buscou-se compreender o fenômeno aqui estudado, a partir dos marcos históricos que guiaram a educação superior no Brasil, as políticas educacionais e as contradições que foram criando o campo e o cenário em que se construiu a formação em psicologia no Brasil. Para ampliar a compreensão, apresentamos, neste capítulo, a história do surgimento da psicologia, iniciando por suas bases filosóficas e pelo seu processo de institucionalização, em seguida, é apresentado como o processo ocorreu no Brasil e finalmente no Estado de Goiás. Neste percurso, discutiremos o surgimento da psicologia como ciência, como profissão e como uma concepção formativa.

### **Notas Sobre o Surgimento da Psicologia**

A história da psicologia, habitualmente, é contada a partir da criação do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Leipzig, em 1879. Tal fato faz com que Wilhelm Wundt, o criador do laboratório, seja o responsável pela criação da psicologia científica. Essa forma de relatar a história da psicologia traz uma concepção de história cronológica e linear. Cambaúva, Silva e Ferreira (1998) apontam o fato de que tal forma de contar a história desconsidera o homem e as condições que estão produzindo o fato histórico.

(...) em que não se faz presente a análise da ciência como prática social de uma determinada sociedade vivendo determinado momento histórico de sua produção. Essa concepção revela o homem como ser criador da realidade a partir das ideias, definindo a história como história intelectual. Dizemos que tal concepção é uma história desligada do homem que a produz, porque trata somente das idéias em si, mantendo-as afastadas das circunstâncias de ordem social que as produziram. Assim, o que observamos é um levantamento de fatos mais imediatos que antecederam essa ou aquela

abordagem, esse ou aquele sistema de ideias (CAMBAUVA, SILVA E FERREIRA, 1998, p. 215).

Loureiro (2009) afirma que a ciência, enquanto atividade humana, é um polo fundamental na organização social em que se realiza. Assim, pode-se afirmar que a psicologia está inserida em um contexto político, econômico, social e historicamente determinado. Entretanto, é preciso destacar que há uma relativa autonomia em relação às condições materiais, o contexto sinaliza as características e os limites do conhecimento produzidos na área do saber, porém, não os determina. Portanto, para compreender a inserção social da psicologia científica, é necessário compreender as condições materiais em que foi criada.

(...) uma vez que, sendo as ideias produções humanas sociais, não existe história das ideias independente das condições materiais da sociedade nas quais elas são produzidas. É claro que não se trata de uma dependência total, mas de uma autonomia relativa, ou seja, há ideias que, graças às contradições pelas quais a história se caracteriza, parecem adiantar-se ao seu tempo, muito embora as ideias que acabam predominando atendem sempre a interesses concretos dominantes na sociedade no momento em que são produzidas (LOUREIRO, 2009, p. 274).

Ferreira (2008) relata a história da psicologia a partir da “irrupção de condições bem peculiares que teriam surgido de forma singular a partir do século XVI (...)” (p.13-14). O conjunto de saberes e práticas psicológicas contemporâneas está embasado nas seguintes experiências constitutivas: a constituição de um domínio de interioridade reflexiva - a nossa subjetividade -, a separação desta do corpo e a produção de um campo de singularização valorativa em um espaço coletivo - a nossa interioridade. O autor apresenta como um fato essencial para compreender o surgimento da psicologia a proposição de que a nossa subjetividade foi construída historicamente. Afirma que foi crucial, para a constituição do campo psicológico, a constituição de um plano interno de subjetividade e que a invenção da interioridade individualizada

foi processada apenas a partir de uma ética cristã gerada a partir do século II. D. C.<sup>19</sup>.

Na modernidade uma forma especial de prática de si, estabelecida pelo tema do conhecimento, foi determinante para as psicologias. O exame da interioridade passou a ter como meta, a partir do século XVII, o acesso à verdade e à fuga das ilusões, o que alternou os filósofos na atribuição da razão ou dos sentidos como via privilegiada do conhecimento. A distinção entre corpo e mente teria surgido, a partir do século XVII, com Descartes. Essa dualidade marcou o início da Psicologia, no século XVIII, e ainda está presente nas discussões sobre a relação entre alma e corpo, que acompanham a psicologia até os dias atuais (FERREIRA, 2008).

A articulação entre a dimensão biológica e a sociocultural na condição humana é uma problemática que a psicologia enfrenta e sempre enfrentou, uma vez que o ser humano é responsável pela constituição de sua condição humana. Outro ponto importante é o fato dos estudiosos da área da Psicologia serem, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de seu próprio conhecimento. (LOUREIRO, 2009).

---

<sup>19</sup> “A consideração da antiguidade pagã operaria aqui como uma contraprova da universalidade de nosso modo de subjetivação atual, baseado numa hermenêutica de si, em que buscamos desbastar, na densa floresta da subjetividade, a cidadela do verdadeiro eu, “o eu de todos os eus“. Contudo, esta busca não faz o menor sentido na antigüidade greco-romana, cujo cuidado de si estava menos atrelado ao imperativo do “conhece-te a ti mesmo” do que ao “cuida de ti mesmo”, buscando fazer de si uma bela existência na evanescência de uma vida. (...) Não há a busca de revelação de um eu, mas construção de si a partir da verdade e do ensinamento dos grandes mestres. (...) Há, enfim, entre os gregos, uma interioridade, mas esta não é individualizada, reflexiva, ancorada em um eu. (...) Por exemplo, quando se fala da alma humana, especialmente nos círculos pitagóricos e platônicos, esta não é a alma de alguém, como aprendemos na tradição cristã, mas uma alma universal. Mais uma alma *em mim* do que a *minha* alma. Mesmo quando se fala do conhecimento que esta alma tem das coisas, não há nossa clássica oposição entre mundo externo e interno, pois conhecer é incorporar, através dos sentidos, objetos ou parte deles.

A invenção da interioridade individualizada e da hermenêutica como instrumento de verdade só serão processados a partir de uma ética cristã, gestada a partir do século II D. C. (...) Aqui começam a ser formados os termos básicos para a constituição do cuidado de si atual, ao menos quanto ao seu objeto e ao seu processo. (...) E com algumas inversões de signos: o próprio eu, impedido de ser cultuado na ética dos primeiros cristãos, tendo em vista a purificação do indivíduo, passará a se tornar uma finalidade em si na modernidade, configurando-se como a nossa riqueza mais íntima e preciosa. Na passagem para o cuidado de si moderno há, pois, uma mudança de finalidade: não se busca mais uma purificação da alma para atingir Deus, mas uma pura afirmação de si. Também o exame de si, outrora exercido através de instrumentos religiosos e jurídicos (como a confissão), cede aos aparatos científicos modernos (a anamnese, a entrevista clínica, os testes mentais). Portanto, mudam igualmente as técnicas deste novo cuidado de si.” (Ferreira, 2005, p.28, 29, 30)

A partir do final do século XVIII, a análise do espírito cindido entre razão e sensibilidade foi superada por uma nova formulação da subjetividade. Kant supõe o conhecimento como uma síntese *a priori* entre razão e experiência. Para ser possível uma psicologia empírica para Kant, seria necessário o exame do conjunto das experiências conscientes, o sujeito empírico, a partir de um elemento discreto de análise, da matematização e de um mínimo de objetividade. Surge, então, no final do século XIX, na Alemanha, o projeto da psicologia enquanto ciência da experiência, tomando como base a fisiologia, calcada no conceito de sensação<sup>20</sup> como elemento objetivo e matematizável<sup>21</sup> (FERREIRA, 2008).

Importante para a compreensão do lugar especial que a psicologia ocupa entre os saberes e práticas modernas é o processo de constituição de individualidades. Os saberes psicológicos, médicos e psiquiátricos vão se

---

<sup>20</sup> “Aqui é que se faz necessário o apoio da psicologia na fisiologia: a superação destes vetos cabe aos fisiólogos do século XIX e, em especial, a Gustav Fechner (1801-1887). O primeiro problema listado, a falta de um elemento objetivo, será suprido pela *teoria das energias nervosas específicas* de Johannes Muller (1801-1858), formulada explicitamente em seu *Manual de Fisiologia* de 1826. Para este fisiólogo, cada via aferente possuiria uma energia nervosa específica que se traduziria em uma sensação específica de cada nervo. Assim, por exemplo, o nervo ótico excitado pela ação da retina ou por forças mecânicas e químicas produz sempre imagens luminosas. O mesmo ocorreria com os demais sentidos. Seria uma espécie de kantismo fisiológico, em que o mundo percebido seria uma mera propriedade das nossas energias nervosas específicas (o que Galileu havia chamado de qualidades secundárias), estimuladas sempre por um fator físico qualquer, não importando a sua natureza. Trata-se de um elemento preciso, corporalmente situado como fenômeno, ao contrário das *idéias* e *impressões* descritas pelos empiristas. É por tal razão que a *sensação* vai se oferecer como elemento para uma possível psicologia: ela ligaria o mundo físico que constantemente estimula os sentidos; o fisiológico, uma vez que as energias nervosas específicas estão ligadas aos nervos; e o psicológico, uma vez que a sensação seria a base de nossas representações.” (LEAL e PEREIRA, 2007, p.231, 232).

<sup>21</sup> “Restava ainda o problema da matematização, o terceiro veto colocado por Kant. É aqui que entra a psicofísica de Fechner, delineada nos *Elementos de Psicofísica*, de 1860. Pode-se dizer que ela também oferece uma resposta experimental ao segundo veto kantiano, a falta de uma metodologia objetiva; mas a sua principal conquista está em oferecer a qualquer estudo psicológico a possibilidade de desenvolver uma matemática mais avançada que a geometria de uma linha reta. E isto, através do estabelecimento da primeira lei matemática, por ele batizada de Lei Weber-Fechner, em função do aproveitamento da equação desenvolvida por Ernest Weber (1795-1878) sobre a relação de proporcionalidade entre as *diferenças apenas percebidas* entre estímulos e os valores absolutos destes. Além de complexificar a equação, Fechner transformou as *diferenças apenas percebidas* em sensações, sugerindo a primeira medição psicológica na relação com os estímulos físicos.

De toda a forma, esta formulação matemática foi a derradeira senha que liberou a organização e sistematização do primeiro projeto da psicologia com reconhecimento institucional: a psicologia enquanto ciência da experiência, formulada por Wundt em Leipzig e concretizada no plano do primeiro curso de formação universitário.” (LEAL e PEREIRA, 2007, p.232, 233).

constituir, a partir do indivíduo tomado como um objeto a ser descrito e classificado, de acordo com certos determinantes. Esse tipo de indivíduo se constitui como produto das relações políticas de poder, a partir do século XVIII, notadamente com as práticas disciplinares (FERREIRA, 2008).

Para que fosse possível construir uma ciência psicológica a partir dessas experiências históricas, foi necessária uma série de transformações na estrutura do conhecimento que levaram à possibilidade de uma peculiar ciência do homem no século XIX. Poderíamos dizer que ela só foi possível a partir de duas transformações. Primeira, a tentativa moderna de separação entre um domínio de seres naturais e outro de seres humanos a partir do final do século XVI. A psicologia, como ciência humana, seria um saber híbrido, uma vez que é ciência e humana ao mesmo tempo (FERREIRA, 2008).

A segunda separação consiste na distinção contemporânea entre os domínios científico e filosófico no final do século XVIII. A psicologia se desenvolve no espaço de cruzamento entre as regiões cindidas na modernidade, conjugando conceitos científicos com modelos filosóficos e práticas sociais. Assim, múltiplas hibridações constituem o campo psicológico, dando ensejo às múltiplas psicologias geradas através dessas diversas irrupções (FERREIRA, 2008).

No fim do século XIX e início do XX, surgiram diferentes escolas psicológicas, como por exemplo, a psicologia comparada, diferencial, a experiência psicanalítica, e a psicologia experimental na Alemanha em 1879. Até quase final do século XIX, só havia possibilidade de se tornar psicólogo estudando em Leipzig, na Alemanha - sede do primeiro curso reconhecido. Somente na virada para o século XX, novas formações se estabeleceram, fazendo frente à psicologia da experiência alemã. (FERREIRA, 2008). Para Loureiro (2009), as diferentes posições teóricas existentes na psicologia não são uma deficiência do campo, na verdade, constituem uma característica constitutiva desse campo do saber, da formação em psicologia e também das práticas psicológicas.

Nesse sentido, não se pode furtar à confrontação das diferentes perspectivas teóricas, o que viria a superar o que a simples constatação de sua existência encobre: o caráter

político inerente a essas diferentes perspectivas teóricas. As diferentes perspectivas presentes tanto no campo da formação quanto no do exercício profissional não existem simplesmente por uma incapacidade da área da psicologia de dar conta do seu objeto: esta, enquanto ciência social humana, caracteriza-se por uma luta entre concepções divergentes e, muitas vezes antagônicas, que buscam, cada uma, sobrepor-se às demais (LOUREIRO, 2009, p.280 e 281).

No Brasil o processo de surgimento da psicologia pode, segundo Ferreira (2008), ser considerado como tardio. O fato das instituições de ensino superior terem sido criadas no Brasil, somente no século XIX, conforme Massimi (2008), fez com que a psicologia percorresse outros caminhos em seu surgimento no Brasil. Nesse processo, os jesuítas assumiram, no Brasil, o papel de portadores e transmissores de ideias psicológicas através da transmissão da tradição medieval e renascentista da Europa no contexto da colônia. As condições materiais para a criação do surgimento do Ensino Superior no Brasil, como apresentado no capítulo I, foram decisivas no processo de surgimento da psicologia brasileira.

Antunes (2012) afirma, que já no período colonial é possível identificar obras que discutiam temas referentes a área da psicologia. Entre estes temas estão estudos sobre a criança e sua educação, sobre as influências do meio no processo de aprendizagem. Porém, é no século XIX que a produção de saberes psicológicos assume um caráter mais sistemático. É neste período que se inicia a institucionalização da psicologia no Brasil.

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), o início da profissionalização da psicologia no Brasil foi mediado principalmente por dois campos de conhecimento: a educação e a medicina. Na área da educação, a Reforma Benjamim Constant de 1890 incorporou a disciplina de psicologia nos currículos das Escolas Normais. Fato que iniciou a institucionalização da psicologia no Brasil. Segundo Lisboa e Barbosa (2009), em 1893, a Escola Normal de São Paulo tornou obrigatória a disciplina de Psicologia e, em 1928, ela se tornou obrigatória em nível nacional. Muitos dos professores dos primeiros cursos universitários de psicologia, criados no Brasil na década de 1950, haviam se formado nas Escolas Normais. Outro fato decisivo ocorreu em

1906, o ano em que foi criado o primeiro laboratório de Psicologia Experimental no Pedagogium.<sup>22</sup> No caso da medicina, um marco decisivo para a institucionalização da Psicologia no Brasil foi a criação do laboratório de Psicologia Experimental na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro em 1923. O laboratório foi dirigido por Wacław Radecki e tinha como proposta tornar-se um núcleo de pesquisas científicas e um centro de formação de psicólogos.

(...)o objetivo de Radecki era transformar o Laboratório da Colônia de Psicopatas em um *instituto de psicologia* e organizar neste uma *escola superior de psicologia*. Em 1932, seus objetivos foram atingidos: o Decreto-Lei nº 21.173 transformou o Laboratório da Colônia de Psicopatas no *Instituto de Psicologia da Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública*. Ao Instituto caberia realizar pesquisas científicas, ser um centro de aplicação e uma escola superior de psicologia. O objetivo desta escola seria o de formar os primeiros *profissionais de psicologia*. No entanto, apesar do decreto, o Instituto foi fechado em menos de um ano. Como o curso de formação profissional duraria três anos, não foi possível habilitar nenhum psicólogo. (...) Em 1937, ele foi reaberto e incorporado à Universidade do Brasil (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003, p.22).

A década de 1930 foi um período fundamental para a formação em Psicologia no Brasil. Nesse período a disciplina de Psicologia tornou-se obrigatória em vários cursos de graduação e na formação de professores no magistério e no ensino normal. Em 1934 a disciplina de Psicologia Geral foi incluída nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e em todos os cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo (USP). No Rio de Janeiro ocorreu um processo semelhante, em 1939, foram criadas as disciplinas de Psicologia Geral, Psicologia Educacional e Psicologia Aplicada, vinculadas respectivamente aos departamentos de Filosofia, Pedagogia e Educação Física. (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003).

Inicialmente incorporada na formação de outros profissionais, a Psicologia não teve, nesse primeiro momento, um caráter profissionalizante. A disciplina era considerada um

---

<sup>22</sup> O Pedagogium era inicialmente um museu pedagógico e posteriormente tornou-se um centro de cultura superior. (Pereira e Pereira Neto, 2003) O Pedagogium foi criado em 1890 no Rio de Janeiro e tinha como função principal servir como órgão de coordenação das atividades pedagógicas no Brasil, além de ser um centro propositivo de reformas e melhorias da educação brasileira, em 1919 ocorreu à extinção desta instituição (Lisboa e Barbosa, 2009).

conhecimento relevante, um “elemento acessório ou complementar” à formação de diversos profissionais afins (...), e ainda não gozava de autonomia no meio acadêmico para oferecer um curso superior independente. (LISBOA E BARBOSA, 2009, p. 721).

Em 1946, pela primeira vez na história brasileira, foi institucionalizada uma proposta de formação profissional do psicólogo. Tal fato ocorreu por meio da portaria 272 do decreto-lei 9092 de 1946. Na portaria, propôs-se que, para ser um psicólogo legalmente habilitado, era preciso cursar os três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e então fazer cursos especializados de psicologia. Mas somente em 1957 foi iniciada, no Rio de Janeiro e em São Paulo, a formação profissional do psicólogo como hoje ela está organizada, ou seja, através de um curso de graduação, com um currículo prioritariamente dedicado à psicologia. No Rio de Janeiro, o primeiro curso foi instalado na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), em São Paulo, o primeiro curso de psicologia foi criado em 1958 na Universidade de São Paulo (USP) (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003).

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), em 27 de agosto de 1962, com a aprovação da Lei nº 4119, foi regulamentada a profissão de psicólogo no Brasil, neste mesmo ano, através do parecer nº 403, o Conselho Federal de Educação definiu o currículo mínimo do curso de graduação em Psicologia. Em 1964 o decreto nº 53464 definiu as funções do psicólogo. No próximo tópico, a proposta é apresentar um relato histórico do processo de criação dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil, desde o surgimento até os dias atuais, contemplando a substituição do currículo mínimo, criado em 1962, pelas DCNs, para a formação em Psicologia, homologadas em 2004 e revistas em 2011.

### **A Formação em Psicologia no Brasil**

Pereira e Pereira Neto (2003), ao relatarem a história da psicologia no Brasil, fazem uma periodização, dividindo-a em três períodos. O primeiro deles vai de 1833 a 1890, período que se iniciou com a criação das faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia e foi até o final do século XIX. Nesse período não havia sistematização do saber psicológico no Brasil e sua

institucionalização era incipiente, além de não haver associações profissionais e/ou de pesquisa da área de psicologia.

O segundo período vai de 1890 até 1975 e inicia com a identificação de práticas da psicologia e vai até a regulamentação da profissão. Pereira e Pereira Neto (2003) indicam como marcos do período a Reforma Benjamin Constant, em 1890, a criação dos laboratórios de Psicologia Experimental, em 1906, e a criação do código de Ética em 1975.

O terceiro período se inicia em 1975 e permanece até os dias atuais. A profissão vem sendo cada vez mais regulamentada e institucionalizada. Ocorreu uma proliferação dos cursos de psicologia no Brasil, o que aumentou significativamente o número de profissionais no mercado de trabalho.

Na década de 1970, a inserção do psicólogo no mercado de trabalho ocorreu, prioritariamente, através de um modelo de profissional liberal que atuava em consultórios particulares. Várias críticas foram tecidas ao modelo de inserção profissional, visto que a atuação do psicólogo atendia a uma pequena parcela da população, aquela que conseguia custear os honorários desse profissional. A instabilidade da economia brasileira, nas últimas décadas do século XX, levou à falência do modelo de inserção do psicólogo no mercado de trabalho (YAMAMOTO, 2007). A complexificação do mercado de trabalho associada ao aumento da demanda pelo trabalho do psicólogo no serviço público, em especial, na área de saúde, aumentou também a necessidade da criação de mais cursos de formação na área.

Pereira e Pereira Neto (2003) denominam como pré-profissional a primeira fase da psicologia no Brasil, 1833 até 1890. A criação do curso de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1833, foi um fato decisivo para a psicologia brasileira, visto que havia grande interesse por parte dos médicos pelas ideias psicológicas. O mesmo interesse era encontrado nas áreas de Filosofia, Pedagogia e Teologia. O final do século XIX marcou o surgimento da psicologia científica no cenário mundial. Essa busca pela cientificidade, por meio da mensuração do comportamento, marcou também a psicologia brasileira do final do século XIX.

Em 1923 foi criado o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Hospital do Engenho de Dentro, começando a fomentar, no Brasil, esforços para credenciar profissionais para desenvolverem atividades na área de psicologia. Em 1932 o decreto de lei 21.173 transformou este laboratório em Escola Superior de Psicologia e, assim, foi criado também o primeiro instituto de psicologia no Brasil. O instituto tinha como objetivos:

(...)coordenar estudos e pesquisas de Psicologia em geral e aplicada; contribuir para os estudos de aplicação da Psicologia às áreas de Pedagogia e Medicina, e a racionalização do trabalho industrial; bem como, formar psicólogos por meio de curso específico para isto. De modo que é elaborada uma proposta curricular de quatro anos para tal curso com as seguintes etapas e disciplinas: I. Psicologia Geral (aspectos da Biologia, Anatomia, Fisiologia, Física, Química, Propedêutica Filosófica e Lógica); II. Psicologia Diferencial e Coletiva (além de continuidade de temas das ciências biológicas e naturais, introdução das ciências sociais - Antropologia, Sociologia, Economia Política, História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Teoria das Ciências Naturais); III. Psicologia Aplicada à Educação (Psicologia Aplicada e cursos monográficos de especialidades psicológicas e ciências afins - Psicologia da Criança, História da Psicologia, Ética e Estética) (RIBEIRO, 2007, p.19).

Não obstante, pressões políticas e falta de recursos financeiros fizeram com que o instituto tivesse uma duração de apenas sete meses. Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a psicologia passou a ser matéria obrigatória nos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia. Tal fato se reflete também em outras universidades do país e, nas décadas de 30 e 40 do século passado, a psicologia passou a fazer parte do currículo de diversos cursos universitários no Brasil (BARBOSA, 2007). O processo de institucionalização da Psicologia permite a esta área do saber a possibilidade de desenvolver estudos e tornar-se autônoma em relação as outras ciências.

Na década de 1950, houve um aumento do número de pessoas que se dedicavam às práticas psicológicas. As técnicas psicológicas, testes e entrevistas, eram utilizados nas avaliações de dificuldades de aprendizagem e na seleção e treinamento de pessoal (RIBEIRO, 2007). Na mesma década, o Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitou ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) e à Associação Brasileira de Psicotécnicos

(ABP) que elaborassem sugestões para a regulamentação da psicologia no Brasil. Em 1953 foi enviado ao CNE o anteprojeto de lei elaborado pelo ISOP e pela ABP, o documento determinava que a área clínica fosse uma das áreas de atuação do psicólogo. No projeto substitutivo apresentado em 1957, a Comissão de Ensino Superior do CNE vetou o item que previa a atuação do psicólogo na área clínica como um profissional independente. No projeto de 1957, propunha-se que o psicólogo deveria ser supervisionado por um médico para atuar na área clínica. A classe médica era contrária à permissão de que o psicólogo pudesse realizar psicoterapia sem supervisão de um médico, pois, entendia que era uma atividade que pertencia exclusivamente à área médica.

Este substitutivo foi, no entanto, vetado pela *Comissão de Educação e Cultura*. Em seu lugar, aprovou uma proposta oriunda da Associação Brasileira de Psicólogos em conjunto com a Sociedade de Psicologia de São Paulo. De acordo com essa proposta, caberia ao psicólogo o direito de trabalhar na clínica, para atuar na denominada *solução de problemas de ajustamento*. (...) A alternativa de utilização do termo *solução de problemas de ajustamento* não impediu que muitos psicólogos fossem reconhecidos por clientes e passassem a exercer a atividade de psicoterapia. A maior parte desse último projeto acabou integrando a lei que regulamentou a profissão, em 1962 (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003, p.25).

O primeiro curso de psicologia do Brasil foi criado em 1953 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A formação em psicologia pretendia ir além de informar sobre teorias, o objetivo passou a ser também o de habilitar profissionais para atuarem profissionalmente na área de psicologia. Aqui é possível verificar que a proposta de formação do primeiro curso de psicologia, retoma a discussão, apresentada no capítulo I, sobre a função do ensino superior, com defensores de que o foco principal deveria ser a profissionalização e defensores de que se fosse além, garantindo uma formação que contemplasse também a produção científica. O primeiro curso de psicologia tinha como um de seus objetivos oferecer uma formação que fosse além da profissionalização, visto que essa já estava sendo oferecida em cursos fragmentados e de curta duração no ISOP.

No final da década (1958), foi criado o curso de psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Nesse cenário aumentou a pressão para

que a profissão de psicólogo fosse regulamentada no Brasil. Em 1962 a profissão foi regulamentada e no mesmo ano o Conselho Federal de Educação fixou o currículo mínimo para a formação em psicologia no Brasil (RIBEIRO, 2007).

Segundo Carvalho *et.al* (2000) a regulamentação de uma profissão impacta decisivamente no mercado de trabalho, visto que define campos de trabalho, procedimentos e atividades restritas a um campo de saber.

Assim, quando uma ocupação ou profissão obtém algum nível de regulamentação, ela tem sua entrada no mercado de trabalho delimitada pelo tipo (mais ou menos restritivo) e escopo (mais ou menos abrangente) da regulação. Noutras palavras, diferentemente das ocupações desregulamentadas ou de livre exercício, as ocupações regulamentadas têm seus mercados relativamente "fechados": a oferta e os preços de seus serviços são definidos por instituições extra-mercado tais como, entre outras, as universidades e corporações profissionais que provêem a formação, conferem as credenciais educacionais, registram e validam os títulos profissionais necessários ao exercício. Sob esse prisma, a regulamentação de uma atividade ocupacional ou profissional implica em um privilégio – na forma de credencialismo educacional, de reserva de mercado ou de direito exclusivo de propriedade sobre campos de prática – concedido pelo Estado a partir do reconhecimento da utilidade pública daquela atividade. Para justificar a obtenção de tal privilégio as profissões regulamentadas (e as que demandam regulamentação) costumam apresentar como argumentos básicos: (i) a idéia de que a atividade envolve habilidades complexas, com elevado teor científico e técnico em geral não acessíveis sem o concurso de sistemas de formação profissional complexos como as universidades; (ii) a idéia de que seu exercício afeta profundamente a saúde pública, a segurança e o bem-estar do público; (iii) a idéia de que a qualidade e os resultados do trabalho dos profissionais não são passíveis de julgamento espontâneo do público leigo (CARVALHO, *et al*, 2007, p. 1 e 2).

Também, no ano de 1962, foi homologado o currículo mínimo para a formação em psicologia no Brasil. O documento definia grupos de matérias comuns exigidos para a conclusão do bacharelado e da licenciatura e outro grupo específico para a formação do psicólogo. Para o Bacharelado e a Licenciatura, eram exigidas disciplinas como Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e

Psicopatologia Geral. Para a Formação de Psicólogo, era necessário que o aluno cursasse essas disciplinas e mais outras cinco: Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e outras três a serem escolhidas no seguinte grupo de disciplinas: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. O Bacharelado e a Licenciatura deveriam ter a duração de quatro anos e a Formação de Psicólogo cinco anos. Para concluir a licenciatura era necessário que o acadêmico cursasse as disciplinas pedagógicas e para a Formação de Psicólogo era obrigatório um período mínimo de 500 horas de estágio (JONSSON E HOLANDA, 2011).

Segundo Ribeiro (2007) o currículo mínimo, homologado em 1962, foi uma ampliação da proposta de curso apresentada em 1932 e que seria desenvolvido na Colônia do Engenho de Dentro no Rio de Janeiro. Tal relação trazia para a formação do psicólogo uma concepção médico-curativo. Em tal modelo formativo, a Psicopatologia era uma disciplina central e estava ligada ao ajustamento dos distúrbios mentais e emocionais. O Currículo Mínimo trazia para a psicologia a perspectiva de formar um profissional liberal e que teria como atribuições principais segundo a Lei 4119: “[...] a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento” (BRASIL, 1962).

Segundo Jonsson e Holanda (2011), durante o período de vigência do currículo mínimo para os cursos de graduação em psicologia, muitas foram as críticas a concepção de formação. A primeira crítica se referia ao fato de, no currículo mínimo, não se priorizar a pesquisa científica. Além de não priorizar a pesquisa científica, as disciplinas que se aproximavam da questão eram somente Psicologia Experimental e Estatística, nas quais era apresentado exclusivamente o modelo experimental de produção de conhecimento, o que trazia a ideia de que a pesquisa em Psicologia se restringia a experimentos e tratamentos estatísticos dos dados. Outra crítica feita ao Currículo Mínimo era o fato desta política de formação gerar um engessamento e padronização da

formação, visto que todos os cursos de psicologia do país deveriam seguir a mesma matriz curricular.

De acordo com Jonsson e Holanda (2011), durante a década de 1970, os cursos de graduação em Psicologia seguiram a proposta apresentada no currículo mínimo. Mas, havia problematizações referentes à unicidade do curso e das três habilitações em psicologia, a questão era ter um único curso com três habilitações ou ter três cursos distintos conforme a habilitação. Em 1977, através do parecer 12/77, o Conselho Federal de Educação definiu que só haveria um curso com três habilitações.

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), na década de 1970, houve um grande crescimento do número de psicólogos e também dos cursos de graduação em psicologia. Esse aumento foi fruto da expansão dos cursos em instituições privadas e também devido ao aumento de demanda por serviços psicológicos. O processo ocorreu após a Reforma Universitária de 1968, quando, como informado por Sguissardi (2008), viveu-se um amplo processo expansionista no ensino superior brasileiro.

Nas primeiras concepções de formação em psicologia no Brasil, havia um predomínio da perspectiva experimentalista e positivista,<sup>23</sup> oriunda das concepções desenvolvidas nos Estados Unidos. A psicologia criada é desenvolvida nos Estados Unidos é tradicionalmente pragmática e individualista. O objeto de estudo é o comportamento humano, que é explicado essencialmente a partir do organismo biológico. Tal perspectiva foi muito criticada pela concepção de homem que adotava e por não conseguir explicar a realidade latino-americana (LANE, 1986).

Mas, no final da década de 1970, houve uma introdução de novas matrizes de pensamento na formação do psicólogo, especialmente, uma matriz compreensiva e psicossocial, o que fez com que se direcionasse a formação para um compromisso social do psicólogo. (JONSSON e HOLANDA, 2011).

---

<sup>23</sup> Segundo Bock *et.al.* (2007) o método experimental busca investigar relações causais entre as variáveis investigadas, para tanto, é necessário que seja feita verificação empírica dos princípios teóricos. Pautado no positivismo esse método prega a neutralidade e objetividade do conhecimento científico.

Esta novas matrizes compreensivas são frutos da introdução, na psicologia brasileira, de uma visão de homem pautada no marxismo. A partir do marxismo passou a se estudar na psicologia três categorias: a consciência, a atividade e a personalidade. O ser humano passou a ser compreendido a partir de sua totalidade histórica e como transformador da realidade social (LANE, 1986).

Segundo Mello (1989) houve, em 1978, uma tentativa organizada de realizar alterações no currículo mínimo, a que contou com a participação de estudantes e profissionais da área, entretanto, sem conseguir êxito. O objetivo era construir um currículo que abordasse todas as áreas da psicologia, já que o currículo mínimo preparava os futuros profissionais para uma prática voltada a atendimentos individuais e em instituições privadas, desconsiderando o compromisso social do psicólogo e a atuação na esfera pública. Ainda que não tenha conseguido realizar alterações efetivas na proposta do Currículo Mínimo, tal iniciativa pode ser compreendida como parte importante nas disputas presentes nas políticas de formação em psicologia. No processo de elaboração das DCNs, contou-se com a participação de órgãos de representação dos profissionais e dos estudantes. Como será exposto no próximo tópico, essas representações ocorreram através da participação de atores coletivos.

Segundo Jonsson e Holanda (2011), na década de 1980, o que se viu no cenário dos cursos de graduação em psicologia foram questionamentos referentes à identidade do psicólogo, ao seu papel social, sua formação e seu fazer. No interior dos cursos, o que se viu foi uma busca por reformulações e alternativas para a proposta formativa trazida pelo currículo mínimo. As alterações centraram-se na introdução de novas disciplinas, tanto na área clínica, como na institucional e na flexibilização dos currículos no que se referia, por exemplo, ao sequenciamento das disciplinas. As DCNs têm como um dos seus pilares centrais a flexibilização curricular, aspecto já discutido na década de 1980. A flexibilização curricular, defendida na década de 1980, foi criticada na proposta das DCNs. Pois, foi apropriada como uma forma de incluir nas políticas de formação dos cursos, disciplinas que atendam às demandas do mercado, sem garantir uma formação mais ampla e diversa ao estudante.

Em 1992 foi realizado um encontro nacional para discutir a formação em psicologia no Brasil. O encontro aconteceu em Serra Negra - SP e contou com a participação de noventa e oito das cento e três instituições que ofereciam cursos de graduação em psicologia no Brasil. Nesse encontro foi elaborado um documento conhecido como a Carta de Serra Negra, documento que trouxe princípios a serem seguidos na formação em psicologia no Brasil.

(...) princípios norteadores para a formação em Psicologia, que são: desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando a postura crítica; desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica; desenvolver a ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, contemplar a interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos para avaliação permanente do processo de formação, desenvolver uma compreensão de homem, compreendido na sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência (JONSSON e HOLANDA, 2011, p.13).

Segundo Ribeiro (2007), em 1994, foi realizado o Congresso Constituinte de Psicologia que aconteceu em Campos do Jordão –SP. Nesse congresso foram elaboradas e aprovadas teses sobre a formação em psicologia. No mesmo ano foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia (CEEPSI). A comissão foi criada pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC). A CEEPSI elaborou o documento “Contribuições para Reestruturação Curricular e Avaliação dos Cursos”. Para elaborar tal documento, a CEEPSI tomou como base informações sobre reformulações curriculares enviadas pelas instituições formadoras; as pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP)<sup>24</sup> e as teses elaboradas e aprovadas no ano de 1994. A comissão considerou também os indicativos da Carta de Serra Negra (RIBEIRO, 2007).

---

<sup>24</sup> Em 1971 aconteceu em São Paulo o I Encontro Nacional de Psicologia, foi um dos primeiros eventos organizados após a regulamentação da profissão. Neste evento foi defendida a proposta de criação do Conselho Federal de Psicologia (CFP). O CFP foi criado em dezembro de 1971, através da Lei nº 5766 (Pereira e Pereira Neto, 2003).

A CEEPSI elaborou, em 1995, dez diretrizes para a formação em psicologia. São elas: I) Uma formação básica, sólida e pluralista; II) Uma formação generalista; III) Uma formação interdisciplinar; IV) preparar o psicólogo para uma atuação multiprofissional; V) Assegurar uma formação científica crítica, reflexiva; VI) Permitir uma efetiva integração teoria-prática; VII) Compromisso com o atendimento das demandas sociais; VIII) O compromisso ético deve permear todo o currículo; IX) Romper o modelo de formação tecnicista; X) Precisar as terminalidades dos cursos de Psicologia (MEC, 1995). Além das diretrizes o documento elaborado pela CEEPSI trouxe também sugestões sobre como implantar tais diretrizes nas matrizes curriculares dos cursos de psicologia (RIBEIRO, 2007).

O CFP e as instituições formadoras tiveram papel decisivo na elaboração das DCNs. Visto que mesmo antes da criação da CEEPSI, em 1994, já vinham sendo realizados encontros para discutir as políticas de formação em psicologia no Brasil. Nesses encontros, em especial, o de Serra Negra e o de Campos do Jordão, foram elaboradas teses para a formação em psicologia no Brasil que pautaram a proposta de política de formação que foi apresentada pela CEEPSI em 1995.

Após a CEEPSI elaborar as diretrizes para a formação em psicologia no ano de 1995, no ano seguinte, 1996, foi homologada a nova LDB. Com a homologação da LDB, em 1996, a formação oferecida no ensino superior brasileiro passou a ser norteadas não mais pelos Currículos Mínimos e, sim, por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). No próximo tópico discutir-se-á como esse processo ocorreu no cenário da formação em psicologia.

### **A LDB e as DCNs para a formação em psicologia no Brasil.**

A Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). De acordo com a Lei, a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Referente ao ensino superior, a LDB designa à União a incumbência de definir normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação, assim como autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

A LDB de 1996 trouxe, segundo Ribeiro (2007), uma proposta de estruturação curricular que combinava redução do tempo de formação com ampliação da quantidade de saber técnico. A formação passou a pautar-se nos critérios de produtividade. O ensino estava, assim, balizado pela lógica da relação pragmática instrumental, em detrimento do exercício da reflexão crítica da realidade social e do instituído.

O capítulo IV de LDB, de 1996, é destinado à Educação Superior. No artigo 43, são definidas suas finalidades. Conforme o inciso II desse artigo, a educação superior tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira. Ainda neste capítulo, no artigo 35, inciso II, define-se que as instituições de ensino superior (IES) teriam autonomia para fixar os currículos dos seus cursos e programas, sendo que deveriam se guiar por diretrizes curriculares nacionais que substituiriam os currículos mínimos dos cursos de graduação.

Segundo Ribeiro (2007) a orientação para a substituição dos currículos mínimos pelas DCNs já havia sido apresentada, em 1995, pelo Conselho Nacional de Educação. A LDB de 1996 referendou a orientação e definiu que as IES teriam autonomia para a elaboração dos currículos de seus cursos, observando as diretrizes gerais. A proposta era romper com uma lógica de modelo formativo único, o que fica claro na extinção do currículo mínimo e proposição de DCNs, que trazem orientações, porém, não definem disciplinas e ênfases que os cursos de graduação deverão estabelecer. Tal informação consta no artigo 53 § II da LDB de 1996. No mesmo artigo da LDB, as DCNs são entendidas como uma forma de flexibilizar a formação de nível superior e, assim, implementar projetos pedagógicos inovadores. Ao mesmo tempo que se propõe flexibilização dos currículos, as políticas educacionais implantadas a partir da homologação da LDB de 1996 trazem políticas de avaliação nacional da qualidade de ensino, o que pode refletir na criação de matrizes curriculares focadas nos critérios de avaliação estabelecidos pelos órgãos governamentais.

Aqui é preciso destacar a contradição presente na LDB de 1996, em que se fala da substituição de uma base nacional comum para a formação por

diretrizes, mas, ao mesmo tempo, propõem a criação de uma avaliação nacional a ser realizada em todos os cursos. Ainda que a proposta seja flexibilizar currículo, é provável que a centralidade das políticas de avaliação acabe por levar à manutenção do engessamento da formação que era gerado pelo currículo mínimo. No caso da psicologia a esta contradição presente na LDB, é preciso acrescentar também a histórica política de engessamento da formação, visto que, durante 42 anos, foi orientada pelo currículo mínimo, que além de propor uma matriz curricular comum aos cursos, priorizava um perfil único para o psicólogo, o profissional liberal que atenderia em consultórios particulares.

Na LDB de 1996, as diretrizes aparecem como recomendações gerais que deverão ser observadas pelas IES ao elaborarem seus currículos. A elaboração das Diretrizes ficou a cargo de comissões de especialistas de cada área do conhecimento. Após a Homologação da LDB, o Conselho Nacional de Educação, através do Parecer 776 de 03/12/1997, apresentou orientações gerais para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. Foram então definidas comissões de especialistas que elaborariam as DCNs de cada área. No mesmo parecer, afirma-se que os currículos mínimos que vigoravam até a homologação da LDB eram rígidos, de modo que a proposta apresentada foi a de flexibilização de tais currículos. O mesmo parecer indica que a formação oferecida no ensino superior deveria preparar os acadêmicos para as transformações sócio-políticas, oferecendo uma formação sólida. Entretanto, pode-se questionar a proposta de uma formação sólida, quando, ao mesmo tempo, foi proposta uma redução do tempo de formação, encurtando o período de integralização dos cursos de graduação e se foca na questão das políticas de avaliação do ensino superior.

Em 1994 o MEC nomeou uma comissão de especialistas (CEEPSI) para discutir os parâmetros a serem seguidos na formação em Psicologia no Brasil. (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003). Em 1995 a CEEPSI apresentou os parâmetros balizadores da formação em psicologia. Tais parâmetros serviram como base para a elaboração de futuras DCNs para a formação em Psicologia. As discussões sobre formação realizadas pela CEEPSI 1995 e ampliadas com a homologação da LDB, em 1996, geraram uma movimentação das entidades

ligadas à Psicologia. Tal movimentação levou o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) a realizarem, em 1997, o Fórum Nacional de Formação em Psicologia. Esse Fórum foi realizado em Ribeirão Preto – SP.

Antes do fórum nacional, ocorreram etapas regionais que produziram propostas de formação em psicologia. No Fórum Nacional foram analisadas as propostas elaboradas nos eventos regionais em conjunto com a proposta apresentada pela CEEPSI e as Diretrizes Curriculares criadas a partir da LDB de 1996. Também, em 1997, foi criado o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB). Inicialmente participavam do fórum cinco entidades relacionadas à Psicologia, entre elas, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Esse fórum tinha como meta principal elaborar um projeto para a ciência e profissão de psicologia no Brasil (RIBEIRO, 2007).

