



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**ESTUDO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO
CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
O PROCESSO E SEUS PRODUTOS**

Maria Denilva de Lima Barbosa

Brasília, dezembro de 2007.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**ESTUDO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE
PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
O PROCESSO E SEUS PRODUTOS**

Maria Denilva de Lima Barbosa

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia, área de concentração Desenvolvimento Humano no Contexto Sócio-Cultural.

Orientadora: Professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araújo

Brasília, dezembro de 2007.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**ESTUDO SOBRE A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE
PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
O PROCESSO E SEUS PRODUTOS**

Maria Denilva de Lima Barbosa

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Prof^ª. Dr^ª. Claisy Maria Marinho-Araújo - Presidente

Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Souza Neves-Pereira - Membro externo

Organização das Nações Unidas - UNESCO

Prof^ª. Dr^ª. Diva Maria Maciel - Membro interno

Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Maria Brito da Justa Neves - Suplente

Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia

Brasília, dezembro de 2007.

*Com muito carinho,
aos meus pais e meu esposo.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Claisy, mais que orientadora, co-construtora da minha identidade profissional e acadêmica na medida em que compartilhou comigo seus conhecimentos e habilidades. Obrigada pelo apoio e paciência durante todo esse percurso.

À Professora Marisa Brito, por apresentar-me o lado nordestino de Brasília, cheio de calor humano, respeito e solidariedade. Obrigada, acima de tudo, por dar-me a chance de fazer parte da comunidade acadêmica da UnB. Sinto-me honrada com sua presença na banca de avaliação.

Às Professoras Mônica Neves-Pereira e Diva Maciel, por aceitarem participar da banca examinadora e pelas valiosas contribuições para elaboração deste trabalho.

À Professora Maria Ângela e à professora Rachel Nunes, pelo apoio e as informações preciosas para a construção deste trabalho.

Aos estudantes do PET e do CA por aceitarem o convite e colaborarem com a pesquisa.

Ao Basílio, por sua disponibilidade e apoio.

A todas as amigas que participaram comigo dessa jornada, em especial a Erika, Gláucia, Tatiana, Paula e Mirian.

À Cynthia, pela sua amizade e estimável ajuda, nos momentos decisivos desse percurso de formação.

Aos colegas do Colégio Projeção pelas palavras amigas e a torcida em todos os momentos.

À Conceição, pelo seu olhar crítico e orientador nas últimas semanas de elaboração deste trabalho.

Ao Fábio, meu amor, amigo e companheiro.

Aos meus pais, Denicio e Marina, pela coragem de me deixar partir, ainda criança, em busca de uma melhor formação e de um sonho. Obrigada por seu amor incondicional, suas orações e presença mais do que amiga, mesmo estando há quilômetros de distância.

Ao meu irmão Denis, que, mesmo quando não compreende as minhas escolhas, demonstra admiração e carinho.

Ao meu sogro Barbosa, pelo apoio e atenção.

À Marilene *in memoriam*, minha sogra querida, por ter feito parte dessa jornada. Sua força e determinação me ensinou muito.

À Leila, Laila e Fábio Daniel, pelo carinho, incentivo e orações.

Aos meus avós, por me ensinarem tanto com sua simplicidade e história de vida.

Aos meus tios, pelo carinho e pela torcida.

Aos demais colaboradores que, direto ou indiretamente, participaram da construção desse trabalho.

A Deus, pela fantástica dádiva da vida e as infinitas possibilidades de vivê-la e transformá-la.

Barbosa, M. D. L. (2007). *Estudo Sobre a Reestruturação Curricular do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

RESUMO

A instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2004, deflagrou um momento histórico de discussão e de crítica a respeito da formação do psicólogo, instaurando, no cenário brasileiro, a oportunidade privilegiada de mudanças significativas na formação e no construto teórico e prático da Psicologia. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivos: investigar como o processo de reestruturação curricular do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília foi organizado, analisar se o delineamento do novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília atende as Diretrizes Curriculares Nacionais e investigar se a formação em Psicologia escolar é contemplada na nova proposta pedagógica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Para concretização dos objetivos foi realizada uma análise dos documentos elaborados no processo de reestruturação curricular no período de 2001 a 2007 no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Como escolha metodológica, adotou-se a abordagem qualitativa para construção e análise dos dados. Os resultados demonstraram que o Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, apesar de ainda não ter aprovado um Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Psicologia, investe no processo de reestruturação curricular desde 1984. Esse processo de reestruturação curricular acompanhou os movimentos nacionais de mudanças na formação do psicólogo. Os resultados demonstraram, ainda, que o Projeto Pedagógico preliminar do Curso de Psicologia do IP/UnB não atende todas as orientações das DCNs, especialmente no que diz respeito aos perfis de formação profissional e a definição das ênfases curriculares, bem como não traz inovações na estrutura curricular no que diz respeito à organização das disciplinas e do estágio curricular. Em relação à formação em Psicologia Escolar, não há evidências claras que essa área de pesquisa e prática profissional está sendo contemplada intencionalmente no Projeto Pedagógico .

Palavras-chave: Formação do psicólogo escolar, Formação do psicólogo, Projeto Pedagógico, Reestruturação curricular.

Barbosa, M. D. L. (2007). *Estudo Sobre a Reestruturação Curricular do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia.

ABSTRACT

The implementation of the National Curricular Lines of Direction presented in 2004 a historical moment of discussion and critics regarding the formation of the psychologist, creating in the Brazilian scenery an opportunity for significant changes in the practical and theoretical formation and development in Psychology. In this view, the present work has as its objectives to investigate how the process of curricular restructuring of the Psychology Course belonging to the Psychology Institute from the "Universidade de Brasília" (UnB) was organized after the approval of the National Curricular Lines of Direction for the Psychology Undergraduate Course; analyze how the design of the new Pedagogical Project of the Psychology Under graduate course from the "Universidade de Brasília" (UnB) is articulated with such Lines of Direction; and investigate how the formation course in Educational Psychology is contemplated within this new pedagogical perspective from the Psychology Institute-UnB. To meet the objectives, an analysis of the documents elaborated in the curricular restructuring process from 2001 to 2007 in the Psychology Institute (UnB) was held. Qualitative approach was the methodological choice adopted for data building and analysis. The results showed that although the Institute of Psychology has not approved a Pedagogical Project for the graduation course in Psychology, it invests in the process of curricular restructuring since 1984. This process of curricular restructuring followed the national movements of change in the psychologist formation. The results also showed that the preliminary Pedagogical Project for the Psychology Institute (UnB) does not meet all the orientation given by the Lines of Direction, especially regarding professional formation profile and curricular emphasis definition and also does not come up with innovations in the curricular structure concerning subject organization and curricular internship. Regarding Education Psychology, there is no clear evidence in the Project that this field of research and practice is being carried out intentionally.

Key-words: The formation of the Educational Psychologist, Psychologist formation, Pedagogical Project, Curricular restructuring.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE DE TABELAS	xi
APRESENTAÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	
CAPÍTULO I	4
1. Psicologia no Brasil	4
1.1 Prelúdios dessa história	4
1.2 Os primeiros cursos Universitários de Psicologia	8
1.3 Psicologia Escolar	13
CAPÍTULO II	19
2. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais	19
2.1 O Currículo Mínimo e os Impasses na Formação do Psicólogo	19
2.2 Diretrizes Curriculares	28
2.2.1 Processo de elaboração	28
2.2.2 Aprovação e características	35
CAPÍTULO III	42
3. Formação em Psicologia	42
3.1 Formação do Psicólogo	42
3.2 Formação do Psicólogo Escolar	49
3.2.1 Os novos direcionamentos da Psicologia Escolar	57

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA

CAPÍTULO IV	62
4. Problematização da Pesquisa	62
4.1 Objetivos	63
CAPÍTULO V	64
5. Metodologia	64
5.1 Reflexões	64
5.2 Procedimentos Metodológicos	67
5.2.1 Contexto	67
5.2.1.1 Instituto de Psicologia	69
5.2.2 Instrumentos	71
5.2.3 Construção dos dados	73
5.2.4 Análise dos dados	75
5.2.4.1 Análise documental	75
TERCEIRA PARTE: A PESQUISA E SEUS RESULTADOS	
CAPÍTULO VI	79
6. Resultados	79
6.1 Histórico do processo de reestruturação curricular do curso de Psicologia da UnB	80
6.2 Descrição dos documentos utilizados para análise do processo de reestruturação	83
6.3 Apresentação e discussão das categorias de análise	95
6.3.1 Definição e discussão da categoria 1	95
6.3.2 Definição e discussão da categoria 2	104
6.3.3 Definição e discussão da categoria 3	111
6.3.4 Definição e discussão da categoria 4	122
6.3.3 Definição e discussão da categoria 5	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	156

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Tabela 1 – Documentos elaborados no processo de reestruturação curricular – Períodos 2001/2002, 2005/2006 e 2007	72
Tabela 2	Tabela 2 – Categoria 1: Perfil	96
Tabela 3	Tabela 3 – Categoria 2: Ênfases Curriculares	105
Tabela 4	Tabela 4 – Categoria 3: Competências e habilidades	112
Tabela 5	Tabela 5 – Categoria 4: Estágio	123
Tabela 6	Tabela 6 – Categoria 5: Psicologia Escolar	131

APRESENTAÇÃO

O objetivo do presente estudo vem sendo construído desde o momento em que a pesquisadora entrou em contato com as discussões a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia (DCNs), no segundo semestre de 2004, ainda como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), da disciplina de mestrado - Psicologia Escolar - oferecida pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da UnB.

A instituição de tais Diretrizes, em 7 de maio de 2004, através da Resolução CNE/CES nº 8, instalou, no cenário da graduação em Psicologia, um momento privilegiado de discussão e de crítica a respeito da formação do psicólogo. Atualmente, professores, coordenadores e diretores de cursos de Psicologia têm se reunido para definir um currículo que possa promover uma formação significativa, onde o estudante-egresso seja capaz de atuar em diferentes contextos socioculturais (Bastos, 2002; Marinho-Araujo, 2007).

De acordo com Marinho-Araujo (2007), esse cenário também vem motivando estudos, discussões e produções teóricas a respeito da formação do psicólogo e do psicólogo escolar.

Nessa perspectiva, este estudo foi desenvolvido com os objetivos de investigar como o processo de reestruturação curricular do Curso de Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília foi organizado, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais; analisar como o delineamento do novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília se aproxima de tais Diretrizes; e investigar se a formação em Psicologia Escolar é contemplada na nova Proposta Pedagógica do Instituto de Psicologia da UnB.

O trabalho está organizado em três partes. A primeira parte contempla três capítulos que apresenta as considerações teóricas: 1) Psicologia Escolar no Brasil: contextualização histórica; 2) Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais; e 3) Formação em Psicologia. A segunda parte contempla dois capítulos: 4) Problematização da Pesquisa; 5) Metodologia; e a terceira parte, a pesquisa e seus resultados, contempla um capítulo: 6) Resultados e Discussão.

O trabalho contém, ainda, Considerações Finais; Referências Bibliográficas e Anexos.

No primeiro capítulo, são resgatados alguns aspectos do percurso histórico da Psicologia no Brasil e o seu entrelaçamento com a história da Psicologia Escolar.

No segundo capítulo, busca-se contextualizar historicamente as discussões acerca do currículo mínimo do curso de Psicologia, conforme disposto na Lei nº 4.119 de 1962, da nova proposta de formação sinalizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e das orientações das DCNs. Nesse capítulo, apresenta-se o processo de elaboração das DCNs, que durou cerca de 7 anos, descrevendo-se os principais acontecimentos, ações desenvolvidas e documentos elaborados até a culminância da homologação das mesmas, em 2004.

O terceiro capítulo trata da formação do psicólogo e, mais precisamente, do psicólogo escolar, mostrando os percalços dessa formação, a fragilidade da identidade desse profissional e as mudanças apontadas pela literatura.

O quarto capítulo apresenta a problematização da pesquisa e os objetivos da mesma.

O quinto, aborda a posição de alguns autores quanto aos fundamentos teóricos para o desenvolvimento de uma pesquisa, de base qualitativa, as escolhas epistemológicas, metodológicas e as estratégias de construção e análise dos dados.

O sexto capítulo traz os resultados da pesquisa e a discussão dos mesmos. Para finalizar, têm-se as considerações finais acerca deste estudo, as referências bibliográficas e anexos.

PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

CAPÍTULO I

1. PSICOLOGIA NO BRASIL

1.1 Prelúdios dessa História

Escreve-se a história não para perfilar cronologicamente nomes, fatos e datas, tendo em vista celebrar os grandes vultos ou a grande ciência que ajudaram a construir, mas para entender a constituição histórica do presente e refletir sobre o futuro no marco do inevitável engajamento da ciência ou de seu compromisso ético (Patto, 2005, p. 115).

Para compreender a atual situação da Psicologia Escolar, é importante entender os elementos que compõem a dinâmica de sua construção, retomando os aspectos sócio-históricos, as origens e os conflitos que caracterizam o seu desenvolvimento.

Pode-se afirmar que a história da Psicologia Escolar no Brasil confunde-se com a própria história da Psicologia, enquanto ciência e profissão. Parafraseando Patto (2005), para o resgate da história da Psicologia no Brasil e, em seu bojo, da Psicologia Escolar, é imprescindível a compreensão de sua constituição no presente sem, contudo, perder de vista a sua projeção para o futuro. Dessa forma, entender a história da Psicologia Escolar pressupõe entender, também, a história da Psicologia no Brasil, pois ambas estão entrelaçadas e se interpenetram.

Nessa perspectiva, olhando para as raízes históricas da Psicologia no Brasil, pode-se deparar com idéias psicológicas desde a época colonial em obras de autores consagrados nas áreas da medicina, moral, teologia, política, arquitetura e outras afins. Dentre as obras publicadas nesse período, destacam-se: “Os Sermões”, de Padre Antônio Vieira (1696); “A Arte de Criar Bem os Filhos na Idade de Puerícia”, de Alexandre de Gusmão (1685), e “Nova Escola para Aprender a Ler, Escrever e Contar”, de Manoel de

Andrade Figueredo (1722). Tais obras, no entanto, apesar de conterem idéias da Psicologia, não têm ainda o compromisso efetivo de construir ou sequer divulgar um saber dessa ciência (Antunes, 1999; Massimi, 1990).

Em se tratando de Psicologia Escolar, Pfromm Netto (1996) propõe uma divisão de sua trajetória histórica, no Brasil, em três partes. A primeira se refere à origem dos estudos das teorias psicológicas, ligados essencialmente às Escolas Normais, numa perspectiva de preparação de futuros mestres, para lidar principalmente com as deficiências escolares. Tem início em 1830, com a criação da Escola Normal de Niterói, seguida pela criação da Escola Normal da Bahia, em 1835, da Escola Normal de São Paulo, em 1846, dentre outras, processo que se estende até a década de 40. A segunda parte corresponde à fase universitária do ensino de Psicologia, anterior à criação dos cursos de Psicologia no país, que vai de 1940 a 1962. A terceira parte se inicia com a introdução da Psicologia Escolar no currículo de graduação em Psicologia, em 1962, e se estende até os dias atuais.

Embora, desde 1830, o ensino de Psicologia já se constituísse foco de interesse e demanda das Escolas Normais, segundo Cruces (2003), a sua inclusão obrigatória no currículo das escolas do país só ocorre a partir de 1890, com a Reforma Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Essa reforma dispunha acerca da substituição, nas escolas secundárias, da disciplina Filosofia pela Psicologia e Lógica. Já nas Escolas Normais, a proposta era o desmembramento do programa de Pedagogia em duas partes: Psicologia e Metodologia.

Outro passo importante, citado por Pfromm Netto (1996) para a promoção do ensino superior de Psicologia, é dado em 1928, com a instalação, em Belo Horizonte, da Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Em seguida, em 1931, pode-se destacar o Curso de Aperfeiçoamento de Professores Primários, junto à Escola Normal da Praça da

República, em São Paulo. O curso compreendia o ensino de várias disciplinas, entre as quais, a Psicologia e suas aplicações à educação.

A partir de então, de acordo com Cruces (2003), deflagra-se o processo de profissionalização da Psicologia no Brasil: “Surgem, em função de demandas, as primeiras preocupações com a formação de profissionais e o credenciamento de cursos nos quais eles pudessem ser devidamente preparados” (p. 38).

No que se refere à pesquisa em Psicologia, a criação de laboratórios surgiu em consequência de demanda das Escolas Normais. Segundo Alberti (1999), o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental, no Brasil, foi instalado em 1906, no Rio de Janeiro, junto ao museu pedagógico “Pedagogium”, instituição criada em 1890 e, em 1897, transformada em centro de cultura superior, onde eram ministradas conferências sobre fisiologia do sistema nervoso.

O referido laboratório foi planejado, em Paris, por Alfred Binet (1857-1911), pedagogo e psicólogo francês, estudioso do desenvolvimento da inteligência e da cognição, e por Manoel Bonfim, à época responsável pela cátedra de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal do Rio de Janeiro. Foi organizado e dirigido por este último que, ali, durante quase 15 anos, desenvolveu pesquisas pertinentes a escalas de inteligência, escalas para a mensuração de desempenho escolar e de inteligência.

Já no Estado de São Paulo, a notícia mais remota que se tem é de que, em 1909, em um “grupo escolar” da cidade de Amparo/SP, o professor Clemente Quaglio realizava experiências psicométricas com seus alunos, bem como investigação da fadiga escolar, sensibilidade auditiva e visual, memória e aprendizagem, cujos resultados foram publicados na “Revista do Ensino” de São Paulo.

Em 1912, o professor Clemente foi convidado pelo Diretor de Instrução Pública de São Paulo para organizar e dirigir o Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça da República, na capital paulista. No entanto, disputas internas dificultaram a realização de seu trabalho e, das atividades ali então desenvolvidas, quase nada se sabe. Assim, em 1914, o psicologista italiano, Ugo Pizzoli, foi contratado pelo Governo do Estado de São Paulo para modernizar e dinamizar esse gabinete, reinaugurado como Laboratório de Psicologia Experimental, em setembro do mesmo ano. Não se tem, no entanto, uma data precisa quanto ao encerramento de suas atividades (Alberti, 1999).

Em 1921, foi criado o Laboratório de Psicologia na Escola Normal de Fortaleza, por Lourenço Filho, que procurou dar continuidade ao trabalho desenvolvido na Escola Normal de Piracicaba, onde era catedrático de Psicologia, tendo aí pesquisado a atenção, a maturidade para a leitura e a escrita e o emprego de testes (Alberti, 1999).

Em 1925, de volta a São Paulo, Lourenço Filho fez com que fosse reativado o laboratório de Quaglio e Pizzoli, o que resultou, em 1931, na criação de um Serviço de Psicologia Aplicada (à educação), sob a direção de Noemy da Silveira Rudolfer, que consistia, em síntese, na adaptação de testes estrangeiros, aplicação de testes para formação de classes homogêneas, elaboração de testes padronizados para promoção dos alunos e orientação profissional. Esse Serviço, de acordo com Pfromm Netto (1996), originou o Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto de Educação da Praça da República que, por sua vez, converteu-se, em 1935, no Laboratório da cadeira de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo, onde foram realizadas numerosas pesquisas entre as décadas de 40 a 70.

Vale dizer que, na fase normalista, a prática efetiva da Psicologia Escolar no Brasil foi desenvolvida por serviços especializados para o atendimento a estudantes com

dificuldades de aprendizagem. Como exemplo, em São Paulo, o serviço denominava-se “Seção de Higiene Mental Escolar”, subordinado ao Departamento de Educação do Estado.

De acordo com Pfromm Netto (1996), em publicações das primeiras duas décadas do século XX, professores de Escolas Normais já expunham e debatiam temas e problemas pertinentes a aspectos da Psicologia, citando as fontes européias e americanas da época. Ele cita, como exemplo, “Noções de Pedagogia Experimental”, do baiano Alípio Franco, professor da Escola Normal de Salvador, obra publicada em 1915 e reeditada em 1918.

Do exposto, pode-se depreender que as Escolas Normais foram responsáveis, historicamente, pelo primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas da Psicologia e também do que hoje se denomina Psicologia Escolar.

1.2 Os Primeiros Cursos Universitários de Psicologia

O papel dos psicólogos estrangeiros foi de fundamental importância para impulsionar a montagem de laboratórios e cursos de Psicologia no Brasil. Sob a influência preponderante de estudos e tendências norte-americanas, a Psicologia assumiu nitidamente um perfil psicométrico, experimental e tecnicista, na visão de Meira (2000). Essa posição é corroborada por Campos e Jucá (2003) ao asseverarem que a

Perspectiva de atender objetivos práticos resultou em que, até recentemente, a Psicologia pouco acrescia ao empreendimento científico no Brasil, no sentido de que aqui se configurou menos como ciência experimental, voltada para a pesquisa básica, produção de conhecimentos, e mais como um campo de aplicação na medicina e na educação (p. 37).

Segundo Cruces (2006), o psicólogo polonês Wacław Radecki (1887-1953) foi um dos nomes a se destacar por ter feito a primeira tentativa de preparar e credenciar profissionais para o desenvolvimento de atividades em Psicologia. Radecki, formado em Varsóvia, tinha sido assistente de Claparède (1873-1940), psicólogo que conduziu, dentre outras, pesquisas exploratórias no campo da Psicologia infantil educacional e, antecipando Freud, desenvolveu também estudos a respeito dos sonhos, criando, em 1912, o Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra.

Radecki começou a atuar aqui no Brasil em 1923, no Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Hospital de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, instituição sob a jurisdição do Ministério da Justiça. Para a montagem desse laboratório, ele providenciou a aquisição, em Paris e em Leipzig, dos mais modernos instrumentos de pesquisa experimental até então existentes. De acordo com Jacó-Vilela (2002), as finalidades do laboratório eram: “Atuar como um órgão auxiliar da assistência médica, para a resolução de necessidades sociais e práticas e, ao mesmo tempo, ser um núcleo de pesquisa científica e um centro didático para a formação de psicólogo” (p. 14).

Todavia, a possibilidade de concretização desses objetivos só veio acontecer em 1932, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 21.173 que autorizou a transformação do laboratório em Escola Superior de Psicologia, com a criação do Instituto de Psicologia, fundamentando-o como Núcleo de Pesquisas Científicas de Psicologia Geral, Individual, Coletiva e Centro de Aplicação, passando imediatamente para a dependência do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Mas a falta de recursos orçamentários, a pressão de grupos de médicos e de católicos impediram que Radecki continuasse seu projeto; o Instituto só funcionou durante sete meses. Jacó-Vilela (1999, p. 84) assim concluiu: “Parece que a proposta pioneira de Radecki sucumbiu por pressões corporativistas e ideológicas”. (A título de informação, esse Instituto, em 1937, foi

incorporado à Universidade do Brasil que, em 1967, passou a denominar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro, como estabelecimento de ensino e pesquisa).

Cruces (2006) informa que a segunda tentativa para profissionalizar pessoas para o trabalho em Psicologia foi feita pelo psiquiatra e psicólogo espanhol Emilio Mira y López, que, desde 1927, convidado pelo setor empresarial carioca, vinha frequentemente ao Brasil para ministrar cursos e palestras a respeito dos problemas de seleção, orientação e readaptação profissional. Em 1947, veio para o Rio de Janeiro, a convite da recém-inaugurada Fundação Getúlio Vargas, para organizar, nessa mesma Fundação, um setor de orientação profissional, denominado Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP). Aqui ele se destacou na luta pelo reconhecimento da profissão de psicólogo.

A partir de 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, a Psicologia passou a ser uma matéria obrigatória nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, o que ocorre também em universidades de outros estados do país, ao longo dessa década e da seguinte.

Assim, a exemplo de muitos outros países latino-americanos, a Psicologia começou a fazer parte do currículo de diversos cursos universitários como, por exemplo, os cursos de Medicina e Pedagogia, como disciplina subsidiária às funções para as quais esses profissionais vinham sendo preparados, ou seja, na perspectiva de solucionar problemas pertinentes à educação: fracasso escolar, repetência, indisciplina, classificação de classes etc. É por essa razão que Gomes (1999) aponta a origem da Psicologia aplicada à educação advinda de “legítimas necessidades educacionais e escolares, principalmente ligadas a problemas de aprendizagem e de comportamento apresentados por alunos de diferentes partes do mundo” (p. 49).

Segundo Maluf (1994), a Psicologia chega aos anos 50 portando enormes expectativas de soluções para os problemas da educação e, até a década de 70, expandiu-se

em centros universitários e associações profissionais, com pesquisas e publicações multiplicando-se nessa época.

A partir de 1953, com a criação do primeiro curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), os psicologistas¹ começaram a dar lugar aos psicólogos.

A nova formação buscava, além de informar sobre “teorias, sistemas e algumas técnicas de pesquisa e de diagnóstico”, também habilitar “aplicadores da Psicologia clínica à escola ou ao trabalho” (Campos e Jucá, 2003, p. 40). Essa situação favoreceu, por um lado, a obrigatoriedade de ensino da Psicologia em vários cursos superiores e, por outro, a sua autonomia como disciplina, em relação à utilização médica e à aplicação escolar. Mas, até então, ainda não existia uma lei que regulamentasse a prática da Psicologia.

Desde o início da década de 50, segundo Cruces (2003), a Associação Brasileira de Psicologia Aplicada, liderada por Mira y López e Lourenço Filho, insistia em que fosse encaminhado ao Congresso Nacional um anteprojeto de lei que regulamentasse os cursos e o exercício da profissão de psicólogo no Brasil.

Assim, em 1953, foi elaborado o primeiro anteprojeto de lei pela Associação Brasileira de Psicotécnica, em conjunto com o ISOP, e encaminhado ao Ministério da Educação. Em sua justificativa, de acordo com Jacó-Vilela (2002), esse documento considerava ser necessária a formação do psicólogo em curso de nível superior, porque havia grande utilização de técnicas baseadas na Psicologia, sem a correspondente formação teórica. A proposta apresentada abrangia uma dupla formação: o bacharelado (embasamento teórico) e uma formação técnica especializada (prática). Segundo a autora, esse projeto foi considerado o ápice da dicotomização entre a teoria e a prática; mas,

¹ Termo registrado no "Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa", utilizado antes da aprovação do curso de Psicologia. Na época, foi defendido seu uso por se achar o termo "Psicólogo" muito amplo, e o "Psicotécnico" muito restrito.

entretanto, “funcionou como um disparador para uma discussão que possibilitou a regulamentação necessária e urgente, pelo número de instituições e de profissionais que gravitavam em torno de uma Psicologia que não existia” (Jacó-Vilela, 2002, p. 18).

Em 1957, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Comissão de Ensino Superior, formada por Lourenço Filho (Relator), Cesário de Andrade, Samuel Líbano, Pedro Pauta Penido, Nelson Romero, José Barreto Filho e Paulo Parreiras Horta, apresentou um segundo anteprojeto, fixando os dois níveis de formação em Psicologia – bacharelado, com três anos de duração, e licenciatura, com dois anos de duração – nas faculdades de Filosofia. Tal projeto não foi aprovado.

Assim, de acordo com Jacó-Vilela (2002), a iniciativa de organizar e apresentar um novo anteprojeto para regulamentação da formação em Psicologia coube às associações paulistas de Psicologia e ao trabalho de coordenação e conciliação exercido por Lourenço Filho. Para a autora, graças a esse esforço conjunto, conseguiu-se um anteprojeto.

Esse texto organizava a formação em Psicologia em seis anos, igualmente dividida entre bacharelado e licenciatura, e garantia a possibilidade de o psicólogo atuar na área clínica. O último ano de licenciatura previa estudos em uma das áreas de aplicação: trabalho, clínica e escola. Tentando conciliar Psicologia e Medicina, a nova proposta substituiu o exercício da prática psicoterápica pela solução de problemas de ajustamento, esta última assumida como função privativa do psicólogo, sendo, posteriormente, aprovada com poucas alterações (Cruces, 2003).

Em 1962, o Governo Federal reconheceu a necessidade de aprimorar a formação do psicólogo e de restringir quaisquer abusos eventuais em relação à prática da Psicologia. Isso foi expresso na Lei nº 4.119/62, a qual previa que o curso de graduação em Psicologia teria duração de cinco anos para a obtenção do diploma de psicólogo.

Em seu artigo 16, essa Lei estabelecia, ainda, que as Instituições de Ensino Superior (IES) deveriam fornecer serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho orientados e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso. Tais serviços deveriam ser abertos ao público, podendo ser remunerados ou gratuitos. Essa Lei também fixou o currículo mínimo do curso de Psicologia, que será discutido Capítulo II.

1.3 Psicologia Escolar

Maluf (1994) informa que é na década de 60 que surgiu, com uma identidade ainda pouco definida, a figura do psicólogo escolar ou psicólogo educacional, demandado a enfrentar e a solucionar o que se habituou denominar situações-problemas, oriundas da escola.

Todavia, segundo Araujo (2003):

O enfretamento desses problemas escolares, ao mesmo tempo em que garantiu à psicologia um papel destacado na educação, evidenciou a fragilidade do conhecimento psicológico a respeito da ação educacional, denunciando a distância na utilização dos resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas de forma isolada, descontextualizada e fragmentada, quando da tentativa de sua aplicação às reais situações escolares (p. 51).

Lima (1990) considera que o percurso da Psicologia articulado à educação configurou-se como um processo não-harmônico e assimétrico, com a Psicologia assumindo uma autoridade que, muitas vezes, ultrapassava os limites da sua competência, e, por outro lado, com a educação buscando, em outras áreas do conhecimento, por

exemplo, na Psicologia, explicações e soluções para problemas específicos do fenômeno educativo.

Essa autora ainda coloca que a Psicologia tomou para si a responsabilidade por entender, justificar e encontrar respostas para situações conflituosas recorrentes na prática diária da escola, gerando desmobilização e descompromisso do professor e da escola na busca de alternativas de solução, próprias de sua função e de seu saber. Além disso, continua Lima (1990):

Isolar uma teoria de uma área de conhecimento de suas múltiplas relações com outras áreas e outras teorias da mesma área e procurar transformá-la num referencial absoluto, não só significa um equívoco científico, como implica no risco, perigoso, de transformar essa teoria em instrumento de discriminação (p.3).

Araujo (2003) observa um contraponto, ainda na década de 60, quando a Psicologia no Brasil passa a entender os problemas educacionais considerando a perspectiva social. Entretanto, essas propostas estavam impregnadas por uma abordagem assistencialista e também conservadora influenciada pelos referenciais liberais que originaram os programas de educação compensatória para corrigir as “desvantagens socioculturais dos alunos”, mas que, na realidade, fortaleciam preconceitos e camuflavam padrões normativos da cultura dominante.

Na década de 70, iniciou-se um período de críticas mais incisivas à contribuição da psicologia, aos resultados fragmentados apresentados como verdades absolutas, às formas de direcionar explicações e intervenções sobre o fracasso escolar, às concepções biologizantes da dificuldade de aprendizagem e a dificuldade de sua utilização nas

situações reais (Araujo, 2003, Maluf, 1994; Patto, 1997). Tais críticas foram decisivas para a redefinição dos objetivos da Psicologia Escolar.

A exemplo da atuação profissional, a formação acadêmica do psicólogo também foi objeto de inúmeros estudos. Já no início dos anos 70, segundo Campos e Jucá (2003) e Yamamoto, Siqueira e Oliveira (1997), Sylvia Leser de Mello publicou uma pesquisa pioneira com o mérito de apontar os problemas que faziam parte da formação e que até hoje constituem alvo de reiteradas reformas curriculares.

Mesmo assim, a bibliografia publicada no período de 1980 a 1992, a respeito da atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil, analisada por Maluf (2003), evidenciou que um grande número dessas publicações se limitava a estudar aspectos clínicos e psicométricos da atividade dos psicólogos, principalmente junto às escolas de primeiro grau e em consultórios.

Na análise da autora, essa atuação aparecia, em geral, descontextualizada e não-crítica, pois não levava em consideração as diferenças da clientela: a ação do psicólogo se dava da mesma forma, tanto nas classes especiais de escolas da rede regular de ensino quanto em pré-escolas, em instituições voltadas para o atendimento de crianças portadoras de deficiências e em instituições de reabilitação, de modo geral. Foram verificadas também, nos textos analisados, várias demonstrações de insatisfação a respeito desse tipo de atuação, bem como a respeito da formação que os cursos de Psicologia ofereciam ao futuro profissional.

O final da década de 80 trouxe eventos científicos, encontros de conselhos, sindicatos e outros movimentos de organização social, que passaram a denunciar sistematicamente a visão tradicional e hegemônica da Psicologia na educação (Tanamachi & Meira, 2003).

Segundo Araujo (2003), os eventos realizados nesse período levaram, ainda, a Psicologia a recorrer a concepções e teorias histórico-críticas para auxiliar na compreensão dos impasses presentes na educação brasileira. A partir de então, as discussões sobre a atuação do psicólogo e do psicólogo escolar, mais especificamente, se vincularam às questões relativas à sua formação e à clareza de sua identidade.