A CEEPSI publicou, em 1999, a primeira proposta de DCNs para a formação em psicologia. Segundo Ribeiro (2007), em tal proposta, os cursos de Psicologia deveriam formar psicólogos para atuarem em pesquisa, no ensino de psicologia e como psicólogos. A formação para a atuação em pesquisa e ensino de psicologia era facultativa aos cursos, já a formação de psicólogo era obrigatória. Ficaram definidas, então, as três modalidades de formação a serem oferecidas nos cursos de Psicologia, o Bacharelado (foco de atuação na pesquisa), a Licenciatura (foco de atuação no ensino de psicologia) e a Formação de Psicólogo (foco na atuação no mercado de trabalho). Habilitações que vão permear a trajetória da formação no campo.

A proposta referida gerou discussões sobre a existência de três perfis profissionais em um único curso, que culminaram em duas proposições distintas a manutenção dessa realidade ou a criação de três distintos cursos. A primeira proposta manteve-se, existindo, assim, um único curso com três possíveis habilitações. Sendo defendida em função de impedir que se fragmentasse a formação em psicologia, pois, os conhecimentos referentes à pesquisa científica, por exemplo, são necessários para a atuação em qualquer área da psicologia.

Na proposta apresentada pela comissão de especialista, em 1999, os cursos de psicologia teriam sua identidade definida por meio de um núcleo comum de disciplinas que diferenciariam perfis de formação e esses deveriam ser acompanhados por ênfases curriculares definidas nas propostas do curso. As ênfases curriculares permitiram um aprofundamento nos estudos de uma área específica da psicologia. O núcleo comum deveria desenvolver competências e habilidades básicas em conformidade com os princípios da formação em psicologia (YAMAMOTO, 2000). Para Jonsson e Holanda (2011), a LDB de 1996 definiu que as grades curriculares dos cursos de graduação contemplassem as habilidades e competências que os acadêmicos deveriam desenvolver durante o curso superior. Esta orientação da LDB foi contemplada na elaboração da proposta de DCNs de 1999. Os projetos pedagógicos dos cursos deveriam ser estruturados com base nas competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos.

Os objetivos principais do núcleo comum eram: possibilitar aos acadêmicos a compreenderem a atividade humana em sua totalidade, produzir conhecimento científico, atuar em diferentes contextos atento às necessidades sociais; pautar-se nos parâmetros de ética, ao realizar e divulgar pesquisas científicas e buscar autonomia e capacitação contínua. No Núcleo Comum a comissão de especialistas propôs um conjunto de Eixos Estruturantes, sendo os parâmetros para a elaboração e articulação dos conteúdos curriculares. Os eixos são os seguintes: fundamentos epistemológicos e históricos, fenômenos e processos psicológicos básicos, fundamentos metodológicos, procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, interfaces com campos afins do conhecimento e práticas em campos de atuação voltadas para assegurar um núcleo básico de competências (YAMAMOTO, 2000).

Na proposta apresentada pela comissão de especialistas, apresentaram-se os seguintes perfis de formação em psicologia: formação profissional, pesquisador e professor de psicologia. Tais perfis eram a base para a organização curricular dos cursos de psicologia. O perfil formação profissional que confere o grau de psicólogo era obrigatório para todas as instituições que oferecem o curso de psicologia. Para cada perfil de formação, a comissão definiu um conjunto de competências e habilidades que deveriam ser

desenvolvidas e em torno das quais deveriam ser definidas ênfases curriculares.

Segundo Ribeiro (2007) a proposta de DCNs apresentada, em 1999, não apresentou uma concepção clara do que sejam habilidades e competências. Outro ponto importante é que a proposta foi elaborada sem considerar a proposta apresentada em 1995 pela CEEPSI e o documento de 1997 produzido no Fórum Nacional de Formação em Psicologia. Assim, a proposta de 1999 não correspondia às discussões sobre formação em psicologia que vinham sendo feitas pelos órgãos de classe e entidades vinculadas à psicologia brasileira. Em muitos aspectos a proposta de DCNs, apresentada em 1999, contrariava as teses elaboradas nos eventos de Serra Negra e Campos do Jordão, não contemplando as proposições apresentadas pelos órgãos representativos da área de psicologia.

Segundo Yamamoto (2000) a proposta apresentada em 1999, pela CEEPSI, foi estruturada com base em parâmetros trazidos na LDB de 1996. Entre os parâmetros estão principalmente a flexibilização do currículo e a redução da carga horária para a conclusão da graduação, ou seja, flexibilizar e reduzir o período de integralização curricular.

Yamamoto (2000) chama a atenção para o fato da proposta para a criação de DCNs para a formação do psicólogo ter sido elaborada em um momento de reforma do Estado brasileiro. Nessa reforma o sistema público de ensino superior estava sendo desfigurado pelas políticas educacionais, como se abordou no primeiro capítulo. As exigências para a criação de novos cursos tornou-se bastante flexível e o discurso que estava sendo construído era o de uma formação focada nas exigências do mercado. A expansão dos cursos de graduação em Psicologia ocorreu, principalmente, na iniciativa privada, em consonância com as políticas educacionais que estavam sendo implementadas.

A proposta apresentada pela CEEPSI reflete uma realidade social e, assim, reproduz os conflitos e as contradições presentes em tal realidade, nesse caso, as concepções de formação em psicologia no Brasil. Yamamoto (2000) chama a atenção para o fato das concepções serem conflitantes e,

portanto, requererem a atenção e posicionamento frente aos desdobramentos das propostas apresentadas pelas comissões de especialistas designadas pelo MEC.

Segundo Jonsson e Holanda (2011), a proposta de DCNs para a formação em psicologia, apresentada em 1999, foi criticada por apresentar uma proposta formativa de cunho tecnicista e com foco nas especialidades. Tal proposta não contemplava as indicações da comunidade acadêmica e profissional da psicologia, que almejava uma formação generalista com foco na prevenção e promoção da saúde coletiva.

A proposta de DCNs, apresentada em 1999, foi criticada pela Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), pelo CFP e pela ANPEPP. A proposta foi criticada por apresentar o saber psicológico de forma fragmentada e por definir áreas de atuação do psicólogo pautadas em um modelo médico de atendimento à saúde, embate sempre presente na trajetória da formação em psicologia. Outro ponto questionado foi o fato da formação do psicólogo ficar limitada à área da saúde. (JONSSON E HOLANDA, 2011). A ABEP e ANPEPP representaram, com esses questionamentos, a comunidade acadêmica, o CFP representou os anseios da comunidade profissional. Um outro ator social que se posicionou contrário a tal proposta foi a Coordenação Nacional dos Estudantes de Psicologia (CONEP) que defendia os interesses da classe estudantil (RIBEIRO, 2007). Frente a essa realidade, a proposta de DCNs de 1999 acabou não sendo homologada. O CFP, A ANPEPP e O CONEP elaboraram um documento, se mostrando contrários à proposta de DCNs, por acreditarem que apresentava habilidades e competências que não caracterizavam a profissão de psicólogo no Brasil. Podemos indicar que os atores sociais tornaram-se decisivos na elaboração das DCNs para a formação em psicologia. Visto que tencionavam os atores governamentais, de forma que apresentassem uma política de formação que atendesse às necessidades da área do saber.

Segundo Ribeiro (2007), mesmo diante dos questionamentos da proposta apresentada em 1999, que não foi homologada, o CNE utilizou a proposta para elaborar o Parecer CNE 1314/2001 que traz uma nova proposta

de DCNs para a formação em Psicologia. Isso significa dizer que o CNE ignorou a não homologação e manteve as bases da proposta de 1999. O parecer de 2001 definiu que, na matriz curricular dos cursos de psicologia, deveriam existir duas formas de estágio supervisionado, o básico e o específico. O primeiro teria como função oferecer práticas que possibilitassem desenvolver atividades para desenvolvimento das competências do núcleo comum, ao passo que o estágio específico deveria desenvolver habilidades específicas dos distintos perfis de formação. O parecer de 2001 indicou ainda que a formação em psicologia deveria apresentar ênfases de aprofundamento.

A ANPPEPP se posicionou contrária à proposta de DCNs encaminhada em 2001. Em carta enviada ao ministro da educação, a diretoria da ANPEPP solicitava a não homologação dessa proposta de diretrizes. A justificativa de tal pedido estava embasada no fato de a proposta não ter sido amplamente discutida com a comunidade que estava diretamente ligada à formação em psicologia no Brasil. Na carta a ANPEPP, também se apresentava como preocupante o fato de tal proposta suprimir a fixação de carga horária do curso e dos estágios, assim como a retirada do número máximo de alunos que um professor poderia supervisionar. Outro ponto destacado na carta elaborada pela diretoria da ANPEPP foi a solicitação da retirada do artigo 6º da proposta de Diretrizes para a Psicologia apresentada em 2001. Para a ANPEPP o artigo restringia o profissional da psicologia exclusivamente à área da saúde, o que não é uma delimitação apropriada (RIBEIRO, 2007).

O artigo, citado acima, constou nos documentos desde os primeiros projetos de Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação da área da Saúde, com o objetivo de alcançar uma unicidade em relação às habilidades gerais esperadas destes profissionais. (...) Diferentemente das demais profissões da saúde citadas e suas Diretrizes, que são exclusivas do campo da Saúde, a Psicologia além de ter seus profissionais atuando nesta área, possui outros campos de atuação que não estão ligados diretamente à Saúde, posto que atuam igualmente nas áreas da Psicologia Escolar e da Educação, Social, Organizacional, Judiciária e do Esporte, entre outras (RIBEIRO, 2007, p.50).

Em janeiro de 2002, a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP) e o Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia

(CONEP) realizaram em São Paulo o Fórum Aberto para a Construção de uma Nova Proposta de Diretrizes Curriculares para a Psicologia. No fórum o objetivo foi construir uma proposta de DCNs para a psicologia diferente da apresentada pelo CNE em 2001. A proposta elaborada no encontro buscou contemplar as discussões das entidades representativas da psicologia, a proposta da CEEP 1995 e a proposta elaborada em 1997 no Fórum Nacional de Formação em Psicologia (RIBEIRO, 2007). Coube ao FENPB enviar a proposta de DCNs, elaboradas no Fórum de 2002, ao CNE.

A proposta de DCNs de 2002 indicava que a formação em psicologia deveria preparar o futuro profissional para atuar em diversos campos de atuação. O FNEPB definiu dez dimensões que deveriam ser contempladas na formação em psicologia. Tais dimensões são: I) Dimensão histórica; II) Dimensão filosófica; III) Dimensão antropológica; IV) Dimensão social; V) Dimensão política; VI) Dimensão ética; VII) Dimensão científica e profissional; VIII) Dimensão pedagógica e IX) Dimensão técnica. Além destas dimensões, outras poderiam ser definidas pelas instituições de ensino. Nessa proposta aparece a obrigatoriedade dos cursos oferecerem ao menos três ênfases curriculares, sendo que o acadêmico deveria optar por no mínimo duas delas. As ênfases eram entendidas pelo FNEPB como um aprofundamento de uma determinada prática em Psicologia. A proposta sugeriu também que os cursos definissem a carga horária dos eixos estruturantes, das ênfases curriculares e dos estágios, além da duração máxima do curso.

Em virtude dos posicionamentos da ANPEPP e do FNEPB, foi elaborada uma nova proposta de DCNs, aprovada pelo CNE em fevereiro de 2002. Na proposta foram feitas pequenas alterações com base nas críticas elaboradas pela ANPEPP. O artigo 6º foi revisto de forma a não levar ao entendimento de que a Psicologia é uma profissão vinculada exclusivamente à área da saúde. Entretanto, não foram acatadas outras sugestões feitas pela ANPEPP e pela FNEPB e, portanto, o documento não trouxe grandes modificações em relação à proposta de DCNs de 2001. A proposta de DCNs de 2002 foi aprovada pelo CNE, mas não foi homologada pelo Ministro da Educação.

A proposta de Diretrizes Curriculares para a Psicologia de 2002, apesar de aprovada pelo CNE, não chegou a ser

homologada pelo Ministro da Educação. Em julho de 2002 foi devolvida ao CNE pelo Ministro, em decorrência da realização de audiências públicas e diversas manifestações de descontentamento de vários setores da área de Psicologia para com aquele documento. Nessa época, também ocorreram alterações na composição dos membros do CNE e, conseqüentemente, foi criada uma nova Comissão naquele órgão para a discussão das Diretrizes para os cursos de Psicologia. (RIBEIRO, 2007, p.52).

Em dezembro de 2003, uma nova comissão de especialistas, criada pelo CNE, realizou uma audiência pública para conhecer o posicionamento das diferentes entidades representativas da psicologia a respeito das Diretrizes. A comissão de especialistas identificou, então, dois grupos com opiniões distintas. Um grupo liderado pela Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), que entendia que a formação em psicologia deveria oferecer três perfis: Bacharelado, Professor de Psicologia e Psicólogo, sendo o último obrigatório. O outro grupo liderado pela FNEPB defendia que a formação em psicologia deveria oferecer um único perfil que abrangeria os perfis de bacharel, professor e psicólogo. O último grupo entendia que o perfil único deveria ser abrangente e pluralista. Um dos grupos era liderado pela Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e o outro pelo FNEPB.

A comissão de especialistas propôs, então, que os dois grupos se reunissem e elaborassem uma proposta única de DCNs, a ser apresentada ao CNE. Tal encontro ocorreu em fevereiro de 2004, momento em que foi elaborado um documento consensual, em seguida, encaminhado à comissão de especialistas. Tal documento foi aprovado em 19 de fevereiro de 2004, com pequenas alterações, pelo CNE, como sendo as DCNs para a formação em psicologia (RIBEIRO, 2007).

Nas DCNs de 2004, foi proposto que, nas matrizes curriculares, fosse definido um Núcleo Comum de disciplinas. O núcleo comum deve ser definido por conhecimentos, habilidades e competências em conformidade com os princípios da formação em Psicologia, visando garantir uma base nacional comum para todos os cursos de graduação em Psicologia do Brasil, um núcleo que precisa estar presente, na forma de disciplinas, do começo ao fim do curso. O Núcleo Comum dos cursos precisa ser organizado em eixos

estruturantes. “Os eixos estruturantes devem garantir o contato com a diversidade da Psicologia como ciência e profissão, assegurando a formação básica – e generalista – do psicólogo.” (JONSSON E HOLANDA, 2011, p.18).

A Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, ao definir os eixos estruturantes, buscou contemplar as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas existentes na Psicologia, além das interfaces dessa ciência com as ciências da vida, e com as ciências sociais e humanas. Os eixos estruturantes propostos nas DCNs são os seguintes: I - Fundamentos epistemológicos e históricos; II - Fundamentos teórico-metodológicos; III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; IV - Fenômenos e processos psicológicos; V - Interfaces com campos afins do conhecimento e VI - Práticas profissionais (BRASIL, 2004).

A partir das DCNs de 2004, estabeleceu-se a obrigatoriedade dos cursos de graduação em Psicologia oferecerem a modalidade Formação do Psicólogo, uma vez que as modalidades Bacharelado e Licenciatura tornaram-se opcionais. Essas modalidades de formação foram incorporadas às ênfases curriculares. As ênfases podem ser entendidas como um recorte das competências gerais do psicólogo, sendo já contempladas nas disciplinas do Núcleo Comum, que ficam então concentradas em um grupo de atividades. Na previsão das ênfases, é obrigatório definir estágios específicos a estas, para possibilitar a vivência de processos referentes às práticas profissionais em contextos diferenciados. As ênfases não podem ser tratadas como especializações, visto que são complementares à formação básica. As instituições de Ensino Superior têm autonomia para definir as ênfases do curso, entretanto, tal escolha deve ser feita a partir das condições institucionais e das necessidades sociais (JONSSON E HOLANDA, 2011).

Nas DCNs de 2004, ficou definido que os cursos deveriam oferecer, no mínimo, duas ênfases curriculares. As DCNs de 2004 apresentaram as seguintes sugestões de ênfases: “(...) Psicologia e processos de investigação científica, Psicologia e processos educativos, Psicologia e processos de gestão, Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, Psicologia e processos clínicos e Psicologia e processos de avaliação diagnóstica

(BRASIL, 2004). Nas DCNs ficou explicitado que as ênfases dos cursos deveriam estar articuladas com as demandas sociais e com a vocação da instituição de ensino. Entretanto, para Jonsson e Holanda (2011), as DCNs de 2004 não definem o termo ênfase, o que pode implicar em diferentes interpretações e aplicações, levando, inclusive, à elaboração de matrizes curriculares focadas em uma área ou episteme específica da psicologia, impedindo, assim, a pluralidade da formação e a criação de especialismos já na graduação.

Segundo Ribeiro (2007) as DCNs de 2004 propuseram uma base comum a ser seguida pelos cursos de Psicologia, além de apresentarem a obrigatoriedade da existência de, no mínimo, duas ênfases curriculares nos cursos. Segundo o mesmo autor, as DCNs de 2004 avançaram em relação à compreensão do papel do psicólogo quando comparadas ao papel proposto no Currículo Mínimo. Entre tais avanços, está a expectativa de que a formação do psicólogo garanta uma visão ampla das questões econômicas e sociais. O fato apresenta uma compreensão do fenômeno psicológico como multideterminado e com interfaces entre os fenômenos biológicos e sociais.

A proposta das DCNs de 2004 buscou uma formação direcionada a um novo perfil profissional para o psicólogo. A compreensão apresentada, nesse documento, buscou superar a ideia hegemônica de que o psicólogo é exclusivamente um profissional liberal que atua em consultórios particulares. A busca foi por oferecer uma formação que garanta ao psicólogo a possibilidade de atuar em diversos campos, buscando contemplar também as áreas emergentes como psicologia jurídica, psicologia do esporte e outras. É importante discutir mais claramente o que se pretendeu com as novas DCN's.

Podemos afirmar que as Diretrizes aspiram a um novo perfil para o psicólogo, diferente do proposto na Lei 4.119, que criou a profissão no Brasil e do Currículo Mínimo. Naquele momento, a regulamentação representava o clamor por um profissional que respondesse às questões emocionais/comportamentais e de ajustamento por meio do paradigma doença-cura (...) As exigências contemporâneas feitas às diversas profissões e à Psicologia, notadamente de ordem econômica e política, levaram tanto a alteração das práticas profissionais e de seu papel social, como das demandas feitas às Universidades e aos cursos de Graduação. Tal constatação fica evidente na LDB e sua proposta neoliberal para a Educação em todos os

níveis, tendo como base a mínima regulamentação dos currículos e a máxima resposta às exigências do mercado de trabalho, de uma formação breve e de cunho técnico/instrumental (RIBEIRO, 2007, p.60).

A mobilização das diferentes entidades envolvidas na formação em psicologia no Brasil possibilitou o enfrentamento de concepções formativas defendidas por grupos que buscavam garantir uma formação que fosse ainda mais técnica e especializada já durante a Graduação. Mesmo com o enfrentamento, a formação em psicologia não ficou alheia às políticas educacionais e neoliberais. “(...) as Diretrizes cederam às pressões de uma formação tecnicista, ligada ao ensino e aprendizagem de conteúdos meramente instrumentais, de acordo com os princípios neoliberais da LDB, e vinculados à tradição de uma Psicologia clássica.” (RIBEIRO, 2007, p.61). A lógica adotada para a elaboração das DCNs pode levar à criação de propostas formativas voltadas para uma visão fragmentada de ser humano, ou seja, que não considere a relação da realidade social na construção do fenômeno psicológico e que, assim, levem para a realização de práticas focadas na possível manutenção da ordem vigente.

Para conhecer que propostas formativas estão sendo produzidas a partir das políticas governamentais, é fundamental que se realizem estudos que investiguem matrizes, projetos pedagógicos dos cursos de graduação, além da efetivação de tais propostas nos dias a dia dos cursos. Somente assim será possível avançar na problematização da formação em Psicologia atualmente oferecida no Brasil. O estudo realizado, nesta tese, caminha nessa direção, ao fazer um estudo sobre as políticas de formação em psicologia em Goiás, a partir do estudo das DCNs e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Outro ponto ressaltado por Jonsson e Holanda (2011) é o fato de que mesmo que as DCNs de 2004 priorizem a pesquisa no processo formativo do psicólogo, a política educacional para o ensino superior brasileiro, em especial, o decreto 5773/06, que naturaliza uma diversificação e diferenciação das Instituições de Ensino Superior e dentre as modalidades possíveis, a pesquisa só é prioritária nas universidades, os centros universitários e as faculdades são pensados como centros de ensino.

Para Ribeiro (2007) as DCNs apresentam as diretrizes e habilidades necessárias para o psicólogo de forma generalizada, visando ser estas aplicáveis aos diversos campos de atuação do psicólogo. Nas ênfases curriculares é que as habilidades específicas serão trabalhadas com o acadêmico. Entretanto, o mesmo autor indica contradições nas DCNs de 2004.

Sintetizando o perfil geral do psicólogo nas Diretrizes, chegamos às constatações de que o psicólogo deve ter o entendimento geral do fenômeno psicológico como complexo e multideterminado, e produzido socioculturalmente. Entretanto, as Diretrizes, na especificação das ações deste profissional, parecem afirmar a Saúde como único campo de atuação como consta principalmente no artigo 4º., contradizendo o entendimento, formulado em seus princípios gerais, que o psicólogo deva ter uma formação que o habilite a atuação em diversos campos (RIBEIRO, 2007, p.61).

A homologação das DCNs de 2004 gerou discussões, publicações e propostas de reestruturação curricular nos cursos de psicologia do país. As DCNs possibilitaram aos cursos uma diversificação na formação oferecida, já que esta pode assegurar uma formação básica de cunho científico e, ao mesmo tempo, elaborar matrizes curriculares que possam atender às demandas regionais. Neste estudo investigou-se a efetividade da proposta. Por mais que a proposta das DCNs seja uma orientação para assegurar uma base mínima da formação e, assim, construir currículos que atendam as inúmeras realidades nacionais, muitas vezes, não é o que ocorre, pois muitos cursos ainda têm currículos fechados e que não atendem às demandas sociais (MARINHO-ARAUJO, 2007). Mas é fundamental compreender a proposta de flexibilização, no contexto mais amplo das políticas educacionais, pois torna-se contraditória quando comparada as políticas de avaliação do ensino superior e as propostas privatistas de tal nível de ensino.

A regulamentação não assegura a modificação necessária para transformar a formação em psicologia. A formação proposta no currículo mínimo era caracterizada pelo distanciamento da realidade social, pela sobrecarga de informações teóricas alocadas no início do curso e pela falta de integração entre as disciplinas. Tais características estavam balizadas por um currículo normativo e distante da compreensão dos campos de atuação da

psicologia. O percurso de elaboração das DCNs buscou propor uma formação em psicologia que se afastasse das fragilidades da proposta trazida no currículo mínimo proposto em 1962, entretanto, os dados encontrados na pesquisa realizada, nesta tese, indicam que não houve um grande distanciamento da proposta do currículo mínimo. Essa afirmação é verificada na análise que vem a seguir, onde se mostra as semelhanças da proposta formativa do Currículo Mínimo e das DCNs para a formação em psicologia.

Após a homologação das DCNs de 2004, as discussões sobre formação continuaram. Os atores sociais, ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FNEPB) e CFP, apresentaram questionamentos sobre o espaço dado à Formação de Professores de Psicologia nas DCNs de 2004. No artigo 13º do documento, informa-se que a formação de professores deveria ser orientada por um projeto pedagógico complementar ao projeto de formação de Psicólogo, porém, não são trazidos mais dados sobre a exigência para a construção do projeto complementar.

Visando suprir tal fragilidade, as entidades vinculadas à psicologia iniciaram uma série de atividades de forma que se conseguisse elaborar uma revisão das DCNs de 2004. Um dos pontos importantes foi que uma das teses aprovadas no VI Congresso Nacional de Psicologia (VI CNP), realizado em Brasília em 2007. A tese era de que se qualificasse o psicólogo para trabalhar na área de Educação. Outro marco importante foi a campanha realizada, em 2008, pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FNEPB), intitulada “8 razões para aprender Psicologia no Ensino Médio”. Em 2009 o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com a ABEP e ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), criaram o Ano Temático da Educação. Nesse período as entidades vinculadas à psicologia discutiram a formação dos professores de Psicologia para a Educação Básica. Tais movimentos levaram, em 2011, à homologação das novas DCNS para a formação em psicologia no Brasil. (ABEP, 2011, s/p). Em 15 de março de 2011, foram instituídas as novas diretrizes curriculares nacionais para cursos de Graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Segundo a

ABEP (2011), nas DCNs de 2011, a formação do professor de Psicologia foi o principal ponto de alteração em relação às DCNs de 2004, sendo que os demais aspectos permaneceram inalterados.

As DCN de 2011 mantêm inalteradas todas as inovações trazidas pelas DCN de 2004 no que se refere a: existência do núcleo comum; articulação a partir das competências básicas e dos eixos estruturantes; instituição dos Estágios Básicos ('práticas integrativas' para o desenvolvimento das competências básicas do psicólogo); e proposição das Ênfases Curriculares (recorte de um conjunto de fazeres competências já presentes no núcleo comum) e dos Estágios Específicos (...) (ABEP, 2011, s/p).

Os principais aspectos referentes à formação do professor de Psicologia, trazidos nas DCNs de 2011, são os seguintes: - a formação de professor não pode ser considerada uma ênfase do curso; - é obrigatório que as instituições de ensino ofereçam a formação de professor de Psicologia como complementar à formação de psicólogo, entretanto, a formação é facultativa ao aluno; - as atividades previstas para a formação de professor de Psicologia devem ser oferecidas ao longo do curso e articuladas com os demais campos de atuação; - parte da carga horária referente à formação do professor de psicologia pode ser cursada em outros cursos de licenciatura já existentes nas instituições de ensino; - até o segundo semestre de 2013 todos os cursos deverão ter implantada a formação de professor de psicologia; e – cada curso será responsável pelo desenvolvimento do projeto complementar para a formação de professor de psicologia. (ABEP, 2011, s/p).

A alteração nas DCNs levaram à ABEP a realizar vários encontros para discutir a inclusão da modalidade Formação de Professor nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Psicologia. O processo é recente e está em fase de implantação, de modo que, para compreender o impacto de alteração na formação em Psicologia, será necessário que sejam realizados estudos que problematizem o tema. Esse aspecto indica o apontamento realizado por Aguiar *et.al.*(2006) de que as políticas educacionais são um campo em disputa, mesmo após a homologação dos documentos que as norteiam.

Para a compreensão da proposta de formação em psicologia atualmente vigente, no Brasil, destacamos, a seguir, alguns artigos das DCNs de 2011, tendo em vista ser esse o principal documento balizador de tal formação. O artigo 3º indica os princípios e compromissos que devem guiar tal formação.

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de psicologia, devendo assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;

II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;

III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;

V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;

VII - aprimoramento e capacitação contínuos. (CNE, 2011) formação continuada.

O 4º artigo das DCNs, de 2011, apresentam as competências e habilidades gerais a serem desenvolvidas nos estudantes de psicologia. Tais

habilidades estão alinhadas às exigências do mercado de trabalho, a exceção é a primeira habilidade que é atenção à saúde, as demais são genéricas e compõem um perfil profissional exigido pelo atual mercado de trabalho. Não basta afirmar que são genéricas, é preciso aprofundar a análise.

Art. 4º A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;

II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade

acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (BRASIL, 2011).

Ao analisar o 3º e o 4º artigo das DCNs 2011, é possível constatar a contradição deste documento, visto que no 4º artigo, referente às competências e habilidades, traz uma proposta alinhada às demandas do mercado, visto que define habilidades genéricas e que são exigências do atual mercado de trabalho para qualquer profissional, apesar de, no 3º artigo, se propor uma formação que garanta ao acadêmico a capacidade de construir uma reflexão crítica sobre a realidade social. É necessário considerar que as DCNs para a formação em psicologia foram elaboradas após a LDB de 1996, em que, segundo Ribeiro (2007), tem-se uma proposta de formação pautada na redução do tempo e ampliação do saber técnico. Ou seja, uma política de formação balizada pela lógica instrumental do mercado, e com redução do espaço para o exercício da crítica e reflexão.

As DCNs de 2011 buscam apresentar um núcleo comum de formação que deveria garantir uma homogeneidade nos cursos de graduação em psicologia oferecidos no Brasil. Porém, a homogeneidade é impactada por vários aspectos das políticas educacionais para o ensino superior, pode-se questionar minimamente o fato dos cursos serem oferecidos em instituições universitárias ou em centros universitários e faculdades, já que, nesses últimos, o foco é exclusivamente o ensino e a pesquisa, por sua vez, não é uma exigência. O núcleo comum deve estar pautado nos eixos estruturantes da formação. Os artigos 5º, 6º e 7º apresentam tais proposições.

Art. 5º A formação em psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

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

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

III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

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

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

VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins (BRASIL, 2011).

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no País é conferida através de um núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos (BRASIL, 2011).

Art. 7º O núcleo comum da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação (BRASIL, 2011).

Como é possível verificar, nos artigos 5º, 6º e 7º das DCNS, a proposta é criar uma base comum para a formação em Psicologia. Para Dourado (2013) a base comum nacional de formação difere da proposta de um currículo nacional comum. Com esse parâmetro, busca-se a garantia de uma unidade na diversidade e não a padronização curricular. Os eixos estruturantes da formação em psicologia, presentes no 5º artigo, é a base comum proposta para a formação em psicologia no Brasil. O que se pode inferir é que esta política de formação, as DCNs, propõe uma formação assentada nos seguintes aspectos: Fundamentos epistemológicos e históricos, Fundamentos teórico-metodológicos, Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, Fenômenos e processos psicológicos, Interfaces com campos afins do conhecimento e Práticas profissionais.

Nesta tese, estes eixos estruturantes foram utilizados na análise das matrizes curriculares dos cursos de graduação em psicologia do Estado de Goiás, o objetivo foi verificar se a base comum nacional foi adotada como direcionamento ou como modelo único de matriz curricular. A análise está presente no capítulo III, mas é possível indicar que a base comum nacional tem sido tomada mais como uma proposta de matriz curricular que de parâmetros nacionais para a formação. A questão segue na contramão de garantir uma diversificação curricular nas propostas formativas, fato que deveria ser assegurado com a criação de uma base comum nacional como informa Dourado (2013).

O 8º e 9º artigos das DCNS apresentam uma concepção de formação pautada no desenvolvimento e articulação de conhecimentos, competências e habilidades, sendo um discurso também bastante voltado para as exigências do mercado de trabalho.

Art. 8º As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida (BRASIL, 2011).

Art. 9º As competências básicas devem se apoiar nas habilidades de:

I - levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;

II - ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;

III - utilizar o método experimental de observação e outros métodos de investigação científica;

IV - planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;

V - analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;

VI - descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;

VII - utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia (BRASIL, 2011).

Um dado relevante a ser apontado no 9º artigo das DCNS é que ao indicar habilidades do psicólogo, vê-se a indicação da necessidade do profissional saber usar métodos de pesquisa. Porém, no texto do artigo, o método de pesquisa citado é o experimental, os demais métodos são elencados como outros. O que parece indicar que tal método esteja sendo priorizado na formação, em detrimento das outras possibilidades de produção do conhecimento. No item VII, indica-se que o psicólogo deve ter como habilidade saber utilizar os recursos estatísticos e matemáticos para analisar os dados. Essa aparece como a única forma de tratamento dos dados das pesquisas e intervenções realizadas pelo profissional de psicologia.

Segundo Jonsson e Holanda (2011), entre as críticas feitas ao currículo mínimo estava o pouco espaço destinado às disciplinas que tratavam de

pesquisa científica e produção do conhecimento na formação do psicólogo. Além deste fato, quando as disciplinas eram ofertadas traziam um modelo único de produção de conhecimento, restrito aos experimentos e ao tratamento estatístico dos dados. O que se pode inferir é que, nesses aspectos, continua sendo priorizado o modelo experimental de produção do conhecimento.

Ainda sobre o 9<sup>o</sup> artigo, cabe destacar que trata de habilidade referentes à produção de conhecimento, porém, as políticas educacionais são marcadas pela flexibilização que, paradoxalmente, não se traduz pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no ensino superior (DOURADO, 2013). Tal processo, como abordado no capítulo anterior, levou à diversificação e diferenciação da educação superior com o predomínio de centros universitário e faculdades, em que o foco é no ensino, sendo que a pesquisa científica não é obrigatória. No caso de Goiás, é preciso destacar que nove dos dezesseis cursos de psicologia são oferecidos em instituições que tem a pesquisa científica como uma opção. Assim, ainda que haja a proposição de formar um psicólogo que produza conhecimento balizado nos parâmetros científicos, os dados parecem indicar que esta seja apenas uma proposição e que, na prática, não se efetive, porém é necessário que se realizem novos estudos para averiguar como as propostas formativas estão ocorrendo no dia a dia das instituições.

Outro aspecto fundamental nas propostas de políticas educacionais para o ensino superior é a flexibilidade. Nas DCNs para a formação em psicologia, a flexibilidade torna-se também um aspecto central. Fato evidenciado pela obrigatoriedade da elaboração de ênfases curriculares nos cursos de psicologia. Essas devem ser elaboradas em conformidade com a realidade do local em que o curso é oferecido, o que torna a formação flexível e adaptada às demandas da realidade social, aspectos que estão elencados no 10<sup>o</sup> e 11<sup>o</sup> artigo das DCNs.

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado

de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (BRASIL, 2011).

Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as, detalhadamente, em sua concepção e estrutura.

1º A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais e com a vocação e as condições da instituição.

§ 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas. Isso significa que as IES podem ter projetos bem distintos.

§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno.

§ 4º O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas (BRASIL, 2011).

Segundo Jonsson e Holanda (2011), as ênfases curriculares, como descrito no 11º artigo das DCNs, devem ser definidas conforme as condições institucionais e as condições sociais da região em que o curso é oferecido. No 10º artigo, as ênfases são definidas como um conjunto de habilidades e competências de alguma área de domínio da psicologia. A ênfase permitiria, então, a concentração de estudos em um dos domínios. Para Jonsson e Holanda (2011), a concentração de estudos ou a ênfase pode impedir que se ofereça uma formação generalista e que acabe por ocorrer especializações já na graduação. Aspecto que torna-se contraditório em um documento que pretende balizar uma formação generalista.

Um dos aspectos investigados com as entrevistas foi sobre como as DCNs têm impactado os cursos de graduação. Um dos pontos tratados foi referente ao conhecimento que os entrevistados têm sobre as diretrizes, além

de averiguar se o documento é ou foi discutido nos cursos em que trabalham. Os dados coletados indicam que o documento é consultado e discutido, de forma pontual, mais especificamente, em momentos de elaboração ou reformulação das Matrizes e Projetos Pedagógicos dos Cursos. As falas a seguir indicam tal apontamento.

Eu conheço as DCNs, o primeiro contato que tive foi em função do outro curso que fui coordenador quando da elaboração do PPC, conheço em função do curso atual e por ser avaliador do INEP. **Participante 1**

Conheço, na época de fazer o PPC eu li, tinha lido e acompanhado, recentemente, li para reformular o PPC da licenciatura. **Participante 2**

Conheci as DCNs depois que assumi a coordenação do curso de psicologia. **Participante 6**

Apenas uma das participantes da pesquisa afirmou que trabalha com as DCNs em virtude de uma disciplina que ministra.

Já ministrei, dentro do curso de Psicologia, disciplinas relacionadas à área de educação estágios. Na disciplina Psicologia da Aprendizagem, aplicada à Área Escolar, que é uma disciplina preparatória para o Estágio em Escolar os alunos estudam a LDB, Diretrizes, PPC e outras questões de legislação. **Participante 6**

Esse dado pode indicar um contato com as DCNs que, não necessariamente, possibilitem o seu questionamento, visto que elas são tomadas como objeto a ser usado na elaboração de uma proposta de curso, mas não há um debate maior sobre o documento. Uma das participantes, Participante 4, que trabalhou em uma instituição privada, relata que, na instituição privada, não havia discussões sobre formação e que era um foco exclusivamente do coordenador do curso.

Quando eu trabalhava na outra instituição não havia nada de discussão sobre DCN, isto era a cargo do coordenador, e não havia nenhuma discussão em relação a isso. **Participante 4**

Ao avaliar as políticas de formação de professores, Dourado (2013) indica a necessidade de construção de políticas mais orgânicas. O que

ocorreria na medida em que se construíssem, por exemplo, espaços de discussão para problematizar a dinâmica formativa que será oferecida ao profissional. Necessidade que também se faz presente na formação em psicologia, entretanto, os dados das entrevistas indicam que, nas instituições esta discussão, quando ocorre, tem sido pontual e, portanto, não adquire um caráter orgânico, o que pouco contribui para o avanço da formação em psicologia. Ainda que as DCNs apresentem uma proposta de ampliação da formação, essa não organicidade pode levar à manutenção de políticas de formação que mantenham o engessamento proposto no currículo mínimo.

Nas entrevistas buscou-se que os participantes da pesquisa fizessem uma avaliação das DCNs para a formação em psicologia. Na avaliação as DCNs foram analisadas como um documento contraditório, pois, mesmo propondo uma flexibilização da formação, propõem o desenvolvimento de habilidades e competências. Tal fato leva a uma flexibilização voltada para o atendimento das demandas do mercado. Assim, a flexibilização formativa não ocorre, já que o que deve ser oferecido na formação é o que mercado determinar.

As diretrizes como todo documento de consenso, o jogo de forças que cerca um documento dessa natureza, ele tem muitas contradições internas. Ao mesmo tempo que ele fala de uma nova perspectiva de inserção dos psicólogo, ele cita muito as questões das habilidades e competências. É um contraditório e que reproduz aquilo que no limite é a crítica que a gente fazia, ele não permite uma superação, ele fica só na crítica, aquele discurso sobre o compromisso social da psicologia, ele fica muito no discurso, mas na hora de materializar, ele não permite a superação. Apesar de propor uma liberdade, na verdade, os conteúdos que devem ser ministrados estão muito bem amarrados lá. A flexibilização está muito voltada para a prática do psicólogo, então, quando você poderia oferecer uma formação de resistência, você amarra de novo com a intervenção em campos já consolidados. **Participante 3**

Os participantes indicaram que houve poucos avanços no que se refere a uma proposta de formação apresentada nas DCNs. A proposta das DCNs não é percebida como uma superação da proposta formativa do currículo mínimo.

(...) há um modelo rudimentar de formação nas DCNs..só há uma diferenciação entre formação básica e formação específica...e isso fica preso ao critério legal...porque a diferenciação entre núcleo básico e núcleo específico se dá muito mais para atender uma exigência legal. **Participante 1**

A dúvida é o que acontece com a formação depois das DCNs? Não posso falar porque não estudo, mas do que já li, do que já experimentei. Mas não sei se houve muita diferença depois das DCNs, o que faço não sei se é muito diferente do que aprendi na minha graduação, muita coisa continua sendo reproduzida, eu vejo reproduzirem coisas de vinte anos atrás. **Participante 2**

Um aspecto compreendido como um avanço trazido nas DCNs é a obrigatoriedade em oferecer a Licenciatura em Psicologia. Porém, o campo formativo não tem aderido à proposta e, principalmente, na iniciativa privada, vê-se uma forma de não atender efetivamente a tal obrigatoriedade.

Se pensarmos em termos de Licenciatura, que é minha área, eu considero a DCNs de 2011 um avanço pela obrigatoriedade da oferta da Licenciatura pelos cursos de graduação, mas é um avanço no papel né?...Porque eu sou representante da ABEP, aqui em Goiás, e o que a gente vê é que os cursos de graduação estão perdidos...e estão de alguma forma tentando burlar essa obrigatoriedade...eu ouço os representantes dos cursos dizerem...olha, nós vamos dizer que vamos oferecer, mas vamos criar todas as dificuldades possíveis para que o aluno desista de cursar...principalmente, em instituições maiores que trabalham com sistema de franquias, tipo Estácio de Sá, a UNIP, a ALFA. Há pouco tempo, fizemos uma reunião, aqui, com todos os coordenadores para discutir essa questão, e eles diziam, nós já conversamos na nossa instituição, já falamos com a Matriz e a gente vai burlar este negócio...o advogado está vendo uma brecha...porque vai ficar muito caro para o aluno, muito caro para a instituição... imagine, a instituição vai ter um núcleo de Licenciatura para atender cinco, seis alunos...ou então, outra tentativa é colocar esses alunos junto com cursos de outras licenciaturas. As instituições privadas são focadas no mercado e não têm um mercado definido para a licenciatura em psicologia... é muito pouco o espaço ainda. **Participante 4**

A proposta de obrigatoriedade da Licenciatura é mal recebida nas instituições privadas. Fato que ocorre, provavelmente, em virtude de um dos pilares da formação oferecida nas instituições ser a inclusão do aluno mercado de trabalho. É não se pode falar de possíveis vagas para os licenciados em

psicologia, visto que o campo está em disputa e não há, nas políticas educacionais, a obrigatoriedade de se oferecer a psicologia como uma das disciplinas do ensino médio.

Com as DCNs buscou-se propor uma formação generalista, ao menos no que se refere aos campos de atuação, visto que as áreas emergentes da psicologia passaram a compor as grades curriculares. Porém, é necessário considerar que as DCNs para a formação em psicologia foram elaboradas após a LDB de 1996, em que, segundo Ribeiro (2007), tem-se uma política de formação pautada na redução do tempo e ampliação do saber técnico. Ou seja, uma política de formação balizada pela lógica instrumental do mercado e com redução do espaço para o exercício da crítica e reflexão. E para Ribeiro (2007), assim como para os entrevistados, as DCNs apresentam contradições em seu texto e propõem uma formação próxima daquela proposta no Currículo Mínimo de 1962.