Para Bock (2000),

O fenômeno psicológico que, até 1980, aparecia nas publicações de forma ‘pobre’, designado por poucas palavras que pareciam até então consensuais, como comportamento, desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo, autoconhecimento e auto-afirmação, passa a ser paulatinamente designado por um conjunto cada vez maior de palavras. E não só conjunto de palavras cada vez maior, como um conjunto que passa a incluir palavras que fazem referência a uma relação desse fenômeno com a realidade social onde ele acontece e se desenvolve (p. 25).

De acordo com Araujo (2003), os anos 90 marcaram o que Pfromm Netto (1996) definiu como terceira fase da história da Psicologia Escolar, tendo como marcos decisivos o Primeiro Congresso Nacional de Psicologia Escolar (Valinhos, SP, 1991), a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a realização do XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar (Campinas, SP, 1994).

Tanamachi e Meira (2003) assinalam a década de 90 como um período privilegiado de mudanças, marcado pela tentativa de descrever, explicitar, construir e propor respostas que traduzissem em ações as tendências sinalizadas já na década anterior.

A presença de relatos e análises foram crescentes nesse período, apontando novos caminhos para a formação e atuação do psicólogo na educação, no sentido de questionar as atuações tecnicistas e a aceitação apressada da universalidade das proposições teóricas despidas de seus determinantes históricos e sociais.

Para Bastos e Achcar (1994), independente do regime político e dos desníveis socioeconômicos do final do século XX, as características desse período lançaram luz para um intenso e acelerado processo de transformação social. As mudanças econômicas, políticas, tecnológicas e socioculturais, desde então, vêm configurando, segundo os autores, novos cenários para o mundo do trabalho que impõe, em diversos planos, a necessidade de alterações nas definições, atitudes e competências dos trabalhadores e, em especial, dos profissionais.

Com o início do novo milênio, a formação e a atuação do psicólogo escolar, na concepção de Maluf (2005), entraram numa nova fase, com o desenvolvimento de variadas e criativas formas de intervenções, em que se multiplicaram as ações afirmativas e foram oferecidas novas respostas às análises e críticas formuladas em períodos anteriores. Para a autora:

No momento atual, levando-se em consideração as análises, críticas e contribuições de especialistas da área, afirmamos que está surgindo um novo psicólogo escolar, reconhecido mais pelas suas ações inovadoras do que pelo discurso. São psicólogos com familiaridade com a arte de educar e com a instituição escola, conscientes da importância determinante das redes de interações que se estabelecem entre professor e aluno. São psicólogos que reconhecem o valor das pedagogias colaborativas, dos diálogos nas salas de aula,

da ajuda mútua através de tutoria e, sobretudo, conhecem os avanços da ciência psicológica contemporânea (p. 71).

Acredita-se que, realmente, a Psicologia Escolar atravessa um momento significativo de mudanças, mas, ainda controverso. Ao mesmo tempo em que se percebem avanços, à medida que suscitam novos paradigmas teórico-epistemológicos, assim como práticas inovadoras adequadas aos contextos e à realidade do país, também se encontram modelos de formação e de práticas profissionais arraigados numa concepção positivista de homem a-crítico, a-histórico, a-social.

No percurso histórico da Psicologia Escolar, muitos temas estiveram presentes e, ainda hoje, fazem parte do universo das preocupações da profissão, como a definição de seu objeto de estudo, a delimitação de seu campo de pesquisa e atuação, as articulações dessa área de conhecimento com as demais áreas, a formação e atuação do profissional, as funções do psicólogo escolar, dentre outros que serão retomados no Capítulo IV.

CAPÍTULO II

2. DO CURRÍCULO MÍNIMO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

2.1 O Currículo Mínimo e os Impasses na Formação do Psicólogo

Os elementos que definem uma profissão, por natureza, são passíveis de transformação ao longo do tempo, como bem demonstra o próprio processo de constituição de uma profissão. Isso confere às profissões um caráter intrinsecamente dinâmico na sua permanente interação com o contexto social. O caso do exercício profissional do psicólogo não poderia fugir a essa regra (Bastos & Achcar, 1994, p. 247).

O reconhecimento da Psicologia no Brasil, como área de conhecimento e prática profissional, ocorreu a partir da promulgação da Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962 que, em seu Art. 1º, dispõe que: “A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e psicólogo” e “As Faculdades que mantiverem curso de psicólogo deverão organizar serviços clínicos de aplicação à educação e trabalho” (Art. 16). Essa lei, além de estabelecer os princípios para a constituição de cursos de formação em Psicologia, regulamentava a profissão de psicólogo exercida, anteriormente, principalmente por médicos e pedagogos, e indicava que os cursos só poderiam entrar em funcionamento mediante decreto do Governo Federal.

Em janeiro de 1964, o Decreto-Lei 53.464 regulamentou a Lei 4.119 e estabeleceu que os cursos deveriam obedecer ao currículo mínimo e à duração prevista pelo Conselho Federal de Educação, em seu Parecer 403, de 19 de dezembro de 1962.

Foram, então, fixadas, como disciplinas obrigatórias para os cursos de Psicologia: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Outras cinco, optativas, deveriam ser escolhidas entre: Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional; 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, Psicologia da Indústria. Fixou-se, também, que a duração do curso seria de quatro anos para o bacharelado e licenciatura (com as matérias pedagógicas estabelecidas na resolução especial, de acordo com o Parecer nº 292/62), e de cinco anos para a formação de psicólogo, com oferta de treinamento prático em forma de estágio supervisionado.

Desde então, críticas e discussões a respeito do currículo mínimo foram feitas no sentido de provocar mudanças e modernização do mesmo. Nessa direção, a literatura aponta que a formação do psicólogo mostrava-se deficiente para responder às demandas mais modernas da sociedade brasileira sendo citadas, como as principais causas, a formação inadequada (fragmentada e descontextualizada), a defasagem entre o conhecimento produzido/construído e a sua utilização, a articulação precária entre a teoria e a prática, e a falta de clareza no enfoque das demandas e dos padrões éticos (Cruces, 2006; Gomes, 1999; Guzzo, 1996; Senna, 2003).

Na concepção de Duran (1994):

Permeando a discussão e a literatura a respeito da formação em Psicologia, de modo explícito ou velado, encontram-se alguns pontos de estrangulamento que dizem respeito a certas oposições como: a) entre ‘filosofias’ que informariam os currículos de psicologia (como dilema entre formar psicólogos generalistas ou especialistas); entre modos de estruturação curricular (como o dilema de entre um currículo rígido e um flexível); entre ênfases diferentes (como a configuração de cursos eminentemente teóricos ou eminentemente práticos); ou dizem respeito ainda a questões que não se prestam a uma formulação polarizada, como aquelas referentes à formação ética (p. 275).

Entretanto, estudiosos do assunto chamam atenção para o fato de que o próprio parecer 403/62 do CFE, que embasava a proposta de currículo mínimo e a duração dos cursos de Psicologia, reconhecia que, na ocasião em que o mesmo foi concebido, não havia uma "experiência nacional a ser levada em conta", motivo pelo qual o currículo proposto "tinha o sentido de uma primeira aproximação a ser progressivamente enriquecida" (Borges, Bastos & Kouri, 1995, p. 1).

É no final da década de 70 e início dos anos 80 que as transformações nos vários planos da vida social brasileira conclamaram os agrupamentos profissionais e suas entidades representativas a uma tomada de posição. Nesse sentido, Bock (2000) relata que, a partir de 1980, os psicólogos foram se inserindo nas lutas da sociedade civil:

Lutas por melhores condições de trabalho, por melhores condições de saúde e educação para a população e lutas políticas da sociedade. Essa inserção e participação da categoria foram feitas via entidades representativas: sindicatos, conselhos regionais, federação do CFP (p. 25).

Evidenciou-se, assim, um período de crescente movimento de reflexão e crítica a respeito da formação e atuação do psicólogo, onde, de acordo com Araujo (2003), ficou claro que as bases científicas da Psicologia precisavam ser revistas na tentativa de se redefinir referenciais teóricos que dessem sustentação à atividade profissional.

Apesar da clareza em relação à necessidade de mudanças, para Saul (1991 conforme citado por Borges e cols., 1995), o currículo até então, na tradição brasileira, era tratado conforme paradigma técnico-linear, como uma questão estrita de decisão sobre objetivos a serem atingidos, grades curriculares, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos. Ou seja, “a

construção e a reformulação do currículo estavam sendo reduzidas a um conjunto de decisões técnicas tomadas em níveis de secretarias de Educação, atendendo a regulamentações do CFE e CEEs” (p. 1).

Os currículos de formação de bacharéis, licenciados em Psicologia e psicólogos não fugiram a essa realidade. Esse momento, considerado de forte transformação e tentativa de reestruturação do currículo mínimo do curso de Psicologia, na análise de Rocha Jr. (1999), não passou de uma inclusão ou retirada de algumas disciplinas dos currículos, a exemplo da inclusão, nos cursos de Psicologia, da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, sob a alegação de que a formação seria mais crítica e condizente com a realidade brasileira. De acordo com o autor, foi a partir de 1990 que os psicólogos iniciaram intensas discussões a respeito de uma profunda revisão no modelo de formação profissional e nas entidades que os representavam, exigindo uma redefinição de papéis e de funções no mercado profissional, seja nas instituições públicas, seja nas instituições privadas.

Nesse sentido, nos últimos anos, pesquisas relacionadas à formação e à atuação do psicólogo vêm sendo desenvolvidas com o intuito de conhecer melhor o trabalho desse profissional e seus problemas, analisar a qualidade da formação oferecida pelas IES, investigar as razões para a escolha de determinadas áreas de atuação em detrimento de outras e delinear novas propostas para a formação e atuação profissional (Araujo, 2003; Buettner, 2000; CFP, 1988, 1992, 1994; Cruces, 2006; Neves, 2001; Senna, 2003; Yamamoto, Siqueira & Oliveira, 1997).

Tais pesquisas têm evidenciado os problemas relacionados à formação e à prática profissional, em suas raízes históricas, e têm lançado luz, de forma crescente, sobre as possibilidades de mudanças. Além disso, as pesquisas alimentam e são retroalimentadas pelos debates promovidos a esse respeito.

Como exemplo, podem ser citadas três pesquisas de âmbito nacional promovidas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), conjuntamente com os conselhos regionais, cujos resultados foram apresentados em livros, conforme indicação a seguir.

A primeira pesquisa foi apresentada no livro "Quem é o Psicólogo Brasileiro?", publicado em 1988. Esse estudo consiste em uma análise descritiva e diagnóstica da situação da Psicologia no Brasil, demonstrando dados obtidos a partir de questionários respondidos por um número de profissionais, considerado significativo, incluindo formação acadêmica, campos de exercício e condições de atuação (Buettner, 2000).

Outra publicação, também significativa, foi o livro "Psicólogo Brasileiro: Construção de Novos Espaços", em 1992. Essa publicação resultou de pesquisas que objetivavam, além de aprofundar o conhecimento sobre a caracterização da Psicologia, captar seus "novos rumos", ou seja, as novas perspectivas que vinham se delineando na prática profissional e na formação acadêmica.

A terceira publicação importante do Conselho Federal de Psicologia (CPF), intitulada "Psicólogo Brasileiro: Práticas Emergentes e Desafios para a Formação", em 1994, resultou também de uma pesquisa, que utilizou como estratégia metodológica a realização de entrevistas com profissionais escolhidos intencionalmente pelos pesquisadores. Tal pesquisa tinha como objetivos: descrever a atuação profissional de psicólogos que incorporaram tendências emergentes nos seus campos de trabalho; identificar os requisitos necessários para a formação, que contemplassem uma visão ampliada do campo de trabalho; levantar subsídios que permitissem avançar na compreensão das principais controvérsias que cercavam a formação acadêmica do psicólogo, em nível de graduação, com vistas a fundamentar a reestruturação do currículo dos cursos de Psicologia.

Ainda em 1992, foi realizado, pela Câmara de Formação do CFP, o Encontro Nacional com Gestores de Cursos de Psicologia, em Serra Negra, que contou com a participação de 98 das 103 instituições que ofereciam formação em Psicologia, na época. Esse encontro foi a primeira oportunidade de se reunir um número tão expressivo de instituições interessadas na discussão da formação do psicólogo.

Segundo Rocha Jr. (1999) e Buettner (2000), tal encontro pode ser considerado um marco histórico de reflexão e crítica do processo de formação profissional do psicólogo no país, uma vez que a mobilização dos participantes desse evento reafirmou a necessidade de mudanças do processo de formação acadêmica e teve como produto a “Carta de Serra Negra”, que apresentava os seguintes princípios norteadores à formação do psicólogo:

1. Desenvolver a consciência política de cidadania e o compromisso com a realidade social e com a qualidade de vida;
2. Desenvolver a atitude de construção do conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
3. Desenvolver o compromisso de ação profissional cotidiana, baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
4. Desenvolver o sentido de universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
5. Desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando à consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno e cada agência formadora ao contexto regional;

6. Desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
7. Desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação (Carta de Serra Negra, 1992, p. 1).

Esses princípios revelaram uma concepção avançada e crítica acerca da formação do psicólogo, que refletiram na elaboração e amadurecimento das questões básicas que vinham sendo apontadas, até então, a esse respeito.

Para Buettner (2000), há evidências de que essa ampla mobilização de instituições formadoras de psicólogos tenha provocado, ou fortalecido, movimentos localizados de inovação curricular em várias universidades, principalmente a partir da aprovação da "Carta de Serra Negra", documento que se tornou referência, visto que sintetizava as bases para a formação em Psicologia.

Nesse panorama de mobilização, no sentido de buscar melhorias para a formação do psicólogo, em agosto de 1994 foi realizado o Congresso Nacional Constituinte de Psicologia, posteriormente chamado I Congresso Nacional da Psicologia (I CNP), ocasião em que foi lançado o livro já citado - "Psicólogo Brasileiro: Práticas Emergentes e Desafios para a Formação" (CPF, 1994).

Embora a formação acadêmica não tenha sido o eixo temático mais enfatizado nesse congresso, os resultados produzidos revelaram-se importantes e pertinentes a esse aspecto. De acordo com Buettner (2000), foram votados princípios norteadores que, refletindo uma concepção orgânica da formação, deveriam pautar as ações dos conselhos em relação à temática. Esses princípios retomaram, aprofundaram e expandiram aqueles aprovados no Encontro de Serra Negra, demonstrando, como contraponto, as críticas que vinham sendo feitas à formação acadêmica vigente.

Dentre essas críticas destacou-se, principalmente, a baixa qualidade da maioria dos cursos, evidenciando-se, entre outros aspectos, a urgência de ações visando tanto avaliar os cursos existentes quanto coibir a abertura indiscriminada de novos cursos.

Em 1995, foi formada a primeira Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia (CEEP) indicada pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC/SESu), cujos membros - Mariza Monteiro Borges (UnB - Presidente), Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBa) e Yvonne Alvarenga G. Khouri (PUC-SP) - tinham como missão estudar e propor uma nova direção à formação em Psicologia.

Para esse fim, foram compiladas informações de três fontes básicas: a) das próprias instituições formadoras; b) do conjunto de pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia, consolidado nas três publicações citadas anteriormente; e c) do conjunto de teses relativas à formação profissional, aprovadas no Congresso Constituinte de Psicologia (CEEP, 1995).

A partir da análise dessas contribuições, a CEEP (1995) propôs um conjunto de dez diretrizes curriculares acompanhadas das respectivas propostas de operacionalização. Os títulos de cada diretriz, indicativos das orientações formuladas, foram assim colocados: “Uma Formação Básica Pluralista e Sólida” (p. 4); “Uma Formação Generalista” (p. 7); “Uma Formação Interdisciplinar” (p. 9); “Preparar o Psicólogo para uma Atuação Multiprofissional” (p. 11); “Assegurar uma Formação Científica Crítica e Reflexiva” (p. 13); “Assegurar uma Efetiva Integração entre Teoria e Prática” (p. 15); “Compromisso com as Demandas sociais” (p. 17); “Romper com o Modelo de Atuação Tecnista” (p. 18); “Compromisso Ético Deve Permeiar todo Currículo” (p. 18) e “Precisar as Terminalidades do Curso de Psicologia” (p. 19).

Esse conjunto de diretrizes curriculares representou, na época, segundo Buettner (2000), uma proposta de formação acadêmica em Psicologia que, orgânica e

articuladamente, sintetizou as principais discussões e propostas gestadas nos eventos e pesquisas realizados pelas entidades, nos anos anteriores. A autora citada salienta o importante papel que as entidades regulamentadoras da profissão vinham tendo na discussão dos problemas da formação e na proposição de sugestões para sua solução e melhoria.

Simultâneo a esse movimento na Psicologia, o ensino básico e o ensino superior brasileiro, como um todo, também foram alvo de discussões e propostas de reformulação, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), publicada em 20 de dezembro de 1996. A LDB intensificou alguns desdobramentos para o ensino superior, dentre eles, a substituição do conceito de conteúdo mínimo das disciplinas dos cursos de graduação pelo conceito de diretrizes curriculares, que permitia maior flexibilidade e adaptação dos conteúdos às mudanças da sociedade.

Em novembro de 1997, os conselhos de Psicologia realizaram, em Ribeirão Preto, o Fórum Nacional de Formação, que aprovou um conjunto de princípios e estratégias de intervenção para guiar as ações dos conselhos, pertinentes à formação. Nesse evento, segundo Bock (2002), foi criada a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEP), proposta pelo CFP ao Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia (FENP)².

Nesse contexto, iniciaram-se as discussões e debates direcionados para elaboração das novas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Psicologia.

² O FENP é um espaço importante de organização e construção coletiva da Psicologia brasileira e tem como finalidade: definir políticas e projetos voltados à melhoria da qualificação profissional dos psicólogos; fortalecer a pesquisa no Brasil; democratizar as entidades representativas de todo o setor; consolidar a relação entre a pesquisa e a prática cotidiana dos psicólogos e aprimorar o instrumental técnico dos psicólogos.

2.2 Diretrizes Curriculares

2.2.1 Processo de elaboração

As diretrizes curriculares são anunciadas no texto da Lei de Diretrizes e Bases (1996) na forma de recomendações gerais, assegurando, às universidades, a autonomia de “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (Art. 53, inciso II). O estabelecimento das diretrizes foi delegado às comissões de especialistas por área de conhecimento.

Em 3 de dezembro de 1997, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 776/97, estabelecendo orientações gerais a serem observadas na formulação das diretrizes curriculares. De acordo com esse parecer, visando à flexibilidade e à qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares deveriam se pautar, em síntese, nos seguintes princípios:

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

- Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (Parecer CNE/CES nº 776/97, p. 1).

A partir desse conjunto de instruções, anunciava-se a necessidade de formular diretrizes curriculares que orientassem os cursos de graduação em Psicologia a preparar o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional, abandonando as características de atuarem como meros transmissores de conhecimento e informações.

Em atendimento ao exposto no parágrafo anterior, em 1998 foi instalada uma Comissão de Especialistas indicada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a finalidade de definir uma nova concepção de currículo para o curso superior de Psicologia. Faziam parte dessa comissão: Maria Ângela Guimarães Feitosa (UnB - Presidente); Carolina Martuscelli Bori (USP); Olavo de Faria Galvão (UFPA); William Barbosa Gomes (UFRGS) e Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (UFBA) que integrou a equipe anterior, em 1995, formada para estudar e propor novos rumos para a formação em Psicologia.

Essa comissão entendeu que a complexidade da tarefa recomendava um diálogo intenso com entidades acadêmicas, científicas e profissionais e, a partir do Parecer nº 776/97, enviou a todas as Instituições de Ensino Superior, que ofereciam curso de Psicologia, uma minuta do documento “Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia”, como ponto de partida para estudos e debates e posterior encaminhamento de sugestões à citada Comissão.

O referido documento abordava as três etapas da formação em Psicologia, licenciatura, bacharelado e formação de psicólogo e atribuía uma grande importância a cada uma dessas etapas, oferecendo uma definição dos seus respectivos objetivos. Tratava-se de um material denso, contudo, reconhecidamente útil para aqueles que possuíam a responsabilidade de conduzir ou instalar cursos de Psicologia no Brasil, na visão de Rocha Jr. (1999).

Esse autor, na ocasião, fez uma análise dos aspectos considerados relevantes contidos nessa primeira versão das Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia, podendo ser assim sintetizada:

- A identidade da Psicologia começa a ser estruturada desde o núcleo comum proposto para os cursos, ou seja, as competências, as habilidades e os conteúdos, da formação em Psicologia, até os perfis - profissional psicólogo, pesquisador ou professor de Psicologia;
- Os diversos graus de habilitação - bacharel, licenciado e psicólogo - serão de livre escolha dos alunos e das instituições de ensino superior para oferecê-los, possibilitando maior liberdade à organização curricular;
- A referência explícita à formação generalista na graduação sem, contudo, transformá-la em "colcha de retalhos", deixando claro que a especialidade

ficará por conta dos cursos de pós-graduação que deverão ter propostas a partir da graduação;

- O destaque à ética, no exercício da profissão, ao longo de todo documento;
- A valorização da formação prática do aluno através de estágios supervisionados, possibilitando que erros ou equívocos sejam elucidados ainda durante o período da formação;
- A clareza sobre a efetiva duração dos cursos de Psicologia - nítida posição de que os cursos diurnos deveriam possuir 5 anos de duração, colocando-se, frontalmente, contra a orientação da LDB que demonstra uma preferência por cursos de graduação bem mais curtos (Parecer CNE nº 776/97).

Em relação à aceitação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia, Bock (2002) aponta que houve um grande movimento nacional de resistência a essas diretrizes, pois elas se mostravam discordantes, em vários pontos, com os estudos e demandas promovidos em momentos anteriores, tais como: pesquisas realizadas pelo CFP (1992), Carta de Serra Negra (1992), teses aprovadas no Congresso Constituinte de Psicologia (1994).

Os debates sobre essa primeira proposta tiveram lugar em reuniões com instituições de ensino e com entidades profissionais, em várias regiões do país, envolvendo a comunidade e destacando aspectos importantes que deveriam receber maior atenção. Como resultado dessa mobilização, cerca de 80 entidades prepararam e enviaram documento à Comissão em resposta a sua solicitação.

Com base nos subsídios recebidos, a referida Comissão de Especialistas apresentou ao MEC, em novembro de 1999, um projeto contendo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Psicologia. O MEC, por sua vez, encaminhou a proposta ao

CNE para apreciação No CNE, a comissão encarregada de assuntos pertinentes aos cursos de Psicologia no país, formada pelos professores Éfrem de Aguiar Maranhão, Yugo Okida e Silke Weber, de posse das informações contidas no citado documento, com fundamento na análise de cerca de 200 pedidos de abertura de novos cursos de Psicologia e na observação *in loco* das condições de funcionamento da oferta de 30 cursos nas diferentes regiões do Brasil, elaborou uma nova proposta

Em outubro de 2001, a proposta foi debatida em audiência pública, onde várias entidades estiveram presentes, divididas em dois campos opostos de opiniões: um que apoiava e outro que criticava. As críticas diziam respeito à: a) existência de três perfis para os cursos - formação de professores, de bacharel e de psicólogo, com a previsão de que os perfis deveriam orientar a organização dos currículos, sendo o perfil do psicólogo obrigatório, e cada instituição poderia escolher entre os outros dois perfis ou limitar-se ao perfil de psicólogo; b) proposta de ênfases curriculares nos cursos que se configurariam como aprofundamento da concentração de estudos, em algum domínio da atuação profissional, sendo que os cursos deveriam oferecer uma ou mais ênfase, e o aluno deveria escolher entre elas. Abria-se, pois, a possibilidade de que os programas se apresentassem identificados pelas ênfases que ofereciam (Bock, 2002).

A proposta não agradou a muitas instituições e entidades representativas, provocando descontentamento e conseqüente pedido de modificações, mas, mesmo assim, foi aprovada pelo CNE, mediante Parecer nº 1314, datado de 7 de novembro de 2001, tendo como relatora a conselheira Silke Weber.

A reação veio de imediato. Representantes da Associação Brasileira de Ensino e Psicologia (ABEP), do Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Psicologia (CONEP), do Conselho Federal de Psicologia (CFP), dentre outros, realizaram uma manifestação em frente ao MEC, reivindicando a refutação das Diretrizes propostas. Tais

entidades também enviaram, ao Ministro da Educação, uma carta contrária às diretrizes, intitulada “Diretrizes Curriculares: Um Risco para a Sociedade”, onde se destaca, para ilustração, o seguinte parágrafo: “Não queremos a aprovação dessas diretrizes, pois elas põem em risco o avanço conquistado pela Psicologia no Brasil, na direção de uma ciência e de uma profissão mais comprometidas com as necessidades da sociedade brasileira” (CFP, ABEP e CONEP, 2001, p. 1).

A carta expressava, ainda, que as Diretrizes apresentavam uma definição geral de competências para os psicólogos absolutamente estranhas à categoria profissional, aos professores e aos alunos, assemelhando-se ao fazer do modelo médico e reduzindo as competências à área da saúde. Fazia também uma contundente solicitação:

Sr. Ministro, proceda à retirada do artigo 6º para que os psicólogos possam continuar produzindo, em diferentes espaços, a riqueza e a diversidade de uma ciência e de uma profissão necessárias à construção de melhores condições de vida. Além disso, as diretrizes curriculares para a formação em Psicologia vão, se aprovadas, consolidar a separação entre pesquisa e prática profissional, pois propõem três perfis de formação que separam a formação do pesquisador, do professor e do psicólogo (CFP, ABEP e CONEP, 2001, p. 1).

Uma outra entidade, que também se manifestou por escrito, contrária ao documento, foi a ANPEPP, enviando igualmente uma carta ao Ministro apresentando um conjunto de reflexões e alertando-o quanto às “sérias conseqüências” que poderiam “resultar da sanção da resolução que instituía as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, mantida a redação aprovada pelo CNE” (ANPEPP, 2001, p. 1).

De acordo com essa carta, a proposta apresentada pela Comissão de Especialistas ao CNE havia sido aprovada com algumas modificações que preocupavam a classe, especialmente os três pontos que foram suprimidos da proposta original: o primeiro dizia respeito à abolição de qualquer parâmetro definidor de carga horária mínima, tanto para partes específicas do curso como para o curso como um todo; o segundo se referia à supervisão grupal de estagiários que não poderia ser feita com mais de 12 pessoas, simultaneamente; o terceiro registrava que "o professor de Psicologia pode inserir-se nos níveis de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio e nas modalidades de educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos" (ANPEPP, 2001, p. 1).

As manifestações de repúdio aliadas às reivindicações tiveram como resultado a não homologação da proposta pelo Ministro da Educação.

Diante das discordâncias, a conselheira Silke Weber retificou o Parecer 1314/2001, resultando o Parecer 072 CES/CNE, aprovado em fevereiro de 2002, contendo a versão final das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, enviado ao MEC para homologação, em 3 de julho de 2002. Essa versão, contudo, não contemplava as considerações e sugestões apresentadas em documentos anteriores, conforme já assinalado neste capítulo. Dessa vez também o MEC não homologou.

Em virtude dessa situação, uma nova comissão foi montada, 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, ficando a comissão reduzida aos dois participantes.

Tal Comissão tinha a missão de esclarecer o posicionamento dos diferentes segmentos da área, no que se referia às Diretrizes propostas para homologação, mas decidiu pela realização de uma nova audiência pública, em dezembro de 2003. As

discussões e colocações que ocorreram nessa audiência evidenciaram a formação de dois grupos distintos entre as entidades, divergindo, principalmente, no que se referia à questão de diferentes terminalidades ou perfis para o curso de Psicologia, presentes nos Pareceres 1314/2001 e 072/2002.

A discussão que ocorreu em 2001 foi retomada, acentuando a necessidade de considerar alguns princípios norteadores da formação do psicólogo, decorrentes dos debates citados, e que resultaram no documento "Projeto de Resolução - Diretrizes Curriculares", apresentado pelo Fórum de Entidades Nacionais de Psicologia e anexado a esse processo após a conclusão da audiência pública.

O encaminhamento sugerido pela Comissão, por ocasião da audiência, foi de que os dois grupos que apresentaram diferentes propostas estabelecessem interlocução com a finalidade de elaborar um documento comum, superando as dissensões. Nesse gesto, a Comissão reconheceu o trabalho intenso desenvolvido pelas Comissões de Especialista que se dedicaram à elaboração das Diretrizes, assim como as reflexões e elaborações resultantes do envolvimento das entidades e órgãos que se empenharam na discussão da formação do psicólogo.

Em fevereiro de 2004, os representantes dos dois agrupamentos de entidades se encontraram em São Paulo e encaminharam à Comissão um documento consensual que, respeitando grande parte das propostas anteriores, superou as principais divergências até então apontadas.

2.2.2 Aprovação e características

Após o intenso trabalho desenvolvido pelas Comissões de Especialistas na elaboração das Diretrizes, assim como reflexões e debates entre as diversas instituições e órgãos ligados à Psicologia, foi encaminhado, em fevereiro de 2004, ao Conselho Nacional de Educação e ao MEC, um documento que serviu de base para a elaboração do Parecer

CNE/CES 0062. Esse documento foi homologado pelo então Ministro da Educação, Tarso Genro, em 12 de abril de 2004, e veio a se constituir na Resolução nº 8, datada de 7 de maio de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia, publicada no Diário Oficial de 18 de maio de 2004.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, em vez de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. Tais Diretrizes são consideradas por Marinho-Araujo (2007) como um avanço em relação ao currículo mínimo, pois orienta a construção de um perfil profissional competente e comprometido historicamente com as demandas sociais na formação inicial do psicólogo. Segundo a autora:

As Diretrizes Curriculares apresentam possibilidades para novos cenários de interlocução, que visem congregar profissionais, instituições formadoras, sistemas educacionais em uma formação dinâmica e atualizada, contextualizada pelas diferentes demandas sociopolíticas e favorecida por uma prática reflexiva constantemente alimentada pela produção científica da área (Marinho-Araujo, 2007, p. 33).

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 8/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia propõem uma formação ampla do psicólogo, que respeite “a multiplicidade de 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” (Parecer CNE/CES 0062/04, p. 2).

As Diretrizes estão organizadas em uma estrutura cujas orientações delineiam os princípios, fundamentos, condições de oferecimento, procedimentos para o planejamento, implantação e avaliação do curso (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 2º).

O curso prevê a formação do psicólogo voltada para a área de atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia. Essa diferenciação apóia-se em um núcleo comum de formação que tem como função garantir uma homogeneidade do curso no país, em relação aos procedimentos e congruência dos projetos pedagógicos sem, contudo, coibir a diversidade de pressupostos, teorias, métodos de investigação, técnicas, estratégias e possibilidades de ação que compõem a área psicológica.

O núcleo comum é definido na Resolução CNE/CES nº 8/2004 por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos básicos que se reportam a desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia. Tais competências e habilidades visam garantir, ao profissional, o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos, psicossociais e na promoção da qualidade de vida (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 6º e 7º).

As Diretrizes postulam que o núcleo comum deve preparar o aluno para: analisar os desafios postos pela área de atuação profissional em sua dimensão institucional e organizacional; identificar e analisar necessidades de natureza psicológica; elaborar diagnóstico, planejar e intervir numa determinada situação com base em referenciais teóricos e posicionamento ético; formular questionamentos de investigação científica;

definir metodologia e conseqüente seleção e utilização de instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 8º).

Pretendem, ainda, que o psicólogo formado seja capaz de “diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva”; trabalhar em grupo respeitando as diferenças individuais e socioculturais de cada membro; atuar inter e multiprofissionalmente; prestar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterápico; “elaborar relatos científicos, pareceres e laudos técnicos, apresentar trabalhos e discutir idéias em público” (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 8º).

Tendo em vista a diversidade das orientações teórico-metodológicas, da exigência de determinada prática e o contexto de exercício da profissão, as Diretrizes propõem, em seu Art. 10º, que uma parte específica do curso seja diferenciada por meio da criação de 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” (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 10º).

Para Bastos (2002), as ênfases constituirão espaços de aprofundamento que irão assegurar ao graduando o direito de fazer escolhas para a construção da carreira profissional. Tais espaços devem surgir da vocação da instituição ou de demandas sociais emergentes da realidade em que ela se insere.

Desse modo, conforme sinaliza a Resolução CNE/CES nº 8/2004 em seu artigo 11, 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 (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 11).

De acordo com o Resolução CNE/CES nº 8/2004, “os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem inspirar os pontos de partida para a definição de ênfases curriculares”, sem deixar de suscitar recortes inovadores de competências que possam instituir novos arranjos de práticas no campo (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 12). Entre esses domínios, as Diretrizes colocam, como possibilidade de escolha institucional, a ênfase em processos de investigação científica, processos educativos, de gestão, prevenção e promoção da saúde, processos clínicos de avaliação, aconselhamento e psicoterapias.