A formação em psicologia no Brasil, apesar de sua recente história, passou por significativas transformações no final do século XX. As políticas educacionais para o ensino superior balizaram a elaboração de DCNs e a revisão das concepções formativas presentes nos cursos de graduação. Como visto acima, a elaboração das DCNs para a formação em Psicologia foi um processo de disputas entre órgãos governamentais e entidades representantes da Psicologia no Brasil, sendo que esses também não possuem uma concepção homogênea de formação em psicologia. A implantação das DCNs é um fenômeno recente, a apreensão pormenorizada do processo efetiva-se a partir da realização de estudos empíricos que permitam compreender as políticas (objeto desta tese) e sua efetivação. O segundo aspecto vai requer a realização de outros estudos que investiguem como tem ocorrido a implantação de tais políticas, isto é, como tem sido o processo formativo dos psicólogos no cotidiano dos cursos de graduação.

No cenário das políticas educacionais, a formação em psicologia foi sendo constituída pelas regulamentações governamentais e pelas condições concretas de implantação. O foco desta tese, ao buscar compreender como as políticas foram absorvidas pelos projetos de cursos de psicologia do Estado de

Goiás, foi debater as concepções formativas e seus eixos em um cenário de franca expansão de cursos, sobretudo, nas IES privadas. No início do século XXI, ocorreu um significativo crescimento do número de cursos de graduação em psicologia no Estado de Goiás. Os cursos foram autorizados e criados, em sua maioria, após a homologação da nova LDB e alguns após a homologação das DCNs de 2004. Mas a história da psicologia em Goiás é anterior ao processo de institucionalização da formação em psicologia. No próximo tópico, são apresentados dados que fundamentam essa informação e nos levam ao atual cenário da formação em psicologia no Estado de Goiás.

### **Formação em Psicologia no Estado de Goiás**

Segundo Rodrigues (2009) os sinais da incursão dos saberes psicológicos em Goiás são perceptíveis a partir do século XIX. Os escritos do período trazem como temas: características comportamentais, traços de caráter, emoções, habilidades, desenvolvimento intelectual, aprendizagem, educação e criação dos filhos, diferenças individuais entre outros. A substituição dos hábitos indígenas pelos de outras culturas são explicados nos escritos e justificados pelo que se chama de aculturação. O comportamento é tratado como inato, mas possível de modificação conforme as condições climáticas.

Rodrigues (2009) afirma que os relatos históricos sobre as incursões, realizadas no século XIX, no Estado de Goiás, fazem referência aos fenômenos psicológicos, o que os torna material importante para se conhecer as compreensões sobre a subjetividade e a realidade psíquica de tal época. Os relatos correspondem ao início da incursão da psicologia em Goiás, mas esta área do conhecimento vai se estruturar por meio de sua relação com a medicina e com a educação.

Somente no século XVIII, as questões de saúde da população do Estado de Goiás tornaram-se alvo de preocupação para o poder público. Havia um pequeno número de médicos e muitas doenças eram tratadas com ervas e/ou rituais mágicos. As políticas de saúde da época tinham um caráter higienista, o foco era, através do discurso médico, fazer um controle da população do Estado e torná-la apta para ocupar os postos de trabalho. Somente em 1826, é

criado um hospital na cidade de Goiás e, até a década de 30, do século XX, só haviam no Estado de Goiás dois hospitais. Mesmo com a mudança da capital para Goiânia, o quadro se manteve inalterado, já que havia poucos médicos também nessa cidade. Somente em 1960, é que vai ser autorizada a criação do primeiro curso de medicina no Estado de Goiás.

Os saberes psicológicos, em Goiás, apresentaram, em sua origem, relação com a medicina, fazendo parte, durante o século XIX e início do século XX, de um ideário, fundamentado em teorias eugênicas, de higienização e purificação dos espaços sociais. Embora a medicina em Goiás comportasse, no século XIX, saberes psicológicos que contribuíram para a história da psicologia no Estado, foi no terreno educacional que a psicologia conquistou espaço para o seu desenvolvimento e consolidação (RODRIGUES, 2009).

O primeiro marco oficial da relação da psicologia com a educação no Estado de Goiás é de 1887, trata-se do programa de exames preparatórios para a disciplina de Filosofia do Liceu de Goiás. No programa constava um item referente aos conhecimentos da psicologia. Mas a influência da psicologia na educação goiana só se torna mais presente na década de 1920 a partir da influência da Escola Nova. A concepção de educação trazida pelo movimento da Escola Nova balizava-se em teorias psicológicas. A psicologia começou a tomar lugar definido nas discussões sobre educação neste período. As dificuldades dos professores, em suas práticas, passariam a ter as respostas na psicologia. O modo correto de ensinar também passa a ser prescrito pela psicologia. A aproximação entre a psicologia e a pedagogia geraram, no Estado de Goiás, um enfoque pedagógico mais individualista e voltado aos interesses pessoais. A influência psicológica mostrou-se presente desde o fim do século XIX (RODRIGUES, 2009).

Apesar da importância da medicina para a inserção do saber psicológico em Goiás, é na educação que ela se consolida neste Estado. Pois, a inclusão da psicologia nos currículos das escolas normais ocorre no início do século XX, porém, desde 1874, já existiam cursos de formação de professores que ensinavam noções de psicologia. A inserção da psicologia no Estado de Goiás, por meio da educação, iniciou com a inclusão de noções de psicologia nas

disciplinas de pedagogia e foi autonomizando-se em relação à área da educação, até ocupar parte significativa do currículo de formação de professores (RODRIGUES, 2009).

Os conhecimentos sobre os aspectos produzidos no interior da área educacional foram elementos importantes para a consolidação da psicologia como campo de saber, não apenas em Goiás, mas, de modo geral, no Brasil. A formalização do ensino de psicologia, no Brasil, aconteceu a partir de 1890, quando a disciplina passou a compor o currículo das escolas normais por determinação da Reforma Benjamim Constant. Após 1934, a psicologia passou a ser disciplina obrigatória para o ensino superior (RODRIGUES, 2009).

A década de 1950 consiste em um período no qual se percebe um amplo desenvolvimento no processo de constituição da psicologia no Brasil, tanto no que se refere à adoção de referenciais teóricos criados no interior desse campo por outras áreas do conhecimento, quanto no que diz respeito à formação do profissional em psicologia, uma vez que, nessa década, ocorre a criação dos primeiros cursos de Psicologia (RODRIGUES, 2009).

No período subsequente, os debates relacionados à formação e regulamentação da profissão de psicólogo se intensificaram, passando a figurar como temática em publicações, congressos e associações científicas. Essa movimentação culminou, em 1962, com a lei nº. 4.119 de 27 de agosto, que dispôs sobre os cursos de formação em psicologia e regulamentação da profissão (RODRIGUES, 2009). No mesmo ano, foi homologado o currículo mínimo de psicologia (Parecer nº. 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/1962).

Do início do século XX, quando se tem o início da institucionalização do saber psicológico, com a inclusão do tema nos currículos de formação de professores, foram necessárias mais sete décadas para que fosse criado o primeiro curso de graduação em Psicologia no Estado de Goiás. O primeiro curso de psicologia em Goiás foi criado na década de 1970 na Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS). O curso foi criado em 1973, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Aqui, é possível afirmar que se a formação em psicologia ocorreu de forma tardia no Brasil, em Goiás, este processo foi ainda mais moroso, já que somente onze

anos após a homologação do currículo mínimo foi criado o primeiro curso de psicologia no Estado. O primeiro curso de psicologia de Goiás foi criado vinte anos após a criação do primeiro curso no Brasil.

Passaram-se mais três décadas para que ocorresse o processo de expansão do ensino superior também nessa área do saber. Até o início do século XXI, o primeiro curso de psicologia do Estado de Goiás manteve-se como único. Entretanto, na última década do século XX e primeira do século XXI, viu-se um significativo crescimento do número de cursos de graduação em psicologia no Estado de Goiás, já que, no ano de 2000, existiam dois cursos e, em 2012, esse número já era de dezesseis cursos de graduação em psicologia, sendo que quatorze estão em atividade. O processo de expansão seguiu a lógica de diversificação e diferenciação institucional, problematizada no capítulo I. Os cursos de psicologia de Goiás são oferecidos em universidades e faculdades. Lembrando que as condições institucionais são decisivas na elaboração da política de formação dos cursos, esse é um elemento relevante na compreensão das políticas de formação em psicologia de Goiás.

Para investigar a formação em psicologia no Estado de Goiás, é fundamental conhecer o cenário. Para tanto, buscou-se junto ao MEC e ao INEP dados sobre os cursos de graduação em Psicologia no Estado de Goiás. Elaborou-se, então, uma tabela com os dados obtidos no *site* [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br), que é referente ao cadastro da educação superior no Brasil. O curso é oferecido nas seguintes instituições: Universidade Salgado de Oliveira (Universo); Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GOIÁS); Universidade Paulista (UNIP); Universidade Federal de Goiás (UFG); Faculdade Estácio de Sá de Goiás (FESGO); Faculdade Alves Faria (ALFA); Faculdade Cambury (CAMBURY); Faculdade Anhanguera de Anápolis (FAA); Faculdade Mineirense (FAMA); Centro Universitário de Mineiros (FIMES); Universidade de Rio Verde (FESURV); Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (ULBRA) e Faculdades Integradas IESGO (IESGO).

**Tabela 6. Cursos de Graduação em Psicologia no Estado de Goiás**

Instituição	Organização	Categoria	Criação do	Cidade
-------------	-------------	-----------	------------	--------

	Acadêmica	Administrativa	Curso		
<b>Universo</b>	Universidade	Privada	sem	02/02/2011	Goiânia
		fins lucrativos			
<b>PUC-GOIÁS Goiânia</b>	Universidade	Privada	sem	03/08/1973	Goiânia
		fins lucrativos			
<b>PUC-GOIÁS Ipameri*</b>	Universidade	Privada	sem	02/01/2008	Ipameri
		fins lucrativos			
<b>UNIP</b>	Universidade	Privada	sem	09/02/2000	Goiânia
		fins lucrativos			
<b>UFG/Goiânia</b>	Universidade	Pública Federal		06/03/2006	Goiânia
<b>FESGO</b>	Faculdade	Privada	com	01/02/2011	Goiânia
		fins lucrativos			
<b>ALFA</b>	Faculdade	Privada	com	06/08/2007	Goiânia
		fins lucrativos			
<b>CAMBURY**</b>	Faculdade	Privada	com	15/02/2005	Goiânia
		fins lucrativos			
<b>FAA</b>	Faculdade	Privada	com	14/02/2005	Anápolis
		fins lucrativos			
<b>FAMA</b>	Faculdade	Privada	com	14/07/2011	Mineiros
		fins lucrativos			
<b>FIMES</b>	Faculdade	Pública		13/02/2012	Mineiros
		Municipal			
<b>UFG/CAJ</b>	Universidade	Pública Federal		26/02/2007	Jatai
<b>FESURV</b>	Universidade	Especial		10/03/2002	Rio Verde
<b>UFG/CAC</b>	Universidade	Pública Federal		06/03/2007	Catalão

<b>ULBRA</b>	Faculdade	Privada	sem	01/08/2005	Itumbiara
		fins lucrativos			
<b>IESGO</b>	Faculdade	Privada	com	02/02/2010	Formosa
		fins lucrativos			

FONTE: INEP/ MEC

\* O curso está autorizado desde 2008, porém, não está em atividade.

\*\* O curso está autorizado desde 2005, porém, não está em atividade.

Como é possível verificar na tabela 6, dos quatorze cursos de graduação em funcionamento no Estado de Goiás, sete são oferecidos em universidades e os outros sete em Faculdades. Sendo que apenas três cursos ocorrem em uma instituição pública. Nesse caso, todos na Universidade Federal de Goiás, nos municípios de Goiânia, Jataí e Catalão.

Referente à data de criação dos cursos, é possível verificar que somente o curso pioneiro no Estado, o da PUC-GOÍÁS, que foi criado em 1973, surgiu antes da homologação da LDB em 1996. O curso da UNIP foi criado em 2000, e os outros doze cursos após a homologação das DCNs para a formação em psicologia no ano de 2004. O curso mais recente foi criado em fevereiro de 2012 na FIMES, a proposta do curso deve ter sido elaborado, pautando-se nas DCNs homologadas em 2011.

A realidade dos cursos de graduação em psicologia no Estado de Goiás se articula às políticas educacionais para o ensino superior homologadas na última década do século XX e primeira do XXI. Segundo Dourado (2008), na década de 1990, o governo federal flexibilizou as exigências para a criação de novos cursos e instituições de ensino superior, que gerou um crescimento do número de cursos e instituições de ensino superior de caráter privado e mercantil. No caso dos cursos de Psicologia de Goiás, apenas quatro dos quatorze são oferecidos em instituições públicas. E um destes, o da FESURV, apesar de ser oferecido em uma instituição pública, não é um curso gratuito. Assim, temos quatorze cursos de psicologia em Goiás, mas apenas três são públicos e gratuitos. Vimos uma expansão numérica de cursos de Psicologia

em Goiás, já que, em 2000, eram dois cursos e, em 2013, quatorze. Podemos ver, portanto, que houve uma expansão, porém, essa ocorreu por meio da privatização do ensino superior (SGUISSARDI, 2008).

No que se refere à distribuição geográfica dos cursos de graduação em psicologia, no Estado de Goiás, é possível identificar uma concentração na capital do Estado, onde estão localizados sete dos quatorze cursos em funcionamento no Estado. É possível indicar também uma concentração dos cursos em apenas duas regiões do Estado o Centro e o Sul de Goiás, em que estão treze cursos. A tabela, a seguir, apresenta tais informações.

**Tabela 7. Cidades que possuem Cursos de Graduação em Psicologia**

Município	Região	População	Número de Cursos
<b>Goiânia</b>	Centro de Goiás	1.333.767	6
<b>Anápolis</b>	Centro de Goiás	334.613	1
<b>Rio Verde</b>	Sul de Goiás	176.512	1
<b>Itumbiara</b>	Sul de Goiás	94.613	1
<b>Catalão</b>	Sul de Goiás	90.004	1
<b>Jataí</b>	Sul de Goiás	89.902	1
<b>Mineiros</b>	Sul de Goiás	52.935	2
<b>Formosa</b>	Leste de Goiás	97.903	1

FONTE: IBGE/INEP/MEC

A tabela apresentada indica que não há uma distribuição igualitária de cursos de graduação em psicologia no território do Estado de Goiás. Os cursos estão localizados basicamente no centro e sul goiano, com apenas um localizado no leste. O norte e noroeste do Estado não possuem cursos de psicologia. Segundo os dados do IBGE, Goiás possui atualmente, 6.080.588 habitantes, sendo importante assinalar que os cursos de psicologia estão

dispostos em uma região em que habitam apenas um terço da população goiana.

É importante destacar que os cursos de graduação em Psicologia de Goiás estão concentrados na região Centro-Sul. Fato que ocorre, provavelmente, em virtude de termos uma maior concentração de riquezas na região. Conforme apontado por Castro e Xavier (2006):

O processo de reestruturação produtiva vivenciado pela economia brasileira a partir dos anos 70, ao passo que permitiu a integração de algumas regiões na dinâmica nacional de desenvolvimento, contribuiu para que intensificassem as disparidades socioeconômicas entre determinados cortes regionais.

Em Goiás, tal movimento seguiu essa lógica. Enquanto o centro-sul do Estado se beneficiou desse processo ampliando seu parque industrial, fortalecendo a agroindústria e o comércio locais, as demais regiões – especialmente o Nordeste goiano – assistia o recrudescimento de seu potencial competitivo, vis à vis, a ineficácia do setor público em implementar programas de incentivo ao crescimento que contemplassem, sobretudo, suas especificidades (CASTRO e XAVIER, 2006, p.10).

Assim é possível constatar que os cursos de graduação em psicologia estão concentrados nas regiões mais ricas do Estado. Ao falar do surgimento da universidade no Brasil, Fávero (1999) afirma que o ensino superior foi criado para atender apenas aos filhos das camadas dominantes e não como um nível de ensino de acesso universal. Esse dado indica que, as políticas de formação em psicologia adotadas em Goiás parecem reproduzir aquelas do surgimento do ensino superior no Brasil.

Outros dados investigados junto aos *sites* do MEC e INEP foram a carga horária e o tempo de integralização dos cursos de graduação em psicologia do Estado de Goiás. Os dados encontrados estão dispostos na tabela a seguir.

**Tabela 8. Carga Horária dos Cursos de Graduação em Psicologia no Estado de Goiás**

Instituição	Carga Horária	Tempo de Integralização
-------------	---------------	-------------------------

<b>Universo</b>	4140 horas	10 semestres
<b>PUC-GOIÁS/GOIANIA</b>	4060 horas	10 semestres
<b>PUC-GOIÁS/IPAMERI</b>	4140 horas	10 semestres
<b>UNIP</b>	4000 horas	10 semestres
<b>UFG/GOIANIA</b>	5089 horas	10 semestres
<b>FESGO</b>	4180 horas	10 semestres
<b>ALFA</b>	4640 horas	10 semestres
<b>Faculdades Cambury</b>	4534 horas	10 semestres
<b>FAA</b>	4490 horas	10 semestres
<b>FAMA</b>	4304 horas	10 semestres
<b>FIMES</b>	4020 horas	10 semestres
<b>UFG/JATAI</b>	4680 horas	10 semestres
<b>FESURV</b>	3720 horas	10 semestres
<b>UFG/CATALÃO</b>	4200 horas	10 semestres
<b>ULBRA</b>	4018 horas	10 semestres
<b>IESGO</b>	4800 horas	10 semestres

FONTE: MEC/INEP

Os dados da tabela acima indicam que a carga horária dos cursos está próxima de quatro mil horas, ficando apenas o curso de Psicologia da FESURV com uma carga menor, que é de 3720 horas. Um dado relevante é que o curso oferecidos na UFG, Campus de Goiânia, possui a maior carga horária superando as 5000 horas, os dois outros cursos, Jataí e Catalão, da UFG, tem, respectivamente, 4680 e 4200 horas.

Yamamoto (2000) afirma que dois parâmetros principais da política de formação apresentada na LDB de 1996 são a flexibilização curricular e a

redução da carga horária dos cursos. Segundo a resolução 2/2007 da Câmara de Educação Superior do MEC, a carga horária mínima dos cursos de graduação, com tempo de integralização de cinco anos, ou dez semestres, deve estar entre 3600 e 4000 horas. O que se vê na tabela 8 é praticamente uma padronização da carga horária dos cursos e seu tempo de integralização. Esses aspectos atendem, minimamente, as exigências propostas pelo MEC. O que indica que os cursos de Psicologia de Goiás absorveram a proposta formativa do MEC no que se refere à carga horária. Cabe ressaltar que, novamente, parece não haver uma organicidade na discussão das políticas de formação, vista a adoção das orientações do MEC.

Sobre a carga horária é possível problematizar ainda que entre a maior e a menor carga horária dos cursos há uma diferença de 1369 horas, o que traduz diferenças significativas no tempo de integralização dos cursos, portanto, da formação/graduação.

No próximo capítulo, apresentar-se-á uma análise das matrizes curriculares dos quatorze cursos de Psicologia de Goiás. Em seguida, serão apresentados dados referentes à análise dos Projetos Pedagógicos de quatro cursos de psicologia de Goiás, o curso da PUC-GOIÁS e os cursos oferecidos na UFG, em Goiânia, Catalão e Jataí, visando, assim, identificar elementos que permitam ampliar a compreensão sobre as políticas de formação presentes nos cursos.

### **CAPÍTULO III – FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA EM GOIÁS: ANALISANDO MATRIZES CURRICULARES E PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO**

Após discutir o surgimento da universidade no Brasil, as políticas educacionais que definiram e definem o campo, neste capítulo, pretende-se discutir os documentos que foram elaborados a partir das políticas. No caso, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e as Matrizes Curriculares dos cursos de Psicologia de Goiás. A escolha destes foi realizada em função de serem os principais documentos que apresentam a política de formação dos cursos de graduação. As matrizes curriculares foram analisadas a partir dos eixos estruturantes propostos nas DCNs. As disciplinas dos quatorze cursos de Psicologia de Goiás foram organizadas por eixo estruturante, o material produzido através da análise está disponível no Apêndice C. Em seguida, fez-se uma tabela comparativa com o número de disciplinas oferecidas, em cada um dos eixos, em cada um dos cursos de psicologia de Goiás. O objetivo foi identificar o eixo estruturante priorizado nos cursos e verificar se há diferenças entre a priorização realizada nas instituições privadas e nas instituições públicas. O que se verificou foi a priorização do eixo destinado às práticas profissionais, em treze das quatorze matrizes, eixo que concentra o maior número de disciplinas. Esse dado se repetiu tanto nas matrizes das IES públicas quanto privadas.

Nesta tese, como citado no capítulo I, compreende-se que uma política de formação que fragmente teoria e prática, que priorize as demandas do mercado e os aspectos técnicos da área do saber, dificulta a construção de posicionamentos críticos em relação à realidade vigente. Assim, as possíveis ações e intervenções sociais dos profissionais podem tornar-se limitadas e alinhadas à lógica de reprodução social. Entretanto, esta dinâmica de formação é a que tem se apresentado como hegemônica no ensino superior brasileiro. O objetivo desta tese foi compreender as políticas de formação em Psicologia em Goiás, buscando nas DCNs e nos PPCs, elementos que permitissem a identificação de elementos de questionamento ou alinhamento à lógica hegemônica.

As matrizes curriculares analisadas apresentaram grande semelhança, muitas disciplinas se repetiam na proposta dos quatorze cursos e poucas disciplinas eram oferecidas em um único curso. Foram elaboradas seis tabelas em que se organizou as disciplinas ofertadas em cada um dos eixos estruturantes. As tabelas foram comparadas com as disciplinas propostas no currículo mínimo de 1962. O objetivo foi avaliar a dinâmica de formação das atuais matrizes curriculares e suas possíveis semelhanças com a proposta de 1962. As DCNs apresentam como proposta a superação de uma base curricular nacional, por parâmetros para a construção das propostas dos cursos de graduação. Ou seja, a busca não é por criar uma grade curricular única, porém, é possível identificar que há uma semelhança muito grande entre as matrizes curriculares dos quatorze cursos de psicologia de Goiás. E que estas matrizes se assemelham à proposta de formação apresentada no currículo mínimo.

Posteriormente, realizou-se a análise dos PPCs dos cursos de Psicologia da UFG-Goiânia; UFG-Catalão; UFG-Jataí e da PUC-GOIÁS. O objetivo foi compreender a proposta formativa apresentada nos documentos. Buscou-se analisar os PPCs a partir da interface dos mesmos com as políticas educacionais para o ensino superior. A seguir, estão apresentados os dados produzidos por meio do processo aqui descrito.

## **Políticas Curriculares**

Podemos iniciar a discussão sobre currículo e mercado de trabalho pelo lugar social do primeiro. Segundo Oliveira (2009), currículo é uma questão de poder e também de direito. De poder, na medida em que se articula à soberania de uma nação e direito, pois todo cidadão tem o direito de apreender o conjunto de conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. Com os currículos, pretende-se garantir uma formação comum para todos e, assim, assegurar também uma igualdade de condições no processo formativo.

Segundo Dourado (2013), no campo educacional, a questão curricular tem lugar de destaque, especialmente, no que se refere às diferentes

concepções e dimensões presentes nas políticas e programas educacionais e, claro, nas propostas que tencionam implantar.

Sem pretensão de recuperar os embates que se processam sobre currículos, acho oportuno situá-los como expressão da articulação entre concepções, conhecimento, visões de mundo, os conteúdos e as formas de seleção, organização, gestão e transmissão, por meio de mediações pedagógicas, tempo, espaço, entre outras. Isto quer dizer que, por essa compreensão, a noção de currículo não se restringe ao conteúdo de ensino e à ordem de sua progressão no decorrer do tempo (DOURADO, 2013, p. 7 e 8).

Corroborando a indicação de Dourado (2013), Lopes (2004) afirma que as discussões sobre currículo são centrais nas políticas educacionais e, muitas vezes, as reformas curriculares são tomadas como a própria reforma educacional.

Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas (Lopes, 2002c) consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido (LOPES, 2004, p.17).

As reformas curriculares são pautadas nas transformações sociais, econômicas e culturais. No caso brasileiro, o processo de reconfiguração da educação superior, no que tange às políticas curriculares para os cursos de graduação, está inteiramente articulado com as mudanças no mundo do trabalho. Mudanças provocadas pela reestruturação produtiva<sup>25</sup>, que impactou tanto os modelos de produção do conhecimento quanto os de formação profissional (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001). A globalização da economia provocou uma redefinição do papel da educação, especialmente, nos países periféricos. Os países ricos e os organismos multilaterais apresentaram

---

<sup>25</sup> A reestruturação produtiva é oriunda da crise do modelo taylorista/fordista de produção e conseqüentemente do Estado de bem-estar social. Tal situação, configurada na década de 1970, levou a um novo regime de acumulação, regime este denominado de acumulação flexível. Este novo modelo de acumulação alterou o modo de regulação das nações, muitos países adotaram um modelo de gestão do Estado pautado em perspectivas neoliberal e gerencialista. (OLIVEIRA, 2009).

uma proposição de ajuste da educação, ou melhor, adaptação da educação às demandas do mundo do trabalho, principalmente, aos novos perfis profissionais exigidos pela sociedade do conhecimento. “Polivalência, multifuncionalidade, múltiplas competências, flexibilidade profissional, empreendedorismo são alguns dos termos usados para instigar mudanças nos paradigmas curriculares e de formação.” (OLIVEIRA, 2009, p.50). O modelo de educação individualiza e responsabiliza os sujeitos por seus sucessos e fracassos educacionais e laborais. Frente ao cenário da flexibilidade e multicompetência, a discussão curricular ganhou lugar central nas reformas educacionais brasileiras.

As políticas educacionais brasileiras, referentes às modificações dos currículos dos cursos de graduação, ganharam destaque a partir da aprovação da Lei n 9131/95 e da nova LDB (Lei n 9394/96). Um dos pontos centrais em tais políticas é a flexibilização dos currículos e também das instituições. O que gerou a diversificação e a diferenciação do ensino superior brasileiro. (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001).

Entre os acontecimentos que ampliaram a discussão sobre os currículos dos cursos de graduação podemos citar:

- Homologação da Lei 9131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituiu como competência do órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação;

- homologação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que trouxe a necessidade de se criarem DCNs para os cursos de graduação e, conseqüentemente, a eliminação dos currículos mínimos, visando conseguir a flexibilidade dos currículos de graduação;

- ampliação das discussões nacionais e internacionais sobre diplomas e perfis profissionais, em virtude das transformações do mundo do trabalho;

- edital lançado pela SESU, em 1997, em que se propôs a implementação das DCNs;

- políticas de avaliação do ensino superior presentes nas políticas educacionais e que definiam os padrões de qualidade para os cursos de

graduação, entre elas, o Provão instituído no governo Fernando Henrique Cardoso e o SINAES criado e implantado no governo Luiz Inácio Lula da Silva;

- posicionamento favorável do Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras (FORGRAD) em relação às DCNs, em especial, com a criação do Plano Nacional de Graduação (PNG).

No PNG são estabelecidos parâmetros para a graduação nacional, tais referências pretendiam, como escrito no próprio documento, criar uma educação modernizadora nas universidades brasileiras. (FORGRAD, 1999) As discussões curriculares adquiriram centralidade no processo das reformas estruturais no campo educacional. A criação do CNE e a homologação da LDB são elementos que materializaram as novas políticas curriculares para a graduação.

Em 1997 a SESU/MEC lançou um edital em que solicitou às instituições de ensino superior que enviassem propostas para a elaboração das DCNs para os cursos de graduação. O material foi a base para que as comissões de especialistas de cada área criassem as DCNs de cada curso de graduação. A proposta era que as alterações curriculares dos cursos de graduação garantissem: - flexibilidade na organização curricular, dinamicidade dos currículos, adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; indicar ênfase para a formação geral e definir e desenvolver as competências e as habilidades gerais.

O parecer 776/97 do CNE trouxe orientações para a elaboração das DCNs dos cursos de graduação. No parecer consta a proposta da eliminação dos currículos mínimos para a graduação. Os currículos mínimos foram entendidos como obsoletos na medida em que eram excessivamente rígidos, além de apresentarem um elevado número de disciplinas obrigatórias, o que fazia com que o tempo de integralização dos cursos fosse desnecessariamente elevado. A proposta do CNE era aumentar a flexibilidade nos currículos de graduação. Para alcançar tal objetivo, era preciso seguir os seguintes princípios: liberdade na composição de carga horária, redução da duração dos cursos, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria e prática e avaliação periódica através de diferentes instrumentos.

A flexibilidade dos currículos tem como aspectos positivos: poder possibilitar uma formação mais interdisciplinar e, assim, garantir um diálogo maior com outros campos do saber, além de permitir que sejam elaboradas matrizes curriculares adequadas às demandas regionais. Entretanto, corre-se o risco de que a flexibilidade, que é um termo usualmente aplicado, ao se definir as exigências feitas pelo mercado ao trabalhador, gere uma formação alinhada às demandas mercadológicas e, assim, se ofereça uma formação técnica e focada prioritariamente no mercado. Porém, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), vários atores sociais, especialmente institucionais, defendem as mudanças que tornam os currículos dos cursos de graduação mais flexíveis.

A questão da flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil, objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968.(...) a questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de “oxigenação” dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2001, p 77).

Ao problematizar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Cury (2002) entende que tal lei está pautada em dois eixos centrais, na flexibilização e na avaliação do ensino. A flexibilização vem ao encontro da proposta de substituir o conceito de grade curricular pelo de matriz curricular. Sendo entendido que a última garantiria a flexibilidade exigida na formação ofertada pelo ensino superior. Entretanto, Cury (2002) afirma que a alteração de Currículo Mínimo para DCNs, como política de formação no ensino superior, tem ligação direta com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. É importante ressaltar que a flexibilização não é o problema das novas propostas curriculares para o ensino superior, a questão é que tipo de flexibilização está realmente sendo proposta. Pois a proposta do mercado é uma flexibilização curricular pautada na garantia de habilidades e competências exigidas pelo mercado. A flexibilização deveria garantir, sim, uma interdisciplinaridade entre os campos de saber. Porém, a flexibilização proposta pelo mercado acaba sendo hegemônica nas concepções de formação (CURY, 1997).

Com as mudanças das políticas curriculares, altera-se também a concepção do como o indivíduo adquire conhecimento. Segundo Miranda (1997) estas transformações trouxeram uma nova compreensão do conhecimento. O novo paradigma trouxe a concepção de que os conhecimentos devem ser aprendidos através da ação (saber-fazer), da utilização (saber usar) e da interação (saber comunicar). O conhecimento adquirido através da ação (saber-fazer) é orientado por sua operacionalidade, mais importante que saber é saber fazer. A noção da utilização do conhecimento (saber usar) reforça a ideia utilitária, já que, mais do que saber, é preciso saber para que serve o conhecimento e de que forma é possível usá-lo. O outro aspecto do novo paradigma do conhecimento, o saber comunicar, traz a ideia de que o conhecimento deve ser divulgado por meio dos recursos da informática e das telecomunicações.

O conhecimento contemporâneo tem sido produzido justamente para subsidiar as ações, o que pode caracterizá-lo como instrumental, funcional, imediato e adaptativo. Essas características fazem com que o conhecimento produzido e ensinado desconsidere aspectos culturais que são essenciais para a formação dos cidadãos. O paradigma da centralidade do conhecimento acaba por levar as políticas educacionais a não enfrentarem os processos de exclusão da ordem social capitalista (MIRANDA, 1997).

A ênfase na equidade, na qualidade e na implementação de novas formas de gestão fica esvaziada, entre outros motivos, pela sobreposição da centralidade do conhecimento sobre o conjunto das ações humanas. A própria noção de conhecimento é empobrecida, ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil (MIRANDA, p.46, 1997).

A educação não pode ter como função primordial formar recursos humanos para o mercado produtivo e, assim, garantir que a economia do país tenha um bom desempenho. É preciso que a educação seja tomada por seu valor de uso, ou seja, como uma produção cultural de pessoas concretas, e como produtora de singularidades humanas. E que seja capaz de formar sujeitos que questionem as desigualdades e exclusões sociais.

Segundo Lopes (2004), para que se possa construir políticas curriculares, que andem na contramão das propostas econômicas e mercadológicas, é preciso questionar a relação direta entre definições políticas e práticas, a lógica dos processos de avaliação e a proposta de um currículo nacional. As políticas curriculares, muitas vezes, têm caráter prescritivo e limitam a construção de sentidos dos saberes gerados nas práticas da sala de aula. Há uma necessidade de que as políticas possibilitem a reinterpretação dos seus textos a partir dos contextos educativos. O diálogo entre as políticas e as práticas educativas é limitado pelos processos de avaliação da educação, já que restringem a qualidade da educação aos resultados das avaliações, e tais resultados limitam-se a medir habilidades adquiridas pelo educando. As políticas curriculares e de avaliação, sustentam a construção de DCNs, que podem propor a flexibilização, mas que acabam por se tornar uma referência padrão e impedir a construção de novos sentidos, saberes e valores, ou seja, acaba por impedir a flexibilização e a pluralidade nos currículos.

Segundo Lopes (2004) as políticas curriculares definem um processo de seleção e produção de saberes, valores, símbolos e significados e os organiza para torná-los aptos a serem ensinados. Para a autora as políticas curriculares são também políticas culturais, pois determinam desenvolvimentos simbólicos, que norteiam ou o questionamento ou a manutenção de uma determinada ordem.

Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p.110).

As políticas curriculares são produções que vão além da instância governamental, pois, as práticas e propostas desenvolvidas nos ambientes educativos também são fomentadoras das políticas. As políticas educacionais, segundo Lopes (2004), estão sempre em um processo de vir a ser, pois, as possibilidades de leitura e interpretação são múltiplas, alguns fragmentos ganham mais destaque que outros e, assim, podem ressignificá-las. Esse processo é definido, pela mesma autora, como recontextualização.

A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino (LOPES 2004, p.113).

Ainda que na apropriação das políticas curriculares ocorra o processo de recontextualização, Lopes (2004) chama a atenção para o fato de que entre as interferências nos textos oficiais, apenas algumas são consideradas, outras são silenciadas. Os sentidos atribuídos às políticas são frutos tanto das vozes que são ouvidas, quanto das que são silenciadas no processo.

A recontextualização por processos híbridos de textos e definições curriculares, ao mesmo tempo que se desenvolve por princípios que estabelecem constrangimentos e limitam as leituras a serem realizadas, engendram espaços de conflitos e de resistência que podem ser ampliados, caso as definições políticas assumam esse propósito (LOPES 2004, p.114).

Para Lopes (2004) as políticas curriculares são um processo de vir a ser, ou seja, são proposições que se materializarão por meio das propostas curriculares de cada instituição. Nesta tese, as matrizes curriculares analisadas foram compreendidas como a materialização das proposições apresentadas nas DCNs, para a formação em Psicologia, homologadas em 2004 e revistas em 2011. Um dos pontos propostos pelas DCNs foi a organização das matrizes curriculares a partir de eixos estruturantes. Segundo o Art. 5º das DCNs, para a formação em Psicologia, a matriz curricular deve se articular em torno de seis eixos estruturantes. Estes eixos são: - Fundamentos Epistemológicos e Históricos; Fundamentos teórico-metodológicos; Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; Fenômenos e Processos Psicológicos; Interfaces com campos afins do conhecimento e Práticas profissionais. Inicialmente as matrizes curriculares foram analisadas visando identificar, em cada uma delas, o número de disciplinas que compõem cada um dos eixos definidos nas DCNs.

Os dados foram organizados em tabelas, elaboradas pelo autor, a partir das matrizes curriculares disponibilizadas nos *sites* das instituições de ensino superior que oferecem curso de graduação em psicologia no Estado de Goiás.

Compreendendo os eixos como bases da proposta de formação apresentada nas DCNs, a distribuição de disciplinas ao longo do mesmo deveria ser feita de forma equânime, visto que a priorização de um deles torna a formação deficitária em relação ao eixo que foi preterido. Assim, tanto os fundamentos epistêmicos quanto as práticas profissionais da área devem ser igualmente trabalhados no processo de formação do acadêmico. Mesmo porque, uma das críticas feitas ao currículo mínimo refere-se à priorização de um polo (práticas) em detrimento do outro (teoria).

Apenas as matrizes curriculares dos cursos de psicologia da PUC-GOIÁS, UFG-Goiânia, UFG-Catalão e UFG-Jataí foram apresentadas a partir dos eixos estruturantes. As matrizes dos cursos da Universo, UNIP, FAA, FIMES, ALFA, FESURV, ULBRA, IESGO, FESGO e FAMA traziam uma organização de disciplinas conforme o período do curso de graduação. Optou-se, então, por organizar as disciplinas das quatorze matrizes nos eixos estruturantes propostos nas DCNs. Esse material está disponível no Apêndice C. O objetivo foi identificar que eixo predominava na matriz curricular de cada uma das instituições. Fez-se, então, uma tabela com a distribuição numérica de disciplinas por eixo estruturante. Em seguida, os dados foram analisados conforme a categoria administrativa da instituição (pública ou privada). O objetivo, aqui, foi identificar a predominância de um eixo estruturante na formação em psicologia oferecida em Goiás e as possíveis diferenças de propostas formativas de instituições públicas e privadas.

Os dados estão apresentados nas tabelas 9, 10 e 11. Para realizar tal organização, utilizou-se como base a definição de cada um dos eixos trazidos nas DCNs de 2011. A definição é a seguinte:

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

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

III - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto à competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

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

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

VI - Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.” (BRASIL, 2011).

A seguir, estão apresentadas as tabelas com as disciplinas dos cursos de graduação em psicologia oferecidos no Estado de Goiás. As disciplinas estão organizadas por eixos estruturantes propostos nas DCNs.

**Tabela 9- Número de disciplinas oferecidas, por eixo estruturante, nas matrizes dos cursos de Psicologia de Goiás**

---

<b>Instituições</b>	<b>Eixo 1</b>	<b>Eixo 2</b>	<b>Eixo 3</b>	<b>Eixo 4</b>	<b>Eixo 5</b>	<b>Eixo 6</b>
---------------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

---

<b>Universo</b>	3	9	7	11	11	21
<b>UNIP</b>	3	14	8	6	18	20
<b>FAA</b>	1	5	1	5	13	11
<b>FIMES</b>	1	8	3	12	12	20
<b>ALFA</b>	2	5	4	11	7	20
<b>FESURV</b>	1	10	3	11	12	24
<b>ULBRA</b>	1	8	8	8	8	19
<b>IESGO</b>	2	8	5	8	10	21
<b>PUC – GO</b>	6	4	3	15	4	20
<b>UFG – Jataí</b>	5	6	2	14	7	32
<b>UFG – Catalão</b>	2	5	7	14	12	22
<b>UFG – Goiânia</b>	2	8	8	16	13	28
<b>FESGO</b>	3	9	5	13	23	29
<b>FAMA</b>	1	7	4	9	9	34

Pode-se verificar na tabela 9, que nas matrizes curriculares dos cursos de graduação em Psicologia, oferecidos no Estado de Goiás, há uma predominância de disciplinas no eixo Práticas Profissionais, visto que é o eixo que conta com o maior número de disciplinas em treze das quatorze matrizes curriculares. Por outro lado, o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos, em cinco das quatorze instituições, conta com apenas uma disciplina. Nas tabelas 10 e 11, são apresentadas as mesmas informações da tabela 9, porém, as instituições foram separadas por categoria administrativa (pública e privada).

**Tabela 10 - Número de disciplinas oferecidas por eixo estruturante nos cursos de Psicologia das IES públicas de Goiás**

<b>Instituições</b>	<b>Eixo 1</b>	<b>Eixo 2</b>	<b>Eixo 3</b>	<b>Eixo 4</b>	<b>Eixo 5</b>	<b>Eixo 6</b>
<b>UFG – Jataí</b>	5	6	2	14	7	32
<b>UFG – Catalão</b>	2	5	7	14	12	22
<b>UFG – Goiânia</b>	2	8	8	16	13	28

Na tabela 10, é possível verificar que, nos cursos oferecidos em IES públicas, há também uma predominância do eixo 6, focado nas práticas profissionais e, igualmente, o eixo que trata das bases epistêmicas da psicologia é o que comporta o menor número de disciplinas.

**Tabela 11- Número de disciplinas oferecidas por eixo estruturante nos cursos de Psicologia das IES privadas de Goiás**

<b>Instituições</b>	<b>Eixo 1</b>	<b>Eixo 2</b>	<b>Eixo 3</b>	<b>Eixo 4</b>	<b>Eixo 5</b>	<b>Eixo 6</b>
<b>Universo</b>	3	9	7	11	11	21
<b>UNIP</b>	3	14	8	6	18	20
<b>FAA</b>	1	5	1	5	13	11
<b>FIMES</b>	1	8	3	12	12	20
<b>ALFA</b>	2	5	4	11	7	20
<b>FESURV</b>	1	10	3	11	12	24
<b>ULBRA</b>	1	8	8	8	8	19
<b>IESGO</b>	2	8	5	8	10	21
<b>PUC – GOIÁS</b>	6	4	3	15	4	20
<b>FESGO</b>	3	9	5	13	23	29
<b>FAMA</b>	1	7	4	9	9	34

Na tabela 11, é possível verificar que o quadro se repete nas IES privadas, pois, novamente, vê-se uma predominância do eixo Práticas Profissionais e um pequeno número de disciplinas destinados ao eixo Fundamentos

A concentração das disciplinas em um eixo focado em práticas profissionais, parece indicar a polarização da formação no aspecto técnico. Ou seja, no saber instrumental, que é o saber mais valorizado na sociedade atual (Miranda, 1997). Outro dado que pode ser apontado é a não superação de uma das críticas feitas ao Currículo Mínimo, a cisão entre teoria e prática.