Um ponto fundamental a ser seguido nas Diretrizes é a orientação para que as ênfases sejam suficientemente abrangentes para não constituírem especializações, assegurando o respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 12).

Um outro ponto importante das Diretrizes é o que se denominou “eixos estruturantes”, cuja finalidade é articular conhecimentos, habilidades e competências, garantindo a coerência interna dos cursos, considerando seus pressupostos e fundamentos epistemológicos, históricos, teórico-metodológicos, seus procedimentos e práticas e as interfaces entre áreas afins.

Conforme a Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 18 “os eixos estruturantes do curso deverão desdobrar-se em conteúdos curriculares agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação”, com vistas “a assegurar a apropriação dos conhecimentos, estudos e pesquisas já sedimentados no campo da Psicologia”

As atividades práticas e os estágios, segundo o Art. 19, devem ser distribuídos ao longo de todo o curso, onde o planejamento acadêmico deve assegurar, igualmente, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades

individuais e de equipe que incluam diferentes formas de aulas, conferências, palestras, exercícios, projetos, visitas, práticas integrativas, dentre outras ações pedagógicas.

As Diretrizes ainda discorrem sobre a organização dos estágios que devem ser “supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, assegurando a consolidação e articulação das competências estabelecidas” (CNE/CES nº 8/2004, art. 20). Os estágios visam “assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais” (CNE/CES nº 8/2004, art. 21).

Os estágios “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”. Cada estágio específico deverá incluir 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” (CNE/CES nº 8/2004, art. 22).

O projeto de curso deverá também prever a instalação de um Serviço de Psicologia, com vistas a dar respostas efetivas às exigências para a formação do psicólogo, de conformidade com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as necessidades do serviço psicológico identificadas na comunidade na qual ele está inserido (CNE/CES nº 8/2004, art. 25).

Essas são as linhas gerais contidas na Resolução CNE/CES nº 8/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia (DCN), que ainda prevêem processos de auto-avaliação contínua dos cursos de Psicologia, com o objetivo de identificar pontos de estrangulamento e conseqüente adoção de medidas preventivas e/ou corretivas.

Levando-se em consideração o ano de 1997, como marco do início da construção dessas Diretrizes, foram quase sete anos de intensos debates e discussões para elaboração das mesmas. Todavia, conforme percurso histórico, elas traduzem o consenso dos esforços direcionados pelos profissionais, entidades e IES sobre uma moderna concepção de ensino de Psicologia para atender as demandas da atualidade brasileira, baseada em competências e habilidades.

As exigências desse modelo de formação posto pelas DCNs oportunizou mudanças que há muito tempo vinham sendo anunciadas, tais como: comprometimento com um novo lugar para a Psicologia, não mais voltado para a elite, mas a serviço da maioria da população que necessita de seus serviços, e que leve em consideração a realidade econômica, social e cultural de cada contexto; comprometimento com uma formação ética e com os desafios postos pela sociedade moderna; comprometimento com as políticas públicas e com os direitos humanos, voltada para práticas reflexivas, marcadas pela ciência e pela pesquisa.

As instituições de ensino superior encontram-se em um momento privilegiado de construção e implementação de seus projetos pedagógicos, onde a experiência construída nos últimos anos pode oferecer uma inegável contribuição para a elaboração de uma proposta de formação sólida e consistente.

Sabe-se, entretanto, como lembra Marinho-Araujo (2007), que as transformações necessárias à construção dessa nova realidade não se concretizarão apenas a partir das reformulações legais ou institucionais. Cabe ao corpo docente e discente assumir, enquanto protagonistas dessas mudanças, a reinvenção das práticas cotidianas, fazendo do desenvolvimento curricular um processo vivo, interativo e intencional. Dessa forma, as mudanças tão sonhadas dependerão não só da proposição do currículo, mas da sua forma de implementação e do compromisso de todos com o mesmo.

CAPÍTULO III

3. FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

3.1 Formação do Psicólogo

É preciso transformar a Psicologia, seus saberes e seus fazeres, possibilitando um compromisso maior dos psicólogos com as reais necessidades de nossa população (Bock, 2000, p. 11).

A necessidade de rever a formação do psicólogo perpassa toda a história do curso de Psicologia no Brasil, desde a sua criação em 1962. Essa preocupação é claramente percebida nos já mencionados estudos e pesquisas e nos movimentos de discussão desenvolvidos no âmbito das instituições de ensino superior, das entidades profissionais, assim como nas produções científicas.

Segundo Duran (1994), um estudo realizado por Witter; Bastos; Bomfim e Guedes (1992) apontou a existência de mais de 100 trabalhos realizados sobre a formação e atuação do psicólogo brasileiro até 1992, portanto, anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares propostas para o curso de graduação em Psicologia. Dentre os que focalizavam a formação do psicólogo, os autores fazem referência a problemas que ainda hoje constituem objetos de pesquisas universitárias, como também fazem parte das pautas de discussões nas diferentes IES que oferecem curso de Psicologia, como: grades curriculares e propostas curriculares, estágio acadêmico, dicotomia entre formação teórica e a prática, avaliação da formação, análise de proposta referente à formação, diretrizes para a formação, dentre outros.

De acordo com o autor, a preocupação com a mudança na qualidade da formação do psicólogo levou à realização de muitas alterações na estrutura dos cursos de Psicologia no Brasil. Ainda durante a década de 80, aproximadamente 70% dos cursos sofreram

alguma espécie de reformulação curricular de diferentes magnitudes, sendo que a grande maioria dessas alterações foi de pouca significação.

A partir da década de 90, novas configurações sobre o exercício profissional começaram a ser evidenciadas, originadas a partir de transformações nas práticas tradicionais consolidadas. Para Bastos e Achcar (1994), as dinâmicas transformadoras desse período tornaram-se crescentes, sinalizando tendências de redefinição profissional e impondo novas demandas à formação acadêmica.

Nesse período, os estudos e discussões realizados em todo o país ofereceram subsídios para o anúncio dos primeiros eixos de mudanças necessários à formação do psicólogo. Nessa direção, cita-se a pesquisa realizada por Duran (1994), cujos participantes faziam parte da elite de profissionais renomados em Psicologia na época, com produções acadêmicas reconhecidas em áreas pertinentes à formação profissional em Psicologia, e/ou se destacavam na gestão de cursos considerados de bom nível. Tal pesquisa foi conduzida com o objetivo de levantar posicionamentos e recomendações sobre alguns dilemas recorrentes configurados na literatura e nas discussões sobre a formação do psicólogo. Como síntese, as principais recomendações sobre a formação do psicólogo são abaixo elencadas:

- o currículo de cada habilitação - bacharel, licenciatura e psicólogo - deveria manter suas especificidades, embora elas pudessem ser oferecidas concomitantemente;
- a utilização de critério de trabalho deveria ser olhado, dada a sua natureza circunstancial e tendo em vista a função social da universidade de criar a oferta correspondente ao mercado de trabalho;
- a ênfase da formação deveria estar voltada para as competências genéricas do psicólogo, oportunizando conhecimento, ao aluno, das principais possibilidades

de áreas de atuação e dos métodos, teorias e pressupostos filosóficos que ancoram a prática dessas áreas;

- as ênfases presentes na formação deveriam ser encaradas mais com vistas às suas possibilidades de generalização do que como oportunidade de aptidões específicas;

- a formação deveria ser encarada como um processo voltado ao desenvolvimento da capacidade de problematizar e buscar soluções, que se passa no nível das relações, no interior de instituições, produto de histórias anteriores à formação e de expectativas socialmente veiculadas;

- a teoria e a prática deveriam ser dimensões indissociáveis no processo de formação, embora pudesse haver perspectivas diversas a respeito das relações entre elas e a respeito dos modos de se transitar de uma a outra no interior do processo;

- as visões das áreas de conhecimento que fazem interface com a Psicologia, como Filosofia e Sociologia, deveriam fazer parte do currículo do curso;

- a flexibilidade curricular, no sentido de adequação a novas condições, deveria ser permanentemente avaliada e obtida, num primeiro momento, através de mudanças convenientes nos conteúdos das disciplinas e, caso necessário e com intervalos suficientes, através de mudanças curriculares;

- os fatores institucionais que afetam o planejamento e a execução do currículo deveriam ser levados em consideração, tais como: o lugar atribuído ao ensino no rol de atividades esperadas do professor; a natureza da formação pós-graduada oferecida pelo professor; os recursos disponíveis na instituição, especialmente referentes à disponibilidade bibliográfica, às capacidades e limitações do corpo docente; a dinâmica estabelecida nas relações entre os docentes e o projeto de

formação, implícito ou explícito, desenvolvido na instituição (Duran, 1994, adaptado pp. 296-302).

Essas recomendações, dentre outras, embora não consensuais, embasaram e influenciaram sobremaneira as discussões travadas durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares. Diante desses movimentos, Duran (1994) salientou a necessidade de o psicólogo desenvolver novas habilidades, novas atitudes frente ao conhecimento, ao trabalho profissional e a determinadas características pessoais, impondo novas exigências à sua formação.

As demandas apresentadas sinalizaram a necessidade da academia se comprometer e assumir uma concepção mais abrangente de formação para assegurar a preparação de psicólogos aptos a trabalharem onde são requeridos e competentes para responderem às necessidades reais postas pelo contexto sociocultural brasileiro. Para tanto, é imperativa a construção de uma identidade sólida pelos próprios integrantes da comunidade psicológica, por assim dizer: docentes, pesquisadores, profissionais e estudantes.

Buettner (2000) afirma que essa identidade é hoje uma realidade em transição, onde algumas grandes vertentes dessa transição já podem ser identificadas e consistem em: deslocar-se de um sistema de atenção predominante individualizada para uma atenção a grupos, famílias, instituições e comunidades; apropriar-se de enfoques predominantemente intrapsíquicos para a focalização do interpessoal e psicossocial; desligar-se do tratamento a-histórico do psíquico para assumir concepções de subjetividade como constituição sócio-histórica; sair do enfoque na compreensão e tratamento de distúrbios, entendidos como inerentes ao indivíduo, para a contextualização do sujeito e da doença mental, focalizando as condições geradoras de saúde e doença mental; diminuir o foco do trabalho em

consultório particular para abranger a atuação em instituições, comunidades, grandes redes de atenção à saúde, educação e trabalho.

A autora segue seu relato sobre a transição na identidade do psicólogo tecendo a descrição de algumas necessidades, das quais: abrangência da atuação junto a segmentos desfavorecidos da população; deslocamento do trabalho isolado para a atuação em equipes interdisciplinares; reconhecimento da Psicologia como ciência da cultura; sair do "enclausuramento no psicológico" para a buscar perspectivas mais integradoras, menos fragmentadas e fragmentadoras, e de conhecimentos de outras disciplinas; e desligamento da tendência à separação entre formação acadêmica e prática profissional, assumindo um movimento de valorização da autocapacitação constante e de retroalimentação entre realidade de exercício profissional e formação acadêmica (Buettner, 2000, p. 45).

Essas características sumarizam as principais necessidades postas à atuação do psicólogo para consolidação da identidade profissional que, conseqüentemente, remete à necessidade de mudanças na formação inicial e investimento na formação continuada. Algumas dessas mudanças já estão visivelmente postas nesses contextos, haja vista as discussões que vêm ocorrendo desde o final da década de 70, intensificadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996; outras se encontram em processo de construção a partir das orientações postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas na Resolução CNE/CES nº 8 de 2004.

Esse processo de transição demonstra que as mudanças vêm ocorrendo na formação inicial, mas ainda é significativo o número de egressos que se sentem despreparados para atuarem no mercado de trabalho (Cruces, 2006). Segundo a autora, essa realidade já foi anunciada em vários estudos, os quais revelaram que nem sempre as instituições preparam seus alunos para enfrentarem a competição do mercado de trabalho e os desafios que a profissão apresenta.

O estudo de Maluf, realizado em 1996, apesar de ainda detectar problemas antigos, como desarticulações entre teoria e prática, ou entre o curso e a realidade social, identificou avanços ao constatar que a atuação começou a ocorrer fora dos consultórios, visando intervenções mais rápidas e eficazes.

De acordo com Maluf (1996), os participantes da pesquisa apontaram para maior aceitação da atuação dos psicólogos por parte dos órgãos públicos, onde a Psicologia se democratiza e volta-se para o social; maior reconhecimento do psicólogo por parte de outros profissionais, tornando-se mais seguros e com maior consciência de classe. A pesquisa demonstrou, ainda, que o psicólogo está atuando junto a populações desfavorecidas; assumindo áreas de RH; sendo atuante em Psicologia Escolar e impondo uma visão holística e multidisciplinar da Psicologia nos diferentes contextos de atuação.

Uma pesquisa longitudinal realizada por Cruces (2006), de 2001 a 2004 - com o objetivo de investigar quais eram e como evoluíram os interesses por área de atuação, as práticas que desenvolviam e as expectativas que egressos de cursos de Psicologia apresentavam no período de inserção profissional e de especialização - revela algumas mudanças promissoras da prática que se percebe como consequência de uma formação mais consistente.

O estudo foi dividido em quatro etapas. A primeira etapa investigava a área de atuação que ocupava a preferência dos formandos em Psicologia. Os resultados revelaram, dentre os participantes da primeira etapa da pesquisa, que 58,6% tinham a área clínica e da saúde como preferida. A segunda etapa - iniciada a atividade profissional - revelou que 48,2% dos entrevistados estavam atuando na área preferida. Acompanhando esses profissionais por mais de dois anos e meio, aproximadamente, a autora constatou que esses índices apresentaram pouca variação: na terceira etapa da pesquisa, 52,5% dos respondentes atuavam na área clínica e da saúde, e na quarta etapa eram 51,0%.

A autora chama atenção para o fato de que a área clínica, além de ser a preferida pelos concluintes e aquela na qual a maioria dos egressos estava atuando, foi também a área na qual os participantes mostraram-se mais satisfeitos e na qual acreditavam manter maior compromisso social, porém com pouco retorno financeiro, características que já haviam sido apontadas em outras pesquisas.

Cruces (2006) constatou, ainda, que apesar das áreas clássicas ou tradicionais, como a clínica, escolar e organizacional, continuarem sendo as preferidas pelos estudantes, áreas emergentes já começaram a aparecer dando ênfase à valorização ao contexto social; essa diferenciação já aparece também nas atividades desenvolvidas pelos psicólogos, como, por exemplo, na área clínica, a autora observou atividades denominadas como “clínica em instituições” ou de “clínica social”, que saíram do consultório e estavam envolvendo grupos de pessoas. Tais ações pareciam ter caráter mais preventivo do que curativo e por essas características se diferenciavam das tradicionais.

A área do trabalho e organizacional foi a segunda opção de maior preferência dos estudantes. De acordo com a autora, 15,9% dos concluintes das IES privadas e 18,0% dos concluintes das IES públicas escolheram essa área. Atividades ligadas a recursos humanos, seleção e treinamento de pessoal, tradicionalmente executadas nessa área da Psicologia, apareceram como opções, mas também surgiram outras, relativas à saúde mental do trabalhador e à psicologia do consumidor e de vendas, que a autora considerou emergentes.

A Psicologia Escolar e Educacional foi citada como preferida por 8,8% dos concluintes de faculdades particulares e por 13,3% de públicas. Nessa área, práticas clássicas ou tradicionais também foram citadas, assim como práticas emergentes ou diferenciadas. Os participantes da pesquisa manifestaram interesse em desenvolver atividades com crianças com problemas de aprendizagem, com crianças especiais ou excepcionais, trabalhos ligados à reabilitação e à orientação vocacional, práticas

consideradas tradicionais pela autora, mas também, foram citados trabalhos institucionais envolvendo professores e demais funcionários, com caráter bastante diferenciado do modelo vigente em termos epistemológicos, éticos e de compromisso social.

Outras atividades mencionadas foram agrupadas, por Cruces (2006), nas áreas: institucional e social; psicologia forense, jurídica ou criminal; esporte; área acadêmica e de pesquisa; e psicologia do trânsito.

A pesquisa de Cruces (2006) demonstra uma importante e significativa mudança, onde alguns passos, no que diz respeito à diversificação das práticas, são evidenciados, indicando que as novidades na configuração da formação e interesses dos docentes estão introduzindo alterações perceptíveis no delineamento de todo o campo de atuação do profissional.

No bojo das grandes transformações paradigmáticas anunciadas nas últimas décadas, percebe-se a necessidade de se avançar na compreensão do ser humano, no que se refere aos aspectos sociais, históricos e culturais e, ao mesmo tempo, buscar estabelecer com as outras áreas do conhecimento humano um espaço amplo de diálogo, que gere novos conceitos, necessários para embasar práticas profissionais mais efetivas e eficazes.

As mudanças devem ser levadas em conta no momento em que cada instituição se organiza para reestruturar seu currículo e precisa tomar decisões importantes em relação ao perfil do egresso que quer formar, levando-se em consideração as demandas sociais e em consonância com o contexto em que o mesmo está inserido.

3.2 Formação do Psicólogo Escolar

Formar psicólogos escolares não é tarefa fácil. Isto porque além de ser bem formado em Psicologia, o profissional deve ser muito bem formado para atuar em contextos educacionais (Guzzo, 1996, p. 78).

Como apresentado no capítulo anterior, a formação acadêmica em Psicologia vem sendo amplamente discutida no Brasil, tanto no contexto das instituições profissionais quanto nas universidades, sendo objeto de dissertações, teses e publicações (Buettner, 2000; CFP, 1992 e 1994; Cruces, 2006; Rocha Jr., 1999). Assim também no campo da Psicologia Escolar, a busca por uma formação competente e eficaz, que responda às demandas atuais, está em evidência nos últimos anos (Almeida, 2001; Araujo, 2003; Guzzo, 1996; Marinho-Araujo, 2005; Marinho-Araujo, 2005; Neves, 2001; Senna, 2003).

Parece contraditório, mas apesar de a Psicologia ter se desenvolvido no Brasil em estreita relação com a Educação, a Psicologia Escolar apresenta dificuldades desde a delimitação do seu campo de pesquisa e atuação até a definição de uma identidade própria do profissional. De acordo com Araujo (2003) e Senna (2003), a formação do psicólogo, durante muitos anos dominada pela visão liberal de homem, priorizou uma prática individual e clínica que se refletiu na atuação do psicólogo, no contexto escolar.

De acordo com Câmara (2004), percebem-se tentativas de mudança a partir da década de 80, com a idealização, sob o ponto de vista psicológico, de um novo modelo para o acompanhamento e solução das questões educacionais. Patto (1984), rompendo com os paradigmas vigentes, demonstrou que os fatores desencadeadores do fracasso escolar não se encontravam exclusivamente, nem principalmente, centrados nos estudantes. A pesquisa desenvolvida pela autora apontou o sistema escolar como integrante e gerador das dificuldades de aprendizagem, assim como os fatores socioculturais e as características psicossociais dos alunos.

Também, a realização do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, em Valinhos, em 1991, marcou em âmbito nacional a preocupação com a formação e a prática profissional, levantando questionamentos a respeito da supremacia do modelo clínico para a atuação no contexto escolar, defendendo uma formação mais consistente, com domínio

de teorias apropriadas, mostrando a necessidade de uma reflexão, de um redimensionamento e replanejamento do projeto pedagógico dentro dos cursos de graduação.

Nesse mesmo sentido, Almeida (2001), a partir de análise de estudos e pesquisas sobre as condições e preparo do psicólogo para atuar no contexto escolar, apontou uma realidade pouco promissora, na qual a identidade profissional do psicólogo parecia situar-se entre dois modelos, oscilando de forma pendular entre o clínico (de caráter curativo-terapêutico) e o preventivo (de caráter mais educacional e pedagógico).

Corroborando com esse estudo, um levantamento realizado por Campos e Jucá (2003), no Rio Grande do Norte, indicou que os psicólogos consideravam a formação clínica básica e necessária para o suporte de qualquer campo da Psicologia. De acordo com os autores, a pesquisa também revelou dificuldades dos participantes em perceberem as especificidades e os limites desse modelo clínico de atuação.

Aparentemente, a forte influência do modelo médico ainda se encontra impregnada no contexto escolar e pouco atende às demandas reais desse contexto, o que causa insatisfação, tanto por parte de quem necessita do atendimento como por parte do próprio psicólogo, que muitas vezes não alcança resultados satisfatórios no seu trabalho. Tudo isso reflete negativamente na imagem que é construída historicamente *com* e na sociedade. Nesse sentido, Guzzo (1996) afirma:

O trabalho do psicólogo escolar não tem tido ressonância na sociedade e seus efeitos têm amortecido e anestesiado a verdadeira e potencial imagem de um profissional favorecedor do desenvolvimento das crianças no processo de escolarização, articulador de mudanças e promotor da vida psicológica (p. 84).

Essa realidade suscita o questionamento do porquê, após mais de 40 anos de existência, enquanto área de pesquisa e atuação, a identidade do psicólogo escolar ainda não está consolidada e nem tão pouco se tem um modelo de atuação definido.

Tentando compreender essa situação, Maluf (2004) desenvolveu uma pesquisa com o intuito de identificar formas diferenciadas de atuação do psicólogo no contexto educacional. Os resultados apontaram para três principais problemas na formação: os resultantes da desarticulação entre as disciplinas oferecidas no curso, a questão da ênfase exclusiva em uma área de estágio (clínica) e o despreparo dos professores.

Guzzo (1996) também resumiu as dificuldades na formação do psicólogo escolar em três categorias: uma, decorrente do currículo de formação geral e específica, desenvolvido pelas instituições de ensino superior; outra, conseqüente da ausência de modelos de ação profissional específicos para a realidade brasileira, e a terceira, inerente à ausência de exigência crítica para formação específica dos usuários dos serviços de Psicologia em geral, e também dos serviços de Psicologia Escolar.

É importante notar que as colocações das duas autoras, Maluf (2004) e Guzzo (1996), se articulam ou se complementam. No que se refere ao currículo, pode-se afirmar que, na medida em que o mesmo não é organizado de forma adequada e consistente, com disciplinas desenvolvidas de forma desarticulada e fragmentada, tem-se, como conseqüência, que o egresso do curso chega ao mercado de trabalho com muitas informações, mas com pouco conhecimento para agir de forma competente.

Uma outra questão relacionada ao currículo de formação do psicólogo, apontada por Almeida (2001), diz respeito à não priorização da área escolar na grade curricular do curso. Os currículos, na maneira como são organizados, ensejam uma formação mais generalizada em detrimento de conteúdos de caráter mais psicológico e prático

Em concordância com essa idéia, a pesquisa realizada por Araujo (2003), com psicólogos escolares do Distrito Federal, mostrou que os cursos de graduação em Psicologia ainda não contemplavam uma formação consistente em Psicologia Escolar; o psicólogo, na prática, acabava usando do empirismo para desenvolver suas ações na escola, pois carecia de uma formação teórica em Psicologia que se relacionasse às concepções teóricas da educação. A pesquisa demonstrou, ainda, que a formação inicial dos participantes foi bastante deficitária, sem oportunizar estágios ou pesquisas em Psicologia Escolar.

Esse tipo de formação tem causado insatisfação, tendo em vista a relação direta entre a precária formação oferecida pelos cursos de graduação e o desenvolvimento de atividades freqüentemente criticadas por se mostrarem ineficazes. As críticas se referem ao fato de que as atividades desenvolvidas na área escolar e educacional nem sempre caracterizam uma área específica de atuação. Elas se assemelham às da área clínica e sofrem pela falta de identidade própria.

Senna (2005) reportando-se à pesquisa conduzida por Santos, em 2000, revelou que a formação do psicólogo, na década de 90, seguiu modelos de anos anteriores, onde a noção de indivíduo é conceituada desvinculada de seus determinantes sociais; a ênfase dada mais na atuação técnica do que na reflexão; e o predomínio do modelo clínico médico e de elementos que privilegiavam a adaptação em detrimento da resistência do indivíduo.

A autora confirma que a insuficiente sistematização teórica em Psicologia Escolar leva os profissionais dessa área a buscarem adequação de teorias clínicas para responder às indagações e demandas ligadas ao contexto profissional, a exemplo das contribuições teóricas de Freud, Jung, Lacan e Moreno.

Segundo Guzzo e Wechsler (1993), para sanar as dificuldades, os profissionais têm procurado se especializar, têm se envolvido com questões educacionais, mesmo que

não atuem diretamente em escolas, e têm valorizado a intervenção de caráter preventivo e o trabalho em equipe multidisciplinar.

Uma outra observação de Guzzo (1996), já situada, diz respeito à ausência de padrões éticos e profissionais difundidos e conhecidos pela comunidade, dificultando a avaliação do leigo em relação à qualidade do atendimento que está recebendo.

De acordo com a autora, essa situação acaba por gerar uma ausência de exigência crítica por parte da população sobre o trabalho desenvolvido pelo psicólogo, em qualquer área de atuação, por conseguinte, também na área escolar, o que remete mais uma vez à necessidade de se ter clareza da identidade profissional, pois, só assim, o psicólogo terá facilidade para se colocar no ambiente de trabalho e nele ser reconhecido.

Por essas e outras razões, a necessidade de a Psicologia Escolar passar por uma revisão na formação básica é anunciada por diversos autores. O debate, nesse sentido, exige que se volte a atenção, tanto para o referencial teórico que lhe dê sustentação quanto para a prática profissional dele decorrente, em virtude das finalidades sociais da ação do psicólogo na educação escolar e da própria Psicologia enquanto ciência.

Todavia, pesquisas relacionadas a esses temas têm enriquecido as discussões em congressos nacionais e internacionais, em Grupos de Trabalhos³ e Simpósios da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, bem como em suas publicações subseqüentes.

³ Um importante grupo que discute temas e questões pertinentes à formação e ao exercício profissional do psicólogo escolar e a interface Psicologia Educação, é o Grupo de Trabalho (GT) em Psicologia Escolar e Educacional, cujos componentes são docentes-pesquisadores de programas de pós-graduação. Nos últimos 13 anos, esse GT tem produzido discussões, pesquisas e conhecimentos, gerando publicações que têm contribuído, efetiva e significativamente, para o aperfeiçoamento e melhoria da formação e atuação profissional do psicólogo escolar.

Em uma pesquisa documental, com o objetivo de caracterizar a evolução da discussão sobre a formação e a atuação do Psicólogo Escolar no Brasil, Neves, Almeida, Batista e Chaperman (2002) analisam as modalidades de comunicações publicadas nos anais dos congressos nacionais em Psicologia Escolar e Educacional, pela ABRAPEE, entre os anos de 1991 e 1998.

Os resultados desse estudo indicaram que existia uma diversificação na produção de conhecimento na área de Psicologia Escolar, na qual as orientações de estágio curricular privilegiavam uma perspectiva mais preventiva e as práticas profissionais referiam-se significativamente à atuação junto à comunidade escolar e aos professores.

No entanto, apesar da tendência mais flexível quanto ao foco de atuação e contextos de intervenções, a pesquisa salientou que há pouca contribuição com relação a formulações teórico-metodológicas que ofereçam suporte consistente à prática profissional.

No bojo de todo esse percurso de discussão e reflexão, surge a proposta de um novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar que se refere à necessidade de uma grande revisão sobre como vem sendo formado o profissional e como e onde vem atuando na prática. De acordo com Guzzo (1999):

Há que se preparar o profissional para entender o sistema educacional em todas as suas dimensões, principalmente a social e política; para estudar o sucesso acadêmico e as formas de implementá-lo nas salas de aula; para desenvolver e avaliar as formas de programas de prevenção com o envolvimento de pais e professores, ao invés de atender a casos desviantes em estratégia de atendimento individualizado. É deixar de investir todos os esforços e recursos no atendimento de indivíduos, quando grupos estão sem a devida atenção; é desenvolver competência para solucionar problemas mais do que encaminhar os sujeitos para que outros busquem as soluções (p. 41).

Maluf (2005) chama atenção para o fato de que a formação básica em Psicologia garante aos profissionais alguns saberes a respeito do comportamento humano em seus determinantes individuais e socioculturais. Por outro lado, a literatura demonstra, em suas teses, que o psicólogo escolar necessita dispor de conhecimentos sobre educação, tomada em seu sentido mais amplo, de suas vertentes filosóficas, políticas, sociais e históricas.

Atualmente, acredita-se na tese de que “a Psicologia Escolar no Brasil está entrando em uma nova fase, na qual se multiplicam ações afirmativas que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas” (Maluf, 2003, p. 138). A autora afirma que sua forma emergente é multifacetada e pode ser reconhecida mais pelas ações dos profissionais em conformidade com a realidade social brasileira do que pelo discurso.

Como exemplo dessa nova fase, pode-se citar o Distrito Federal, onde a área em questão vem se estruturando e se mostrando relevante, de sorte que vêm sendo realizadas intervenções em órgãos públicos e privados, promovendo a formação continuada.

Um dos exemplos concretos dessa atuação é citado por Araujo (2003). Essa autora afirma que, desde 1995, o Laboratório de Psicogênese, do Instituto de Psicologia da UnB, desenvolve o Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade de Brasília/Psicologia Escolar que visa, dentre outros aspectos, à capacitação e ao aperfeiçoamento contínuo dos profissionais de Psicologia que atuam na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Uma outra ação de grande magnitude, também na Universidade de Brasília, foi a criação do Curso de Especialização *latu senso* em Psicologia Escolar.

De acordo com Marinho-Araujo & Almeida (2005a), esse curso de especialização teve como objetivo, além do convite a um aprofundamento teórico-conceitual: “Oportunizar dimensões formativas que recuperem uma intencionalidade e um desejo de

redirecionamento da identidade profissional ... cujas contingências e contextos venham a potencializar desenvolvimento na história do sujeito em processo de formação” (p. 257).

As autoras consideram esse processo de capacitação um momento social concreto que aponta para:

O papel da *práxis* como *lócus* privilegiado de trabalho e para assessoria prática profissional como via eficaz para o desenvolvimento de competências e para a mobilização dos diversos saberes, habilidades e conhecimentos dos psicólogos em suas relações profissionais no contexto escolar (Marinho-Araujo & Almeida 2005a, p. 256).

Embora estudos e pesquisas venham sinalizando, através dos anos, a necessidade de mudanças na formação do psicólogo e, por conseguinte, do psicólogo escolar, sem resultados ainda satisfatórios, atualmente, vislumbra-se um rompimento conceitual com as formas conservadoras e insuficientes para lidar com a dinâmica escolar face à necessidade das instituições de ensino se dedicarem à construção de um projeto pedagógico que contemple uma formação generalista, mas consistente o suficiente para dar suporte ao egresso para atuar em qualquer área da Psicologia, inclusive a escolar, em cumprimento à Resolução CNE/CES Nº 8/2004 que instituiu as DCNs.

3.2.1 Os novos direcionamentos da Psicologia Escolar

Na busca de novos rumos para a formação do psicólogo escolar, idéias e sugestões pautadas em estudos, pesquisas, discussões e reflexões têm sido publicadas. Entretanto, para uma formação inicial significativa, é preciso que os cursos de graduação em Psicologia contenham mais do que idéias. É necessário que tais cursos sejam planejados de modo a formar profissionais e cidadãos críticos, conhecedores da realidade

na qual estejam inseridos e capazes de integrar as informações que dela advém à análise do fenômeno psicológico a ser estudado. Além destes aspectos, é importante que os profissionais formados nestes cursos reconheçam a necessidade de aprimoramento contínuo como forma de levá-los a execução de práticas éticas e eficazes.

Nesse sentido, Del Prette e Del Prette (1996) advertem que:

As alternativas de atuação do psicólogo na Educação supõe uma formação ampla em subáreas da própria Psicologia e nas Ciências da Educação. No primeiro caso, pode-se destacar o caminho sobre processos psicológicos básicos (motivação, percepção, emoção, aprendizagem, desenvolvimento, grupos) associados à Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem, social, organizacional, clínica, comunitária, etc., ou seja, considerando a formação básica como referência da competência técnica e da identidade do psicólogo escolar e educacional. Os conhecimentos em Ciências da Educação incluem os da Sociologia, Filosofia e História da Educação, Sociolinguística, Psicolinguística e outras, cuja atualização constante, especialmente com relação às políticas educacionais, é indispensável para uma atuação profissional socialmente relevante. (p. 26).

Em relação aos aspectos que precisam ser modificados na formação em Psicologia e que se relacionam à Psicologia Escolar, Almeida (2001) enfatiza que as teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem, presentes na grade curricular da formação em Psicologia, pouco têm influenciado as práticas profissionais, necessitando de uma ênfase mais direcionada às teorias psicogenéticas e socioculturais como bases conceituais para análise e compreensão do desenvolvimento humano, dos processos de aprendizagem e dos fenômenos educativos.