Nas matrizes curriculares dos cursos de psicologia de Goiás, vista a predominância de disciplinas em um eixo que trata das práticas profissionais, em detrimento de um eixo que trata dos fundamentos epistêmicos da psicologia. Para essa política de formação, a profissionalização do acadêmico e prioridade, secundarizando o espaço para a reflexão das bases estruturantes dos conhecimentos da área de psicologia. Sem espaço para a reflexão é pouco provável que se consiga formar um indivíduo que questione o que está posto. A formação que destina pouco espaço para conhecer as bases que estruturam o saber da área de psicologia pode acabar servindo como uma ferramenta de adaptação do indivíduo à realidade social vigente.

Um aspecto relevante a ser destacado, nesta análise, é o espaço destinado às disciplinas que tratam da realização de pesquisas científicas. O terceiro eixo estruturante, proposto nas DCNs, deve trazer disciplinas que tratem de Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional. É possível verificar que, assim como o eixo 1, o número de disciplinas das matrizes, destinadas ao eixo, é pequeno. Sendo possível constatar que oito é o maior número de disciplinas destinadas ao eixo (UNIP, ULBRA e UFG-Goiânia). Na matriz curricular da FAA, há apenas uma disciplina nesse eixo. Dado que indica uma semelhança entre as atuais matrizes curriculares e o Currículo Mínimo de 1962. Segundo Jonsson e Holanda (2011), não era prioridade no currículo mínimo a oferta de disciplinas que tratassem da realização de pesquisa científica. Quando as disciplinas eram ofertadas, traziam um modelo único de produção de conhecimento, restrito aos

experimentos e ao tratamento estatístico dos dados. Indicando que a política de formação não priorizava a pesquisa e, também, não garantia a diversidade na formação. Assim, a crítica feita ao currículo mínimo de psicologia, por não contemplar a pesquisa científica, parece ser uma crítica cabível também às atuais matrizes curriculares.

O fato de não priorizar a pesquisa científica no ensino superior, pode indicar uma política de formação em que questionar o que está aparente não é foco. Sem investigações científicas, é pouco provável que se possa levar o acadêmico a questionar a realidade vigente. Loureiro (2009) acredita que é necessário oferecermos uma formação que auxilie o indivíduo a ir além do que já está posto, porém, com uma política de formação que não prioriza a pesquisa científica, é provável que o indivíduo torne-se apenas um reproduzidor da realidade já presente.

Segundo Jonsson e Holanda (2011, p. 18), “Os eixos estruturantes devem garantir o contato com a diversidade da Psicologia como ciência e profissão, assegurando a formação básica – e generalista – do psicólogo”. Entretanto, ao analisar as matrizes curriculares, é possível questionar se, em matrizes focadas prioritariamente em um único eixo, Práticas Profissionais e que oferecem um reduzido número de disciplinas destinadas à produção do conhecimento científico, é possível assegurar ao acadêmico o contato com a diversidade da Psicologia como ciência e profissão. É provável que as matrizes analisadas e organizadas a partir dos eixos propostos nas DCNs não consigam atingir o objetivo.

Buscando ampliar a compreensão sobre as matrizes curriculares, portanto, sobre as políticas de formação nos cursos de psicologia de Goiás, investigou-se com as entrevistas como foi o processo de elaboração e implantação. Uma das grandes modificações propostas nas políticas para o ensino superior foi a substituição de currículos mínimos pelas DCNs. Um dos aspectos da política era garantir uma flexibilização na formação oferecida no ensino superior. Entretanto, como aponta Cury (1997), esta flexibilização acaba por incluir nos currículos as demandas do mercado e não garante a

interdisciplinaridade. As disciplinas, ainda que pensadas em uma perspectiva de interlocução com as demais, nem sempre são ofertadas nesta direção.

Interagir, interage, mas que interação é esta? Quando pensamos o PPC, desenvolvimento, psicopatologia, estágio básico e avaliação psicológica, havia uma proposta de que naquele momento é que as três disciplinas conversassem, porque tratavam da infância, está no projeto, mas as áreas não dialogam...na construção do PPC foi pensado sim...foi pensado porque determinadas disciplinas foram pensados nesse ou naquele período, havia um encadeamento...na prática, isso não ocorre...Pegando o tema infância, por exemplo, não vejo, em momento algum, uma discussão sobre o tema...cada um foca seu conteúdo, não porque as pessoas não querem, mas o dia a dia não permite. O projeto de universidade atual não permite pensar nisso...porque nesse projeto de universidade não é possível perder tempo com extensão, grupo de estudo...chamar alguém para refletir... O povo não vai para a reunião. **Participante 2**

Ao analisar a interdisciplinaridade na matriz, a participante 2 indicou que as próprias concepções de universidade, de ensino superior acabam por dificultar uma reflexão mais ampliada sobre a formação oferecida. A participante 3 também indica que o modelo de universidade atual dificulta a realização de uma formação que garanta uma maior interlocução entre as áreas e epistemes da psicologia.

Por parte do professor, a interdisciplinaridade, muitas vezes, fica dificultada. Não é nem pela diferença de concepção teórica, é, na verdade, pela concepção de universidade mesmo. Porque os professores novos que chegam vêm com uma questão tão absurda do produtivismo que o tempo para o ensino é o tempo que sobra. Então, com todo cuidado que o professor tem com o curso, nós temos dificuldades que os professores sentem e discutam a questão do ensino, até porque a demanda é muito grande para o professor. E na carreira do professor, o ensino é muito pouco privilegiado. **Participante 3**

O relato apresentado acima indica que a concepção de ensino superior, presente nas políticas educacionais homologadas na década de 1990, impactaram a concepção de formação dos cursos de psicologia de Goiás. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), a LDB de 1996 apresentou como proposta a

diferenciação institucional, permitindo que o ensino superior passasse a ser oferecido em distintos modelos institucionais.

A generalidade e a flexibilidade que caracterizam a nova LDB possibilitam as reformas pontuais apontadas. É o caso do Decreto 2.306 de 1997, que regulamenta a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino passaram a ser classificadas em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores. Instaurou-se com essa legislação a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior que, certamente, demandará cada vez mais em reivindicações diferenciadas para cada setor (Scheibe e Aguiar, 1999, p.222).

A diversificação institucional flexibilizou a obrigatoriedade do ensino superior ser oferecido baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão (DOURADO, 2013). No caso de Goiás, é preciso destacar que sete dos quatorze cursos de psicologia são oferecidos em instituições que não têm a pesquisa científica como uma prática institucionalizada, visto que os cursos são oferecidos em faculdades, que têm como foco central o ensino. Esse dado é fundamental para pensarmos políticas de formação. Está presente na proposta da LDB de 1996 a concepção de uma formação assentada exclusivamente no ensino, sem espaço para a produção de conhecimento científico e a realização de práticas de extensão. O que reduz o espaço para a reflexão na formação, tornando-a uma formação técnica e pautada no saber instrumental, como apontado por Miranda (1997).

Aqui, é possível indicar que a diversificação institucional, associada às condições de trabalho do professor, como indicado pela participante 3, são elementos decisivos na construção das propostas de formação. Se o ensino superior tem como foco central a profissionalização, e se, na realidade dos professores, não há espaço para a reflexão, é pouco provável que se consiga garantir uma formação que vá além dos aspectos técnicos. Se o docente não tem espaço para a reflexão, dificilmente ele conseguirá assegurar espaço para o discente.

Pautando-se ainda na discussão sobre uma proposta de formação que privilegia o saber instrumental, é possível trazer a discussão sobre a relação teoria e prática nos cursos de graduação. A questão está presente nas críticas feitas ao Currículo Mínimo de 1962, em que a parte prática do curso ocorria exclusivamente no último ano do curso, durante a realização dos estágios (RIBEIRO, 2007). Assim, teoria e prática eram trabalhadas como polos distintos no Currículo Mínimo. Com a homologação das DCNs, a proposta passou a ser a inserção da prática ao longo de todo o período de graduação. Com as entrevistas, encontrou-se um cenário diferente para essa questão em instituições públicas e privadas. A participante 4, que trabalhou em uma IES privada e hoje atua em uma IES pública, indica diferenças na concepções formativas presentes nas instituições, um dos aspectos divergentes é a forma de tratar a relação entre teoria e prática. E a participante 3 indica a dificuldade de contemplar a proposta das DCNs.

Nas particulares, a prática como componente curricular acontece desde o primeiro período, o grande diferencial na instituição privada é o oferecer um número máximo de disciplinas que coloque o aluno em contato com a prática. Aqui, há uma dificuldade grande de entrar na questão da prática, os alunos reclamam que os professores são muito teóricos, nesse momento aqui, está havendo uma modificação, mesmo porque há uma pressão social, uma cobrança de incluir a prática como componente curricular. Eu acho que na relação prática e teoria um não pode se sobrepor ao outro, mas eu acho que a prática tem que aparecer para o aluno, não que a teoria possa ser suprimida, ou que se possa colocar metade para um, metade para o outro, mas a prática tem que fazer parte da formação. **Participante 4.**

Temos uma disciplina que tenta dar conta da prática como componente curricular, que é laboratório de atividades integradas, esta disciplina tenta integrar as disciplinas do semestre. Mas isso está muito mais na efetivação do grupo que está ministrando disciplinas aquele semestre, muito mais do que na proposta do próprio projeto. **Participante 3.**

Na discussão sobre a relação entre teoria e prática na formação, Loureiro (2009) aponta o fato de que tanto uma como outra estão em permanente construção. E no caso da psicologia, é possível agregar ainda mais elementos à discussão, pois o objeto de estudo dessa ciência, o fenômeno psicológico é uma construção cultural e histórica, portanto,

inacabado e sempre em construção. Assim, segundo Loureiro (2009), não é possível lidar com o objeto de estudo da psicologia de forma previsível, visto que são muitas as determinações que o constituem. Logo, é possível, no máximo, apontar tendências e possibilidades, mas nunca certezas.

A questão que se coloca é sobre como balizar a formação em práticas e técnicas estanques, se o próprio objeto de investigação e trabalho da psicologia é dinâmico. Loureiro (2009) chama atenção ainda para o fato de que as teorias aprendidas, ao longo da graduação, precisarão ser ressignificadas durante a atuação profissional. O que leva a outro aspecto que é a necessidade de que essa formação seja permanente, visto que o próprio profissional também está eternamente inacabado. “De modo que essa formação torna-se um processo permanente em que a forma já não comporta o que deveria ser seu conteúdo, o profissional” (LOUREIRO, 2009, p. 279).

Para Cury (2002) os dois eixos centrais da LDB, homologada em 1996, são a flexibilização e a avaliação do ensino. Anterior a homologação da LDB de 1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) promulgou a Lei 9131 de 24.11.95, que reconfigurou o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro. A avaliação passou a pautar-se em três aspectos: avaliação individual das instituições; análise das condições de oferta dos cursos e Exame Nacional de Cursos (ENC) (CARVALHO, 2011). O ENC tornou-se o principal parâmetro do processo avaliativo, também conhecido como Provão. No exame, eram medidos os conhecimentos e competências técnicas adquiridos pelo estudante durante a graduação. O ENC vigorou de 1996 até 2003.

Com a mudança de Governo FHC para o governo LULA, o sistema de avaliação do ensino superior passou novas reformulações. Segundo Carvalho (2011) foi criado um sistema nacional de avaliação do ensino superior (SINAES) em que a avaliação passou a se pautar em aspectos das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. Os estudantes passaram a ser avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que passou a ser realizado ao final do primeiro e do último ano do curso. Sendo a avaliação um dos pilares da LDB de 1996, é preciso considerar como esse aspecto impacta nas políticas de formação. Visto

que ao serem associadas às políticas de avaliação é possível que ocorra um impedimento da flexibilização e pluralidade das matrizes curriculares, pois acabam por se focar nas competências e habilidades a serem cobradas nos processos de avaliação. Assim, as matrizes passam a ser construídas com base nas exigências do mercado e nos parâmetros dos sistemas de avaliação do ensino superior.

Nesta tese foi possível identificar a semelhança presente nas matrizes dos quatorze cursos de psicologia de Goiás, dado que pode ser explicado pela associação das políticas de reforma curricular às políticas de avaliação. É possível resgatar ainda o dado indicado pelo participante 1, que é avaliador do INEP, e que relata encontrar propostas de formação em psicologia muito semelhantes em todo território nacional. O ponto é contraditório nas políticas educacionais e a contradição parece se resolver através da manutenção do engessamento da formação em psicologia no país.

O papel basilar da avaliação nas políticas educacionais pode ser um dos principais motivos para a semelhança encontrada nas matrizes curriculares dos cursos de psicologia de Goiás. O que pode indicar que as DCNs não garantiram a superação do modelo proposto pelo currículo mínimo, que foi criticado por ser muito rígido. Segundo Carvalho (2011), um diagnóstico feito pelo próprio MEC indicou que os Currículos Mínimos engessavam e uniformizavam a formação. Porém, ao analisar as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia de Goiás, todas elaboradas após a homologação das DCNs, o que se encontrou foi uma grande semelhança entre as propostas de formação em psicologia. Evidenciando a não superação do engessamento proposto pelo currículo mínimo de 1962, a partir desse dado, fez-se uma comparação entre as disciplinas presentes nas atuais propostas e no Currículo Mínimo de 1962.

Segundo Jonsson e Holanda (2011), no Currículo Mínimo, homologado em 1962, haviam grupos de disciplinas específicos para a conclusão do bacharelado, da licenciatura e da formação do psicólogo. Nas duas primeiras habilitações (bacharelado e licenciatura), era exigido que o acadêmico cursasse Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia da

Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Além das já citadas disciplinas, na habilitação formação do psicólogo era necessário que o acadêmico cursasse também Ética Profissional e Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, e mais outras três escolhidas entre as seguintes disciplinas: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. Para a Formação de Psicólogo, era obrigatória a realização de um período mínimo de 500 horas de estágio.

Após coletar as matrizes curriculares dos cursos de graduação em psicologia de Goiás, as disciplinas foram organizadas por eixo estruturante, conforme definido nas DCNs, material encontrado no apêndice C. Em um segundo momento, buscou-se identificar que disciplinas compunham cada um destes eixos estruturantes nas quatorze matrizes curriculares. O que se verificou foi que muitas disciplinas se repetiam nas diferentes matrizes curriculares, indicando uma semelhança entre elas. Dado que indica que a criação das matrizes, a partir das orientações das DCNs, parecem não ter garantido a diversidade e foco em demandas regionais como proposto no documento.

As disciplinas que se repetem nas matrizes foram organizadas por eixos estruturantes. Visando assim possibilitar a identificação de uma possível unicidade neste aspecto da política de formação das instituições que oferecem graduação em psicologia no estado de Goiás. As matrizes estão sendo compreendidas aqui, como parte da política de formação de cada uma das instituições, pois compõem o PPC de cada curso, o que será analisado a seguir e, neste estudo, foi tomado como o documento que apresenta a política de formação de cada um dos cursos. Nas tabelas a seguir, serão apresentadas as disciplinas dos cursos de psicologia de Goiás que aparecem em cada um dos eixos estruturantes propostos nas DCNs.

**TABELA 12 – Disciplinas oferecidas nos cursos de psicologia de Goiás no eixo fundamentos epistemológicos e históricos**

---

## Eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos

---

- Introdução à Psicologia
  - História da Psicologia
  - Temas Básicos em Psicologia
  - Fundamento do Pensamento Psicológico
  - Introdução Epistemologia da Ciência
  - Epistemologia da Psicologia
  - História, teorias e sistemas em psicologia I
  - História, teorias e sistemas em psicologia II
- 

No eixo em que estão concentradas as disciplinas referentes a fundamentos epistemológicos e históricos, vê-se uma concentração nas disciplinas de História e Epistemologia da Psicologia, havendo uma predominância da primeira. Segundo as DCNs de 2011, neste eixo, as disciplinas devem garantir aos acadêmicos:

“(...) o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia.” (BRASIL, 2011).

As disciplinas presentes neste eixo não faziam parte do Currículo Mínimo de 1962. A possibilidade de garantir ao estudante o conhecimento sobre as bases do saber psicológico pode ser entendido como um avanço das DCNs, porém, na composição das matrizes curriculares, as disciplinas são preteridas e ocupam pouco espaço na formação.

É pouco provável que uma formação que não apresente ao acadêmico as bases epistêmicas da sua área de atuação, consiga garantir uma postura reflexiva e crítica. Sem compreender os embates históricos que produziram o conhecimento, corre-se o risco de que o saber seja compreendido como naturalizado e pronto. Na Tabela 13, estão listadas as disciplinas que compõem o eixo fundamentos teóricos e metodológicos.

**TABELA 13 – Disciplinas oferecidas nos cursos de psicologia de Goiás no eixo Fundamentos teórico-metodológicos.**

---

Eixo Fundamentos teórico-metodológicos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Psicologia Geral e Experimental I</li><li>• Psicologia Geral e Experimental II</li><li>• Psicologia Geral e Experimental III</li><li>• Análise Experimental do Comportamento I</li><li>• Análise Experimental do Comportamento II</li><li>• Teorias Comportamentais</li><li>• Teoria Cognitiva - Comportamental</li><li>• Psicanálise I</li><li>• Psicanálise II</li><li>• Psicanálise III</li><li>• Teorias Pós Freudianas</li><li>• Desdobramentos da Teoria Psicanalítica</li><li>• Teorias Psicodinâmicas</li><li>• Teorias Fenomenológicas e Existenciais</li><li>• Abordagens Humanistas em Psicologia</li><li>• Teoria Fenomenológica e Gestáltica</li><li>• Psicologia Social I</li><li>• Psicologia Social II</li><li>• Psicologia Social III</li><li>• Psicologia Social IV</li><li>• Tópicos Especiais em Psicologia Social</li><li>• Psicologia Evolucionista</li><li>• Fundamentos da psicologia da saúde</li><li>• Psicologia Construtivista</li><li>• Psicologia do Cotidiano</li></ul>

---

- 
- Psicologia Integrada
  - Psicologia Interdisciplinar
  - Psicologia Sócio-Interacionista
- 

Segundo as DCNs de 2011, o Fundamentos teórico-metodológicos devem garantir: “(...) a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia.” (BRASIL, 2011). Em todas as matrizes curriculares, estão presentes disciplinas referentes às seguintes epistemes: Comportamentalismo, Psicanálise, Fenomenologia, Humanismo e Gestalt. As disciplinas Psicologia Evolucionista, Psicologia Construtivista; Psicologia do Cotidiano; Psicologia Integrada; Psicologia Interdisciplinar e Psicologia Sócio-Interacionista aparecem uma única vez, mas não concentradas em uma mesma matriz e, sim, dispostas em diferentes cursos. No Currículo Mínimo, constavam como obrigatórias as disciplinas de Psicologia Geral e Experimental e Psicologia Social, disciplinas presentes também nas atuais matrizes. Vê-se uma inclusão de novas epistemes teóricas na política de formação em psicologia, o que indica um avanço na busca por garantir a diversidade teórica na formação. Porém, é preciso assinalar que, em poucas matrizes curriculares, estão presentes disciplinas que vão além das já propostas em 1962.

A presença de uma episteme teórica em uma matriz curricular pode ser compreendida como fruto de disputas políticas dentro da própria área de saber. Segundo Loureiro (2009), as diferentes perspectivas teóricas existentes na Psicologia são fruto de uma disputa política entre distintas, por vezes antagônicas, concepções de objeto e método de estudo e intervenção. A disputa se apresenta nas matrizes curriculares pela maior ou menor carga horária disposta para as disciplinas.

A formação generalista deve garantir tanto a diversidade teórica, quanto a diversidade de áreas de atuação, caso contrário, corre-se o risco de se oferecer uma formação tão engessada quanto a oferecida no Currículo Mínimo. Mas esse aspecto é fruto de disputas políticas no campo da psicologia e,

portanto, no cotidiano das instituições formadoras. No cotidiano dos cursos, a priorização de uma área ou episteme pode ser defendida por questões individuais, como, por exemplo, a ampliação do número de disciplinas que um professor ministra em detrimento de uma reflexão mais global sobre a formação. Na tabela 14, serão apresentadas as disciplinas que compõem o eixo que trata dos Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional.

**TABELA 14 – Disciplinas oferecidas nos cursos de psicologia de Goiás no eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional**

---

Eixo - Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional

---

- Introdução à Pesquisa
  - Instrumentalização científica
  - Metodologia da Pesquisa Científica
  - Pesquisa científica em Psicologia
  - Temáticas de Pesquisa em Psicologia
  - Seminários de Pesquisa em Psicologia
  - Métodos de Pesquisa em Psicologia I
  - Métodos de Pesquisa em Psicologia II
  - Métodos de Pesquisa em Psicologia III
  - Avaliação, Métodos e Medidas em Psicologia
  - Psicometria
  - Métodos de observação em psicologia
  - Métodos de Inferência em Psicologia
  - Estágio em Pesquisa
  - Projeto de Pesquisa em Psicologia
  - Projeto de Pesquisa em Psicologia Social
  - Trabalho de Conclusão de Curso I
  - Trabalho de Conclusão de Curso II
-

O eixo dos procedimentos para a investigação científica e prática profissional tem como objetivo “(...) garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.” (BRASIL, 2011). Este eixo é o segundo com menor número de disciplinas nas matrizes curriculares. Um das críticas feitas ao Currículo Mínimo era justamente o fato de não priorizar a pesquisa científica, e que quando o fazia a apresentava exclusivamente a partir do parâmetro positivista (JONSSON E HOLANDA, 2011). Assim poderíamos entender como um avanço das DCNs à inclusão do eixo. Porém, é preciso lembrar que o número de disciplinas destinadas é pequeno. A própria política educacional para o ensino superior caminha na contramão de priorizar a pesquisa científica na graduação, porque flexibilizou a obrigatoriedade de assentar o ensino superior na tríade ensino, pesquisa e extensão e possibilitou a diversificação institucional.

No eixo em que estão concentradas as disciplinas referentes aos procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, vê-se uma concentração de disciplinas que trabalham com as seguintes temáticas: Métodos e Metodologia de Pesquisa; Projetos de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As disciplinas parecem focadas na elaboração dos TCCs que, habitualmente, são realizados nos últimos semestres do curso. É possível assinalar que esse fato pode fazer com que as ferramentas de pesquisa sejam ensinadas com o foco específico da produção dos TCCs e não como uma ferramenta que pode e deve ser utilizada na prática profissional. Na tabela 15, estão listadas as disciplinas referentes ao eixo que trata dos fenômenos e dos processos psicológicos.

**TABELA 15 – Disciplinas oferecidas nos cursos de psicologia de Goiás no eixo Fenômenos e Processos Psicológicos**

---

Eixo Fenômenos e Processos Psicológicos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Processos Psicológicos Básicos</li><li>• Processos Psicológicos I</li></ul>

---

- 
- Processos Psicológicos II
  - Processos Psicológicos III
  - Psicopatologia I
  - Psicopatologia II
  - Psicopatologia Especial
  - Psicopatologia Geral
  - Psicopatologia na infância
  - Psicopatologia na adolescência
  - Psicopatologia na idade adulta e na velhice
  - Psicologia da Personalidade I
  - Psicologia da Personalidade II
  - Psicologia da Personalidade III
  - Psicologia Comparada
  - Psicologia do Desenvolvimento e Teorias da Aprendizagem
  - Psicologia da Aprendizagem
  - Dificuldades de Aprendizagem
  - Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital
  - Teorias Psicológicas do Desenvolvimento
  - Psicologia do Desenvolvimento – Infância
  - Psicologia do Desenvolvimento - Adolescência, Adulto e Envelhecimento
  - Psicologia e Pessoas com Necessidades Especiais
  - Psicologia Familiar
  - Neuropsicologia
  - Motivação e Aprendizagem
  - Sensação e Percepção
  - Psicomotricidade
  - Processos Cognitivos
-

- 
- Psicologia de Grupo
  - Desenvolvimento Interpessoal
  - Dinâmica de Grupos e Relações Humanas
  - Psicofisiologia
  - Psicofarmacologia
  - Psicologia da motivação e emoção
  - Psicologia da percepção
  - Psicologia da aprendizagem e memória
  - Psicologia do pensamento e da linguagem
  - Psicologia e saúde do trabalhador
  - Psicologia e Diversidade
  - Psicologia, Consciência e Linguagem
  - Psicologia e Instituições
  - Psicologia e Saúde
  - Psicologia da Educação I
  - Psicologia da Educação II
- 

No eixo referente aos Fenômenos e processos psicológicos, o objetivo é garantir que o estudante tenha contato com os aspectos que:

(...) constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente (BRASIL, 2011).

Nesse eixo vê-se uma concentração das seguintes disciplinas: Processos Psicológicos Básicos; Psicopatologia; Psicologia da Personalidade; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Psicologia de Grupos; Psicologia da Saúde; Psicologia da Educação, Psicologia e Instituições. As disciplinas podem indicar que fenômenos psicológicos têm sido estudados nos cursos de psicologia, a personalidade, o desenvolvimento humano, os aspectos

psicopatológicos e os processos psicológicos básicos. Entre as disciplinas, somente Psicologia da Saúde não estava presentes no Currículo Mínimo. Aqui, assim como no eixo referente aos fundamentos teóricos e metodológicos, temos uma disputa no campo da psicologia, pois, como afirma Loureiro (2009), as diferentes epistemes e, portanto, objetos de investigação e métodos de estudo são fruto de disputas políticas. É preciso assinalar a semelhança entre os fenômenos psicológicos, a serem estudados na graduação, propostos no currículo mínimo e nas atuais matrizes curriculares. Na tabela 16, serão elencadas as disciplinas que compõem o eixo que trata da interface da psicologia com os campos afins.

**TABELA 16 – Disciplinas oferecidas nos cursos de Psicologia de Goiás no eixo Interfaces com campos afins do conhecimento fundamentos epistemológicos e históricos**

---

Eixo Interfaces com campos afins do conhecimento
<ul style="list-style-type: none"><li>• Introdução às Ciências Sociais I</li><li>• Introdução às Ciências Sociais II</li><li>• Ciências Humanas e Sociais</li><li>• Antropologia</li><li>• Filosofia</li><li>• Estatística</li><li>• Neuroanatomia</li><li>• Neurofisiologia Humana</li><li>• Anatomia Básica</li><li>• Farmacologia</li><li>• Saúde Preventiva e Social</li><li>• Saúde Mental</li><li>• Língua Portuguesa I</li><li>• Ação Social Junto à Criança, Adolescente e Terceira Idade</li><li>• Bioética em Saúde</li></ul>

---

- 
- Direito da Criança/Adolescente/Estatuto do Idoso
  - Direito de Família
  - Educação Inclusiva
  - Fisiologia Geral
  - Genética Humana
  - Comportamento Humano nas Organizações
  - Interpretação e Produção de Textos
  - Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência
  - Desenvolvimento Econômico
  - Direito e Legislação
  - Direitos Humanos
  - Neurociência Básica
  - Bases Biológicas do Comportamento
  - Políticas Públicas de Saúde e Educação
  - Responsabilidade Social e Meio Ambiente
  - Biologia Humana
  - Leitura e Compreensão de Textos
  - Neuroanatomia
  - LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais
  - Saúde Mental
  - Neuropsicofarmacologia
  - Ecologia Humana
  - Técnicas de Leitura e Produção de Texto
  - Português Instrumental
  - Neurofisiologia e Fisiologia Endócrina
  - Neuroanatomia para a Psicologia
  - Fundamentos da Educação
  - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Ensino Médio
-

- 
- Didática Geral
  - Comunicação e expressão - 2
  - Fisiologia do sistema nervoso
  - Sociedade e contemporaneidade
  - Anatomia humana
  - Psicofarmacologia
  - Cultura religiosa
  - Psicofisiologia
  - Comportamento do Consumidor
  - Ergonomia
  - Políticas Públicas e Avaliação de Programas
  - Saúde Mental no Trabalho
  - Anatomofisiologia do Sistema Nervoso
  - Introdução às Ciências Sociais
  - Teologia e Ciências da Vida
  - Língua Portuguesa I
  - Fundamentos de neuroanatomia
  - Gestão pública
  - História dos povos indígenas e afrodescendentes
  - Introdução à administração
  - Gestão ambiental e desenvolvimento sustentável
  - Planejamento de recursos humanos
  - Planejamento de carreira e sucesso profissional
  - Organização e políticas públicas
  - Comunicação comunitária
  - Administração de recursos humanos I
  - Gestão do clima organizacional
  - Psicologia, gestão e responsabilidade social
-

- 
- Saúde coletiva e desenvolvimento sustentável
  - Leitura e Redação Científica
  - Neurociências I
  - Neurociências II
  - Saúde Mental
  - Temas em Diversidades
  - Temas em Sexualidade
  - Ética
  - Fisiologia Humana
  - Cultura, Currículo e Avaliação
  - Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico
  - Políticas Educacionais no Brasil
  - Fundamentos filosóficos e sócio-históricos da educação.
  - Tópicos em Saúde: Educação e Trabalho
  - Psicologia e Políticas Públicas
- 

No eixo que trata das interfaces da psicologia com os campos afins do conhecimento o objetivo é:

(...) demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos (BRASIL, 2011).

No eixo em que estão concentradas as disciplinas referentes ao interface com outras áreas do conhecimento, identifica-se que a interface ocorre mais fortemente com a filosofia, com a área das ciências humanas (sociologia, antropologia), com a área das ciências biológicas (anatomia, fisiologia) e com a estatística. Ocorre também uma aproximação da área jurídica, da área de gestão e das políticas públicas. Este é o segundo eixo estruturante ao que mais se destinam disciplinas nas matrizes curriculares.

Na proposta do Currículo Mínimo, esta interface ocorria exclusivamente com as disciplinas de Estatística e Filosofia. A ampliação das disciplinas que tratam das interfaces da psicologia com os campos afins, enquanto proposição, parece um avanço das DCNs em relação ao Currículo Mínimo, visto que a busca é por compreender os fenômenos psicológicos de forma integral e contextualizada. Cabe ressaltar, porém, que é necessário realizar uma investigação para averiguar como esta interface tem ocorrido no cotidiano dos cursos. Isto é, se a presença das disciplinas tem possibilitado a ampliação da compreensão do fenômeno psicológico. Na tabela 17, estão as disciplinas que compõem o último eixo estruturante apresentado nas DCNs, o eixo referente às práticas profissionais.

**TABELA 17 – Disciplinas oferecidas nos cursos de psicologia de Goiás no eixo Práticas profissionais**

---

Eixo Práticas profissionais
<ul style="list-style-type: none"><li>• Psicodiagnóstico</li><li>• Psicologia Comunitária</li><li>• Psicologia Institucional</li><li>• Psicologia Organizacional e do Trabalho</li><li>• Psicologia Escolar e Educacional</li><li>• Psicologia e Educação Especial</li><li>• Técnicas de Exame Psicológico</li><li>• Aconselhamento Psicológico</li><li>• Teoria e Técnicas Psicoterápicas</li><li>• Orientação Profissional</li><li>• Psicologia Hospitalar</li><li>• Psicologia em Instituições de Saúde</li><li>• Psicologia Jurídica</li><li>• Psicologia Ambiental</li><li>• Laboratório de Atividades Integradas</li></ul>

---

- 
- Práticas em Processos Grupais
  - Psicoterapia Infantil
  - Modalidades de Atendimentos em Processos Clínicos
  - Técnicas de Entrevista
  - Psicologia do Treinamento
  - Avaliação de Desempenho Ocupacional
  - Psicoterapia da Criança
  - Psicologia Conjugal e Familiar
  - Psicoterapia Breve
  - Psicologia e Processos Clínicos
  - Psicologia e Processos Psicossociais
  - Clínica em psicologia I – psicanálise
  - Clínica em psicologia II - cognitivo-comportamental
  - Clínica em psicologia III - fenomenologia existencial
  - Psicoterapia familiar
  - Psicoterapia de grupo
  - Técnicas de Avaliação da Inteligência
  - Técnicas de Entrevista e Observação
  - Técnicas de Investigação da Personalidade
  - Gestalt terapia
  - Terapia existencial humanista
  - Tópico especial em Psicologia e Prevenção de Saúde
  - Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Clínicos
  - Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Psicossociais
  - Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Educativos
  - Campos Atuais da Prática Psicológica
  - Tópicos de Atuação Profissional
  - Técnicas de Avaliação Psicológica I – Psicométricos
-

- 
- Técnicas de Avaliação Psicológica II – Projetivos
  - Gestão de Carreira em Psicologia
  - Estágio supervisionado em formação do professor de psicologia I
  - Estágio supervisionado em formação do professor de psicologia II
  - Estágio Complementar em Licenciatura
  - Estágio supervisionado I – específico da ênfase
  - Estágio supervisionado II – específico da ênfase
  - Estágio Supervisionado – Psicologia Clínica
  - Estágio Supervisionado – Psicologia Comunitária
  - Estágio Supervisionado - Psicologia da Saúde e Hospitalar
  - Estágio Supervisionado – Psicologia Educacional e do Desenvolvimento
  - Estágio Supervisionado – Psicologia Social, das Organizações e do Trabalho
  - Estágio Supervisionado – Psicologia do Excepcional
  - Estágio Supervisionado – Terceira Idade
  - Estágio Supervisional Básico I
  - Estágio Supervisional Básico II
  - Estágio Supervisional Básico III
  - Estágio Supervisional Básico IV
  - Estágio Supervisional Básico V
  - Estágio Supervisional Básico VI
  - Estágio Supervisional Básico VII
  - Estágio Supervisional Básico VIII
  - Estágio Supervisionado Básico IX
  - Estágio Supervisionado Básico X
  - Estágio Básico – Saúde Mental
  - Estágio Básico - Psicologia e Gestão
  - Estágio Básico - Neuropsicologia
-

- 
- Estágio Básico - Neurofisiologia
  - Estágio Básico - Psicologia da Saúde
  - Estágio Básico - Treinamento em Habilidades Interpessoais
  - Estágio Básico - Psicologia Clínica
  - Estágio Básico - Psicologia Escolar
  - Estágio Básico - Análise do Comportamento
  - Estágio Básico - Psicologia Social
  - Estágio Básico - Psicodiagnóstico Adulto
  - Estágio Básico - Psicodiagnóstico Infantil
  - Estágio Básico - Psicologia Clínica Comportamental/Cognitivo
  - Estágio Básico - Psicologia Clínica Gestalt
  - Estágio Básico - Psicologia Clínica Psicodrama
  - Estágio Básico - Psicologia Clínica Psicanálise
  - Estágio Básico: Psicologia Social e Comunitária
  - Estágio Básico: Psicologia da Saúde e Hospitalar
- 

O eixo referente às práticas profissionais tem como foco:

(...) assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins. (BRASIL, 2011).

Identificou-se uma concentração das seguintes disciplinas: Psicologia Comunitária; Psicologia do Trabalho; Psicologia Escolar; Técnicas de Exame e Avaliação Psicológicas; Psicologia Clínica em suas diferentes epistemes e Modalidades, Psicologia Jurídica, Psicologia Hospitalar; Psicologia Ambiental. Identifica-se também um grande número de disciplinas referentes aos estágios básicos e estágios profissionalizantes, o que é resultado das indicações das DCNs de inclusão da prática profissional como componente curricular. É possível ver a inclusão de novas áreas de atuação da psicologia, quando comparadas ao currículo mínimo que tratava basicamente de três áreas de

atuação (Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia da Indústria). É possível compreender como avanço das DCNs, em relação ao Currículo Mínimo, a ampliação das áreas de atuação trabalhadas durante a graduação. Entretanto, é necessário que se realizem pesquisas para averiguar os impactos da ampliação das áreas de atuação na formação, só assim, será possível fazer afirmações mais enfáticas sobre este aspecto.

É o eixo que, em todas as matrizes curriculares, conta com o maior número de disciplinas, o que pode indicar uma priorização do caráter técnico nas propostas de formação em Psicologia presentes no Estado de Goiás. Como afirma Miranda (1997), o saber instrumental é o saber mais valorizado atualmente e, nas propostas de formação, parece também o saber que tem lugar de destaque. Esse dado indica também que as propostas de formação caminham na direção de atender às exigências do mercado de trabalho, isto porque o foco é formar para o mercado e, portanto, formar um indivíduo que domine os aspectos técnicos da profissão.

Entre as disciplinas que eram oferecidas no Currículo Mínimo, apenas a disciplina de Pedagogia Terapêutica não é ofertada em nenhum dos cursos de psicologia de Goiás. No que se refere às matrizes curriculares, ainda que com as DCNs, a proposta fosse pensar uma flexibilização da formação, parece haver a manutenção de uma base curricular muito semelhante, ao menos nos cursos de Psicologia oferecidos em Goiás. Não há uma compreensão única do que seja flexibilização. Esse conceito pode ser compreendido como a possibilidade do acadêmico interagir com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas do campo saber. Mas também pode ser compreendido como uma forma de incluir disciplinas que atendam às demandas apresentadas pelo mercado. O participante 1 que, atualmente, é avaliador de cursos de Psicologias pelo INEP e que faz visitas a cursos em todo o território nacional, relata não encontrar grandes avanços nas propostas formativas, o que indica uma tendência à manutenção do engessamento da formação em psicologia.

Trabalhei em três cursos de psicologia em Goiás e o que vejo é que há uma formação clássica, muito pautada no currículo mínimo, o que há de inovador é muito a complementação com a licenciatura. Em Goiás, é esta realidade, mas mesmo em termos de Brasil, não é possível ver inovações, especialmente

nos grandes grupos, não há a possibilidade de sugerir qualquer proposta o grupo define. Há alguns cursos que parecem oferecer uma proposta diferenciada, especialmente, em São Paulo, mas não nos grandes grupos educacionais.

#### **Participante 1**

É possível afirmar que existem muitos aspectos da concepção formativa presente no currículo mínimo, nas atuais matrizes curriculares dos cursos de psicologia de Goiás. O ponto de reflexão trazido por esta constatação é a força instituinte do currículo mínimo e a difícil superação da política de formação elaborada na década de 1960. Política que trazia, conforme Ribeiro (2007), para a formação em psicologia, um modelo que propunha uma prática psicológica focada no “ajustamento dos distúrbios mentais”, além de ter como foco a formação de um profissional liberal para atuar em consultórios particulares. É necessário realizar investigações para averiguar como os aspectos estão sendo trabalhados no cotidiano dos cursos de psicologia de Goiás.

Partindo das políticas educacionais, prioritariamente das políticas curriculares, no caso, as DCNs para a formação em Psicologia, buscar-se-á no próximo tópico, a partir da análise de três Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Psicologia de duas instituições universitárias do Estado de Goiás (UFG-Campus Goiânia, UFG-Campus Catalão e PUC-GOIÁS), trazer mais dados que possibilitem a ampliação da discussão sobre políticas de formação em psicologia presentes no Estado em questão.

#### **Projetos Pedagógicos e Formação**

Para identificar as concepções de formação que tem embasado os cursos de psicologia de Goiás, realizou-se uma análise dos PPCs de três cursos: dois da Universidade Federal de Goiás, do Campus de Goiânia e do Campus de Catalão e do curso da PUC-GOIÁS. Um dos motivos para a escolha dos cursos foi o fato de todos serem oferecidos em instituições universitárias, ou seja, em instituições que propõem uma formação balizada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Outro aspecto para escolher os cursos é a representatividade dos mesmos na formação em Psicologia de Goiás, o curso da PUC-GOIÁS foi o primeiro curso de psicologia criado no Estado, ele foi

fundado em 1973, onze anos após a homologação do currículo mínimo de psicologia.

Ainda sobre o curso da PUC-GOIÁS, cabe ressaltar que o primeiro curso de psicologia do Brasil foi criado também em uma PUC, no caso, a do Rio de Janeiro no ano de 1953. Os cursos da UFG foram os primeiros cursos de psicologia do Estado oferecidos de forma gratuita e em uma IES pública. Cabe ressaltar que apenas uma única IES pública oferece graduação em psicologia no Estado, ainda que sejam três cursos oferecidos em cidades diferentes. Para analisar os projetos pedagógicos, foram utilizados também os dados coletados nas seis entrevistas realizadas. Esse entrecruzamento permitiu acesso a importantes elementos analíticos para a compreensão das propostas de formação no Estado.

Na análise destacaram-se os seguintes aspectos dos PPCs, justificativas para criação dos cursos, concepções formativas trazidas no documento e a relação dessas com a lógica do mercado. Os quatro PPCs analisados utilizaram como base para sua elaboração as DCNs de 2004, tendo em vista que todos os projetos são anteriores a versão de 2011 das DCNs.

Para essa análise, partiu-se da concepção de que as DCNs não devem ser compreendidas como receituários pelas instituições universitárias. Ou seja, elas traduzem uma base nacional comum, cuja dinâmica curricular deve traduzir a lógica formativa da IES. O que indica que as DCNs devem ser compreendidas como referenciais que orientam a política nacional, mas que se materializa na identidade das propostas de cursos de Psicologia, com suas ênfases e especificidades. Visto que tais documentos/orientações são elaborados no movimento contraditório do real, na esfera estatal, civil, bem como na esfera da produção do conhecimento e das práticas pedagógicas cotidianas. Entretanto, na análise dos PPCs dos cursos, foi possível identificar uma grande semelhança entre as políticas de formação presentes nas DCNs e as propostas formativas dos cursos, o que pode indicar que as DCNs estejam sendo tomadas, ainda que não na íntegra, como “receituário” para as propostas formativas, o que secundariza o papel do PPC.