Nesse sentido, Senna (2003) afirma que a formação em Psicologia Escolar “deve começar no meio acadêmico, com a oferta de disciplinas, estágios e reflexões que articulem a teoria e a prática; que gerem pesquisas e pesquisadores e que possam contribuir com a área, divulgando-a e relacionando-a ao contexto social do país” (p. 121).

Como melhoria da qualidade da formação em Psicologia Escolar, Senna (2003) sugere conteúdos relacionados a mudanças no currículo que contemplem: a ampliação da oferta de disciplinas dirigidas à Psicologia Escolar; o aumento da oferta de disciplinas e conteúdos ligados à educação, à instituição escolar e aos problemas de aprendizagem; a reformulação, o aprofundamento e a atualização do currículo; o aumento na diversidade de disciplinas; a seriedade, o compromisso e o suporte teórico por parte do corpo docente; a garantia de desenvolvimento de habilidades e competências não só teóricas e técnicas, mas também pessoais e éticas, que possam gerar um profissional mais crítico e comprometido com as questões sociais; o aumento de cursos de formação, especialização e de seminários na área, dentre outros.

A incorporação dessas sugestões, com certeza, vai dar maior oportunidade de escolha ao aluno em relação à futura área de atuação e, conseqüentemente, um profissional mais competente e engajado no seu campo de trabalho.

Guzzo (2003), numa outra dimensão, convida a uma reflexão sobre a proposta de um currículo para a libertação, o qual deve levar os professores e estudantes a: aprender a pensar e compreender o mundo pela história, pelas matrizes do pensamento científico, pela consistência e coerência do conhecimento; aprender a explorar o conhecimento exercitando na prática a discussão das contradições, aceitando o inesperado e o complexo, a indeterminação e a complementaridade; aprender a tomar decisões e avaliar as conseqüências e, finalmente, exercer, avaliar e construir políticas públicas e sociais com a Psicologia, respondendo à realidade e superando as amarras do fatalismo.

Na perspectiva da autora, essa proposta traduz, como diretriz, uma formação libertadora, que coloca o estudante de Psicologia imerso na realidade em que vai atuar, que o desnuda do sistema o qual ele estaria reproduzindo.

A relação entre a Psicologia Escolar, a conscientização e a educação libertadora, segundo Guzzo (2005), pode resultar num modelo de intervenção para o compromisso profissional com uma transformação do espaço educativo, onde o psicólogo estaria comprometido com a visão de homem, sujeito de sua própria história – “alguém que sabe decidir, escolher, persistir e lutar por condições essencialmente dignas para a sua vida” (p. 26).

Para Martínez (2003) e Araujo (2003), é necessário pensar em uma formação profissional para além da graduação que se reverta, concomitantemente, em oportunidade de investimento pessoal e preparação profissional, considerando desde o desenvolvimento de competências específicas para uma atuação contextualizada à compreensão do sistema educacional em sua dimensão político-social, onde a formação continuada apresenta-se como estratégia privilegiada para a instrumentalização do psicólogo escolar.

Marinho-Araujo e Almeida (2005b) sugerem que a ação formativa desse perfil profissional contemple:

Conscientização das possibilidades e capacidades prospectivas, em função das futuras competências necessárias à inserção profissional; capacidade de autonomia frente à situação de conflito ou decisão; capacidade de análise, aplicação, re-elaboração e síntese do conhecimento psicológico ao contexto de intervenção profissional; clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado; postura crítica acerca do homem, do mundo e da sociedade, no contexto social em que está inserido;

estratégias interdisciplinares de comunicação; lucidez sobre a função político-social transformadora de sua profissão, exercendo-a eticamente no campo educacional (p. 78).

Do exposto, pode-se concluir que os diversos autores que estão envolvidos na realidade do ensino, da pesquisa e do exercício profissional da Psicologia Escolar vêm sinalizando os problemas, os equívocos cometidos no percurso histórico, mas também propõem mudanças e implementações necessárias e possíveis nos dispositivos dessa formação e prática.

Cabe, assim, a cada instituição de ensino revisitar a história e atentar-se para as mudanças que estão sendo apontadas pelos estudiosos como necessárias à construção de um perfil profissional que possa desenvolver trabalhos significativos e eficazes para a maioria da população. Subsídios não faltam, assim como amparo legal; em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia, contidas na Resolução CNE/CES nº 8/2004.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA

CAPÍTULO IV

4. PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo inicial desta pesquisa era de investigar como as instituições de ensino superior no país, que oferecem curso de Psicologia, estariam se organizando para atender, em seu projeto pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Psicologia (DCN) e verificar, sobretudo, a ênfase dada na formação do psicólogo para atuar no contexto escolar.

Para tanto, em novembro de 2005, foi feito um levantamento no sentido de identificar as IES, em referência, mediante consulta ao *site* do Ministério da Educação. Tal levantamento ocorreu em duas etapas. Na primeira, buscamos conhecer: o local de funcionamento de cada IES, situação legal, categoria administrativa, organização acadêmica, dirigente principal, sites, telefones e e-mails para contato.

Na segunda etapa, selecionamos, de forma aleatória, vinte IES para participarem da pesquisa - quatro de cada uma das cinco regiões do país. Levando em consideração que na era da tecnologia a população-alvo teria acesso à internet, o instrumento para coleta de informações foi enviado por correio eletrônico, juntamente com um termo de esclarecimento, no qual solicitava-se, também, a proposta pedagógica do curso. As questões construídas no questionário foram referentes ao impacto das Diretrizes na reformulação dos cursos de graduação em Psicologia, as concepções teóricas e metodológicas adotadas pela IES para promover uma formação acadêmica competente, as ênfases curriculares privilegiadas pelas IES e a organização curricular para promover a articulação teórico-prática no curso, como postulado nas DCNs.

Das vinte IES selecionadas, apenas três responderam, e nenhuma delas encaminhou sua proposta pedagógica, justificando que o documento estava sendo reestruturado, conforme as orientações emanadas das Diretrizes Curriculares.

Como o retorno dos questionários respondidos não foi significativo, apesar de reiteradas solicitações, dentro do prazo estabelecido (dois meses), deparamos com a necessidade de repensar o planejamento da pesquisa e encaminhá-la numa outra direção, pois não havia tempo nem recursos financeiros disponíveis para buscarmos uma outra estratégia de coleta de dados, como seleção de outras IES, visita aos locais etc.

Assim, a pesquisa foi redirecionada para ser desenvolvida na própria Universidade de Brasília, a qual encontra-se no processo de análise, discussão e redefinição do seu Projeto Pedagógico, conseqüentemente de um novo desenho curricular à luz das DCNs.

4.1 Objetivos

- (1) Investigar como o processo de reestruturação curricular do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília foi organizado.
- (2) Analisar se o delineamento do novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia⁴ da Universidade de Brasília atende as Diretrizes Curriculares Nacionais.
- (3) Investigar se e como a formação em Psicologia escolar foi contemplada no novo Projeto Pedagógico do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

⁴ Texto preliminar elaborado pela comissão de sistematização das propostas de reestruturação curricular para o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, apresentado em abril de 2007.

CAPÍTULO V

5. METODOLOGIA

5.1 Reflexões

Atualmente, encontra-se na literatura um arcabouço teórico significativo a respeito do método de pesquisa nas ciências sociais e em Psicologia. Entretanto, inúmeras discussões a respeito da escolha do método e do valor científico conferido à pesquisa ainda são travadas. Tais discussões decorrem, especialmente, da concepção que se tem acerca do que é ciência e do que é pesquisa.

A concepção do que é fazer ciência foi construída historicamente e, por muito tempo, teve como discussão central a tentativa de tornar o conhecimento o mais objetivo possível, como se o conhecimento científico pudesse construir uma verdade sobre a vida real (Tittoni & Jacques, 1998). A ciência se baseia no estudo e compreensão de fenômenos cotidianos e constrói, a partir desse estudo, um conjunto de conhecimentos acerca desses fenômenos.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999), a ciência é uma atividade eminentemente reflexiva, que busca compreender, elucidar e alterar, por meio de estudos sistemáticos, o cotidiano no qual os sujeitos estão inseridos. Para os autores, a ciência caracteriza-se pela abstração da realidade como forma de conhecê-la, exigindo um afastamento da realidade, por parte do pesquisador, quando o mesmo se propõe melhor compreendê-la.

Esta concepção de ciência é um legado do empirismo ou positivismo que apresenta uma visão elementarista e determinista sobre a realidade, a qual é tida como um fenômeno estático, fixo e estável (Madureira & Branco, 2001).

A característica fundamental que sempre definiu os estudos como científicos é a forma como o fenômeno é estudado, isto é, o conhecimento científico sobre fatos ou aspectos da realidade “deve ser obtido de maneira programada, sistemática e controlada, para que permita a verificação de sua validade” (Bock & cols, 1999, p. 19).

Na perspectiva positivista, o conhecimento é considerado um reflexo da realidade, a qual aparece de forma externa ao pesquisador e aos participantes da pesquisa, ou seja, os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa tornam-se seres passivos no processo de construção do conhecimento, que passa a ser construído pela utilização de instrumentos metodológicos capazes de apreender a realidade investigada (Madureira & Branco, 2001).

Decorre dessa concepção positivista, o entendimento de que a ciência aspira à objetividade, devendo ser isenta de emoção, por exemplo, para que seja considerada válida.

Apesar dessas características positivistas e instrumentalistas terem definido por muito tempo o conhecimento científico, discussões contemporâneas estão reconsiderando o lugar atribuído aos instrumentos no contexto de pesquisa. Dessa maneira, de acordo com Araujo (2003), as discussões atuais sobre o método “apontam para a superação do cientificismo que perdurava como característica de um pensamento derivado do positivismo, e que considera o método científico como o único e definitivo conhecimento da realidade” (p. 136).

Nesse sentido, Branco & Rocha (1998) afirmam que a perspectiva epistemológica de inspiração positivista vem sendo questionada até mesmo no âmbito das ciências exatas. As autoras defendem que urge a mudança desse paradigma epistemológico com vistas a permitir a compreensão de uma realidade dinâmica, “a qual se apresenta a nós em função das múltiplas interações que com ela estabelecemos, contextualizadas em um momento histórico-cultural específico que lhe confere especial significado” (p. 251). Em concordância com essas colocações entende-se que

Alguns métodos científicos coadunam-se a pressupostos teóricos clássicos e fornecem uma certa “segurança” aos pesquisadores que tentam, principalmente pela via da experimentação, apreender e controlar, cientificamente, a natureza e a realidade social. Mas, nem sempre, o paradigma vigente pode oferecer explicações para as questões surgidas em alguns sistemas científicos, principalmente na área das ciências humanas e sociais (Araujo, 2003, p. 135).

Em virtude das críticas acerca do positivismo e do instrumentalismo nas pesquisas desenvolvidas no âmbito das ciências humanas e sociais, as concepções atuais buscam integrar as discussões epistemológicas e teóricas às discussões meramente metodológicas. A esse respeito, González Rey (1997) e Madureira & Branco (2001) apontam para a necessidade atual de que a metodologia seja considerada como um processo articulado com o amplo processo de construção do conhecimento, o qual não se limita a métodos e técnicas.

Araujo (2003) reitera essa afirmação, argumentando, no entanto, que “a opção metodológica deve, então, ser feita de forma cuidadosa para que os recursos utilizados como suporte à compreensão do fenômeno a ser investigado se coadunem às opções conceituais e teóricas adotadas pelo pesquisador” (p. 146).

Nesse sentido, defende-se, contemporaneamente, a articulação fundamental entre as técnicas e a teoria, que tem sido deixada em segundo plano, e, principalmente, com as opções epistemológicas que norteiam de forma mais ampla todo o processo de construção do conhecimento. Assim, a próxima seção pretende apresentar os recursos metodológicos e os procedimentos para a construção e análise dos dados.

5.2. Procedimentos Metodológicos

5.2.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade de Brasília (UnB), Instituição de Ensino Superior (IES)⁵ pública, gratuita, mantida pelo Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil. Foi fundada em 1961, logo após a inauguração da nova capital do país, e trouxe explícito, em sua proposta acadêmica, o compromisso com o desenvolvimento científico-tecnológico e com a solução dos problemas sociais e econômicos do Distrito Federal e do país (Belloni, Borges & Sobral, 1995).

A UnB tem como objetivo produzir e divulgar o saber em todos os campos do conhecimento por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desde a sua criação assumiu a missão de:

Produzir, aplicar, preservar e difundir idéias e conhecimentos, pesquisar, propor soluções e abrir caminhos para a sociedade, atuando como um centro dinâmico de progresso e desenvolvimento regional, nacional e internacional, comprometido com a formação profissional de alta qualidade de cidadãos éticos, socialmente responsáveis e com visão à frente do seu tempo (Anuário Estatístico da Universidade de Brasília, 2005).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2006), os acontecimentos políticos entre 1960 e 1970 influenciaram as mudanças nacionais de educação superior de modo que a missão da UnB foi, em parte, abandonada pelo Governo Federal. Mesmo assim, a instituição desenvolveu importantes atividades, preservando

⁵ Modalidade de manutenção e administração das instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino, que, nos termos do art. 19 da Lei 9.394, de 1996, podem ser: públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelas esferas públicas, e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado ... (Morosine, 2006).

características previstas em seu Plano Orientador (FUB⁶, 1962), mantendo-se inovadora e integrada com a sociedade.

Atualmente, a Universidade conta com 22 Institutos e Faculdades responsáveis pelo desenvolvimento das atividades acadêmicas e dispõe, em sua estrutura, de órgãos complementares que atuam com a finalidade de apoiar o desenvolvimento de atividades acadêmicas e de gestão.

Existem seis desses órgãos em funcionamento: a Biblioteca Central (BCE); o Centro de Informática (CPD); a Editora Universidade de Brasília (EDU); a Fazenda Água Limpa (FAL); o Hospital Universitário (HUB); e a Rádio e Televisão Universitária (RAD). Integram, ainda, à Universidade, unidades denominadas Centros, dos quais citamos, como exemplo, o Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDT), Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS), Centro de Educação a Distância (CEAD), Centro de Excelência em Turismo (CET), que desenvolvem atividades de caráter cultural, artístico, científico, tecnológico e de prestação de serviços à comunidade interna e externa.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2006), a UnB é considerada uma das mais dinâmicas e melhores universidades do Brasil e, sobre esse aspecto, esse documento discorre que:

A sua história registra vários tipos de avanços, sobretudo nas últimas três décadas, mas de modo mais acentuado a partir de meados da década de 1990, com a ampliação da oferta de atividades acadêmicas. Distinguiu-se, então, a UnB como uma das mais atuantes instituições nacionais em diversas áreas de ensino, pesquisa e de extensão. Além disso, consolidou-se como importante órgão de

⁶ A Fundação Universidade de Brasília (FUB) foi instituída pela Lei 3.998, sancionada em 15 de dezembro de 1961, com o objetivo de criar e manter a Universidade de Brasília (UnB).

prestação de serviços técnicos e científicos a outras instituições públicas e privadas (p. 9).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2006) destaca que a UnB cresceu, a partir da década de 90, em ritmo acentuado, muito acima das demais universidades federais brasileiras. Esse fato, associado ao reconhecimento da qualidade das atividades acadêmicas oferecidas no contexto universitário, levou ao aumento da demanda pelos seus cursos.

Até 2004, a UnB oferecia 63 cursos de graduação, 64 programas de mestrado, 45 de doutorado e vários cursos de especialização e mestrado profissionalizante. Tinha 21.771 estudantes de graduação e 8.867 estudantes de pós-graduação. O corpo docente da UnB contava com 1.293 professores (Anuário Estatístico da Universidade de Brasília, 2005).

5.2.1.1 Instituto de Psicologia

O curso de graduação em Psicologia teve início em 1º de agosto de 1963 e o ato de reconhecimento do curso foi efetivado por meio do Decreto 74.194, de 20/06/1974. Em 1964, foi iniciado o curso de mestrado em Psicologia, com o objetivo de formar pesquisadores e professores que, posteriormente, pudessem integrar o corpo docente da instituição.

Em 1969, o curso de mestrado foi desativado devido ao grande desfalque do quadro docente da UnB, ocorrido em consequência da crise política do país na época. A partir de então, a Psicologia na UnB passou a dedicar-se às atividades de ensino de graduação e à expansão da equipe de professores, considerando as várias abordagens da psicologia.

Em 1975, o curso de mestrado foi retomado, formando mestres em duas áreas de concentração, Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e Psicologia Social e da Personalidade, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

O atual Instituto de Psicologia (IP) foi criado em 1978 e, nessa ocasião, a Unidade Especial de Ensino e Pesquisa passou por um processo de reestruturação, sendo então denominada de Centro de Atendimento, Ensino e Pesquisa (CAEP).