Segundo Veiga (2004), projeto pode ser compreendido como a ideia de um futuro que se quer transformar em real. No âmbito universitário, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve apresentar uma proposta integral e orgânica do curso. Ao definir a estrutura e o funcionamento do curso, o PPC define também o profissional que pretende formar. Ou seja, o PPC deve traduzir a política formativa da IES em consonância ao Plano de Desenvolvimento Institucional.

Para Veiga (2004), a elaboração e construção do PPC deve envolver todos os atores do processo educativo, isto é, docentes, discentes, gestores e técnicos administrativos do curso. Assim é possível uma maior organicidade na construção da proposta de formação do curso e do perfil do profissional que se pretende formar. O desconhecimento da política de formação, presente no PPC, pode gerar uma formação fragmentada e que não alcance a intencionalidade proposta no documento (VEIGA, 2004). O desconhecimento do PPC é resultante de dinâmicas institucionais que secundarizam a participação de atores institucionais tanto na proposição, quanto nos possíveis questionamentos da proposta formativa do curso. As análises realizadas nos cursos de Psicologia de Goiás descortinaram importantes questões para além da matriz curricular e traduziram a distância entre a proposição e a materialização das políticas.

Inicialmente apresentar-se-á a análise do PPC do curso oferecido na UFG, Campus de Goiânia. Referentes às justificativas para criação do curso o PPC do curso de graduação em psicologia de Goiânia aponta um fato importante, a inexistência de vagas públicas para o curso de psicologia no Estado de Goiás. É relevante ressaltar que o curso foi criado apenas em 2006. Foram necessários 44 anos para que fossem criadas vagas para o curso de Psicologia em IES públicas no Estado de Goiás. Em uma das entrevistas, foi ressaltado que um dos motivos para a não criação de um curso de Psicologia em uma IES pública de Goiás foram as políticas educacionais implantadas na década de 1990. A participante 3 resgatou esse dado em seu relato.

A primeira discussão que nós fizemos sobre uma possível criação de um curso de psicologia na UFG foi em 1998, nós fomos demandados pela PROGRAD, já nessa discussão nós

tínhamos claro que se a UFG tivesse a oportunidade de oferecer um curso, nós teríamos que trazer concepção diversa daquela formação muito clínica, focada no abstrato. Mas nós estávamos no governo do Fernando Henrique e não havia a menor possibilidade de ampliação do quadro. Eu me lembro que a Pró-reitora da época fez uma consulta da faculdade de educação, porque ela entendia que havia uma demanda social para o curso, mas nós respondemos que não havia condições objetivas de oferecer o curso. Em 2005 houve uma sinalização de que o curso seria oferecido pela UFG e havia uma informação que o HC (Hospital das Clínicas) estava se reunindo em torno de um projeto de curso. Então nós decidimos que era a hora de tirar o projeto da gaveta, apresentamos o projeto para a direção da Faculdade de Educação e nosso projeto foi apresentado antes do projeto do HC, quando ficamos sabendo nós publicizamos nosso interesse. **Participante 3**

Ao tratar da não existência de vagas de psicologia nas IES públicas, a participante 3 faz referência ao Governo FHC. As políticas educacionais do governo propunham que, nas IES federais, ocorresse um aumento do número de matrículas sem o a ampliação dos investimentos. Tal posicionamento articula-se à reflexão feita no primeiro capítulo, sobre as políticas para educação superior por meio da diversificação, diferenciação institucional e privatização na Gestão FHC. Para garantir a ampliação dos recursos, as instituições deveriam buscar parcerias com a iniciativa privada. Apesar de haver demanda social para a criação do curso de psicologia na UFG, não havia, no final da década de 1990, disponibilidade de investimento por parte do governo federal. A perspectiva das políticas educacionais impactou nas políticas de formação em psicologia em Goiás, visto que manteve a formação exclusivamente na iniciativa privada. O que traz mais um aspecto que pode ser investigado sobre a formação em psicologia em Goiás, o acesso a formação. É necessário que se realizem estudos para averiguar o impacto dessas políticas na democratização do acesso de estudantes oriundos de camadas economicamente menos favorecidas nos cursos de psicologia de Goiás.

Outro ponto a ser ressaltado na fala da participante é a presença de disputas políticas na criação do curso na UFG, em uma mesma instituição havia dois projetos para a criação do curso. Como apontado por Loureiro (2009), a presença de distintas epistemes e métodos na psicologia é fruto de

disputas políticas. No caso, havia diferenças entre os projetos criados na Faculdade de Educação e no Hospital das Clínicas. Certamente que o *lócus* das proposições já traduzem o tensionamento histórico da formação que oscila entre uma maior aproximação com a área de humanidades ou com a da saúde.

Para a criação do PPC do curso de Psicologia da UFG do Campus de Goiânia foram utilizadas as DCNs homologadas em 2004 (Resolução nº 8 do CNE/CES 05/2004). Nas DCNs para a formação em psicologia de 2004, o terceiro artigo apresenta sete princípios norteadores da formação em psicologia. No PPC são apresentados quatorze princípios, sendo que seis são idênticos aos apresentados nas DCNs. O PPC do curso apresenta uma proposta que afirma considerar a realidade sócio-histórico-cultural como parte da formação oferecida. Outro parâmetro trata da necessidade do curso oferecer uma formação teórica suficientemente sólida para que o aluno consiga compreender de forma crítica a sociedade, a educação, a cultura e o ser humano. Retoma-se também o discurso em prol da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, além de propor autonomia aos trabalhos docentes e discentes. Neste artigo do PPC, apresenta-se ainda, como parâmetro formativo, a inserção crítica na esfera da compreensão da produção do saber e a interdisciplinaridade na organização curricular.

**Art. 4º** Os currículos do curso buscam a concretização dos seguintes princípios norteadores da formação do Psicólogo e/ou do Professor de Psicologia:

I - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;

II - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para a compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

III - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamental ao exercício da cidadania e da profissão;

IV - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

V - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área de Psicologia;

VI - aprimoramento e capacitação contínuos;

VII - o processo educativo como parte integrante da realidade sócio histórico-cultural;

VIII - o trabalho docente como eixo da formação do Psicólogo e do Professor de Psicologia nos contextos escolares e não escolares;

IX - formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação, a cultura e o ser humano na sua dimensão bio-psico-social;

X - a diferença e a inseparabilidade entre a teoria e a prática;

XI - a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;

XII - a pesquisa como dimensão da formação do trabalho do psicólogo e do professor de psicologia, visando à inserção crítica na esfera da compreensão e da produção do saber;

XIII - a autonomia dos trabalhos docente e discente;

XIV - a interdisciplinaridade na organização curricular. (UFG-GOIÂNIA, 2006, p.2 e 3).

O quarto artigo do PPC do curso da UFG Goiânia apresenta uma proposta formativa com espaço para o questionamento da realidade social e um menor alinhamento às demandas mercadológicas. Nas entrevistas com a coordenadora do curso e com uma professora do NDE, esse aspecto fica evidenciado.

O nosso impasse não era com a questão do currículo mínimo, nós acreditávamos que a resistência que podíamos oferecer era uma formação sólida, e não amarrar essa formação com as questões do mercado. A ideia de resistir a uma concepção de prática irresponsável, a ideia de que, no primeiro período, o aluno já seria lançado na prática. Resistir à ideia de que formar bem era formar na prática. Mas não aparece no projeto com a força que tinha na discussão a questão de pensar uma intervenção focada em atender a grande comunidade excluída, a ser atendida nos serviços públicos, o texto do projeto é tímido para dizer isto. **Participante 3**

No PPC daqui, a proposta formativa é uma formação mais crítica que vá além dos conhecimentos técnicos, uma formação mais humana, que vá além dos quesitos técnicos, formar um pensamento mais emancipador, mais crítico, eu consigo ver isto. **Participante 4**

No estudo do PPC do curso da UFG Goiânia, é possível encontrar aspectos semelhantes, assim como aspectos distintos da proposta da DCNs. Fica evidenciado, na fala da coordenadora do curso, que a proposta formativa oferecida questiona o modelo hegemônico de formação oferecido atualmente no ensino superior. Isto é, uma formação alinhada às demandas do mercado e pautada em um conhecimento utilitário.

O grupo de professores que formou o projeto do curso trabalhava com Psicologia da Educação, e um ganho disso é que esses professores sempre questionaram o modelo tradicional de formação em psicologia. O grupo tem concepções mais críticas da formação, concepções de uma psicologia política mesmo. **Participante 3**

Entretanto, a participante 3 aponta que a concepção formativa não é elaborada e implantada sem entraves e dificuldades.

A execução do projeto precisa de uma parceria muito forte do professor com esse projeto, nós enfrentamos muitas dificuldades com isso. Como nosso quadro de professores não estava formado no início do curso, enfrentamos dificuldades para que os professores que vinham, como substitutos, aderissem ao projeto, de romperem, de fato, com aquela formação voltada para o mercado, de romperem, de fato, com aquela concepção de que a psicologia obedece fundamentalmente o modelo clínico. **Participante 3**

Aqui é possível incluir a discussão feita por Lopes (2004), visto que, no PPC, há um posicionamento em relação às políticas de formação propostas nos documentos oficiais, ou seja, há uma recontextualização da proposta. O grupo que criou o PPC deixa claro, na redação do documento, que propõem

uma política de formação que vai além do proposto nas políticas educacionais da década de 1990. Visto que tem como sustentação obrigatória o tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa constatação nos permite situar essa proposta como articulada aos embates presentes no campo.

O sexto artigo do PPC da UFG Goiânia, que trata das habilidades exigidas para a profissão de psicólogo, coincide com o quarto artigo das DCNs. Pois as mesmas habilidades são citadas nos dois documentos: atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e gerenciamento e educação permanente.

**Art. 6º** O curso de Psicologia tem como objetivo dotar o profissional dos conhecimentos e “habilidades” exigidos para o exercício da profissão de Psicólogo e de Professor de Psicologia, quais sejam:

I. atenção à saúde (ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial), “tanto no nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios éticos”;

II. tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III. comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem aplicar princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais e com o público em geral;

IV. liderança: no trabalho em equipes multiprofissionais, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre em vista do bem estar da comunidade;

V. educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e com as das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico-profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais. (UFG-GOIÂNIA, 2006, p.3).

Mesmo propondo parâmetros formativos que questionam a lógica do mercado, ao tratar das habilidades que se espera que o psicólogo desenvolva, ao longo da formação, acaba por indicar aquelas que estão presentes nas

DCNs. As DCNs propõem habilidades semelhantes às exigidas pelo mercado (habilidades para tomar decisões, se comunicar bem e liderar). Assim, vê-se, no documento, o aspecto apontado por Oliveira (2009) que afirma que, com a globalização da economia, a educação passou por ajustes em sintonia com as exigências do mundo do trabalho, formando profissionais com o perfil requerido pelo mercado.

As propostas formativas são proposições trazidas pelas políticas educacionais, porém, a materialização em PPCs e matrizes curriculares se relaciona ao cenário político e econômico, além das questões institucionais e das disputas dentro da própria área do saber (Lopes, 2004). Na análise do PPC de Goiânia, é possível indicar o fato de existir um grupo de professores que já atuavam nas disciplinas de psicologia da educação e que possuíam uma concepção de formação crítico-humanista, como uma das condições institucionais para a elaboração de um PPC que apresenta uma proposta formativa que questiona a proposta presente nas DCNs. A seguir, apresenta-se a análise do PPC do curso de graduação em Psicologia oferecido pela UFG no Campus de Catalão.

O curso de psicologia da UFG, Campus Catalão, foi criado no ano de 2007. Uma das principais justificativas apresentada no PPC para a criação do curso de Psicologia na UFG, Campus de Catalão, foi, assim como na UFG Campus de Goiânia, o pequeno número de vagas oferecidas nos cursos de psicologia em universidades públicas no Estado de Goiás e também na região Centro-Oeste. Outro motivo alegado para a criação do curso foi a ampliação das possibilidades de formação e atuação para os alunos da cidade de Catalão e região.

Em toda a região Centro-Oeste, considerando-se apenas as universidades públicas, somente três instituições de ensino superior contam com graduação em Psicologia: um curso na Universidade Federal de Goiás, criado recentemente em 2005, um curso na Universidade de Brasília, criado em 1963 - que constitui referência para a história da psicologia no país - e outro na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - campi das cidades de Corumbá (1969), Campo Grande e de Paranaíba (2001). Ainda fazendo menção apenas às universidades públicas, fora do Centro-Oeste, a localidade mais próxima de Catalão, em que é oferecido esse curso, é na Universidade Federal de Uberlândia, na cidade de Uberlândia,

Estado de Minas Gerais. Vê-se, portanto, que ainda é reduzido o número de vagas públicas na região e suas proximidades. Esse é, com certeza, o principal argumento em favor da criação de um curso de graduação em Psicologia no Campus Catalão/UFG: a necessidade de implementar novas vagas, no ensino público, para estudantes da região que pleiteiam o Curso de Psicologia. (UFG- CATALÃO, 2007, p. 16).

A criação do curso de psicologia da UFG, Campus Catalão, ocorreu após a implantação em 2007, no governo LULA, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Com o REUNI, a expectativa era de incremento de vagas em IES públicas, o que efetivamente ocorreu, e a melhoria das taxas de conclusão dos cursos e ampliação da relação professor-aluno nos cursos, com proposta para que essa relação seja de dezoito alunos por professor. O REUNI se materializou por meio da criação e ampliação de campos das IES federais, no interior dos Estados, e com a criação de novas IES federais.

Ainda que tenha ocorrido uma expansão das vagas em IES públicas, é preciso considerar que os dois aspectos balizadores do programa, aumento do número de alunos em sala de aula e obrigatoriedade da conclusão de noventa por cento dos alunos que entram nos cursos, vêm se efetivado em ritmo menos acelerado do que o proposto. É necessário realizar estudos que investiguem o impacto destes aspectos na formação oferecida nas IES federais. No caso do curso de psicologia da UFG de Catalão, ainda que criado por meio do REUNI, o PPC traz uma proposta formativa que busca contemplar as contradições sociais e que possibilite ao estudante criar um posicionamento crítico. Chama atenção, no PPC, o fato de a proposta formativa ser balizada pelos princípios que devem nortear as formações oferecidas em uma universidade pública.

O princípio formativo que deve pautar a universidade pública, ao conceber um projeto pedagógico para um curso como Psicologia, é a imprescindível atenção às necessidades complexas e contraditórias da sociedade, posicionando-se criticamente diante das novas demandas mercadológicas. (UFG- CATALÃO, 2007, p. 16).

Na proposta formativa apresentada no PPC do curso de Psicologia da UFG, Campus de Catalão, é possível identificar a proposição em oferecer ao

aluno uma formação que garanta o conhecimento da diversidade teórica e das múltiplas possibilidades de atuação do profissional da área. O que contempla dois dos principais tópicos tratados nas discussões sobre formação em psicologia, a diversidade epistemológica e de campos de atuação. Segundo Jonsson e Holanda (2011), os principais pontos oriundos das discussões sobre formação em psicologia tratam dos seguintes aspectos: garantir uma formação generalista e abrangente, de forma a possibilitar ao formado competência para atuar em distintos âmbitos profissionais e de pesquisa com domínio das técnicas da psicologia, além de uma articulação com o compromisso ético-social. A grande questão refere-se à relação articulada ou não, entre a proposição matriz curricular e, por conseguinte, as ementas. O texto do PPC, no tópico apresentado a seguir, apresenta tais problematizações.

A formação do psicólogo e do professor de Psicologia está voltada não apenas para seu aspecto terapêutico e clínico, mas, também, para a promoção da saúde, a prevenção de doenças, a compreensão e atuação no campo da subjetividade humana, que se constitui no conjunto das relações sociais. (...) A ação desse profissional deve ter um caráter de promoção, prevenção, terapêutica e inserção em outros campos caracterizando-se, cada vez mais, como uma atuação multiprofissional visando a produção de saberes e práticas interdisciplinares. (...) O curso de Psicologia tem o compromisso de reconhecer a diversidade de perspectivas necessárias para a compreensão do ser humano a partir da constante interlocução com as várias abordagens psicológicas e os demais campos do conhecimento, que possam permitir a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico. (UFG- CATALÃO, 2007, p.16, 17).

O PPC apresenta um enfrentamento do modelo de formação alinhado às demandas do mercado. Entretanto, as condições concretas dificultam a materialização da proposta. Seja pelas condições institucionais, seja pelas perspectivas dos professores que atuam no curso, pois se relacionam com o percurso formativo desenvolvido sob a hegemonia do currículo mínimo. A participante 2 traz outro elemento que dificulta esse processo formativo, que são as condições de trabalho na universidade. Este que deveria ser um espaço de reflexão tem se tornado um espaço de produção e reprodução, o que interfere na lógica e dinâmica dos processos de trabalho dos docentes. Aqui é possível ver a diferença entre proposição presente no PPC e materialização da

proposta. Lopes (2004) afirma que a materialização de proposta curriculares são determinadas por fatores econômicos, sociais e institucionais, como é o caso, aqui, avaliado.

Acho que a discussão da formação, o modo de vivermos a universidade nos últimos cinco anos, tem dificultado muito, sobretudo da formação. O curso de psicologia não tem dado conta de refletir a formação, a gente não reflete, a gente faz. Nunca fizemos discussão que formação, a gente quer pensar politicamente que formação queremos, mas a gente tem dado conta só de resolver problemas, de apagar fogo o tempo todo. Espaço de reflexão não tem construído o NDE não tem conseguido fazer o seu trabalho (...) e não é só no curso de psicologia. É preciso pensar a formação de uma forma mais ampla do que está acontecendo na universidade hoje, para discutirmos a formação em psicologia temos que discutir o que está acontecendo no mundo (...) você pensa Reuni, você pensa expansão. **Participante 2**

Na entrevista realizada com a professora que compõem o NDE do curso, foi evidenciado o momento da criação do PPC. Neste resgate a professora informa que um dos documentos balizadores para a criação do documento foi o PPC do curso de Psicologia da UFG – Goiânia. Como já apresentado, a proposição do curso é de questionamento do modelo hegemônico de formação oferecida no ensino superior brasileiro. Característica que se apresenta também no PPC de Psicologia da UFG-Catalão. A entrevistada apresentou um relato em que se verifica uma construção coletiva da proposta formativa, o que significa uma produção realizada a partir de embates epistêmicos. E como afirmado pela entrevistada, foi um momento difícil, porém muito rico.

O curso começou em 2007, os primeiros professores entraram em 2006, é interessante porque já na primeira seleção três professores eram da área de clínica, o curso já nasce com a preocupação da clínica. Tínhamos seis meses para construir um projeto, sendo que dois professores eram bem inexperientes, um outro tinha experiência de coordenação em curso de universidade privada. Na época eu defendi que usássemos o projeto de Goiânia, eu tinha receio que fizessemos algo que não fosse nem razoável. O curso de Goiânia havia começado há um ano. A partir do PPC de Goiânia, tentamos dar a nossa cara, algumas coisas melhoramos, outras pioramos bem. Era o que tínhamos na época. Imagine, eram quatro professores, cada professor tinha que fazer quinze ementas, não tínhamos assessoria, tínhamos um prazo e tínhamos que fazer. (...) Foi um momento muito difícil porque havia muita divergência, negociávamos muito.

Esse período foi muito interessante, porque tínhamos que negociar, dois professores queriam que tivesse mais psicanálise, dois não queriam. Então achamos que seria importante ter um aluno participando, então escolhemos ter um aluno já com uma formação anterior. O aluno da primeira turma começou a participar das reuniões. Ele era representante da turma, que naquela época era única. E ele começou a participar das reuniões. Ele foi sugerido pelos alunos, ele representava o movimento estudantil. Foi um momento de muito confronto, confrontar a concepção de universidade, de formação em psicologia, da psicologia, foi um momento nada harmonioso. Tudo era feito com muito confronto. **Participante 2**

É interessante destacar que o processo político de elaboração de um PPC que é vivenciado em uma IES pública, ocorre de forma bastante diferente em uma IES privada. Vários fatores podem ser indicados como motivo para a vivência diferenciada. Um deles é o tipo do contrato de trabalho, na iniciativa privada um número significativo dos professores são horistas, recebendo apenas pelas horas de trabalho realizados na sala de aula, ou possuem contratos de trabalho de tempo parcial, que dificulta a participação em atividades de discussão sobre a formação. Outro dado é o fato de algumas IES privadas serem pertencentes a grandes grupos corporativos, que definem políticas de formação para âmbito nacional, impedindo, assim, que os professores dos curso participem da construção. Em alguns casos, a proposta é definida centralmente sem a participação dos docentes.

A participante 4, que antes de trabalhar na UFG - Goiânia trabalhou em uma instituição privada, relata que o processo de criação dos cursos ocorre sem participações discentes ou docentes e, por vezes, até mesmo sem a participação do próprio coordenador do curso. Os dados indicam que tanto professores, quanto coordenadores tornam-se executores de uma proposta formativa já elaborada. Este aspecto pode indicar uma dificuldade adicional em se oferecer uma formação ampla que questione o instituído, visto que os próprios formadores, professores, não têm condições concretas para questionarem o modelo formativo que oferecem aos seus alunos. As falas abaixo ilustram tais reflexões:

Eu acho que o PPC daqui é um documento que tem vida, pela forma que ele foi construído, ele é realmente um trabalho

coletivo, a gente vê de fato ele acontecendo na prática. (...) No PPC daqui a proposta formativa é uma formação mais crítica que vai além dos conhecimentos técnicos, uma formação mais humana, que vai além dos quesitos técnicos, formar um pensamento mais emancipador, mais crítico, eu consigo ver isso. (...) Esse boom que houve com a abertura de tantas instituições, traz uma formação, hoje, que não vai ser pautada pelas DCNs, ela vai ser pautada por fins lucrativos. (...) Aqui as coisas são decididas politicamente, há uma produção coletiva, se fosse uma instituição privada ninguém nem saberia das discussões sobre formação, o próprio coordenador já faz as alterações conforme a lei e pronto, ninguém tem interesse em saber, nem em participar de reunião, todo mundo é horista, ninguém faz pesquisa, ninguém tem interesse em reunião. (...) Na reunião que fizemos da ABEP sobre a Licenciatura, muitos coordenadores nem sabiam que tinham que implantar a licenciatura, questionaram: como assim, tem que implantar a licenciatura? Eram coordenadores de uma instituição que tinham uma matriz, nós estamos esperando as decisões da matriz, porque, nesse caso, nem o coordenador tem acesso as modificações de PPC, vem pronto da matriz. **Participante 4**

A proposta das DCNs, assentada na concepção de autonomia, a despeito da extinção do Currículo Mínimo, anteriormente definido pelo MEC e CNE, não resulta necessariamente em políticas de formação que considerem as especificidades institucionais e demandas regionais. Dourado (2013) aponta a necessidade de se criar políticas de formação que sejam orgânicas, isto é, fruto da participação dos atores envolvidos. Ao analisar o PPC de psicologia da UFG, Campus de Catalão, é possível constatar a busca da organicidade na sua criação, já que contou com a participação efetiva dos professores do curso, além de um representante discente. Entretanto, a característica orgânica das políticas de formação parece estar presente exclusivamente nos cursos de Psicologia da UFG e da UCG em dinâmicas assimétricas.

Na iniciativa privada, conforme fala da participante 4, são reduzidas as discussões sobre formação. O que é preciso assinalar é o fato de que apenas três cursos são oferecidos em IES públicas, os outros onze em IES privadas, dado que pode indicar que as políticas de formação em psicologia no Estado de Goiás são fruto, em sua maioria, de políticas institucionais *stricto sensu* e não refletem as concepções de docentes e discentes dos cursos.

O terceiro PPC avaliado foi o do curso de Psicologia oferecido na PUC-GOIÁS, elaborado a partir das DCNs de 2004 e de um diagnóstico realizado na instituição. O PPC refere-se não a elaboração de uma proposta curricular e, sim, a uma reforma curricular, tendo em vista que o curso foi criado em 1973. O curso é oferecido em uma IES privada, mas sem fins lucrativos. Buscaram-se elementos para compreender de que forma esta condição determina a proposta formativa do curso de psicologia.

A presente proposta de reformulação curricular do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Goiás (UCG) é o resultado de discussões realizadas no Departamento de Psicologia nos últimos dois anos, visando a atender aos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia no Brasil (Resolução n. 8, maio de 2004, CNE/CES), ao diagnóstico realizado juntamente com os professores e alunos do curso e à demanda social. (PUC-GOIÁS, 2006, s/p).

Um dos motivos apresentados no PPC para a reestruturação curricular do curso de Psicologia, oferecido na PUC-GOIÁS, é a redução do número de matrículas no curso. Processo resultante da expansão do número de cursos de graduação em psicologia ocorrida no Estado de Goiás na primeira década do século XXI.

Os índices de matrícula, as taxas de evasão e as vagas ociosas, cujos números aqui apresentados são oriundos de análises administrativas do biênio 2004-2006, apontam perdas significativas para o curso, o que exige do Departamento a discussão de soluções urgentes. A redução do número de matrículas em todo o curso entre 2003/2 e 2006/1 foi de 24%, ou seja, de 2.058 alunos para 1.559. Os dados provam que, em média, apenas 76% das vagas oferecidas neste curso foram preenchidas nos semestres acima referidos. As práticas e as estratégias previstas no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia têm de buscar respostas para essas questões. (PUC-GOIÁS, 2006, s/p).

O Curso de Psicologia da UCG nesta nova proposta traz um diferencial, tendo em vista a grande concorrência na oferta de cursos superiores, particularmente na área de Psicologia, com aumento significativo, nos últimos cinco anos, de Universidades e Faculdades implantadas tanto na capital do Estado de Goiás quanto no interior. (PUC-GOIÁS, 2006, s/p).

A reelaboração curricular do curso de graduação em Psicologia da PUC-GOIÁS pautou-se nos seguintes princípios: definição de um eixo epistemológico estruturante do curso, melhoria da qualidade dos processos

acadêmicos; redução dos créditos nos períodos; articulação entre teoria e práticas; flexibilização e interdepartamentalização; integração entre ensino, pesquisa e extensão. Os princípios foram elaborados a partir do diagnóstico realizado para fazer a reestruturação da matriz curricular, o que remete a um esforço institucional pela melhoria dos processos formativos em consonância com as concepções presentes nas DCNs.

Em face da realidade diagnosticada e das exigências das Diretrizes Curriculares, aqui se apresenta para discussão e reelaboração a nova proposta curricular que se pauta pelos seguintes princípios orientadores: a. definição de um eixo epistemológico estruturante do curso, integrando os saberes afins; b. promoção de maior qualidade dos processos acadêmicos; c. redução e equalização dos créditos nos períodos; d. articulação entre a teoria e a prática; e. flexibilização, interdepartamentalização e interdisciplinaridade; f. integração entre ensino, pesquisa e extensão; g. apresentação de diferencial qualitativo, além da tradição; h. respeito à ética nas relações com clientes, usuários, colegas e público em geral. (PUC-GOIÁS, 2006, s/p).

Nas entrevistas foi possível evidenciar o processo de reelaboração do PPC do curso por meio de processos dialógicos restritos, inicialmente, a um grupo dos docentes e, depois, a proposta era submetida à avaliação da Congregação, antes de ser enviada para as instâncias superiores da PUC-GOIÁS. A participante 5 informa que o PPC foi elaborado por um grupo de professores convidados pela direção do departamento de Psicologia. O processo de elaboração do curso ocorre com dificuldades, pois há limites impostos pelas condições institucionais e pela dificuldade de contar com a participação dos docentes no processo.

Em gestões anteriores a direção do departamento convidava alguns dos seus professores, aqueles mais atuantes e entendidos do curso, para participarem de uma comissão de avaliação do currículo que estudavam e se reuniam, semanalmente, apresentando sugestões e propostas para serem levadas na conclusão dos estudos às reuniões de Congregação, para aprovação do documento antes de ser enviado à Pró-Reitoria de graduação. Hoje em dia, foram nomeados e apossados pela reitoria alguns professores, inclusive, os que participaram de estudos anteriores, formalizados, e seus nomes enviados para credenciamento junto ao MEC para legislar sobre PPC e mudanças de ordens acadêmicas, criou-se o NDE (Núcleo Docente Estruturante) e

uma Comissão responsável por tomar decisões internas do curso e levar ao conhecimento da Congregação. **Participante 5**

Diversas são as dificuldades para implantar o PPC, por ser um curso que envolve uma gama de atribuições muito complexas, tanto por parte dos professores, grade curricular, tempo de curso, estágios, avaliações internas e externas a todo o momento, e mudança na legislação o tempo todo. Disponibilidade de tempo dos professores, falta de engajamento e, até mesmo, falta de conhecimento de normas do MEC e questões internas inviáveis. **Participante 5**

A participante 5 relata aspectos que acredita serem decisivos na formação oferecida em um curso, relatando, ainda, a importância de se ter um grupo de professores engajados na execução da proposta. Ela reporta também o fato de alguns cursos contratarem consultorias para elaborar seus PPCs, o que faz com que o corpo docente não tenha conhecimento de qual formação é oferecida na instituição em que trabalha.

Primeiramente Formação implica vários contextos desde a formação por parte dos docentes que ministram aulas no curso, a da formação que se espera ter os alunos. Precisamos cada vez mais de docentes envolvidos com sua formação, voltados para aprimoramento do seu currículo, alunos que também queiram receber em sua formação conhecimentos transmitidos. Vejo uma relação construída não só de um lado. Precisamos caminhar juntos: professor e aluno, um se aprimorando e com responsabilidade e comprometimento para ensinar e outro atento e aberto para se envolver, receber e amadurecer esses conhecimentos. É uma via de mão dupla, de nada adianta um lado só tentar caminhar sozinho; não vai levar a lugar nenhum. Essa questão envolve muitos outros componentes que levaríamos horas e horas para relatar.(...) Existem cursos e cursos. Muitos deles fazem consultoria para construir o PPC e executam sem saber o sentido e o significado do que estão oferecendo. **Participante 5**

O curso de Psicologia, oferecido na PUC-GOIÁS, foi o primeiro curso a ser criado no Estado de Goiás e permaneceu como o único curso do Estado durante 27 anos. Assim o PPC de 2006, aqui analisado, foi elaborado, a partir das DCNs de 2004, por meio de processo de reestruturação curricular. Outro ponto a ser ressaltado é que o curso é oferecido em uma instituição de grande prestígio no cenário goiano, mas que, em função do processo expansionista ocorrido na primeira década do século XXI, passou por um processo de

redução do número de alunos matriculados. Desse modo, essa variável interferiu na reorientação do curso, cuja reformulação curricular buscava atender as DCNs e, concomitantemente, enfrentar a expansão ocorrida no ensino superior no Estado de Goiás. O PPC do curso é apresentado como uma forma de atender as exigências apresentadas nas DCNs de 2004, mas também como uma estratégia para enfrentar a nova realidade do mercado do ensino superior.

A seguir, será apresentada a análise referente ao PPC do curso de psicologia oferecido na UFG-Campus de Jataí. O curso de psicologia da UFG, Campus Jataí, foi criado no ano de 2007. Referente aos motivos para a criação do curso, há a justificativa no PPC de que um deles devia-se ao pequeno número de profissionais de psicologia que atuavam na região. No ano de 2006, havia, aproximadamente, vinte profissionais de psicologia na cidade de Jataí e nem todos atuavam na área. Assim, havia uma carência deste profissional para integrar as equipes multidisciplinares que atuam, sobretudo, na rede pública de saúde e educação.

Há, na cidade de Jataí, cerca de 20 profissionais psicólogos (0,02% da população urbana), nem todos atuando na profissão, segundo diagnose realizada pela Comissão de Expansão junto aos profissionais da cidade. Em reunião realizada com os psicólogos, em dezembro de 2006, constatou-se a insuficiência deste profissional em todas as áreas, como saúde pública, saúde mental e educação.

Como podemos perceber, há uma grande necessidade do profissional psicólogo na cidade de Jataí, principalmente nos setores de saúde e educação, realidade esta que fundamentou a solicitação do curso para o Campus Jataí/UFG. (UFG- JATAÍ, 2011, p. 13).

Como a versão das DCNs, que norteou a elaboração do PPC do curso de Psicologia da UFG, Campus Jataí, foi homologada em 2004, na qual não era obrigatória a oferta da modalidade Formação de Professor em Psicologia, o curso optou por oferecer apenas a modalidade Formação do Psicólogo. Nesse sentido, diferencia-se dos demais cursos analisados. Como as DCNs para a formação em psicologia homologadas em 2011 apresentam a obrigatoriedade da modalidade Formação de Professor em Psicologia, o PPC do curso deverá

passar por reformulações para atender a tal exigência, que deve ser cumprida até agosto de 2013. Importante situar que a centralidade da proposta é formação do psicólogo para atuação profissional e a pesquisa.

O curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás, Campus Jataí, tem como meta central a formação do Psicólogo voltada para a atuação profissional e para a pesquisa. Para contemplar este aspecto, a formação do Psicólogo ocorrerá na seguinte modalidade:

1. a formação específica do psicólogo, voltada para a atuação e intervenção profissional nos diversos contextos institucionais, a partir de distintas abordagens teóricas, além do desenvolvimento de habilidades e competências que o habilitem para o exercício da investigação científica. Esta modalidade de formação deverá ser realizada em, no mínimo, dez semestres e, no máximo, quinze semestres, com uma carga horária total de 4.680 horas. (UFG- JATAÍ, 2011, p. 15).

O PPC do curso da UFG Jataí, ao tratar dos princípios norteadores da formação do psicólogo oferecida, apresenta os mesmos sete princípios trazidos nas DCNs para a formação em psicologia de 2004. Não há uma ampliação ou recontextualização do texto das DCNs e, sim, uma adoção na íntegra da proposta formativa trazida no documento. Tal constatação contrasta com a realidade dos dois outros cursos que buscam se afirmar a partir de busca da identidade pela recontextualização das políticas educacionais. Abaixo estão apresentados os princípios norteadores da formação oferecida no curso.

Esta modalidade de formação foi elaborada tendo como referência os seguintes princípios e compromissos:

a) construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;

b) compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em sua interface com os fenômenos biológicos e sociais;

c) reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

d) compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;

e) atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

f) respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; e

g) aprimoramento e capacitação contínuos. (UFG-JATAÍ, 2011, p. 15).

No PPC do curso de psicologia da UFG, Campus de Jataí, os eixos estruturantes do curso coincidem com os propostos no quinto artigo das DCNs de 2004. Os eixos são os seguintes: I - fundamentos epistemológicos e históricos; II - fundamentos teórico-metodológicos; III - procedimentos para a investigação científica e prática profissional; IV - fenômenos e processos psicológicos; V - interfaces com campos afins de conhecimento e VI - práticas profissionais.

No do PPC, curso de psicologia da UFG Jataí, as habilidades que se pretende desenvolver nos futuros psicólogos são apresentadas de forma um pouco diferenciada das descritas nas DCNs de 2004. As habilidades são definidas a partir da ênfase que o aluno escolher. O curso oferece três ênfases, sendo elas: Psicologia e Processos Psicossociais; Psicologia e Processos Clínicos e Psicologia e Processos Educativos. As duas últimas ênfases curriculares do curso coincidem com ênfases propostas nas DCNs de 2004. Abaixo estão apresentadas as ênfases e as competências que se esperam desenvolver nos acadêmicos que optarem por cursá-las.

#### **4.2. Psicologia e Processos Clínicos**

A esta ênfase corresponde um conjunto delimitado e articulado de conhecimentos teóricos e atividades práticas que garantam competências e habilidades para a atuação ética e coerente do psicólogo em diferentes contextos, valendo-se de diversas estratégias clínicas, tais como processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia etc, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos e grupos. A ênfase curricular também prevê a inserção do aluno em disciplinas e atividades no âmbito da pesquisa científica.

#### **4.3. Psicologia e Processos Psicossociais**

A esta ênfase corresponde um conjunto delimitado e articulado de conhecimentos teóricos e atividades práticas que garantam competências e habilidades para a atuação ética e coerente do psicólogo na atenção e intervenção psicossocial, privilegiando os processos institucionais, relações indivíduo-família-comunidade sociedade e as implicações grupais nos processos de subjetivação. A ênfase curricular também prevê a inserção do aluno em disciplinas e atividades no âmbito da pesquisa científica.

#### **4.4. Psicologia e Processos Educativos**

A esta ênfase corresponde um conjunto delimitado e articulado de conhecimentos teóricos e atividades práticas que garantam competências e habilidades para a atuação ética e coerente do psicólogo frente a demandas de ordem educativa. Esta ênfase compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que estas necessidades sejam detectadas. (UFG- JATAÍ, 2011, p. 16, 17 e 18).

Na definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo do curso de Psicologia da UFG, Campus de Jataí, observa-se, paradoxalmente, a afirmação e distinção das propostas nas DCNs de 2004. Nas DCNs são apresentadas habilidades e competências gerais e no PPC analisado fez-se uma opção por defini-las a partir da especificidade de cada uma das ênfases do curso. Referentes às ênfases curriculares, cabe ressaltar que o PPC não explicita o motivo de suas escolhas. Pode-se dizer que o PPC apresenta muitas consonâncias com as DCNs de 2004, o que pode indicar um alinhamento com a proposta formativa trazida no documento.

Para Jonsson e Holanda (2011), a ABEP aponta como uma dificuldade na construção de novos projetos pedagógicos de curso a dificuldade de se abandonar o modelo tradicional de realizar reformas curriculares, pautadas apenas em um novo arranjo das disciplinas já existentes no curso. Além da concepção de que cada professor deve cuidar exclusivamente das disciplinas que lhe competem, sem ter um envolvimento com o projeto coletivo para a formação profissional do psicólogo.

Essas questões acabam por manter propostas de formação em psicologia compartimentadas e indicam a necessidade da contínua discussão das políticas curriculares e das propostas que se materializam nas matrizes

curriculares e nos PPCs. É preciso encontrar possibilidades para que se elaborem PPCs que contemplem o saber psicológico em sua diversidade epistemológica e que formem psicólogos comprometidos com a ciência psicológica, para que nos cursos de psicologia seja possível não apenas reproduzir saberes, mas, sim, produzir conhecimentos pautados na ética e nas políticas sociais. No próximo tópico, estão as considerações finais da tese, em que se faz uma síntese dos elementos constitutivos das atuais políticas de formação em psicologia no Estado de Goiás. A busca, no último tópico, foi apresentar uma compreensão de tais políticas, e discutir os possíveis desdobramentos destas para a psicologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo o foco de investigação foram as Políticas de Formação em Psicologia em Goiás. O estudo foi realizado, especificamente, nos cursos de graduação do Estado, opção feita em virtude de se compreender que a graduação é central no processo de Formação em Psicologia, visto que ela é obrigatória para a atuação profissional na área. O estudo foi realizado a partir da investigação das políticas de formação do Estado na sua interface com as políticas educacionais para o ensino superior. Foram analisadas as DCNs para a formação em psicologia, as Matrizes Curriculares e os PPCs dos cursos de Psicologia de Goiás. O estudo abordou as propostas de formação, no tocante a sua proposição, pois, não investigou como tem ocorrido a formação no dia a dia das instituições. O recorte foi feito para tornar o estudo exequível, ainda que se saiba da importância de, ao pesquisar políticas educacionais, investigar a formulação, a implantação e a avaliação das mesmas. O objetivo foi trazer novos elementos para a discussão sobre políticas de formação em psicologia em Goiás, sem, entretanto, desconsiderar a necessidade da realização de novos estudos que problematizem a efetivação e a avaliação das propostas.

Para tratar das políticas de formação em psicologia, foi necessário resgatar o surgimento e percurso da área do saber no Brasil. O fato das instituições de ensino superior terem sido criadas no Brasil somente no século XIX, teve um impacto direto no surgimento da psicologia no Brasil. As ideias psicológicas, no Brasil, tiveram seus marcos iniciais com os estudos realizados pelos jesuítas, com o objetivo de catequizar as crianças das tribos indígenas. Não é possível falar uma formação ou uma política de formação no período, mas do início do desenvolvimento deste campo do saber no Brasil.

Ao longo do estudo, identificou-se que foi com a criação do curso de medicina na Bahia, em 1833, que as ideias psicológicas passaram a ser estudadas e desenvolvidas em instituições de ensino. No cenário mundial a psicologia tornou-se uma ciência independente no final do século XIX, o que fez com que os estudos da área passassem a seguir os critérios científicos. Os mesmos critérios passaram a nortear as pesquisas desenvolvidas na área de psicologia no Brasil, o que indica como as políticas de formação em psicologia,

no Brasil, sempre estiveram diretamente ligadas às políticas educacionais. Isto é, a política de não criação de instituições de ensino superior no Brasil fez com que as ideias psicológicas precisassem ser desenvolvidas por outros caminhos.

Assim como esteve ligada a área da medicina, as políticas de formação em psicologia estiveram ligadas à área de educação como abordamos na tese. No final do século XIX, a disciplina de psicologia passou a compor o currículo das Escolas Normais, inclusão que ocorreu em virtude da Reforma Benjamim Constant de 1890. Fato que pode ser considerado como o início da institucionalização da formação em psicologia no Brasil. Ainda referente à ligação a formação em psicologia com a área de educação, é preciso destacar a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental no Brasil, que ocorreu em 1906. Esse laboratório foi criado no Pedagogium, órgão criado para coordenar as atividades pedagógicas no Brasil.

Em 1923 foi criado o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Hospital do Engenho de Dentro. Em 1932 o laboratório foi transformado em Escola Superior de Psicologia. Esta pode ser considerada a primeira proposta de formação em Psicologia no Brasil, a despeito de que o curso tenha sido fechado, sete meses após a sua criação, sem formar nenhum psicólogo, como situamos.

No ensino superior brasileiro, a Psicologia passou a ser uma disciplina obrigatória em 1934, quando foi fundada a Universidade de São Paulo. Sendo esse mais um elemento do processo de institucionalização da Psicologia no Brasil, que permitiu o desenvolvimento de estudos na área e a possibilidade de reafirmação deste campo do saber. Processo que levou, em 1953, à fundação do primeiro curso de graduação em psicologia na PUC do Rio de Janeiro. Nove anos depois, em 1962, a profissão de psicólogo foi regulamentada no Brasil e, no mesmo ano, o Currículo Mínimo para a formação em psicologia também.

Durante a década de 1970, os cursos de psicologia seguiram a política de formação proposta no currículo mínimo. Em 1978 houve uma tentativa organizada de alterar o currículo mínimo. O objetivo era criar uma formação que permitisse a construção de uma nova identidade profissional do psicólogo. O entendimento era que, com o currículo mínimo, se formava um psicólogo

para atuar exclusivamente em instituições privadas e voltado para atendimento individual. O movimento gerou, na década de 1980, apenas uma redistribuição das disciplinas na grade curricular dos cursos de psicologia, sem uma alteração da proposta de formação do currículo mínimo.

O que se pode analisar é que as propostas de formação em psicologia, no Brasil, foram construídas nas e pelas condições concretas do país. A inexistência de IES levou a uma institucionalização tardia da psicologia, visto que, desde os jesuítas, século XVI, já existiam estudos referentes à área, mas somente no século XIX, com a reforma Benjamim Constant, é que ocorreu o primeiro passo para a institucionalização da psicologia no Brasil, quando ela foi incluída no currículo das Escolas Normais. Foi também no século XIX, com a criação de IES, que se começaram a realizar estudos sistemáticos sobre as ideias psicológicas no meio acadêmico. A formação em psicologia, no Brasil, teve seu início com os estudos sobre as ideias psicológicas, que foram, inicialmente, realizados na área de educação e medicina. Pode-se inferir que a construção de conhecimento na área criou as bases para a formação em psicologia.

Um aspecto basilar para a formação em psicologia, no Brasil, foi sua inclusão como disciplina obrigatória, tanto nas Escolas Normais, em 1890, como no Ensino Superior, em 1934. Este processo iniciou a institucionalização da formação em psicologia no Brasil. Pode-se deduzir que o processo serviu como base para a institucionalização de uma formação específica no Brasil, que foi formalizada em 1953, com a criação do curso da PUC do Rio de Janeiro.

Além da produção de conhecimento na área e da institucionalização da disciplina de psicologia, é preciso acrescentar o crescimento, na década de 1950, da demanda pelo uso de técnicas de psicologia no Brasil, como um fator determinante para a criação de políticas de formação na área. A demanda pelo uso das técnicas psicológicas fez com que fossem criados cursos para ensinar o uso de tais técnicas. Os cursos foram oferecidos no ISOP, porém, foram criticados por oferecerem uma formação fragmentada e tecnicista. Buscando fazer uma contraposição à esta política de formação, foi criado o curso da PUC

do Rio, em que a proposta foi oferecer uma sólida formação teórica. Aqui é possível identificar um dos principais aspectos em disputa nas propostas de formação em psicologia no Brasil, a questão de qual aspecto será predominante na formação, o aspecto teórico ou o aspecto prático. Assim como já é possível identificar a tensão trazida pelo mercado, que demanda uma formação pautada nos critérios técnicos e com curta duração, como os cursos que eram oferecidos no ISOP.

Ao longo da investigação, situamos a regulamentação da profissão de Psicólogo, ocorrida em 1962, bem como a homologação do Currículo Mínimo para a psicologia, que se tornou a principal política para a formação em psicologia no país. Esta política de formação foi criticada por propor um perfil profissional voltado para o atendimento individual e para a atuação em instituições privadas, e por oferecer pouco espaço para as discussões sobre a produção de conhecimento científico na área. Pode-se entender como contraditório este movimento, visto que o campo da formação em psicologia avançou justamente a partir da produção do conhecimento científico na área. Aqui é possível assinalar que a proposta do Currículo Mínimo de 1962 estava mais focada em aspectos da psicologia como profissão, que ciência. E no que se refere aos aspectos da profissão, é possível assinalar que se propunha formar um profissional liberal que atuaria, prioritariamente, em consultórios particulares.

Nas décadas de 1970 e 1980, ocorreram esforços para alterar a proposta de formação. As discussões sobre uma possível reformulação da política de formação em psicologia, no Brasil, continuaram na década de 1990. Em 1992 ocorreu em Serra Negra – SP um encontro nacional para a formação em psicologia no Brasil, em 1994 ocorreu, em Campos do Jordão – SP, um novo evento para discutir o tema. Os eventos foram criadas teses para a formação em psicologia.

Como abordamos no trabalho, no ano de 1994, o MEC criou uma comissão (CEEPSI) para elaborar propostas de reestruturação curricular para a área de psicologia. Em 1995 a CEEPSI elaborou parâmetros para a formação em psicologia. Na elaboração das diretrizes, foram utilizadas as propostas

elaboradas em Campos do Jordão e Serra Negra; sugestões enviadas por instituições formadoras e pelo Conselho Federal de Psicologia. As diretrizes representavam as discussões feitas na e pela área do saber.

Em 1996 foi homologada a LDB, como desdobramento, houve a extinção dos currículos mínimos e a criação de DCNs para a formação. Os parâmetros apresentados pela CEEPSI, em 1995, foram utilizados como base para a criação das DCNs para a formação em Psicologia. Frente à obrigatoriedade de se criar DCNs, as entidades ligadas à Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos Regionais (CRP), organizaram, em 1997, na cidade de Ribeirão Preto – SP, um fórum nacional para discutir a formação em psicologia. Neste fórum foi indicado que os parâmetros elaborados pela CEEPSI deveriam balizar a elaboração das DCNs. Em 1997 foi criado Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB), sendo que seu projeto principal era criar projetos para a ciência e profissão de psicologia no Brasil. Esse período se constituiu em processo de discussão envolvendo vários atores do campo.

Em 1999 a CEEPSI apresentou a primeira proposta de DCNs para a formação em Psicologia. Entretanto, a proposta apresentada não contemplou os parâmetros elaborados pela própria CEEPSI, em 1995, e as proposições elaboradas, em 1997, no Fórum Nacional de Formação em Psicologia. Como abordamos em nosso estudo, a CEEPSI balizou a proposta nos parâmetros trazidos na LDB de 1996, mais especificamente, na flexibilização do currículo e a redução da carga horária. A proposta das DCNS de 1999 foi questionada pelos seguintes atores sociais: Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), Conselho Federal de Psicologia (CFP), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) e Coordenação Nacional dos Estudantes de Psicologia (CONEP). Frente ao posicionamento contrário das entidades representativas da psicologia, a proposta não foi homologada. Uma nova proposta foi apresentada em 2001, porém, trouxe os mesmos parâmetros de formação apresentados em 1999.

A proposta foi novamente rejeitada e, em 2003, foi criada uma nova CEEPSI, que organizou uma audiência pública para identificar as proposições

que a área de psicologia tinha para a formação. Foram identificados dois grupos e duas concepções de formação. Um primeiro grupo representava a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e entendia que deveriam ser oferecidos três perfis de formação: Bacharelado, Professor de Psicologia e Psicólogo, sendo o último obrigatório. Um outro grupo representava a FNEPB e defendia uma formação em psicologia com um único perfil, mas que abrangesse os perfis de bacharel, professor e psicólogo.

A CEEPSI organizou um encontro entre os dois grupos, no qual foi elaborado um documento consensual e que foi utilizado como parâmetro para a elaboração das DCNS, finalmente homologadas em fevereiro de 2014. Uma nova versão das DCNs foi homologada em 2011, porém, a única alteração foi a obrigatoriedade dos cursos oferecerem, além da formação de psicólogo, a formação de professor de psicologia.

Os dados históricos mostram que o processo de elaboração das DCNs e, portanto, a alteração da política de formação em psicologia no Brasil ocorreu por meio de vários embates no campo. Atores sociais (CFP, CRP, ABEP, ANPEPP, CONEP, FENPB e SBP) e governamentais (CEEPSI) travaram discussões políticas para definir a política de formação que seria homologada no país. Este processo foi de 1995 até 2004 quando as DCNs foram homologadas. E não terminou com a homologação, pois as políticas educacionais são dinâmicas, um eterno vir a ser.

O processo de disputas indica os vários interesses presentes na elaboração de uma política educacional, diferentes concepções de objeto de estudo, de métodos de pesquisa e intervenção são defendidos nesse processo. As disputas contribuem para a complexificação do processo de elaboração da proposta de formação, sendo possível identificar a busca de organicidade, bem como concepções em disputa, de ordem teórica e metodológica, visto que a política é fruto de embate entre as entidades representantes da psicologia e os representantes governamentais.

As DCNs para a formação em psicologia, atualmente, a principal política de formação da área, foram elaboradas após a homologação da LDB em 1996. Ao longo do trabalho, situamos que essa política configurou-se, pela extinção

do currículo mínimo e, paradoxalmente, por proposta de redução do tempo de integralização dos cursos e de priorização dos saberes técnicos. A nosso ver, tais aspectos reduzem o espaço para o exercício da crítica e reflexão. Ou seja, ao mesmo tempo em que as DCNs indicam um avanço, sua proposição é marcada por contradições, silenciamentos e ratificações de concepções anteriormente hegemônicas. Tais aspectos aparecem também na proposta de formação presente nas DCNs. No 3º e no 4º artigo do documento, pode-se indicar uma contradição, visto que no 3º se propõem uma formação que possibilite uma reflexão crítica sobre a realidade social, mas no 4º, em que são descritas as competências que devem ser desenvolvidas na formação, são apresentadas competências alinhadas com as exigências do atual mercado de trabalho, como por exemplo, capacidade de liderança e comunicação.

No 9º artigo das DCNs, propõem-se que uma das habilidades do psicólogo deve ser o manejo/ uso de métodos de pesquisa. Porém, no texto, só se faz referência ao método experimental e, ao se referir ao tratamento dos dados, se fala, exclusivamente, do tratamento estatístico. No 9º artigo, se repete um aspecto criticado no currículo mínimo, o fato de se apresentar o método experimental como único método de produção do conhecimento. O que traz outra contradição do documento, já que a proposta é garantir uma formação generalista, mas, nesse aspecto, acaba por se privilegiar um único método de pesquisa. É preciso indicar, ainda, que este aspecto segue na contramão das políticas educacionais para o ensino superior, pois estas flexibilizaram a obrigatoriedade de assentar o ensino superior no tripé ensino, pesquisa e extensão, permitindo a criação de IES focadas, exclusivamente, no ensino (faculdades e centros de ensino).

No 10º e 11º artigo das DCNs, é apresentada a proposta de se oferecer uma formação pautada em ênfases curriculares, que podem ser definidas como o conjunto de habilidades de alguma área de domínio da psicologia, na qual se realizaria a concentração dos estudos do acadêmico. Destacamos que este é um aspecto muito controverso, visto que a concentração de estudos em uma área pode impossibilitar que se ofereça uma formação generalista com sólida formação teórica e prática.

Nas entrevistas com os coordenadores e professores de cursos de psicologia de Goiás, identificamos que as DCNs são pouco discutidas e estudadas nos cursos. O fato se acentua nas instituições privadas, em que as modificações na proposta de formação são feitas sem a participação de docentes e discentes, o que indica um aspecto importante das políticas de formação em psicologia em Goiás.

Nas DCNs, a proposta era garantir que se estruturasse uma formação pautada nas demandas regionais, mas sem a discussão sobre a formação no interior das instituições o que se constrói enquanto proposta de formação é a reprodução de modelos já estabelecidos e não a construção de novos modelos que possibilitem acesso às demandas regionais. Este aspecto foi relatado pelos participantes, que afirmaram que, mesmo nas instituições públicas, há pouco espaço de discussão sobre a formação que se pretende oferecer e, nas instituições privadas, o espaço é praticamente inexistente. Concluo, neste particular, que é fundamental discutir as condições objetivas em que as DCNs são compreendidas e como se desdobram em PPCs.

Visando trazer mais elementos para a discussão sobre as políticas de formação em psicologia em Goiás, buscamos dados referentes aos cursos de graduação em psicologia atualmente em funcionamento no Estado. O ensino superior no Estado de Goiás teve um expressivo crescimento nas décadas de 1990 e 2000, porém, a expansão ocorreu prioritariamente em instituições privadas. Identificamos que o número de cursos presenciais de graduação passou de 384, em 2001, para 916 em 2010. No que se refere aos cursos de psicologia, o processo de expansão ocorreu na primeira década do século XXI. Antes da expansão, o Estado tinha apenas um único curso de graduação em psicologia.

O primeiro curso de graduação em psicologia do Estado de Goiás foi criado em 1973 na PUC-GOIÁS. Durante vinte anos, este foi o único curso de psicologia do Estado, sendo o único curso criado antes da homologação da LDB de 1996. O segundo curso foi criado no ano de 2000 na UNIP, os outros doze cursos, atualmente, em atividade, no Estado, foram criados após a homologação das DCNs de 2004. O primeiro curso de psicologia gratuito e

oferecido em uma IES pública foi criado no ano de 2006, na UFG, no Campus de Goiânia. Desses indicadores, destacamos que a criação de cursos de psicologia em IES públicas de Goiás ocorreu de forma tardia, somente 44 anos após a homologação do currículo mínimo da área em 1962, o que merece análise específica para identificar que fatores contribuíram para tal processo. Ainda que o curso da PUC-GOIÁS seja oferecido em uma IES sem fins lucrativos, o fato de não ser gratuito restringiu o público que poderia ter acesso à formação no Estado, visto que somente acadêmicos que possuíam condições financeiras de custear a mensalidade do curso poderiam realizá-lo.

Identificamos, ainda, que, na primeira década do século XX, surgiram novos cursos de psicologia no Estado, no ano de 2000, existiam dois cursos, em 2013, o número passou para quatorze cursos. Porém, a expansão ocorreu prioritariamente em instituições privadas, visto que mesmo sendo criados cursos em uma IES pública, onze dos quatorze cursos são oferecidos em instituições privadas. Os cursos de Psicologia são oferecidos nas seguintes instituições: PUC-GOIÁS, UNIP, UNIVERSO, UFG/Campus de Catalão, ULBRA, IESGO, FAA, FAMA, FIMES, UFG/Campus de Jataí, FESURV, UFG Campus de Goiânia, FESGO e ALFA. Dos quatorze cursos, apenas três são oferecidos em uma instituição pública e gratuita a UFG. Referente à localização das instituições que oferecem os cursos, sete estão na região central de Goiás, seis na região Sul e um na região leste do Estado. Tais indicadores revelam a articulação da expansão em Goiás com as políticas nacionais, sem descurar de suas especificidades.

Em relação às políticas de formação em psicologia em Goiás, é possível afirmar que esta política acompanhou a lógica expansionista que ocorreu no início do século XXI. A expansão ocorreu prioritariamente na esfera privada, sendo que onze de quatorze cursos são oferecidos em IES privadas. Outro aspecto da política de formação é oferecer o curso prioritariamente nas regiões mais ricas do Estado, nos municípios polos.

Evidenciamos que há uma homogeneidade no tocante à carga horária para a integralização dos cursos de psicologia em Goiás. De acordo com a resolução 2/2007 da Câmara de Educação Superior do MEC, a carga horária

mínima para a integralização dos cursos com duração de cinco anos deve estar entre 3600 e 4000 horas. Em Goiás, a carga horária de treze cursos é próxima de quatro mil horas, apenas o curso de Psicologia da FESURV tem uma carga horária menor, 3720 horas. O curso da UFG, Campus de Goiânia, possui a maior carga horária, 5089 horas. É necessário realizar mais estudos para averiguar a suficiência da carga horária para a formação de psicologia. Porém, tendo em vista que a LDB de 1996 trouxe como um dos parâmetros para a formação no ensino superior a redução da carga horária dos cursos, pode se inferir que a política de formação investigada, ao atender as exigências mínimas do MEC, se aproxima do parâmetro apresentado na LDB. Ainda referente às cargas horárias dos cursos, é necessário assinalar que entre a maior e a menor carga horária há uma diferença de 1369 horas. O fato da maior carga horária ser oferecida em uma IES pública, UFG-Goiânia, serve como indicativo da diferença existente nas políticas de formação das IES públicas e privadas.

Em nossa investigação, identificamos que as DCNs indicam como um dos pontos da proposta de formação, a necessidade de se organizar as disciplinas da matriz curricular a partir de eixos estruturantes. Estes eixos apresentam os objetivos que se pretende atingir com a formação em psicologia. Nas DCNs para a formação em psicologia foram definidos seis eixos estruturantes, em cada um deles são definidas as habilidades que devem ser desenvolvidas com o grupo de disciplinas que o compõem.

O primeiro eixo é referente aos Fundamentos epistemológicos e históricos da psicologia. Neste eixo o objetivo é permitir que o estudante conheça as bases do conhecimento psicológico e, assim, consiga desenvolver a habilidade de avaliar criticamente as diferentes epistemes da área do saber. O segundo eixo é referente aos Fundamentos teórico-metodológicos da psicologia. O objetivo aqui é proporcionar uma visão ampla dos distintos métodos de produção do conhecimento em psicologia. O terceiro eixo é referente aos procedimentos para a investigação científica e a prática profissional.

A proposta é garantir o conhecimento de instrumentos de avaliação e intervenção, além da competência para selecioná-los conforme o contexto de ação. O quarto eixo trata dos Fenômenos e Processos Psicológicos. As disciplinas devem garantir ao estudante um amplo conhecimento das características e conceitos do objeto de investigação da área. O quinto eixo é referente à Interface com os campos afins do conhecimento. A proposta é delimitar a especificidade do fenômeno psicológico, possibilitando ao estudante uma compreensão deste na interação com os fenômenos biológicos, humanos e sociais. O último e sexto eixo é referente às Práticas profissionais, sendo que o objetivo é possibilitar ao estudante o desenvolvimento de habilidades para a atuação profissional em diferentes contextos.

Compreendendo os eixos estruturantes como os pilares que sustentam a política de formação apresentada nas DCNs, realizamos análise das matrizes curriculares dos cursos de Psicologia de Goiás, de forma a identificar se havia predominância de um dos eixos nas matrizes curriculares. Os dados evidenciaram que, em treze das quatorze matrizes curriculares analisadas, o sexto eixo referente à práticas profissionais é o que possui o maior número de disciplinas. Já o primeiro eixo, referente aos fundamentos epistemológicos e históricos, é o que possui o menor número de disciplinas em todas as matrizes. Este quadro se apresentou tanto nas matrizes das IES públicas quanto das privadas. Os dados indicam que uma das características da política de formação em psicologia em Goiás é o foco na profissionalização e preparação para o mercado. Além de se poder apontar, ainda, o pouco espaço destinado à discussão das bases históricas e epistêmicas do conhecimento da psicologia. Assim, pode se afirmar que a política de formação em psicologia no Estado está desigualmente assentada nos pilares teoria e prática.

Pautando-se no maior enfoque dado aos aspectos práticos da formação nos cursos de psicologia de Goiás, podemos afirmar que a política de formação acaba retomando aspectos do Currículo Mínimo, sobretudo, no que diz respeito à priorização dos aspectos técnicos da formação.

Neste ponto é possível indicar um movimento contraditório nas políticas de formação em psicologia. Já que se pode considerar um avanço a proposta,

apresentada nas DCNs, de que as matrizes curriculares sejam elaboradas a partir de eixos estruturantes e que as instituições tenham autonomia para a estruturação destas. Porém, o que se constatou na materialização da política, ou seja, na estruturação das matrizes, foi certo engessamento das políticas de formação das IES, já que em todas as matrizes, o aspecto prático é priorizado em detrimento do aspecto teórico, o que revela a não efetivação da articulação teoria e prática na formação.

Nas entrevistas a relação entre teoria e prática também foi apresentada como um ponto de tensão presente nas políticas de formação dos cursos de psicologia. Os participantes ressaltam que a prática é o polo central na proposta de formação das IES privadas, já nas IES públicas, a formação teórica ganha mais espaço na formação, sendo em alguns momentos, o eixo central desta. Tais indicadores revelam que ainda que os documentos tragam uma semelhança na organização das matrizes, no que se refere às disciplinas que compõem os eixos estruturantes, a relação teoria e prática ocorre de forma diferenciada na formação oferecida nas IES privadas e nas IES públicas. Porém, é possível inferir que a relação ainda aparece de forma dicotômica, em que teoria e prática são compreendidas e apresentadas como polos opostos.

Neste aspecto é possível indicar uma contradição presente na própria política oficial de formação, pois, as DCNs pautam-se na flexibilização curricular e na avaliação. Há uma contradição entre os dois pontos, ao mesmo tempo em que se propõem uma flexibilização, se criam parâmetros de avaliação padronizados em todo o país. A centralidade da avaliação pode ser um dos motivos para o engessamento que foi encontrado nas matrizes curriculares dos cursos de psicologia de Goiás.

Na análise das disciplinas que compõem os eixos estruturantes, identificou-se que o eixo relativo a procedimentos científicos foi o segundo com o menor número de disciplinas. Aspecto que indica, que na política de formação das matrizes curriculares dos cursos de psicologia de Goiás, há elementos da lógica de formação presente no currículo mínimo, a despeito das mudanças curriculares.

Outro aspecto a ser ressaltado é oferta da formação em psicologia em IES isoladas, pois sete cursos de psicologia de Goiás são oferecidos em faculdades. Assim pode-se identificar mais um aspecto da política de formação em psicologia em Goiás, há pouco espaço para que seja ensinado ao acadêmico como produzir conhecimento científico, ou seja, a política de formação, ao não priorizar a produção do conhecimento científico, provavelmente, contribui para que o estudante seja apenas um reproduzidor da realidade já vigente.

Outro dado evidenciado refere-se ao eixo referente aos fundamentos epistêmicos e históricos da psicologia, constituído por disciplinas com nomes sinônimos ao do eixo, isto é, história e epistemologia da psicologia, sendo predominante a disciplina de história da psicologia. Estas disciplinas não faziam parte da proposta de formação trazida pelo Currículo Mínimo de 1962. Este dado pode ser compreendido como um avanço da política de formação proposta nas DCNs, visto que propõem que um dos pilares da formação sejam as bases epistêmicas e históricas da psicologia. Porém, na materialização da política, ou seja, na elaboração das matrizes curriculares, o avanço acaba por não acontecer, já que é o eixo com o menor espaço na política de formação em psicologia de Goiás.

Referente às disciplinas presentes no eixo estruturante que trata dos fundamentos teórico-metodológicos, foi possível verificar a inclusão de disciplinas que não compunham a proposta do Currículo Mínimo. Neste os fundamentos teóricos e metodológicos estavam pautados basicamente nas disciplinas de Psicologia Social e Psicologia Geral e Experimental. Nas atuais matrizes curriculares, houve a inclusão de disciplinas de outras epistemias, Psicanálise, Gestalt, Fenomenologia, Humanismo, Psicologia Sócio-Interacionista, Psicologia Evolucionista, Psicologia Construtivista; Psicologia do Cotidiano; Psicologia Integrada e Psicologia Interdisciplinar. Este dado permite inferir que ocorreu um avanço em relação à proposta do currículo mínimo, visto já que a inclusão das disciplinas indica uma maior possibilidade de garantir a diversidade teórica na formação.

No que se refere às disciplinas que compõem o eixo estruturante que trata dos procedimentos científicos e o eixo que trata do fenômeno psicológico, não foram constatadas alterações significativas em relação à política de formação do currículo mínimo de 1962. O eixo que trata de procedimentos científicos continua tendo pouco espaço na formação, assim como na proposta do currículo mínimo, visto que é o segundo eixo com o menor número de disciplinas. Já no eixo que trata do fenômeno psicológico, houve a inclusão de apenas uma disciplina que não compunha a proposta do currículo mínimo. Pode-se deduzir que, em relação ao estudo do fenômeno psicológico, houve uma manutenção da política de formação de 1962.

No eixo em que se devem propor disciplinas referentes à interface com outras áreas do conhecimento, constatou-se uma ampliação do número de disciplinas e de áreas com que se busca tal interface. No Currículo Mínimo, a interface era feita apenas com as disciplinas de Estatística e Filosofia. Nas atuais matrizes curriculares, a proposta é que a interface ocorra com a filosofia, com a área das ciências humanas (sociologia, antropologia), com a área das ciências biológicas (anatomia, fisiologia), com área jurídica, com a área de gestão e com as políticas públicas. Este dado parece indicar um avanço das DCNs em relação ao Currículo Mínimo, visto que a busca é por ampliar a compreensão dos fenômenos psicológicos de forma integral e contextualizada.

No eixo que trata das práticas profissionais em psicologia, constatou-se, nas matrizes curriculares, a inclusão de disciplinas que contemplam áreas de atuação da psicologia e que não faziam parte da proposta do currículo mínimo. Na proposta do currículo mínimo, havia disciplinas de três áreas de atuação da psicologia (Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia da Indústria). Nas atuais matrizes, além das disciplinas já presentes no currículo mínimo, foram incluídas disciplinas referentes à Psicologia Jurídica, Psicologia do Esporte, Psicologia Ambiental e Psicologia Hospitalar. Dado que pode ser compreendido como um avanço trazido pelas DCNs, em relação ao Currículo Mínimo, visto que a ampliação das áreas de atuação trabalhadas durante a graduação podem garantir uma formação generalista e diversificada. Faz-se necessário, contudo, problematizar a relação teoria e prática, visto que a

política de formação em psicologia em Goiás está assentada, ao menos em termos de número de disciplinas, nos aspectos das atividades práticas da área.

Foi possível verificar, nas atuais matrizes curriculares, avanços em relação à política de formação em psicologia trazida no currículo mínimo de 1962. Entretanto, chama atenção o fato das matrizes curriculares dos quatorze cursos de psicologia de Goiás serem muito semelhantes, além de manterem aspectos criticados no currículo mínimo, entre estes, podemos citar o fato de se priorizar o aspecto técnico da formação em detrimento do estudo das bases epistêmicas e dos procedimentos de investigação científica, o que revela que não se verifica modificações substanciais na política de formação presente no currículo mínimo e na atual política presente nos cursos de graduação.

Após a análise das matrizes curriculares dos quatorze cursos de psicologia oferecidos em Goiás, analisamos quatro Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) oferecidos na UFG (campus de Goiânia, campus de Catalão e campus de Jataí) e o do curso oferecido na PUC-GOIÁS. A análise desses PPCs revelou que o PPC da PUC-GOIÁS trata de uma reforma curricular, já os dos cursos da UFG referem-se às propostas de criação dos cursos.

O PPC do curso da UFG do Campus de Goiânia apresenta em seu texto uma política de formação balizada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Dado que indica um posicionamento contrário à flexibilização do tripé, que foi proposta nas políticas educacionais para o ensino superior. Evidenciou-se, ainda, que a elaboração do PPC foi realizada por um grupo de professores já atuantes na instituição, o que sinaliza que essa condição institucional foi decisiva para a elaboração da política de formação do curso.

O PPC do curso de psicologia da UFG do Campus de Catalão foi elaborado a partir do PPC do curso de Goiânia, o que trouxe elementos semelhantes nas políticas de formação dos cursos. O curso de Catalão foi criado em 2007, um ano após a criação do curso de Goiânia. Um aspecto semelhante nos textos dos dois PPCs é que uma das justificativas para a criação dos cursos foi a ausência de vagas na área de psicologia em IES públicas do Estado de Goiás. Assim como o PPC do curso de Goiânia, o PPC do curso de Catalão defende uma política de formação que vá além da

profissionalização, ou seja, que não esteja pautada prioritariamente em aspectos técnicos da psicologia. Outro aspecto semelhante nos dois PPCs é o fato de nos dois cursos ser oferecido, apesar de não ser obrigatório, a possibilidade do aluno cursar a habilitação Formação de Professor de Psicologia.

Identificamos, por outro lado, que o PPC do curso de Psicologia da UFG do Campus de Jataí apresenta diferenças em relação aos dos cursos oferecidos em Goiânia e Catalão, ainda que seja oferecido na mesma instituição (UFG) e que tenha sido criado no mesmo ano do curso de Catalão. Uma primeira diferença é referente à justificativa para a criação do curso. O texto do PPC de Jataí apresenta como motivo para a criação do curso o pequeno número de psicólogos na região, não se referindo à ausência de vagas de psicologia em IES públicas. Outra diferença é que, no curso de Jataí, não foi, inicialmente, oferecida a possibilidade dos alunos cursarem a habilitação Formação de Professor de Psicologia. O dado indica que ainda que seja em uma mesma instituição, as políticas de formação dependerão de condições institucionais, neste caso, as diferenças entre os campus da UFG produziram, em uma mesma instituição, diferentes políticas de formação em Psicologia.

Foi possível depreender que o PPC do curso de Psicologia da PUC-GOIÁS trata de uma reforma curricular, que foi proposta em virtude das exigências das DCNs, porém, uma das justificativas apresentadas no texto do PPC é a redução do número de matrículas no curso. Dado que leva a uma reflexão importante, ainda que as políticas de ensino superior, criadas na década de 1990, tenham reduzido as exigências para a criação de novos cursos e incentivado a expansão nas instituições privadas. As políticas trouxeram também uma maior concorrência entre as próprias instituições privadas. No caso da PUC-GOIÁS, até o ano de 2000, era a única opção de cursar psicologia no Estado, em dez anos, passou a disputar espaço com mais treze cursos. No texto do PPC da PUC-GOIÁS, é possível identificar que a política de formação adotada na instituição busca atender às demandas das DCNs.

A partir da análise das DCNs para a formação em psicologia, das matrizes curriculares dos cursos de Psicologia de Goiás e dos PPCs de quatro cursos de psicologia do Estado (UFG – Campus Goiânia, UFG – Campus Catalão, UFG – Campus Jataí e PUC – GOIÁS), foi possível identificar elementos constitutivos da política de formação em psicologia em Goiás. Um primeiro elemento é a pouca organicidade na construção das políticas de formação, visto que as discussões acontecem, sobretudo, nos cursos oferecidos nas IES públicas.

Tendo em vista que estes são apenas três em quatorze, pode-se afirmar que é hegemônica a adoção de políticas de formação que não representam os posicionamentos do grupo de docentes e discentes das instituições. Outro elemento é a priorização de aspectos técnicos na formação, em detrimento de bases históricas e epistêmicas e de procedimentos de produção do conhecimento científico. Nas políticas foi possível identificar avanços em relação à proposta do currículo mínimo, em especial, no que se refere à ampliação de epistemes teóricas e áreas de atuação nas matrizes curriculares, o que pode indicar uma maior possibilidade de se conseguir oferecer uma formação generalista.

Apesar dos avanços em relação ao currículo mínimo, há indícios de que muitos aspectos se mantiveram, o fato das quatorze matrizes curriculares serem muito semelhantes pode indicar um possível engessamento da formação. Também é possível indicar como elemento desta política de formação a centralização de cursos nas regiões mais ricas do Estado. Não garantindo um acesso à formação, de maneira equânime, ao longo do Estado.

Reafirmamos que a decisão por estudar políticas de formação em psicologia é uma escolha de caráter político, visto que construir elementos para ampliar a compreensão sobre tais políticas aumenta a possibilidade de se compreender os interesses que produzem e, ao mesmo tempo, são atendidos por esta formação. Pois uma dada formação em psicologia pode questionar ou fortalecer modelos teóricos de compreensão do fenômeno psicológico. Os modelos não são neutros nem a-históricos, estão necessariamente imbricados e implicados com a realidade social. Negar o caráter político da formação em

psicologia, assentando-a em uma possível neutralidade pautada em aspectos técnicos da área é também uma opção política.

Ao constatar a falta de organicidade na construção das políticas de formação em psicologia em Goiás e a priorização do aspecto técnico, pode-se inferir que esta política de formação dificilmente formará psicólogos capazes de refletirem sobre suas ações na realidade social. O que torna a psicologia um valioso instrumento para a manutenção da realidade vigente e, conseqüentemente, para a reprodução do capital.

Por outro lado, é fundamental ressaltar que a psicologia tem uma relação dialética com o social, produz e é produzida pelo social. Tal fato indica a importância de que as políticas de formação em psicologia apresentem propostas que possibilitem ao acadêmico indagar sobre a importância do campo do saber no contexto social.

Esse estudo sinaliza a necessária ampliação da discussão sobre formação em psicologia, indo além dos especialismos e técnicas e de uma compreensão homogênea do ser humano. Assim, entendemos que é preciso se contrapor a uma formação em psicologia pautada na neutralidade e que, em seus discursos e práticas, apresente o ser humano e a sociedade de forma abstrata e não como produções históricas. É preciso questionar uma concepção de formação que apresenta os aspectos técnicos e teóricos da psicologia de forma dogmática, tornando-os verdades prontas e acabadas. Ao contrário, é preciso pensar uma formação que vá na direção oposta, entendendo-a como um processo produzido em um campo de forças contraditórias que produz apenas territórios provisórios, visto que os saberes e fazeres da psicologia são datados e momentâneos.

Esta tese, neste contexto, aponta que uma das principais formas de tencionar o campo da formação em psicologia é investigar as políticas que o constroem e ao mesmo tempo são construídas por ele. É necessário investigar, conhecer e compreender os alicerces que sustentam a atual formação em psicologia, só assim, será possível questioná-la de forma mais efetiva, e conseqüentemente, construir alternativas para as propostas vigentes. O estudo aqui realizado foi um esforço nesta direção, mas sem a pretensão de produzir

verdades prontas e acabadas. O objetivo foi situar elementos que possibilitassem compreender tais políticas, permitindo a continuidade da discussão, indicando aqui a óbvia necessidade de se realizar novas pesquisas sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M.A. *et al.* Diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, Especial – out. 2006.
- ANTUNES, M.A.M. A Psicologia no Brasil: Um Ensaio Sobre suas Contradições. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, 2012, 32 (num. esp.), 44-65.
- AUGUSTO, A.G. Ontologia e crítica: o método em Marx. *Econômica*, v. I, n. II, Dez, 1999.
- AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington – D.C. – EE.UU. 1995.
- BARBOSA, M.D.L. *Estudo sobre a reestruturação curricular do curso de psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BOARINI, Maria Lucia. A formação do psicólogo. *Psicol. estud.* [online]. 2007, vol.12, n.2. pp. 443-444. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em 30 ago. 2009.
- BOCK, A.M.B.; FERREIRA, M.R.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. “Silvia Lane e o Projeto do “Compromisso Social da Psicologia”. *Psicologia & Sociedade*; Edição especial 2; (46-56) Out. 2007.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, 1997, vol.17, n.2 pp. 37-42.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estud. psicol. (Natal)* [online], 1999, vol.4, n.2 [citado 2009-08-30], pp. 315-329. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em 10 ago. 2009.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 403/62 de 1962. Fixa o Currículo Mínimo e a Duração do Curso de Psicologia. 1962a. Disponível em: <[http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha\\_do\\_tempo/memoria/docs/fr\\_1962\\_2.htm](http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1962_2.htm)>. Acesso em 17 mar. 2013. Não paginado.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0062/2004 de 19 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia. 2004a. Disponível em: <[http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha\\_do\\_tempo/memoria/docs/fr\\_2004\\_2.htm](http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_2004_2.htm)>. Acesso em 20 abr.2012. Não paginado.

BRASIL. Presidência da República. Lei 4.119 de 26 de agosto de 1962. Dispõe sobre os Cursos de Formação em Psicologia e Regulamenta a Profissão de Psicólogo. 1962b. Disponível em: <[http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha\\_do\\_tempo/memoria/docs/fr\\_1962\\_2.htm](http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1962_2.htm)>. Acesso em 20 mar. 2012. Não paginado.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução No- 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Disponível em: <[http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha\\_do\\_tempo/](http://www.abepsi.org.br/abepsi/linha_do_tempo/)>. Acesso em 20 abr. 2012. Não paginado.

BOMFIM, Elizabeth. Históricos cursos de psicologia social no Brasil. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 2, p. 32-36, 2004.

CAMBAÚVA, Lenita Gama; SILVA, Lucia Cecilia da; FERREIRA, Walterlice. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 3, n. 2, p. 207-227, 1998.

CAPPELLE, M. C. A., MELO, M. C. O. L. & GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais e Agroindustriais – Revista Eletrônica da Administração da UFLA*, 2003, 5(1), 1-15.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *A política pública para a educação superior no Brasil (1995): ruptura e/ou continuidade?* Universidade Estadual de Campinas. 2011. 449p. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2011.

CASTRO, J. D. B. e XAVIER, G. L. Modificações na estrutura produtiva de Goiás e a inserção econômica do nordeste goiano pós década de 1980. *Revista de Economia da UEG*, Anápolis (GO), Vol. 2, nº 1, Jan/Jun-2006. .

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade, Campinas, SP.*, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em 20 ago. 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. *Reunião Anual da ANPEd*. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003. <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em 27 mar. 2011.

COÊLHO, I. M. e GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

COSTA, D. D. A. *Universidade: o sentido da formação universal e da formação pragmática*. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* A educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.3-19, jul.1997.

Dantas, J.B. Formar psicólogos: por quê? para que? *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22 – n. 3, p. 621-636, Set./Dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate*. Texto apresentado na reunião da Comissão Bicameral de Formação de Professores do CNE em 06.05.2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. In: *VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina*, 2008, Buenos Aires. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/trabajos/](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/) Acesso em 20 ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas,SP., vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia, GO: Editora da UFG, 2001.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A Ideologia Alemã – Feuerbach*. Tradução: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Editorial Grijalbo, São Paulo – SP, 1977.

FAVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar, Curitiba*, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR 17

FÁVERO, Maria de L. de A. A Universidade do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.10, p. 16-32, jan/fev/mar/abr 1999.

FERREIRA, A.A.L. O múltiplo surgimento da psicologia. In: A. M. Jacó-Vilela, A.A.L. Ferreira & F.T. Portugal (Orgs.). *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

FERREIRA, A.A.L. A múltipla irrupção da psicologia. *Mnemosine*, v.1, n. 1, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. Que é Análise de Conteúdo. In: FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p.159-185.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. Maio de 1999. Disponível em: [www.unicamp.br/prg/forpred](http://www.unicamp.br/prg/forpred).

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GIRARDI, S.N.; FERNANDES JR, H. CARVALHO, C.L. A Regulamentação das Profissões de Saúde no Brasil. *Revista Espaço Para Saúde*, Volume 2, Número 1, Dez/2000.

GOMES, A.M. e AZEVEDO, J.M.L. Notas Teóricas sobre Regulação e Educação Superior. In: DOURADO, L.F. (org.) *Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009. p.183-191.

JONSSON, M. F; HOLANDA, A.F. A construção da formação em psicologia no Brasil: do currículo mínimo às diretrizes curriculares hoje. *Perspectivas em Psicologia*, V.15, n.2. Jul/Dez 2011.

LANE, S.T.M. Psicanálise ou Marxismo: Dilema da Psicologia Social? In: *Psicologia e Sociedade*, Ano I – Outubro, 1986 - nº 2.

LEAL, A. A. e PEREIRA, A. L. O projeto da psicologia como ciência da experiência: ascensão e declínio do império dos sentidos. *Mnemoise*, v.3, nº2, p. 222-247, 2007.

LISBOA, F.S. & BARBOSA, A. G. B. Formação em Psicologia no Brasil: Um Perfil dos Cursos de Graduação. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, 2009, 29 (4), 718-737.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago 2004, nº 26.

LOUREIRO, M.C.S. Formação e exercício profissional no campo da Psicologia. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 34, n. 2, 269-281, jul./dez. 2009.

Mancebo, D. Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. *Mnemosine*, 2004.

MARINHO-ARAUJO, C. M. A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: Campos, H. R. (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea, 2007, pp. 17-48.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. In: *Os Pensadores*. São Paulo. Abril, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Capital* (vol. I): São Paulo: Abril Cultural, 1991.

MASSIMI, M. Ideias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVIII. In: A. M. Jacó-Vilela, A.A.L. Ferreira & F.T. Portugal (Orgs.), *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

MELLO, Sylvia Leser de. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? *Psicologia: Ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 9, n. 1, p. 16-18, 1989.

- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.
- MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cad. Pesq.* n.100 p.37-38 mar.1997.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Editora Pedagógica e Universitária, 1974.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação Escolar e Currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil? In: Dourado, Luiz Fernandes. (org.) *Política e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã , 2009.
- PFROMM NETTO, Samuel. Pioneiros da psicologia escolar MIRA Y LÓPEZ (1896-1996). *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, SP., v. 1, n. 1, 1996.
- PEREIRA, F. M. PEREIRA NETO, A. O PSICÓLOGO NO BRASIL: NOTAS SOBRE SEU PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.
- PERINI, T.I. *O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.
- RIBEIRO, S. L. *A saúde mental, a formação do psicólogo e as diretrizes curriculares nacionais – Territórios em aproximação?* Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2007.
- RODRIGUES, D.J.S. *O curso de graduação em psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás na trajetória da institucionalização do ensino Superior da Psicologia no Estado de Goiás*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.
- RODRIGUES, A. B. História da Psicologia em Goiás. In: *Temas em Psicologia*, 2009, V.17, n 1, 135-150.
- SAMPAIO, E. S.C.M e RESENDE, A.C. A. *Formação do Psicólogo: a produção em artigos publicados em periódicos especializados no campo da Psicologia e Educação*. Disponível em: [http://neppec.fe.ufg.br/uploads/4/original\\_Eloy\\_Forma\\_o\\_do\\_psicologo.pdf](http://neppec.fe.ufg.br/uploads/4/original_Eloy_Forma_o_do_psicologo.pdf). Acesso em 5 mar. 2013.
- SÁ-SILVA, J. N., ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), 1-15, 2009.
- SCHEIBE, L. e AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SILVA, A. J. A expansão da Educação Superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual. TESE (Doutorado). Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. *A Universidade Neoprofissional, Heterônoma e Competitiva*. 26º Encontro Nacional da ANPED, Poços de Caldas, 2002.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, SP., vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 20 abr. 2013.

VILELA, Ana Maria Jacó. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 32, n. especial, 2012.

WITTER, G.P e FERREIRA, A.A. Formação do psicólogo hoje. In: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

YAMAMOTO, O.H. Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia & Sociedade*, 2007.

YAMAMOTO, O.H. A LDB e a Psicologia. *Psicologia. Ciência e Profissão*. v.20 n.4 Brasília dez. 2000.

## SÍTIOS CONSULTADOS

<http://www.universo.edu.br/portal/goiania/graduacao/psicologia/> Acesso em Abril de 2013.

<http://www.alfa.br/graduacao/> Acesso em Abril de 2013.

[http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum\\_psicologia\\_grade.aspx](http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum_psicologia_grade.aspx) Acesso em Abril de 2013.

<http://www.famafaculdade.com.br/psicologia.php> Acesso em Abril de 2013.

<http://www.jatai.ufg.br/psicologia/> Acesso em Abril de 2013.

<http://www.fe.ufg.br/pages/164> Acesso em Abril de 2013.

<http://www.ulbraitumbiara.com.br/psicologia-%E2%80%93-dados-do-curso/> Acesso em Abril de 2013.

<http://www.ananguera.com/graduacao/cursos/psicologia.php> Acesso em Abril de 2013.

<http://www.fesurv.br/online2/grade.jsp?f=2&codcur=30&gradcur=1&codfac=14&> Acesso em Abril de 2013.

[http://www.iesgo.edu.br/cursos\\_grad.php?cur=p\\_psi](http://www.iesgo.edu.br/cursos_grad.php?cur=p_psi) Acesso em Abril de 2013.

<http://www.fimes.edu.br/paginas/index/curso.php?curso=psicologia&id=9> Acesso em Abril de 2013.

[http://www.pucgoias.edu.br/ucg/prograd/graduacao/ArquivosUpload/53/file/grade%202006%20nova%20\(2\).pdf](http://www.pucgoias.edu.br/ucg/prograd/graduacao/ArquivosUpload/53/file/grade%202006%20nova%20(2).pdf) Acesso em Abril de 2013.

[www.catalao.ufg.br/psicologia](http://www.catalao.ufg.br/psicologia) Acesso em Abril de 2013.

<http://portal.estacio.br/unidades/faculdade-estacio-de-sa-de-goias/campi/go/goiania/goias.aspx#> Acesso em Abril de 2013.

[www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br) Acesso em março de 2012.

[www.abepsi.org.br](http://www.abepsi.org.br) Acesso em julho de 2012.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com Coordenadores de Curso e Professores membros do NDE**

#### **Dados de Identificação**

Nome do Entrevistado:

Idade:

#### **Dados referentes à formação acadêmica:**

Graduação:

Pós-Graduação:

#### **Dados referentes às atividades profissionais:**

Atividades Profissionais já executadas:

Docência no ensino superior (Tempo de Exercício, Instituições e cursos em que atuou):

Tempo de atividade na instituição, no curso e na função em que trabalha atualmente:

#### **Dados referentes ao curso em que atua:**

Tempo de existência do curso:

Motivos da Criação do Curso:

Ênfases do curso:

#### **Dados referentes às DCNs**

De que forma você entrou em contato com as DCNs para a formação em psicologia?

Como você avalia as Diretrizes Curriculares para a formação em psicologia propostas pelo MEC?

Que proposta formativa acredita que as DCNs apresentam?

### **Dados referentes ao PPC do Curso**

Como se deu o processo de construção do PPC do curso?

Como se dá ou deu a participação dos docentes na elaboração do PPC do Curso?

Como se dá ou deu a participação dos discentes na elaboração do PPC do Curso?

Que documentos nortearam a elaboração do PPC do Curso?

Que dificuldades encontraram na elaboração e implantação do PPC do Curso?

De que forma as DCNs para a formação em psicologia foram utilizadas na elaboração do PPC do Curso?

Como se dá a participação do Núcleo Docente Estruturante na elaboração e implantação do PPC do Curso?

O PPC do seu curso já passou por reformulações desde a criação do curso? Se sim, porque? Se não porquê?

Qual a importância do PPC para o curso de psicologia?

De que forma você avalia o PPC do seu curso?

Que avaliação os discentes possuem sobre o PPC do curso?

Que perfil profissional o PPC do seu curso preconiza?

Qual o conceito de Formação norteia o PPC do curso?

Por que o grupo responsável pela elaboração do PPC do curso optou pelo conceito de formação proposto neste documento?

Há discussões constantes sobre o PPC do curso? Se sim, como elas ocorrem? Quais os principais pontos são tratados em tais discussões?

Que ênfases curriculares estão definidas no PPC do curso? Por que tais ênfases foram escolhidas?

Como você avalia as ênfases oferecidas no curso em que você atua? Você acredita que elas precisam passar por modificações?

### **Dados referentes à matriz curricular do curso**

Como você avalia a matriz curricular do seu curso?

Quantas Matrizes Curriculares o curso tem ou teve?

Como está organizada a matriz curricular do curso? Há uma interdisciplinaridade na formação oferecida?

Há uma articulação entre as disciplinas da matriz? Como ocorre?

Como se dá a ligação entre os estágios realizados ao longo e ao final do curso e as demais disciplinas?

Há uma articulação entre as disciplinas presentes na matriz curricular do curso em que você atua? Como ocorre?

### **Dados referentes ao modelo de formação oferecido no curso**

Como você avalia a formação oferecida nos cursos de graduação em psicologia no Estado de Goiás?

Você acredita que a formação em psicologia oferecida nos cursos de graduação em psicologia do Estado de Goiás garante ao acadêmico a possibilidade de perceber a realidade socioeconômica e política em que o fenômeno psicológico é construído?

Qual a principal característica da formação oferecida no curso em que você atua?

De que forma o corpo discente participa ou participou da construção do modelo de formação oferecido no curso em que você atua?

Há concepções diferentes de formação no grupo de professores do curso? Se sim, como é tratado?

Por que optaram pela concepção de formação presente em seu PPC?

Pensando no fato do curso ser oferecido no Estado de Goiás, em que medida se consegue, a partir da formação oferecida no curso, formar um psicólogo preparado para as demandas deste Estado? De que forma as demandas são trabalhadas no curso?

Você acredita que existe coerência entre a proposta formativa presente no PPC do curso e a formação efetivamente oferecida, ou seja, aquela que ocorre no dia a dia do curso?

Que formação em psicologia você acredita que é necessária oferecer para os acadêmicos?

De que forma você avalia a formação em psicologia atualmente oferecida no Estado de Goiás? Você acredita que é necessário que a formação seja repensada ou revista? Se sim, por quê?

Você gostaria de acrescentar mais algum comentário?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: A relação entre as políticas curriculares para a educação superior no Brasil e a formação em psicologia no Estado de Goiás

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Maurício Campos, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a Educação.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você **não será penalizado(a)** de forma alguma.

Em caso de dúvida **sobre a pesquisa**, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Maurício Campos, a cobrar, nos telefones: 64-3411-2033 e 64-8150-2931. Em casos de dúvidas **sobre os seus direitos** como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: 62-3521-1075 ou 62-3521-1076.

### INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

O propósito dessa pesquisa é investigar a formação em Psicologia no Estado de Goiás. A proposta é investigar de que forma as políticas curriculares para o ensino superior, implantadas na última década do século XX e primeira do XXI, impactaram essa formação.

Para obter as informações necessárias para atingir o objetivo da pesquisa, serão analisadas as matrizes curriculares dos cursos de Graduação em Psicologia do Estado de Goiás, os Projetos Pedagógicos desses cursos e os dados coletados por meio de entrevistas. Como sujeitos, serão convidados coordenadores de curso de graduação em Psicologia do Estado de Goiás e Professores do Núcleo Docente Estruturante destes cursos.

Esclarecemos que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação; que não há riscos em colaborar com a pesquisa, pois será garantida a privacidade e anonimato de todos os que participarem; e que a qualquer momento, em qualquer fase da pesquisa, será resguardado o direito à liberdade de se recusar a participar da investigação, sem penalização alguma e sem prejuízos.

\_\_\_\_\_  
Maurício Campos  
Pesquisador Responsável

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG/ CPF/ n.º \_\_\_\_\_, telefone  
(\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa “A relação entre as políticas curriculares para a educação superior no Brasil e a formação em psicologia no Estado de Goiás”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes nos cursos  
de graduação em Psicologia do Estado de Goiás**

**Tabela 18. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da Universo**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas Básicos em Psicologia</li> <li>• Fundamento do Pensamento Psicológico</li> <li>• Introdução Epistemologia da Ciência</li> </ul>
Total	<b>3</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria Humanista e Existencial</li> <li>• Teoria Psicanalítica</li> <li>• Teorias Pós Freudianas</li> <li>• Teoria Cognitiva - Comportamental</li> <li>• Psicologia Social I</li> <li>• Psicologia Social II</li> <li>• Sistemas Psicológicos I</li> <li>• Sistemas Psicológicos II</li> <li>• Sistemas Psicológicos III</li> </ul>
Total	<b>9</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos de Inferência em Psicologia</li> <li>• Projeto de Pesquisa I</li> <li>• Projeto de Pesquisa II</li> <li>• Projeto de Pesquisa III</li> <li>• Estágio em Pesquisa</li> <li>• Psicometria</li> <li>• Técnica de Estudos e Pesquisa</li> </ul>
Total	<b>7</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fenômenos e</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos Psicológicos I</li> <li>• Processos Psicológicos II</li> </ul>

<b>Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos Psicológicos III</li> <li>• Psi do Desenvolvimento I</li> <li>• Psi do Desenvolvimento II</li> <li>• Psicopatologia I</li> <li>• Psicopatologia II</li> <li>• Psicologia da Personalidade I</li> <li>• Psicologia da Personalidade II</li> <li>• Psicologia do Excepcional</li> <li>• Psicologia Comparada</li> </ul>
Total	<b>11</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos das Ciências Sociais e Humanas I</li> <li>• Anatomia Básica</li> <li>• Fundamento das Ciências Sociais e Humanas II</li> <li>• Neuroanatomia</li> <li>• Neurofisiologia Humana</li> <li>• Estatística Aplicada</li> <li>• Antropologia Cultural</li> <li>• Farmacologia</li> <li>• Saúde Preventiva e Social</li> <li>• Saúde Mental</li> <li>• Língua Portuguesa I</li> </ul>
Total	<b>11</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento Interpessoal</li> <li>• Dinâmica de Grupos e Relações Humanas</li> <li>• Psicologia das Organizações I</li> <li>• Psicologia das Organizações II</li> <li>• Psicologia Escolar I</li> <li>• Psicologia Escolar II</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas</li> <li>• Seleção e Orientação Profissional</li> <li>• Técnicas de Exames Psicológicos</li> <li>• Psicologia Institucional</li> <li>• Psicologia Hospitalar</li> <li>• Ética Profissional</li> <li>• Campos Atuais da Prática Psicológica</li> <li>• Psicodiagnóstico</li> <li>• Orientação Vocacional</li> <li>• Estágio Supervisionado I</li> <li>• Estágio Supervisionado II</li> <li>• Estágio Supervisionado III</li> <li>• Estágio Supervisionado IV</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio Supervisionado V</li> <li>• Estágio Supervisionado VI</li> </ul>
Total	<b>21</b>

FONTE: <http://www.universo.edu.br/portal/goiania/graduacao/psicologia/>

A tabela 18 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na Universo, na cidade de Goiânia, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: três disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; nove disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; sete disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; onze disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; onze disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte e uma disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais.

**Tabela 19. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da UNIP**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorias e Sistemas em Psicologia</li> <li>• História da Psicologia</li> <li>• Psicologia: Ciência e Profissão</li> </ul>
Total	<b>3</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagens Humanistas em Psicologia</li> <li>• Desdobramentos da Teoria Psicanalítica</li> <li>• Psicologia Comportamental</li> <li>• Psicologia Construtivista</li> <li>• Psicologia do Cotidiano</li> <li>• Psicoterapia Cognitiva</li> <li>• Temas em Psicologia Social</li> <li>• Teoria Psicanalítica</li> <li>• Psicologia Integrada</li> <li>• Psicologia Interdisciplinar</li> <li>• Psicologia Social</li> <li>• Psicologia Sócio-Interacionista</li> <li>• Psicologia Geral/Experimental</li> <li>• Psicologia Fenomenológica</li> </ul>
Total	<b>14</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica e prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto de Pesquisa em Psicologia</li> <li>• Projeto de Pesquisa em Psicologia Social</li> <li>• Temáticas de Pesquisa em Psicologia</li> <li>• Seminários de Pesquisa em Psicologia</li> <li>• Metodologia do Trabalho Acadêmico</li> <li>• Métodos de Pesquisa</li> <li>• Relatório do Projeto de Pesquisa: apresentação</li> <li>• Psicometria</li> </ul>
Total	<b>8</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos Psicológicos Básicos</li> <li>• Psicopatologia Especial</li> <li>• Psicopatologia Geral</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento e Teorias da Aprendizagem</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital</li> <li>• Teorias Psicológicas do Desenvolvimento</li> </ul>
Total	<b>6</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação Social Junto à Criança, Adolescente e Terceira Idade</li> <li>• Bioética em Saúde</li> <li>• Ciências Sociais</li> <li>• Comunicação e Expressão</li> <li>• Direito da Criança/Adolescente/Estatuto do Idoso</li> <li>• Direito de Família</li> <li>• Educação Inclusiva</li> <li>• Filosofia, Comunicação e Ética</li> <li>• Fisiologia Geral</li> <li>• Genética Humana</li> <li>• Comportamento Humano nas Organizações</li> <li>• História do Pensamento Filosófico</li> <li>• Homem e Sociedade</li> <li>• Interpretação e Produção de Textos</li> <li>• Língua Brasileira de Sinais (Optativa)</li> <li>• Neurofisiologia</li> <li>• Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência</li> <li>• Estudos Disciplinares</li> </ul>
Total	<b>18</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades Práticas Supervisionadas</li> <li>• Estágio Curricular</li> <li>• Estratégias de Intervenção Psicológica (Supervisão)</li> <li>• Estratégias Específicas de Intervenção Psicológica (Supervisão)</li> <li>• Tópicos de Atuação Profissional</li> <li>• Práticas Psicológicas em Contextos Específicos (Supervisão)</li> <li>• Práticas Psicológicas (Supervisão)</li> <li>• Práticas Sociais e Subjetividade</li> <li>• Psicodiagnóstico (Supervisão)</li> <li>• Psicodiagnóstico Interventivo (Supervisão)</li> <li>• Intervenções Clínicas Breves (Supervisão)</li> <li>• Psicoterapias (Supervisão)</li> <li>• Psicologia Jurídica</li> <li>• Psicologia Organizacional e do Trabalho</li> <li>• Psicologia Escolar</li> <li>• Ética Profissional</li> <li>• Técnicas de Avaliação da Inteligência</li> <li>• Técnicas de Entrevista e Observação</li> <li>• Técnicas de Investigação da Personalidade</li> <li>• Técnicas Projetivas</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>20</b>

**FONTE:**

[http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum\\_psicologia\\_grade.aspx](http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum_psicologia_grade.aspx)

A tabela 19 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na UNIP, na cidade de Goiânia, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: três disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; quatorze disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; oito disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; seis disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; dezoito disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais.

**Tabela 20. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da FAA**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Psicologia</li> </ul>

<b>Históricos</b>	
Total	<b>1</b>
Eixo	<b>Disciplinas</b>
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorias Existencial-Humanistas</li> <li>• Teorias Psicodinâmicas</li> <li>• Psicologia Social</li> <li>• Análise do Comportamento</li> <li>• Análise Experimental do Comportamento</li> </ul>
Total	<b>5</b>
Eixo	<b>Disciplinas</b>
<b>Procedimentos para investigação científica e prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso</li> </ul>
Total	<b>1</b>
Eixo	<b>Disciplinas</b>
<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia do Desenvolvimento - Adolescência, Adulto e Envelhecimento</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento - Infância</li> <li>• Psicologia e Pessoas com Necessidades Especiais</li> <li>• Processos Psicológicos Básicos</li> <li>• Psicopatologia</li> </ul>
Total	<b>5</b>
Eixo	<b>Disciplinas</b>

<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento Econômico</li> <li>• Desenvolvimento Pessoal e Profissional</li> <li>• Dinâmica dos Grupos e Relações Humanas</li> <li>• Direito e Legislação</li> <li>• Direitos Humanos</li> <li>• Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Inclusão</li> <li>• Neurociência Básica</li> <li>• Bases Biológicas do Comportamento</li> <li>• Políticas Públicas de Saúde e Educação</li> <li>• Responsabilidade Social e Meio Ambiente</li> <li>• Estatística Descritiva</li> <li>• Ciências Humanas e Sociais</li> <li>• Filosofia</li> </ul>
Total	<b>13</b>
Eixo	<b>Disciplinas</b>
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Código de Ética do Psicólogo e a Prática Profissional</li> <li>• Competências Profissionais</li> <li>• Práticas Emergentes</li> <li>• Estágio Básico</li> <li>• Estágio Específico</li> <li>• Psicologia Clínica</li> <li>• Psicologia da Saúde e Hospitalar</li> <li>• Psicologia Escolar e Educacional</li> <li>• Psicologia Organizacional e do Trabalho</li> <li>• Avaliação Psicológica</li> <li>• Técnicas de Observação e Registro do Comportamento</li> </ul>
Total	<b>11</b>

FONTE: <http://www.anhanguera.com/graduacao/cursos/psicologia.php>

A tabela 20 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na FAA, na cidade de Anápolis, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: uma disciplina compõe o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; cinco disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; uma disciplina compõe o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; cinco disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; treze disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e onze disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas nos eixos Interfaces com campos afins.

**Tabela 21. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da FIMES**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História e Fundamentos Epistemológicos da Psicologia</li> </ul>
Total	<b>1</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemologia e Sistema em Psicologia – Psicanálise</li> <li>• Epistemologia e Sistemas em Psicologia- Comportamental/Cognitiva</li> <li>• Epistemologia e Sistemas em Psicologia: Fenomenologia e Gestalt</li> <li>• Análise Experimental do Comportamento I</li> <li>• Análise Experimental do Comportamento II</li> <li>• Psicologia Social</li> <li>• Psicologia Comunitária</li> <li>• Psicologia Familiar</li> </ul>
Total	<b>8</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica e prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia da Pesquisa Científica</li> <li>• Planejamento de TCC</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</li> </ul>
Total	<b>3</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos Psicológicos Básicos</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento: Infância</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento: Adolescência e Idade Adulta</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento: Senescência</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem</li> <li>• Dificuldades de Aprendizagem</li> <li>• Psicologia da Personalidade I</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia da Personalidade II</li> <li>• Psicopatologia Clínica</li> <li>• Neuropsicologia</li> <li>• Psicomotricidade, Brincadeiras e Jogos</li> <li>• Psicologia do Portador de Necessidades Especiais</li> </ul>
--	---

Total	<b>12</b>
-------	-----------

Eixo	Disciplinas
------	-------------

**Interfaces com campos afins do conhecimento**

- Biologia Humana
- Teoria Evolucionista e Antropologia
- Estatística
- Leitura e Compreensão de Textos
- Neuroanatomia
- Neurofisiologia
- LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais
- Saúde Mental
- Neuropsicofarmacologia
- Ecologia Humana
- Filosofia
- Sociologia

Total	12
-------	----

Eixo	Disciplinas
------	-------------

**Práticas profissionais**

- Estágio Básico Supervisionado I: Psicologia Social e Comunitária
- Estágio Básico Supervisionado II: Psicologia Organizacional e do Trabalho
- Estágio Básico Supervisionado III: Psicologia da Saúde e Hospitalar
- Estágio Básico Supervisionado IV: Psicologia da Educação e Escolar
- Estágio Básico Supervisionado V: Psicologia Clínica
- Estágio Específico Supervisionado I
- Estágio Específico Supervisionado II
- Psicologia Organizacional e do Trabalho I
- Psicologia Organizacional e do Trabalho II
- Psicologia da Educação e Escolar
- Psicologia da Saúde e Hospitalar
- Psicologia Jurídica
- Teoria e Técnicas Psicoterápicas I
- Teoria e Técnicas Psicoterápicas II
- Teorias e Técnicas do Processo Grupal I
- Teorias e Técnicas do Processo Grupal II
- Técnicas de Avaliação Psicológica I – Psicométricos

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de Avaliação Psicológica II – Projetivos</li> <li>• Orientação Vocacional</li> <li>• Ética, Profissão e Cidadania</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>20</b>

**FONTE:**

<http://www.fimes.edu.br/paginas/index/curso.php?curso=psicologia&id=9>

A tabela 21 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na FIMES, na cidade de Mineiros, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: uma disciplina compõe o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; oito disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; três disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; doze disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; doze disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais.

**Tabela 22. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da ALFA**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Psicologia</li> <li>• Teorias e Sistemas em Psicologia</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>2</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia Social I</li> <li>• Psicologia Social II</li> <li>• Psicologia Cognitivo-Comportamental</li> <li>• Psicologia Humanista e Psicodinâmica</li> <li>• Psicologia de Grupo</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>5</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia Científica</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso I</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso II</li> <li>• Técnicas de Avaliação de Inteligência e</li> </ul>

<b>investigação científica e a prática profissional</b>	Construção de Medidas
---	-----------------------

Total	<b>4</b>
-------	----------

<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
-------------	--------------------

<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia do Ciclo Vital: Infância</li> <li>• Psicologia do Ciclo Vital: Adolescência, Maturidade e Velhice</li> <li>• Psicologia da Personalidade I</li> <li>• Psicologia da Personalidade II</li> <li>• Psicologia da Personalidade III</li> <li>• Motivação e Aprendizagem</li> <li>• Sensação e Percepção</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem Educacional</li> <li>• Psicopatologia</li> <li>• Psicomotricidade</li> <li>• Processos Cognitivos</li> </ul>
---	--

Total	<b>11</b>
-------	-----------

<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
-------------	--------------------

<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de Leitura e Produção de Texto</li> <li>• Antropologia</li> <li>• Ciências Sociais</li> <li>• Matemática</li> <li>• Estatística</li> <li>• Neuropsicofarmacologia</li> <li>• Filosofia Aplicada a Psicologia</li> </ul>
--	---

Total	<b>7</b>
-------	----------

<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
-------------	--------------------

<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia Organizacional e do Trabalho</li> <li>• Psicologia e Gestão I e Estágio Básico</li> <li>• Psicologia e Gestão II e Estágio Básico</li> <li>• Psicologia e Gestão III e Estágio Básico</li> <li>• Estágio curricular supervisionado I</li> <li>• Estágio curricular supervisionado II</li> <li>• Psicodiagnóstico e Estágio Básico</li> <li>• Aconselhamento Psicológico e Estágio Básico</li> <li>• Técnicas Projetivas e Estágio Básico</li> <li>• Técnicas de Exame Psicológico e Estágio Básico</li> </ul>
-------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do Comportamento e Estágio Básico</li> <li>• Neuropsicologia e Estágio Básico</li> <li>• Neurofisiologia e Estágio Básico</li> <li>• Psicologia da Saúde I</li> <li>• Psicologia da Saúde II e Estágio Básico</li> <li>• Escolas e Técnicas de Intervenção Psicológica I</li> <li>• Escolas e Técnicas de Intervenção Psicológica II</li> <li>• Escolas e Técnicas de Intervenção Psicológica III</li> <li>• Treinamento em Habilidades Interpessoais e Estágio Básico</li> <li>• Gestão de Carreira em Psicologia</li> </ul>
Total	<b>20</b>

FONTE: <http://www.alfa.br/graduacao/>

A tabela 22 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na ALFA, na cidade de Goiânia, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: duas disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; cinco disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; quatro disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; onze disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; sete disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais.

**Tabela 23. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da FESURV**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorias e Sistemas em Psicologia</li> </ul>
Total	<b>1</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminários</li> <li>• Psicologia Social I</li> <li>• Psicologia Social II</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia Social</li> <li>• Psicologia Geral e Experimental I</li> <li>• Psicologia Geral e Experimental II</li> <li>• Psicologia Geral e Experimental III</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenomenologia e Gestalt</li> <li>• Psicanálise I</li> <li>• Psicanálise II</li> </ul>
--	--

Total	<b>10</b>
-------	-----------

Eixo	Disciplinas
------	-------------

<b>Procedimentos para investigação científica e prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução à Pesquisa</li> <li>• Psicometria</li> <li>• Pesquisa em Psicologia</li> </ul>
--	--

Total	<b>3</b>
-------	----------

Eixo	Disciplinas
------	-------------

<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia do Desenvolvimento I</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento II</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento</li> <li>• Psicologia da Personalidade I</li> <li>• Psicologia da Personalidade II</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia da Personalidade</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem</li> <li>• Psicologia e Problemas de Aprendizagem</li> <li>• Psicologia do Excepcional</li> <li>• Psicopatologia Geral I</li> <li>• Psicopatologia Geral II</li> </ul>
---	--

Total	<b>11</b>
-------	-----------

Eixo	Disciplinas
------	-------------

<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologia Humana</li> <li>• Português Instrumental</li> <li>• Estatística Aplicada à Psicologia</li> <li>• Antropologia</li> <li>• Neurofisiologia e Fisiologia Endócrina</li> <li>• Neuroanatomia para a Psicologia</li> <li>• Fundamentos da Educação</li> <li>• Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Ensino Médio</li> </ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Didática Geral</li> <li>• Dinâmica de Grupo e Relações Humanas</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Sociologia Geral</li> </ul>
Total	<b>12</b>
<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética Profissional</li> <li>• Psicologia do Trabalho</li> <li>• Técnicas de Exame e Avaliação Psicológica</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas</li> <li>• Psicologia da Saúde e Hospitalar</li> <li>• Psicologia Comunitária</li> <li>• Seleção e Orientação Profissional</li> <li>• Técnicas Projetivas</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia Educacional</li> <li>• Estágio Psicologia/Licenciatura I</li> <li>• Estágio Psicologia/Licenciatura I</li> <li>• Estágio Psicologia/Licenciatura II</li> <li>• Estágio Complementar em Licenciatura</li> <li>• Estágio Psicologia/Bacharelado I</li> <li>• Estágio Psicologia/Bacharelado II</li> <li>• Estágio Supervisionado – Psicologia do Excepcional</li> <li>• Estágio Supervisionado – Psicologia Clínica</li> <li>• Estágio Supervisionado – Psicologia Escolar</li> <li>• Estágio Supervisionado – Psicologia Organizacional</li> <li>• Estágio Supervisionado – Terceira Idade</li> <li>• Estágio Supervisionado – Psicologia Hospitalar</li> <li>• Estágio Supervisionado – Psicologia Comunitária</li> <li>• Estágio Supervisionado I</li> <li>• Estágio Supervisionado II</li> </ul>
Total	<b>24</b>

**FONTE:**

<http://www.fesurv.br/online2/grade.jsp?f=2&codcur=30&gradcur=1&codfac=14&>

A tabela 23 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na FESURV, na cidade de Rio Verde, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: uma disciplina compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; dez disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; três disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; onze disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; doze disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte e quatro disciplinas

compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais.

**Tabela 24. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da ULBRA**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas e teorias da psicologia</li> </ul>
Total	<b>1</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia social I</li> <li>• Psicologia social II</li> <li>• Teoria fenomenológica e gestáltica</li> <li>• Psicologia experimental</li> <li>• Teoria psicanalítica</li> <li>• Teoria behaviorista</li> <li>• Psicoterapia familiar</li> <li>• Psicoterapia de grupo</li> </ul>
Total	<b>8</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica e prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentalização científica</li> <li>• Pesquisa científica em psicologia</li> <li>• Trabalho de conclusão de curso I</li> <li>• Trabalho de conclusão de curso II</li> <li>• Psicometria</li> <li>• Técnicas e instrumentos de avaliação psicológica</li> <li>• Testes e exames psicológicos I</li> <li>• Testes e exames psicológicos II</li> </ul>
Total	<b>8</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia da personalidade I</li> <li>• Psicologia da personalidade II</li> <li>• Psicologia do desenvolvimento I – infância</li> <li>• Psicologia do desenvolvimento II - adolescência</li> <li>• Psicologia do desenvolvimento III - adultez e</li> </ul>

	terceira idade	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos cognitivos</li> <li>• Psicopatologia I</li> <li>• Psicopatologia II</li> </ul>	
Total		<b>8</b>

Eixo	Disciplinas	
<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação e expressão</li> <li>• Fisiologia do sistema nervoso</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Sociedade e contemporaneidade</li> <li>• Estatística aplicada à psicologia</li> <li>• Anatomia humana</li> <li>• Psicofarmacologia</li> <li>• Cultura religiosa</li> </ul>	
Total		<b>8</b>

Eixo	Disciplinas	
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio básico I - foco escolar</li> <li>• Estágio básico II- foco saúde mental</li> <li>• Estágio básico III - foco comunitária</li> <li>• Estágio básico IV - foco saúde hospitalar</li> <li>• Estágio básico V - foco organizacional</li> <li>• Estágio supervisionado I</li> <li>• Estágio supervisionado II</li> <li>• Psicologia escolar/educacional</li> <li>• Processos de intervenção da psicologia educacional I</li> <li>• Processos de intervenção da psicologia educacional II</li> <li>• Psicologia organizacional e do trabalho I</li> <li>• Psicologia organizacional e do trabalho II</li> <li>• Ética em psicologia</li> <li>• Psicologia da saúde e hospitalar</li> <li>• Psicologia comunitária e políticas públicas</li> <li>• Teorias e técnicas grupais</li> <li>• Clínica em psicologia I – psicanálise</li> <li>• Clínica em psicologia II - cognitivo-comportamental</li> <li>• Clínica em psicologia III - fenomenologia existencial</li> </ul>	
Total		<b>19</b>

FONTE: <http://www.ulbraitumbiara.com.br/psicologia-%E2%80%93-dados-do-curso/>

A tabela 24 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na ULBRA, na cidade de Itumbiara, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: uma disciplina compõe o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; oito disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; oito disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; oito disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; oito disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e dezoito disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais.

**Tabela 25. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da IESGO**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História e Sistemas em Psicologia</li> <li>• Epistemologia da Psicologia</li> </ul>
Total	<b>2</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia Ciência e Profissão</li> <li>• Psicologia Social 1 - Teoria, Histórico e Conceitos Básicos</li> <li>• Psicologia social 2 - Processos Grupais</li> <li>• Psicologia Geral e Experimental</li> <li>• Teorias Comportamentais</li> <li>• Teorias psicanalíticas</li> <li>• Teorias Fenomenológicas e Existenciais</li> <li>• Psicologia da Educação</li> </ul>
Total	<b>8</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica e prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia da Pesquisa Científica</li> <li>• Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso 1</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso 2</li> <li>• Psicometria</li> </ul>

<b>profissional</b>	
Total	<b>5</b>
<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorias da Personalidade</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem</li> <li>• Psicologia do Ciclo Vital 1 - Infância e Adolescência</li> <li>• Psicologia do Ciclo Vital 2 - Adulta e Terceira Idade</li> <li>• Psicologia das Pessoas com Necessidades Especiais</li> <li>• Psicopatologia</li> <li>• Processos Cognitivos</li> </ul>
Total	<b>8</b>
<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicação e Expressão</li> <li>• Introdução à Sociologia</li> <li>• Introdução à Filosofia</li> <li>• Introdução à Antropologia</li> <li>• Estatística Aplicada à Psicologia</li> <li>• Psicofarmacologia</li> <li>• Psicofisiologia</li> <li>• Comportamento do Consumidor</li> <li>• Ergonomia</li> <li>• Políticas Públicas e Avaliação de Programas</li> <li>• Saúde Mental no Trabalho</li> </ul>
Total	<b>10</b>
<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio Supervisionado 1 - Psicologia da Saúde e Hospitalar</li> <li>• Estágio Supervisionado 2 – Psicologia Educacional e do Desenvolvimento</li> <li>• Estágio Supervisionado 3 – Psicologia Clínica</li> <li>• Estágio em Psicologia 4 – Psicologia Social, das Organizações e do Trabalho</li> <li>• Estágio Específico 1</li> <li>• Estágio Específico 2</li> <li>• Psicologia das Organizações e do Trabalho</li> <li>• Técnicas de Entrevista</li> <li>• Psicologia do Treinamento</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação de Desempenho Ocupacional</li> <li>• Seleção e Orientação Profissional</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas</li> <li>• Psicoterapia da Criança</li> <li>• Psicologia Conjugal e Familiar</li> <li>• Psicoterapia Breve</li> <li>• Psicologia da Saúde e Hospitalar</li> <li>• Psicologia Jurídica</li> <li>• Psicodiagnóstico</li> <li>• Técnicas de Exame Psicológico</li> <li>• Técnicas Projetivas</li> <li>• Ética Profissional</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>21</b>

FONTE: [http://www.iesgo.edu.br/cursos\\_grad.php?cur=p\\_psi](http://www.iesgo.edu.br/cursos_grad.php?cur=p_psi)

A tabela 25 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na IESGO na cidade de Formosa distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: duas disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; oito disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; cinco disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; oito disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; dez disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte uma disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais.

**Tabela 26. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da PUC-GOÍÁS**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Psicologia</li> <li>• Matrizes do Pensamento Psicológico I - Behaviorismo/Cognitivismo</li> <li>• Matrizes do Pensamento Psicológico II - Fenomenologia/Gestalt</li> <li>• Matrizes do Pensamento Psicológico III - Psicanálise</li> <li>• Filosofia e Psicologia</li> <li>• Ética, Profissão e Cidadania.</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>6</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Métodos de Pesquisa em Psicologia I</li> <li>• Métodos de Pesquisa em Psicologia II</li> <li>• Métodos de Pesquisa em Psicologia III</li> </ul>

<b>metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação, Métodos e Medidas em Psicologia</li> </ul>
Total	<b>4</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica e a prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de Avaliação Psicológica I</li> <li>• Técnica de Avaliação Psicológica II</li> <li>• Técnica de Avaliação Psicológica III</li> </ul>
Total	<b>3</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia do Desenvolvimento I</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento II</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento III</li> <li>• Psicologia Geral e Experimental I</li> <li>• Psicologia Geral e Experimental II</li> <li>• Psicologia Evolucionista</li> <li>• Psicologia Social I</li> <li>• Psicologia Social II</li> <li>• Psicologia Social III</li> <li>• Psicologia da Personalidade I</li> <li>• Psicologia da Personalidade II</li> <li>• Psicologia da Personalidade III</li> <li>• Neuropsicologia</li> <li>• Psicopatologia Geral</li> <li>• Psicopatologia Clínica</li> </ul>
Total	<b>15</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomofisiologia do Sistema Nervoso</li> <li>• Introdução às Ciências Sociais</li> <li>• Teologia e Ciências da Vida</li> <li>• Língua Portuguesa I</li> </ul>
Total	<b>4</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clínica em Psicologia I</li> <li>• Clínica em Psicologia II</li> <li>• Clínica em Psicologia III</li> <li>• Psicologia das Organizações e do Trabalho</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem Aplicada à Área Escolar</li> <li>• Psicologia das Instituições e Políticas Públicas</li> <li>• Psicologia da Saúde e Hospitalar</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado I - Psicologia Escolar e Educacional</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado II - Análise do Comportamento</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado III - Psicologia Social</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado IV - Psicologia das Organizações e do Trabalho</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado V - Psicodiagnóstico Adulto</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado V - Psicodiagnóstico Infantil</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado VI - Psicologia Hospitalar e da Saúde</li> <li>• Est. Básico Supervisionado VII - Psicologia Clínica Comportamental/Cognitivo</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado VII - Psicologia Clínica Gestalt</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado VII - Psicologia Clínica Psicodrama</li> <li>• Estágio Básico Supervisionado VII - Psicologia Clínica Psicanálise</li> <li>• Estágio Específico Supervisionado I</li> <li>• Estágio Específico Supervisionado II</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>20</b>

**FONTE:**

[http://www.pucgoias.edu.br/ucg/prograd/graduacao/ArquivosUpload/53/file/grade%202006%20nova%20\(2\).pdf](http://www.pucgoias.edu.br/ucg/prograd/graduacao/ArquivosUpload/53/file/grade%202006%20nova%20(2).pdf)

A tabela 26 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na PUC-GOIÁS, na cidade de Goiânia, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: seis disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; quatro disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; três disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; quinze disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; quatro disciplinas compõem o eixo

Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais.

**Tabela 27. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da UFG- JATAI**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Psicologia</li> <li>• Epistemologia e Sistemas em Psicologia I: abordagem comportamental</li> <li>• Epistemologia e Sistemas em Psicologia II: abordagem psicanalítica</li> <li>• Epistemologia e Sistemas em Psicologia III: abordagem fenomenológica</li> </ul>
Total	<b>5</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatística Aplicada à Psicologia I</li> <li>• Estatística Aplicada à Psicologia II</li> <li>• Investigação e Métodos em Psicologia I</li> <li>• Investigação e Métodos em Psicologia II</li> <li>• TCC I</li> <li>• TCC II</li> </ul>
Total	<b>6</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica e a prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de Avaliação Psicológica I</li> <li>• Técnica de Avaliação Psicológica II</li> </ul>
Total	<b>2</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fenômenos e Processos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia da Personalidade</li> <li>• Psicanálise I</li> <li>• Psicanálise II</li> </ul>

<b>Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicanálise III</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento I</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento II</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento III</li> <li>• Psicologia Social I</li> <li>• Psicologia Social II</li> <li>• Psicologia Social III</li> <li>• Análise Experimental do Comportamento</li> <li>• Psicopatologia I</li> <li>• Psicopatologia II</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem</li> </ul>
Total	<b>14</b>
<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomia do Sistema Nervoso</li> <li>• Fisiologia do Sistema Nervoso</li> <li>• Filosofia e Psicologia I</li> <li>• Filosofia e Psicologia II</li> <li>• Antropologia e Psicologia</li> <li>• Sociologia e Psicologia</li> <li>• Ética.</li> </ul>
Total	<b>7</b>
<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aconselhamento Psicológico</li> <li>• Introdução à Psicologia Clínica: história e fundamentos</li> <li>• Psicodiagnóstico I</li> <li>• Psicodiagnóstico II</li> <li>• Orientação Vocacional</li> <li>• Processos Grupais</li> <li>• Psicologia e Instituições</li> <li>• Psicologia das Organizações</li> <li>• Psicologia: Ciência e Profissão</li> <li>• Psicologia e Trabalho</li> <li>• Psicologia e Educação</li> <li>• Psicologia e Comunidade</li> <li>• Psicologia Escolar</li> <li>• Psicologia e Educação Especial</li> <li>• Questões Normativas em Psicologia</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas I</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas II</li> <li>• Estágio Básico em Psicologia Clínica</li> <li>• Estágio Básico em Psicologia Escolar</li> <li>• Estágio Básico em Psicologia Social</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Clínicos I</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Clínicos II</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Psicossociais I</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Psicossociais II</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Educativos I</li> <li>• Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Educativos II</li> <li>• Estágio Supervisionado I: Processos Clínicos</li> <li>• Estágio Supervisionado II: Processos Clínicos</li> <li>• Estágio Supervisionado I: Processos Psicossociais</li> <li>• Estágio Supervisionado II: Processos Psicossociais</li> <li>• Estágio Supervisionado I: Processos Educativos</li> <li>• Estágio Supervisionado II : Processos Educativos</li> </ul>
Total	<b>32</b>

FONTE: <http://www.jatai.ufg.br/psicologia/>

A tabela 27 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na UFG, Campus de Jataí, na cidade de Jataí, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: cinco disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; seis disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; duas disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; quatorze disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; sete disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e trinta e duas disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais.

**Tabela 28. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da UFG – CATALÃO**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História, teorias e sistemas em psicologia I</li> <li>• História, teorias e sistemas em psicologia II</li> </ul>
Total	<b>2</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicanálise I</li> <li>• Psicanálise II</li> <li>• Psicologia social I</li> <li>• Psicologia social II</li> <li>• Análise experimental do comportamento</li> </ul>
Total	<b>5</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica e prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas de exame psicológico I</li> <li>• Técnicas de exame psicológico II</li> <li>• Metodologia de pesquisa em psicologia</li> <li>• Trabalho de conclusão de curso I</li> <li>• Trabalho de conclusão de curso II</li> <li>• Investigação e métodos em psicologia: processos clínicos</li> <li>• Investigação e métodos em psicologia: processos psicossociais</li> </ul>
Total	<b>7</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neuropsicologia</li> <li>• Personalidade e subjetividade</li> <li>• Processos grupais</li> <li>• Processos psicológicos básicos</li> <li>• Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na adolescência</li> <li>• Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na idade adulta e na velhice</li> <li>• Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na infância</li> <li>• Psicologia experimental</li> <li>• Psicopatologia na infância</li> <li>• Psicopatologia na adolescência</li> <li>• Psicopatologia na idade adulta e na velhice</li> <li>• Saúde mental e saúde coletiva</li> <li>• Psicologia da educação I</li> <li>• Psicologia da educação II</li> </ul>
Total	<b>14</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Interfaces com</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomia humana</li> </ul>

<b>campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estatística aplicada à psicologia I</li> <li>• Estatística aplicada à psicologia II</li> <li>• Fisiologia humana</li> <li>• Fundamentos filosóficos da psicologia I</li> <li>• Fundamentos filosóficos da psicologia II</li> <li>• Introdução às ciências sociais I</li> <li>• Introdução às ciências sociais II</li> <li>• Fundamentos filosóficos e sócio-históricos da educação.</li> <li>• Políticas educacionais no Brasil</li> <li>• Tópicos em Saúde: Educação e Trabalho</li> <li>• Psicologia e Políticas Públicas</li> </ul>
Total	<b>12</b>
Eixo	<b>Disciplinas</b>
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratório de atividades integradas: psicologia e profissão</li> <li>• Estágio básico I</li> <li>• Estágio básico II</li> <li>• Ética profissional</li> <li>• Práticas em Processos grupais</li> <li>• Psicologia do trabalho</li> <li>• Psicologia escolar</li> <li>• Psicologia hospitalar</li> <li>• Psicologia institucional e comunitária</li> <li>• Psicoterapia de casal e familiar</li> <li>• Teorias e técnicas psicoterápicas I</li> <li>• Teorias e técnicas psicoterápicas II</li> <li>• Teorias e técnicas psicoterápicas III</li> <li>• Temas em Processos Psicossociais</li> <li>• Psicodiagnóstico Clínico</li> <li>• Psicoterapia Infantil</li> <li>• Modalidades de Atendimentos em Processos Clínicos</li> <li>• Tópicos em Processos Clínicos</li> <li>• Estágio supervisionado I – específico da ênfase</li> <li>• Estágio supervisionado II – específico da ênfase</li> <li>• Estágio supervisionado em formação do professor de psicologia I</li> <li>• Estágio supervisionado em formação do professor de psicologia II</li> </ul>
Total	<b>22</b>
FONTE: <a href="http://www.catalao.ufg.br/psicologia">www.catalao.ufg.br/psicologia</a>	

A tabela 28 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na UFG, Campus de Catalão, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: duas disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; cinco disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; sete disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; quatorze disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; doze disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte e duas disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais.

**Tabela 29. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da UFG – GOIÂNIA**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História, teorias e sistemas em psicologia I</li> <li>• História, teorias e sistemas em psicologia II</li> </ul>
Total	<b>2</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do Comportamento</li> <li>• Psicanálise I</li> <li>• Psicanálise II</li> <li>• Psicologia Geral e Experimental</li> <li>• Psicologia Social I</li> <li>• Psicologia Social II</li> <li>• Psicologia Social III</li> <li>• Psicologia Social IV</li> </ul>
Total	<b>8</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para investigação científica e prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigação e Métodos em Psicologia I</li> <li>• Investigação e Métodos em Psicologia II</li> <li>• Investigação e Métodos em Psicologia – Psicologia e Processos Clínicos I</li> <li>• Investigação e Métodos em Psicologia – Psicologia e Processos Clínicos II</li> <li>• Investigação e métodos em Psicologia – Psicologia e Processos Psicossociais I</li> <li>• Investigação e métodos em Psicologia – Psicologia e Processos Psicossociais II</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso I (TCC)</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC)</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>8</b>

<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Fenômenos e Processos Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neuropsicologia</li> <li>• Processos Psicológicos Básicos</li> <li>• Psicologia da Personalidade I</li> <li>• Psicologia da Personalidade II</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem III</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem IV</li> <li>• Psicologia e Diversidade</li> <li>• Psicopatologia I</li> <li>• Psicopatologia II</li> <li>• Psicologia, Consciência e Linguagem</li> <li>• Psicologia e Instituições</li> <li>• Psicologia e Saúde</li> <li>• Psicologia da Educação I</li> <li>• Psicologia da Educação II</li> </ul>
<b>Total</b>	<b>16</b>

<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>
<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomia Humana</li> <li>• Estatística I</li> <li>• Estatística II</li> <li>• Ética</li> <li>• Filosofia e Psicologia I</li> <li>• Filosofia e Psicologia II</li> <li>• Fisiologia Humana</li> <li>• Introdução às Ciências Sociais I</li> <li>• Introdução às Ciências Sociais II</li> <li>• Cultura, Currículo e Avaliação</li> <li>• Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação</li> <li>• Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico</li> <li>• Políticas Educacionais no Brasil</li> </ul>

Total	<b>13</b>
Eixo	<b>Disciplinas</b>
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicodiagnóstico I</li> <li>• Psicodiagnóstico II</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e Formação I</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e Formação II</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e Ciência I</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e Ciência II</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia, Política e Ideologia I</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia, Política e Ideologia II</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e Profissão I</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e Profissão II</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e Intervenção Social I</li> <li>• Laboratório de Atividades Integradas: Psicologia e Intervenção Social II</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas I</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas II</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas III</li> <li>• Estágio Supervisionado I – Específico da Ênfase</li> <li>• Estágio Supervisionado II – Específico da Ênfase</li> <li>• Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia I</li> <li>• Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia II</li> <li>• Técnicas de Avaliação Psicológica I</li> <li>• Técnicas de Avaliação Psicológica II</li> <li>• Técnicas de Avaliação Psicológica III</li> <li>• Técnicas de Avaliação Psicológica IV</li> <li>• Psicologia e Trabalho</li> <li>• Psicologia e Processos Clínicos</li> <li>• Psicologia e Processos Psicossociais I</li> <li>• Psicologia e Processos Psicossociais II</li> <li>• Psicologia e Processos Psicossociais III</li> </ul>
Total	<b>28</b>

FONTE: <http://www.fe.ufg.br/pages/164>

A tabela 29 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na UFG, Campus de Catalão, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: duas disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; oito disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; oito disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; dezesseis disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; treze disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte e oito disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais.

**Tabela 30. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da FESGO**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos epistêmicos da psicologia</li> <li>• História da psicologia</li> <li>• Introdução à psicologia</li> </ul>
Total	<b>3</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise experimental do comportamento</li> <li>• Teorias e sistemas psicológicos I</li> <li>• Teorias e sistemas psicológicos II</li> <li>• Teorias e sistemas psicológicos III</li> <li>• Teorias e sistemas psicológicos IV</li> <li>• Psicologia social I</li> <li>• Psicologia social II</li> <li>• Fundamentos da psicologia da saúde</li> <li>• Psicologia, saúde e sociedade</li> </ul>
Total	<b>9</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para a investigação científica e a prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia científica</li> <li>• Métodos de observação em psicologia</li> <li>• Pesquisa em psicologia</li> <li>• Produção avançada de trabalho acadêmico I</li> <li>• Produção avançada de trabalho acadêmico II</li> </ul>

---

**profissional**

---

Total

**5**

Eixo

**Disciplinas****Fenômenos e  
Processos  
Psicológicos**

- Psicofisiologia
- Psicofarmacologia
- Psicologia da motivação e emoção
- Psicologia da percepção
- Desenvolvimento humano I
- Desenvolvimento humano II
- Psicologia da aprendizagem e memória
- Psicologia da personalidade
- Desenvolvimento humano III
- Psicologia do pensamento e da linguagem
- Psicopatologia
- Psicologia e saúde do trabalhador
- Psicologia da pessoa com necessidades especiais

Total

**13**

Eixo

**Disciplinas****Interfaces com  
campos afins do  
conhecimento**

- Estatística básica
- Filosofia
- Fundamentos das ciências sociais
- Análise textual
- Comunicação e semiótica
- Eletiva interdisciplinar A
- Fundamentos de neuroanatomia
- Gestão pública
- História dos povos indígenas e afrodescendente
- Introdução à administração
- Ética na saúde
- Eletiva interdisciplinar B
- Gestão ambiental e desenvolvimento sustentável
- Planejamento de recursos humanos
- Planejamento de carreira e sucesso profissional
- Organização e políticas públicas
- Tópicos em libras: surdez e inclusão
- Comunicação comunitária
- Administração de recursos humanos I
- Eletiva interdisciplinar C
- Gestão do clima organizacional
- Psicologia, gestão e responsabilidade social
- Saúde coletiva e desenvolvimento sustentável

Total	23
Eixo	Disciplinas
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia nas organizações</li> <li>• Técnicas de exame psicológico I</li> <li>• Técnicas de exame psicológico II</li> <li>• Processos grupais</li> <li>• Psicologia organizacional e do trabalho</li> <li>• Teorias e técnicas psicoterápicas</li> <li>• Est. Sup. Básico I em psicologia</li> <li>• Est. Sup. Básico II em psicologia</li> <li>• Orientação vocacional</li> <li>• Psicodiagnóstico</li> <li>• Psicologia comunitária</li> <li>• Psicologia Hospitalar</li> <li>• Clínica Psicanalítica</li> <li>• Estágio Supervisionado Específico da Ênfase - A</li> <li>• Estágio Supervisionado Específico da Ênfase - B</li> <li>• Estágio Supervisionado Específico da Ênfase - C</li> <li>• Psicologia em instituições de saúde</li> <li>• Psicologia escolar</li> <li>• Psicologia jurídica</li> <li>• Terapia cognitiva comportamental</li> <li>• Gestalt terapia</li> <li>• Psicologia comunitária e saúde</li> <li>• Seminários avançados em psicologia</li> <li>• Seminários integrados em psicologia</li> <li>• Terapia existencial humanista</li> <li>• Tópico especial em psi e prev e pro de saúde I</li> <li>• Tópico especial em psi e prev e pro de saúde II</li> <li>• Tópico especial psi. E processos clínicos I</li> <li>• Tópico especial psi. E processos clínicos II</li> </ul>
Total	29

FONTE: <http://portal.estacio.br/unidades/faculdade-estacio-de-sa-de-goias/campi/go/goiania/goias.aspx#>

A tabela 30 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na FESGO, na Cidade de Goiânia, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: três disciplinas compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; nove disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; cinco disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; treze disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; vinte e três disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e vinte e nove disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior

concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais. Chama atenção, na matriz curricular desse curso, o grande número de disciplinas oferecidas no eixo Interfaces com campos afins do conhecimento, é a instituição com o maior número de disciplinas nesse eixo.

**Tabela 31. Disciplinas oferecidas por eixos estruturantes no curso de graduação em Psicologia da FAMA**

Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos Epistemológicos e Históricos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Psicologia.</li> </ul>
Total	<b>1</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fundamentos teórico-metodológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorias e Sistemas em Psicologia</li> <li>• Análise Experimental do Comportamento</li> <li>• Psicologia Humanista Existencial</li> <li>• Psicologia Social I</li> <li>• Psicologia Social II</li> <li>• Psicologia Cognitiva</li> <li>• Psicanálise</li> </ul>
Total	<b>7</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia de Pesquisa Aplicada a Psicologia</li> <li>• Métodos de Pesquisa</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso I</li> <li>• Trabalho de Conclusão de Curso II</li> </ul>
Total	<b>4</b>
Eixo	Disciplinas
<b>Fenômenos e Processos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia do Desenvolvimento I</li> <li>• Psicologia do Desenvolvimento II</li> <li>• Psicopatologia I</li> <li>• Psicopatologia II</li> </ul>

<b>Psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia da Personalidade</li> <li>• Psicologia da Aprendizagem</li> <li>• Psicologia e Necessidades Especiais</li> <li>• Psicologia da Saúde</li> <li>• Psicofarmacologia</li> </ul>
Total	<b>9</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Interfaces com campos afins do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Redação Científica</li> <li>• Neurociências I</li> <li>• Neurociências II</li> <li>• Estatística Aplicada à Psicologia</li> <li>• Filosofia</li> <li>• Saúde Mental</li> <li>• Temas em Diversidades</li> <li>• Temas em Sexualidade</li> <li>• Políticas Públicas</li> </ul>
Total	<b>9</b>

Eixo	Disciplinas
<b>Práticas profissionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicologia Ciência e Profissão</li> <li>• Estágio Supervisional Básico I</li> <li>• Estágio Supervisional Básico II</li> <li>• Estágio Supervisional Básico III</li> <li>• Estágio Supervisional Básico IV</li> <li>• Estágio Supervisional Básico V</li> <li>• Estágio Supervisional Básico VI</li> <li>• Estágio Supervisional Básico VII</li> <li>• Estágio Supervisional Básico VIII</li> <li>• Estágio Supervisionado Básico IX</li> <li>• Estágio Supervisionado Básico X</li> <li>• Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica (Psicometria) I</li> <li>• Métodos e Técnicas de Avaliação Psicológica (Projetivo) II</li> <li>• Psicologia Comunitária</li> <li>• Psicologia Organizacional e do Trabalho</li> <li>• Psicologia Institucional</li> <li>• Psicologia Escolar</li> <li>• Psicodiagnóstico</li> <li>• Psicologia Ambiental</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas</li> <li>• Ética Profissional em Psicologia</li> <li>• Teorias e Técnicas Psicoterápicas II</li> <li>• Processos Grupais</li> </ul>

---

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aconselhamento Psicológico</li> <li>• Disciplina Específica da Ênfase I, II, III</li> <li>• Disciplina Específica da Ênfase I, II, III</li> <li>• Disciplina Específica da Ênfase I, II, III</li> <li>• Disciplina Específica da Ênfase I, II, III</li> <li>• Estágio Profissional I</li> <li>• Disciplina Específica da Ênfase I, II, III</li> <li>• Disciplina Específica da Ênfase I, II, III</li> <li>• Disciplina Específica da Ênfase I, II, III</li> <li>• Disciplina Específica da Ênfase I, II, III</li> <li>• Estágio Profissional II</li> </ul>
Total	<b>34</b>

---

FONTE: <http://www.famafaculdade.com.br/psicologia.php>

A tabela 31 apresenta as disciplinas da matriz curricular do curso de graduação em Psicologia oferecido na FAMA, na cidade de Mineiros, distribuídas por cada um dos eixos propostos nas DCNs. As disciplinas estão assim distribuídas: uma disciplina compõem o eixo Fundamentos Epistemológicos e Históricos; sete disciplinas compõem o eixo Fundamentos teórico-metodológicos; quatro disciplinas compõem o eixo Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; nove disciplinas compõem o eixo Fenômenos e Processos Psicológicos; nove disciplinas compõem o eixo Interfaces com campos afins do conhecimento e trinta e quatro disciplinas compõem o eixo Práticas profissionais. É possível verificar que há uma maior concentração de disciplinas no eixo Práticas Profissionais.

## **ANEXOS**

### **ANEXO 1 – Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962**

Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962 - Regulamenta a profissão de 27- 08- 1962

Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo

#### **CAPÍTULO I - Dos Cursos**

Art. 1o- A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e Psicólogo.

Art. 2o- (Vetado).

Art. 3o- (Vetado).

Parágrafo único - (Vetado)

Art. 4o- (Vetado).

§ 1o- (Vetado).

§ 2o- (Vetado).

§ 3o- (Vetado).

§ 4o- (Vetado).

§ 5o- (Vetado).

§ 6o- (Vetado).

#### **CAPÍTULO II - Da vida escolar**

Art. 5o- Do candidato à matrícula no curso de bacharelado exigir-se-á idade mínima de 18 anos, apresentação do certificado de conclusão do ciclo secundário ou curso correspondente, na forma da lei de exames vestibulares.

Parágrafo único - Ao aluno que concluir o curso de bacharelado será conferido o diploma de Bacharel em Psicologia.

Art. 6o- Do candidato à matrícula nos cursos de licenciado e Psicólogo se exigirá a apresentação do diploma de Bacharel em Psicologia.

§ 1o- Ao aluno que concluir o curso de licenciado se conferirá o diploma de Licenciado em Psicologia.

§ 2o - Ao aluno que concluir o curso de Psicólogo será conferido o diploma de Psicólogo.

Art. 7o- Do regimento de cada escola poderão constar outras condições para matrícula nos diversos cursos de que trata essa lei.

Art. 8o- Por proposta e a critério do Conselho Técnico Administrativo (C.T.A.) e com aprovação do Conselho Universitário da Universidade, poderão os alunos, nos vários cursos de que trata essa lei, ser dispensados das disciplinas em que tiverem sido aprovados em cursos superiores, anteriormente realizados, cursos esses oficiais ou devidamente reconhecidos.

§ 1o - No caso de Faculdades isoladas, a dispensa referida neste artigo depende de aprovação do órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

§ 2o - A dispensa poderá ser de, no máximo, seis disciplinas do curso de bacharelado, duas do curso de licenciado e cinco do curso de Psicólogo.

§ 3o - Concedida a dispensa do número máximo de disciplinas previstas no parágrafo anterior, o aluno poderá realizar o curso de bacharelado em dois anos e, em igual tempo, o curso de Psicólogo.

Art. 9o- Rege-se-ão os demais casos da vida escolar pelos preceitos da legislação do ensino superior.

### CAPÍTULO III - Dos direitos conferidos aos diplomados

Art.10 - Para o exercício profissional, é obrigatório o registro dos diplomas no órgão competente do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 11 - Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia, é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de grau médio, nos termos da legislação em vigor.

Art. 12 - Ao portador do diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia, atendidas as exigências legais devidas.

Art. 13 - Ao portador do diploma de psicólogo é conferido o direito de ensinar Psicologia nos vários cursos de que trata esta lei, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo.

§ 1o- Constitui função privativa do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

- a) diagnóstico psicológico;
- b) orientação e seleção profissional;
- c) orientação psicopedagógica;
- d) solução de problemas de ajustamento.

§ 2o- É da competência do Psicólogo a colaboração em assuntos psicológicos ligados a outras ciências.

Art.14 - (Vetado).

### CAPÍTULO IV - Das condições para funcionamento dos cursos

Art.15 - Os cursos de que trata a presente lei serão autorizados a funcionar em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mediante decreto do Governo Federal, atendidas as exigências legais do ensino superior.

Parágrafo único - As escolas provarão a possibilidade de manter corpo docente habilitado nas disciplinas dos vários cursos.

Art.16 - As Faculdades que mantiverem cursos de Psicólogo deverão organizar serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho orientados e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso, abertos ao público, gratuitos ou remunerados.

Parágrafo único - Os estágios e observações práticas dos alunos poderão ser realizados em outras Instituições da localidade, a critério dos Professores do curso.

#### CAPÍTULO V - Da revalidação de diplomas

Art.17 - É assegurada, nos termos da legislação em vigor, a revalidação de diplomas expedidos por Faculdades estrangeiras que mantenham cursos equivalentes aos previstos na presente lei.

Parágrafo único - Poderão ser complementados cursos não equivalentes, atentando-se aos termos do art. 8o e de acordo com instruções baixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

#### CAPÍTULO VI - Disposições Gerais e Transitórias

Art.18 - Os atuais cursos de Psicologia, legalmente autorizados, deverão adaptar-se às exigências estabelecidas nesta lei, dentro de um ano após sua publicação.

Art.19 - Os atuais portadores de diploma ou certificado de especialista em Psicologia Educacional, Psicologia Clínica ou Psicologia Aplicada ao Trabalho expedidos por estabelecimento de ensino superior oficial ou reconhecido, após estudos em cursos regulares de formação de Psicólogos, com duração mínima de quatro anos ou estudos regulares em cursos de pós-graduação com duração mínima de dois anos, terão direito ao registro daqueles títulos, como Psicólogos, e ao exercício profissional.

§ 1o- O registro deverá ser requerido dentro de 180 dias, a contar da publicação desta lei.

§ 2o- Aos alunos matriculados em cursos de especialização a que se refere este artigo, anteriormente à publicação desta lei, serão conferidos após a conclusão dos cursos, idênticos direitos desde que requeiram o registro profissional no prazo de 180 dias.

Art.20 - Fica assegurado aos funcionários públicos efetivos o exercício dos cargos e funções, sob as denominações de Psicólogo, Psicologista ou Psicotécnico, em que já tenham sido providos na data de entrada em vigor desta lei.

Art.21 - As pessoas que, na data da publicação desta lei, já venham exercendo ou tenham exercido, por mais de cinco anos, atividades profissionais de Psicologia Aplicada, deverão requerer no prazo de 180 dias, após a publicação desta lei, registro profissional de Psicólogo.

Art.22 - Para os efeitos do artigo anterior, ao requerimento em que solicita registro, na repartição competente do Ministério da Educação e Cultura, deverá o interessado juntar seus títulos de formação, comprovantes de exercício profissional e trabalhos publicados.

Art.23 - A fim de opinar sobre os pedidos de registro, o Ministério da Educação e Cultura designará uma comissão de cinco membros, constituída de dois professores universitários de Psicologia Educacional e três especialistas em Psicologia Aplicada, (vetado). Parágrafo único - Em cada caso, à vista dos títulos de formação, obtidos no País ou no estrangeiro, comprovação do exercício profissional e mais documentos, emitirá a comissão parecer justificado, o qual poderá concluir pela concessão pura e simples do registro, pela sua denegação, ou pelo registro condicionado à aprovação do interessado em provas teórico-práticas.

Art.24 - O Ministério da Educação e Cultura expedirá, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta lei, as instruções para sua execução.

Art.25 - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 27 de agosto de 1962;

141° da Independência e 74° da República.

João Goulart

F. Brochado da Rocha

Roberto Lyra

**ANEXO 2 – Parecer n. 403/62 do CFE, aprovado em 19/12/62 – Currículo Mínimo para a formação em Psicologia**

**Currículo Mínimo para os Cursos de Psicologia**

**RESOLUÇÃO**

*Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia*

O Conselho Federal de Educação usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º (letra e) e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer nº 403/62, que a esta se incorpora.

Resolve:

Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Psicologia, para o Bacharelado e a Licenciatura, compreende as matérias abaixo indicadas:

1. Fisiologia;
2. Estatística;
3. Psicologia Geral e Experimental;
4. Psicologia do Desenvolvimento;
5. Psicologia da Personalidade;
6. Psicologia Social;
7. Psicopatologia Geral.

Parágrafo Único: para obtenção do diploma de Psicólogo exigem-se, além das matérias fixadas por itens de nº 1 a 7 deste artigo, mais cinco (5) outras assim discriminadas:

8. Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico;
9. Ética Profissional;
10. /12. Três dentre as seguintes:
  - a) Psicologia do Excepcional,
  - b) Dinâmica de Grupo e Relações Humanas,
  - c) Pedagogia Terapêutica,
  - d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem,
  - e) Teorias e Técnicas Psicoterápicas,
  - f) Seleção e Orientação Profissional,
  - g) Psicologia da Indústria.

Art. 2º - São ainda obrigatórios:

a) Para obtenção do diploma que habilita o exercício do magistério em cursos de nível médio, as matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial, de acordo com o Parecer nº 292/62, das quais se exclui a Psicologia da Educação;

b) Para a obtenção do diploma de Psicólogo, um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 3º - A duração do Curso de Psicologia é de quatro (4) anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura e de cinco (5) anos letivos para a formação de Psicólogos, incluindo-se nesta última hipótese o estágio supervisionado.

Art. 4º - O currículo mínimo e a duração do curso de psicologia, fixados nesta

Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

Deolindo Couto, Presidente.

**ANEXO 3 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, homologadas em 2004.**

**PARECER HOMOLOGADO(\*)**

(\*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 12/4/2004.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

**INTERESSADO:** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

**UF:** DF

**ASSUNTO:** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia

**CONSELHEIROS:** Marília Ancona-Lopez (relatora) e Éfrem de Aguiar Maranhão

**PROCESSO N.º:** 23001.000321/2001-99

**PARECER N.º:** CNE/CES 0062/2004

**COLEGIADO:** CES

**APROVADO EM:** 19/2/2004

**I – RELATÓRIO**

A Comissão de Especialistas de Ensino da Psicologia apresentou ao MEC, em dezembro de 1999, o projeto das Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia. O projeto foi encaminhado para apreciação do CNE que elaborou o Parecer CNE/CES 1.314/2001. Com base nas discussões e sistematização das sugestões apresentadas por diversos órgãos, entidades e instituições à SESu/MEC e acolhidas pela comissão que discutia as diretrizes curriculares do curso de Psicologia no CNE, composta pelos professores Éfrem de Aguiar Maranhão, Silke Weber e Yugo Okida, a relatora, conselheira Silke Weber, retificou o Parecer 1314/2001, o que resultou no Parecer CNE/CES 072/2002, que foi aprovado em 20 de fevereiro de 2002 e encaminhado para homologação. No entanto, em 3 de julho de 2002, o Secretário da SESu devolveu o parecer ao CNE, atendendo à ordem do Sr. Ministro da Educação.

Considerando mudanças ocorridas na composição do CNE, foi montada uma nova comissão para discussão das Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia, inicialmente composta pelos conselheiros Éfrem de Aguiar Maranhão, Marília Ancona-Lopez e Tereza Roserley Neubauer, sendo que esta última conselheira desligou-se da comissão, por acúmulo de trabalho, em dezembro de 2003.

A fim de esclarecer o posicionamento dos diferentes segmentos da área, no que diz respeito às diretrizes propostas para homologação, a comissão decidiu pela realização de nova audiência pública, que teve lugar em dezembro de 2003. Dessa audiência participaram as entidades representativas da área da Psicologia no país. As discussões e colocações que ocorreram na audiência pública evidenciaram o agrupamento das entidades em dois grupos distintos, divergindo, principalmente, no que se refere à proposta de diferentes terminalidades ou perfis, para o curso de Psicologia, presentes nos Pareceres

1314/2001 e 072/2002. Estes pareceres propunham três terminalidades para o curso de Psicologia – Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo, a primeira voltada para a formação centrada em preparo para a pesquisa, a segunda voltada à formação de professores e a terceira dirigida à formação profissional, cabendo a cada instituição decidir se ofereceria, ou não, as duas primeiras terminalidades, já que a Formação de Psicólogos era obrigatória.

O grupo de entidades que discordou dos pareceres citados relatou vários movimentos anteriores ocorridos na área nos quais as diretrizes curriculares foram amplamente debatidas e que apontaram para a escolha de uma terminalidade única, oferecendo uma formação do psicólogo abrangente e pluralista, fundamentada em pilares epistemológicos e teóricos com vistas à consolidação de práticas profissionais comprometidas com a realidade sociocultural. Vale lembrar que a necessidade de tal fundamentação já estava presente nas Diretrizes discutidas nos Pareceres 1314/2001 e 072/2002. Este grupo acentuou, outrossim, a necessidade de considerar os princípios norteadores para a formação do psicólogo resultantes dos debates citados e integrados no documento “Projeto de Resolução – Diretrizes Curriculares” apresentado pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia e anexado a este processo por ocasião da audiência pública de dezembro de 2003.

O encaminhamento sugerido pela Comissão, na Câmara de Educação Superior por ocasião da audiência, foi de que os dois grupos que apresentaram diferentes propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia estabelecessem interlocução na busca da elaboração de um documento comum, superando as dissensões. Foi estabelecido um prazo para as negociações intra-área. Nesse gesto, a Comissão da Câmara de Educação Superior reconheceu o trabalho intenso desenvolvido pelas Comissões de Especialistas que se dedicaram à elaboração das diretrizes, assim como as reflexões e elaborações resultantes do envolvimento das entidades e órgãos da área da Psicologia que se empenharam na discussão da formação do psicólogo.

A comissão, enfim, valorizou a participação dos diferentes segmentos da área, apostando na possibilidade dos representantes dos grupos estabelecerem diálogo e ultrapassarem embates de diferentes ordens. De fato, representantes dos dois agrupamentos se encontraram em São Paulo, em fevereiro de 2004, e encaminharam à comissão um documento consensual que, respeitando grande parte dos documentos anteriores, supera as principais divergências até agora apontadas. Esse documento constitui a referência de base para a elaboração deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo.

A proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia, aqui apresentada, contempla uma formação ampla do psicólogo, respeitando a multiplicidade de suas concepções teóricas e metodológicas, originadas em diferentes paradigmas e modos distintos de compreender a ciência, assim como a diversidade de suas práticas e contextos de atuação.

Considerando a complexidade do campo, as diretrizes definem eixos estruturantes ao redor dos quais os cursos de Psicologia devem se articular. Tais eixos têm por finalidade garantir a congruência dos cursos que devem explicitar seus pressupostos e fundamentos epistemológicos e históricos, teórico- metodológicos, de procedimentos, interfaces e práticas, além de assegurar a assimilação de conhecimentos já sedimentados no campo da Psicologia.

A identidade do curso de Psicologia no país, por sua vez, é garantida por um núcleo comum que assegura uma base homogênea para a formação e para a capacitação para aprender e lidar com os conhecimentos da área.

O núcleo comum é definido por um conjunto de competências básicas que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia e visam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos. As diretrizes pretendem que o núcleo comum prepare o aluno para analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos, analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos, formular questões de investigação científica vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa, com consequente seleção e utilização de instrumentos e procedimentos de coletas de dados.

Pretendem, ainda, que o psicólogo formado seja capaz de diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, coordenar e manejar processos grupais, atuar inter e multiprofissionalmente, realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia, levantando questões teóricas e de pesquisa e gerando conhecimentos a partir de sua prática profissional. O psicólogo deve, outrossim, ser capaz de elaborar relatos científicos, pareceres e laudos técnicos, apresentar trabalhos e discutir ideias em público.

As diretrizes elencam o conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelo curso e as competências nas quais se apoiam.

Considerando a diversidade das orientações teórico-metodológicas, das práticas e contextos de inserção profissional, as diretrizes propõem que a formação em Psicologia se diferencie em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Dessa forma, cada instituição poderá organizar em seu curso subconjuntos de competências e habilidades articuladas ao redor de seus eixos estruturantes, definindo domínios da Psicologia que concentrarão atividades, estudos e estágios. Entre esses domínios, coloca-se, como possibilidade de

escolha institucional, a ênfase em processos de investigação científica que permitirá a concentração em habilidades e competências de pesquisa, capacitando o formando para conceber, conduzir e relatar investigações científicas de diferentes naturezas. Outras possibilidades de ênfases sugeridas pelas diretrizes abordam processos educativos, de gestão, prevenção e promoção da saúde, processos clínicos de avaliação, aconselhamento e psicoterapias.

Salienta-se, no entanto, que cada curso poderá definir e criar outras ênfases atendendo a abrangência da área e as inúmeras possibilidades de avanço do conhecimento e ação psicológicas.

As diretrizes salientam que as ênfases devem ser suficientemente abrangentes para não constituírem especializações, mas assegurar o respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais, atendendo à abertura proposta pela nova LDB.

Dessa forma, as diretrizes consideram as inúmeras possibilidades de desenvolvimento das teorias e técnicas psicológicas, recursos e estratégias de ação. Valorizam as ações multidisciplinares, a exploração das interfaces com outras áreas e profissões e levam em conta a expansão da atuação profissional para novos contextos. Além disso, acentuam a dimensão social e ética da profissão e o respeito aos diferentes fenômenos pessoais, grupais e culturais.

Sempre garantindo uma formação abrangente e pluralista, cada curso estará oferecendo em seu núcleo comum um conhecimento amplo da Psicologia e deverá possibilitar ao aluno, pelo menos, duas ênfases curriculares.

As diretrizes curriculares contemplam, também, a formação de professores, que se dará em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País e que deve contemplar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do Curso de Psicologia e aquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

No que diz respeito à organização do curso de Psicologia, o núcleo comum e as ênfases não deverão constituir momentos estanques do processo de formação, mas, compreendendo a aprendizagem como processo, as atividades práticas e os estágios devem se distribuir ao longo de todo o curso.

O planejamento acadêmico precisa assegurar, outrossim, em termos de carga horária e planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades individuais e de equipe que incluam diferentes formas de aulas, conferências, palestras, exercícios, projetos, visitas, e outras ações pedagógicas.

As diretrizes, ainda, falam da organização dos estágios que serão supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, assegurando a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Os estágios visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais. Eles devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria.

O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum. Os estágios específicos incluirão o desenvolvimento integrado das competências e habilidades que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

Os estágios básico e específico deverão perfazer pelo menos 15% da carga horária total do curso. No que diz respeito aos estágios, ainda, as instituições poderão reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

O projeto de curso deverá, também, prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

As diretrizes preveem, além disso, processos de auto avaliação que deverão resultar em melhorias constantes do curso. Acreditamos que as diretrizes aqui propostas respeitam o documento resultante da Comissão de Especialistas em Psicologia, o documento oferecido pelo Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia e o documento consensual finalmente elaborado pelos dois grupos que formalizaram suas propostas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia, aqui apresentadas, definem a identidade de um núcleo comum que garante a homogeneidade do curso no país, preveem procedimentos que asseguram a qualidade e a coerência interna dos projetos pedagógicos e propõem mecanismos que asseguram a criação de cursos suficientemente diversificados para atender aos vários pressupostos, teorias, métodos de investigação, técnicas, estratégias e possibilidades de ação que compõem a área.

Espera-se, dessa forma, formar um profissional competente que, atuando eticamente, seja capaz de colaborar de forma criativa para o desenvolvimento da sociedade na qual está inserido.

## **II – VOTO DA RELATORA**

Voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 19 de fevereiro de 2004

Conselheira Marília Ancona-Lopez – Relatora

### **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 19 de fevereiro de 2004.

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão – Presidente

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Vice-Presidente

### **PROJETO DE RESOLUÇÃO**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Psicologia. O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001, retificado pelo CNE/CES 72, de 19 de fevereiro de 2002, em adendo ao CNE/CES, de 2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de 2004, resolve:

Art. 1o A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

Art. 2o As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia.

b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais.

c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico.

d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão.

e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades.

f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia.

g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

Art. 4º A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

a) *Atenção à saúde*: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;

b) *Tomada de decisões*: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

c) *Comunicação*: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

d) *Liderança*: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade.

e) *Administração e gerenciamento*: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;

f) *Educação permanente*: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, além de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º - A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: a) *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;

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

c) *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto à competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

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

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

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

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no país é conferida através de um *núcleo comum* de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

Art. 7º O *núcleo comum* da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.

Art. 8º As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida. São elas:

a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;

b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;

c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

d) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa;

e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;

f) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;

g) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;

h) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;

i) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;

j) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;

k) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;

l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;

m) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;

n) Apresentar trabalhos e discutir ideias em público;

o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

Art. 9º - As *competências*, básicas, devem se apoiar nas *habilidades* de:

a) Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;

b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;

c) Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;

d) Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;

e) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;

f) Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;

g) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em *ênfases curriculares*, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.

§ 1º A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição.

§ 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.

§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno.

§ 4º O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que no projeto de curso as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

§ 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

a) *Psicologia e processos de investigação científica* que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas.

b) *Psicologia e processos educativos* que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas.

c) *Psicologia e processos de gestão* que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições.

d) *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde* que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas.

e) *Psicologia e processos clínicos* que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos.

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

§ 2º. As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando.

§ 3º. As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das *competências específicas* previstas.

Art. 13º - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.

§ 1º. O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

Art. 14 - A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas - ênfases - sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.

Art. 15 - O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 16 - O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de autoavaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 17 - As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 18 - Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 19 - O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- a) Aulas, conferências e palestras;
- b) Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- g) Aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;
- h) Visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;

i) Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;

j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 20 - Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Art. 21 - Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22 - Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

§ 1o - O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2o - Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3o - Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% da carga horária total do curso.

Art. 23 - As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24 - A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

Art. 25 - O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 26 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão  
Presidente da Câmara de Educação Superior

**ANEXO 4 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, homologadas em 2011.**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO Nº 5, DE 15 DE MARÇO DE 2011(1)**

*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.*

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, nos arts. 62 e 65 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nas Resoluções CNE/CP nos 1, de 18 de fevereiro de 2002, e 2, de 19 de fevereiro de 2002, e na Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, com fundamento nos Pareceres CNE/CES nos 1.314/2001, 72/2002, e 62/2004, e no Parecer CNE/CES nº 338/2009, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 7 de fevereiro de 2011, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;

II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;

III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;

V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;

VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;

VII - aprimoramento e capacitação contínuos.

1(\*) Resolução CNE/CES 5/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de março de 2011 – Seção 1 – p. 19.

Art. 4º A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - *Atenção à saúde*: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;

II - *Tomada de decisões*: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - *Comunicação*: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

IV - *Liderança*: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade;

V - *Administração e gerenciamento*: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e a administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;

VI - *Educação permanente*: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

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

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

III - *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto à competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

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

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

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

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no País é conferida através de um *núcleo comum* de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

Art. 7º O *núcleo comum* da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.

Art. 8º As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida. São elas:

I - analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;

II - analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;

III - identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

IV - identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa;

V - escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;

VI - avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;

VII - realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;

VIII - coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros;

IX - atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;

X - relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;

XI - atuar, profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;

XII - realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;

XIII - elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;

XIV - apresentar trabalhos e discutir ideias em público;

XV - saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

Art. 9º As *competências*, básicas, devem se apoiar nas *habilidades* de:

I - levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;

II - ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;

III - utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;

IV - planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;

V - analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;

VI - descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;

VII - utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em *ênfases curriculares*, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.

§ 1º A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e/ou potenciais, e com a vocação e as condições da instituição.

§ 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.

§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do aluno.

§ 4º O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no País podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que, no projeto de curso, as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

§ 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

a) *Psicologia e processos de investigação científica*, que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;

b) *Psicologia e processos educativos*, que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;

c) *Psicologia e processos de gestão*, que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, o planejamento e o uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;

d) *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde*, que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas à capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e a qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;

e) *Psicologia e processos clínicos*, que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;

f) *Psicologia e processos de avaliação diagnóstica*, que implica 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.

§ 2º As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando.

§ 3º As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das *competências específicas* previstas.

Art. 13. A Formação de Professores 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.

§ 1º O projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia tem por objetivos:

a) complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na educação básica, no nível médio, no curso Normal, em cursos profissionalizantes e em cursos técnicos, na educação continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros;

b) possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva;

c) formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação.

§ 2º A proposta complementar para a Formação de Professores de Psicologia deve assegurar que o curso articule conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

a) *Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais*, que prepara o formando para compreender a complexidade da realidade educacional do País e fortalece a elaboração de políticas públicas que se articulem com as finalidades da educação inclusiva;

b) *Psicologia e Instituições Educacionais*, que prepara o formando para a compreensão das dinâmicas e políticas institucionais e para o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam os diferentes setores e protagonistas das instituições, em articulação com as demais instâncias sociais, tendo como perspectiva a elaboração de projetos político-pedagógicos autônomos e emancipatórios;

c) *Filosofia, Psicologia e Educação*, que proporciona ao formando o conhecimento das diferentes abordagens teóricas que caracterizam o saber educacional e pedagógico e as práticas profissionais, articulando-os com os pressupostos filosóficos e conceitos psicológicos subjacentes;

d) *Disciplinaridade e interdisciplinaridade*, que possibilita ao formando reconhecer o campo específico da Educação e percebê-lo nas possibilidades de interação com a área da Psicologia, assim como com outras áreas do saber, em uma perspectiva de educação continuada.

§ 3º A Formação de Professores de Psicologia deve oferecer conteúdo que:

a) destaquem e promovam uma visão abrangente do papel social do educador, assim como a reflexão sobre sua prática e a necessidade de aperfeiçoamento contínuo do futuro professor;

b) articulem e utilizem conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos no curso de Psicologia para a ampliação e o amadurecimento do papel de professor;

c) considerem as características de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, o contexto socioeconômico e cultural em que atuarão na organização didática de conteúdo, bem como na escolha das estratégias e técnicas a serem empregadas em sua promoção;

d) promovam o conhecimento da organização escolar, gestão e legislação de ensino referentes à educação no Brasil, assim como a análise das questões educacionais relativas à dinâmica institucional e à organização do trabalho docente;

e) estimulem a reflexão sobre a realidade escolar brasileira e as articulações existentes com as políticas públicas educacionais e o contexto socioeconômico mais amplo.

§ 4º Os conteúdos que caracterizam a Formação de Professores de Psicologia deverão ser adquiridos no decorrer do curso de Psicologia e complementados com estágios que possibilitem a prática do ensino.

§ 5º A prática profissional do professor-aluno deve se desenvolver em uma perspectiva de análise do trabalho educativo na sua complexidade, cujas atividades devem ser planejadas com a intenção de promover a reflexão e a organização do trabalho em equipes, o enfrentamento de problemas concretos do processo ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar, e a reflexão sobre questões ligadas às políticas educacionais do País, aos projetos político-pedagógicos institucionais e às ações político-pedagógicas.

§ 6º A carga horária para a Formação de Professores de Psicologia deverá ter no mínimo, 800 (oitocentas) horas, acrescidas à carga horária do curso de Psicologia, assim distribuídas:

a) Conteúdos específicos da área da Educação: 500 (quinhentas) horas;

b) Estágio Curricular Supervisionado: 300 (trezentas) horas.

§ 7º 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.

§ 8º Os alunos que cumprirem satisfatoriamente todas as exigências do projeto complementar terão, apostilada em seus diplomas do curso de Psicologia, a licenciatura.

Art. 14. A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas – ênfases – sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.

Art. 15. O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 16. O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de auto avaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 18. Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- I - aulas, conferências e palestras;
- II - exercícios em laboratórios de Psicologia;
- III - observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- IV - projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- V - práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- VI - consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- VII - aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;
- VIII - visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- IX - projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;
- X - práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos, 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que essas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 26. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, e demais disposições em contrário.

PAULO SPELLER