O Instituto de Psicologia oferece, atualmente: um curso de graduação, com as habilitações Licenciado em Psicologia, Bacharel em Psicologia e psicólogo; cursos de pós-graduação *strito senso* (mestrado e doutorado) e *lato senso*; e projetos de extensão.

Até 2004, encontravam-se registrados no Instituto de Psicologia⁷ 505 estudantes de graduação e 296 estudantes de pós-graduação. Em 2006, o corpo docente do Instituto de Psicologia contava com 70 professores⁸, os quais encontravam-se distribuídos nos quatro departamentos: Processos Psicológicos Básicos (PPB), com 15 professores; Psicologia Clínica (PCL), com 17 professores; Psicologia Social e do Trabalho (PST), com 17 professores; e Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), com 21 professores.

O IP conta também com os recursos oferecidos pelos laboratórios de pesquisa de cada departamento e com a contribuição de estruturas suplementares, como o Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) e o Laboratório de Ensino de Psicologia Via Informática (LEP).

Atualmente, o IP encontra-se em um momento decisivo de discussão e construção da nova proposta pedagógica, processo esse que instigou o desenvolvimento da presente pesquisa.

⁷ Informações do 2º semestre de 2004.

⁸ Informação retirada do site do Instituto de Psicologia www.unb.br/ip em 2006 e confirmado em cada departamento.

5.2.2 Instrumentos

Em consonância com os desígnios da presente pesquisa, utilizamos como recurso metodológico a análise documental, recurso esse considerado adequado tendo em vista a sua pertinência para criar subsídios à compreensão da realidade institucional.

A análise documental, amplamente utilizada em pesquisas qualitativas e nas ciências humanas e sociais, é apropriada à investigação de dados históricos, permitindo a produção e inferência sobre os valores, a ideologia e as intenções das fontes ou dos autores dos documentos pesquisados (Lüdke & André, 1986). Os dados históricos são relevantes no contexto da presente pesquisa, pois se referem ao processo de reflexão, discussão e elaboração que subsidiaram a construção dos parâmetros norteadores do curso de Psicologia da UnB. A análise de tais dados permite compreender o processo por meio do qual chegou-se a elaboração da proposta preliminar do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Psicologia do IP/UnB.

De acordo com Witter (1990, conforme citado em Buettner, 2000), documento é toda informação escrita que apresenta durabilidade, que seja caracterizável, passível de análise e teste de validade e fidedignidade. Nessa perspectiva, a pesquisa documental é aquela que tem como base qualquer suporte de informações decorrentes de momentos anteriores à pesquisa, retratadas de uma forma escrita.

Sobre essa mesma temática, Pimentel (2001) discorre que os estudos que se baseiam, primordialmente, em documentos devem ser organizados de forma que possibilitem a interpretação, propiciem toda a análise do material, segundo os objetivos da investigação proposta, sejam documentos de revisões bibliográficas ou pesquisa histográfica.

Para atender os objetivos propostos neste trabalho, analisamos 15 documentos relacionados ao processo de reestruturação do curso de Psicologia da UnB e à proposta do

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia. A Tabela 1 apresenta, resumidamente, algumas características desses materiais. A primeira coluna traz o nome do documento; a segunda coluna, a data de elaboração do mesmo; a terceira coluna apresenta uma breve descrição do conteúdo do documento em questão. Os documentos utilizados neste estudo encontram-se em anexo na ordem apresentada na Tabela.

Tabela 1
Documentos elaborados no processo de
reestruturação curricular – Períodos 2001/2002, 2005/2006 e 2007

DOCUMENTO	DATA	CONTEÚDO DO MATERIAL
1. Diretrizes Curriculares - questões levantadas pela comissão de reestruturação curricular	Agosto de 2001	Elenco de questões sobre alguns itens das Diretrizes Curriculares propostas em 1999.
2. Considerações e Sugestões - Reestruturação do Curso de Psicologia	Agosto de 2001	Discussão sobre a licenciatura em Psicologia, seu perfil e formação. Discussão sobre o perfil, atuação e formação em Psicologia Escolar.
3. Idéias sobre as transformações oriundas da LDB – Lei 9394/96	Agosto de 2001	Discussão sobre a formação de professores para o ensino fundamental, médio e superior.
4. Contribuições dos departamentos	Outubro de 2001	Descrição de algumas habilidades e competências nos diferentes perfis de formação.
5. Pontos para reflexão sobre as ênfases	Agosto de 2002	Ênfases na licenciatura.
6. Considerações sobre a licenciatura em Psicologia	Junho de 2002	Reflexões sobre a formação do professor: contextualização histórica, possibilidades de atuação e exigências da formação.
7. Histórico	Abril de 2002	Histórico das atividades da comissão criada pelo ATO IPD 005/2001.
8. Reforma Curricular – Copião 1	Abril de 2002a	Diretrizes para os estudos e discussões a respeito da reestruturação curricular e divisão de tarefas.

DOCUMENTO	DATA	CONTEÚDO DO MATERIAL
9. Reforma Curricular – Copião 2	Junho 2002b	Apresenta a minuta de uma proposta de reestruturação curricular e questionamentos sobre alguns itens das DCNs correlacionados com o currículo. O documento define: os princípios gerais da formação em Psicologia; os eixos estruturantes para o núcleo comum; as competências e habilidades do núcleo comum e dos perfis de bacharel, licenciado e psicólogo.
10. 1ª Reuniões do GT de reestruturação curricular (Relatório)	Maio de 2005	Eixos para a discussão do GT de reestruturação curricular: eixo teórico-conceitual; desenho do currículo e formação do psicólogo.
11. Princípios gerais da formação em Psicologia	Maio de 2005	Princípios gerais para nortear a discussão sobre reestruturação curricular.
12. Parecer Técnico sobre diagnóstico e propostas para o estágio supervisionado	Junho de 2006	Problemas que vêm ocorrendo com os estágios oferecidos durante o curso, recomendações para mudanças imediatas e para mudanças a partir da reestruturação curricular.
13. Diagnóstico e propostas para a licenciatura em Psicologia	Junho de 2006	Proposta de soluções curriculares em torno do perfil de formação “Licenciatura em Psicologia”.
14. Parecer Técnico sobre competências e habilidades	Maio de 2006	Discussão sobre habilidades e competências a partir de dois eixos: teórico-conceitual e operacional.
15. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília	Abril de 2007	Texto preliminar elaborado pela comissão de sistematização das propostas de reestruturação curricular para o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da UnB, conforme as DCNs.

5.2.3 Construção dos dados

Em relação ao processo de obtenção dos documentos para análise, o mesmo teve início em abril de 2005, ocasião em que solicitamos os documentos relativos ao processo de reestruturação curricular do Curso de Psicologia da UnB à Coordenadora do Curso de Psicologia, ao Chefe do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e a uma professora que fazia parte da Comissão de Sistematização das propostas de

reestruturação curricular para o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da UnB.

Os documentos foram recebidos nos formatos digital e impresso. Como os documentos relevantes à pesquisa encontravam-se no formato digital, trabalhamos apenas com eles. Tais documentos foram arquivados no computador em duas pastas distintas, com o objetivo de melhor organizar o material para análise. A divisão dos documentos buscou separar aqueles que tratavam da organização e estrutura geral do Instituto de Psicologia, tais como: o Regimento Interno do IP/UnB, o Plano de Desenvolvimento Institucional do IP/UnB e o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação do Ip/UnB; e aqueles que se referiam ao processo de reestruturação curricular propriamente dito.

Assim, foram classificados em: 1) documentos que regem o Instituto de Psicologia, utilizados apenas para compreender o funcionamento do curso; 2) documentos relacionados ao processo de reestruturação curricular. Destaca-se que os documentos que fazem parte da análise, elaborados no decorrer do processo de reestruturação curricular, não refletem toda a produção dos departamentos e comissões de reestruturação curricular do IP.

O acesso ao outro documento analisado nesta pesquisa - proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília – deu-se por intermédio da coordenadora do curso de Psicologia, em maio de 2007, também nos formatos digital e impresso.

A Proposta Pedagógica, objeto de análise neste estudo, refere-se à sua versão preliminar. Trata-se de uma versão preliminar, tendo em vista que, em 25 de abril de 2007, a Comissão de Sistematização das propostas de reestruturação curricular para o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia apresentou ao Conselho do IP e ao Colegiado de Graduação e Extensão o documento que reflete a integração dos estudos,

debates e discussões ocorridos no processo de reestruturação curricular. Tal documento não foi considerado, até a presente data, como uma versão definitiva da proposta, sendo encaminhado para análise e discussão nos departamentos.

5.2.4 Análise dos dados

Entre as possíveis formas de análise para documentos escritos e entrevistas, considera-se, assim como González Rey (2005), que a melhor que se aproxima da abordagem qualitativa é aquela que recorre à análise de conteúdo, enquanto técnica que codifica a informação em categorias como recurso para dar sentido ao material estudado. A análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), é um recurso utilizado para compreender o que é dito pelos participantes, para além dos significados imediatos, ou seja, tenta-se conhecer o que está por trás das palavras.

Segundo Mayring (2000), o objeto da análise de conteúdo pode ser todo tipo de comunicação registrada (cópias de entrevista, discursos, protocolos de observação, fitas de vídeos, documentos, etc.), sendo analisado não só o conteúdo manifesto do material, mas também as informações do contexto histórico e cultural que estão imersas nesse material.

Tendo essas considerações como ponto de partida e a análise de conteúdo como inspiração para o processo de análise, descrevemos, a seguir, o procedimento realizado no presente trabalho.

5.2.4.1 Análise documental

De acordo com Penna-Moreira (2007), um fator importante em relação à utilização da análise documental reside no fato de que as fontes documentais permitem conhecer, a partir dos registros, o passado de determinada instituição e de seus atores, de

forma a compreender os processos que contribuíram para o estabelecimento das alterações que ocorreram. Segundo a autora, “este processo, que possibilita o descortinar do passado, colabora fundamentalmente para que se possa entender a realidade institucional vigente, assim como para a formulação de perspectivas futuras” (p. 106).

Em relação a esta pesquisa, o uso da análise documental teve como objetivo conhecer e analisar os principais pontos que conduziram as discussões relativas à reestruturação curricular do curso de Psicologia da UnB.

Com essa perspectiva, tornou-se indispensável, nesta fase do processo, olhar para o conjunto de documentos de forma analítica, buscando-se averiguar como poderia proceder para analisá-los de acordo com os objetivos definidos. O procedimento de análise adotado buscou identificar os pontos dos documentos que correspondiam ao tema de interesse e aos objetivos deste trabalho.

Segundo Lüdke & André (1986), a análise documental “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (p. 38), tendo sido este o principal objetivo da análise realizada nos documentos relativos ao processo de reestruturação curricular do curso de Psicologia da UnB.

O primeiro passo utilizado no processo de análise documental foi a organização dos documentos de acordo com a data em que os mesmos foram elaborados e, assim, essa análise obedeceu a uma linha histórica, com o intuito de considerar a evolução em tais documentos. Nessa direção, os documentos foram analisados do mais antigo ao mais recente, buscando compreender, primeiro, a organização do processo de reestruturação curricular por meio da análise documental da Comissão formada em 2001/2002 e, em seguida, o material gerado pela Comissão em 2005 e 2006, culminando com a análise da proposta do Projeto Pedagógico. Tal organização foi apresentada na Tabela 1.

O segundo passo do processo de análise iniciou considerando que os procedimentos de pesquisa com análise documental começam com uma “garimpagem” dos documentos, orientada pelo problema proposto pela pesquisa, de forma a possibilitar a montagem das peças como se elas fossem partes de um quebra-cabeça (Pimentel, 2001). Assim, esse segundo passo deu-se por leituras exaustivas dos textos, como forma de familiarização e de apropriação do material a ser trabalhado (Aguiar & Ozella, 2006; Bardin, 1977). A partir dessas leituras, deu-se início à identificação dos trechos dos documentos que correspondiam às categorias de interesse deste estudo, as quais haviam sido previamente estabelecidas e contemplavam as questões de interesse e os objetivos da pesquisa.

As categorias foram definidas à luz de alguns dos principais aspectos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (CNE/CES 0062/2004), os quais foram reiteradamente discutidos pelo IP, no processo de reestruturação curricular, a saber: *Perfil, Ênfases Curriculares, Competências e Habilidades, Estágio e Formação do Psicólogo Escolar*.

Portanto, de posse dessas categorias predefinidas identificou-se, em todos os documentos, os trechos que contemplavam os pontos mais relevantes para cada categoria.

O terceiro passo constituiu-se de criação de tabelas com o objetivo de organizar e melhor visualizar os trechos que compunham cada categoria e seus temas. Para cada categoria, criou-se uma tabela na qual foram registrados os trechos identificados durante a leitura dos documentos, correspondentes a cada categoria. A primeira coluna das tabelas traz a identificação do documento; a segunda, contempla os temas mais relevantes identificados em cada documento e a última coluna refere-se à transcrição de alguns trechos dos documentos que ilustram o tema.

Destaca-se que, dos 15 documentos analisados, expõem-se nas Tabelas apenas aqueles que apresentam conteúdos relacionados à categoria em discussão.

O quarto passo, de posse das tabelas das categorias, consistiu numa nova leitura flutuante do material, o que possibilitou que fossem criadas as definições das categorias com base nos conteúdos transcritos dos documentos. A definição de cada categoria está apresentada no capítulo dos resultados, antes das tabelas de cada categoria.

O quinto passo diz respeito à análise das categorias e dos principais temas pertinentes a elas. A análise foi feita por categorias, onde se considerou apenas o conteúdo específico daquela categoria. As tabelas de cada categoria, geradas a partir do processo de análise, estão apresentadas no Capítulo 6 e descrevem, de maneira resumida, o conteúdo principal dos documentos.

No período que se seguiu à análise destes documentos, foi realizada uma análise da Proposta Pedagógica do curso de graduação à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia, com o propósito de averiguar o quanto o documento da Proposta Pedagógica do Curso de Graduação em Psicologia (PCGP), atendia às Diretrizes Curriculares Nacionais.

TERCEIRA PARTE: A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

CAPÍTULO VI

6 . RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os dados decorrentes da análise dos documentos elaborados durante o trabalho da Comissão de Reestruturação Curricular, nos anos de 2001 e 2002, e dos documentos elaborados pelo Grupo de Trabalho de Reestruturação Curricular em 2005, pelas Comissões Específicas em 2006, no que diz respeito ao processo de reestruturação curricular do curso de Psicologia da Universidade de Brasília e a proposta preliminar do Projeto Pedagógico.

Inicialmente, apresenta-se uma recuperação histórica sobre o processo de reestruturação curricular, a qual foi emergindo durante a leitura dos documentos e tem como propósito contextualizar o desenvolvimento do referido processo. No segundo momento, faz-se uma descrição geral dos documentos que foram utilizados no processo de análise deste estudo os quais foram apresentados na Tabela 1. Esta descrição busca favorecer uma visão mais ampla do processo, por meio de uma linha histórica, considerando, portanto, o processo de evolução em tais documentos e a culminância na apresentação da proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia (PPCGP). No terceiro momento, são apresentadas e discutidas as categorias elaboradas a partir da análise dos documentos construídos no processo de reestruturação curricular.

6.1 Histórico do processo de reestruturação curricular do curso de Psicologia da UnB

Na história do curso de Psicologia da Universidade de Brasília são constatadas três tentativas de reestruturação curricular, antes da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Psicologia.

A primeira tentativa data de 1984/85, quando foi criada a 1ª Comissão de Reestruturação Curricular (CRC), formada por professores do Instituto de Psicologia, com o objetivo de elaborar uma proposta de reestruturação curricular. Em 1992/93, foi formada a segunda CRC, com esse mesmo objetivo.

Ambas as comissões de reestruturação apresentaram propostas postulando novas estruturas curriculares. No entanto, as mesmas nunca foram implementadas. Percebe-se que as duas tentativas ocorreram entre as décadas de 80 e 90, período que a literatura aponta para inúmeros focos de discussões e debates, em todo país, a respeito da necessidade de mudanças na formação do psicólogo, o que demonstra a mobilização do IP/UnB para atender tais demandas (Rocha Jr., 1999).

Entretanto, como lembra Saul (1991, conforme citado em Borges e cols., 1995), as tentativas de reestruturação curricular realizadas na década de 80 eram reduzidas a um conjunto de decisões técnicas, restritas aos objetivos a serem atingidos, grades curriculares, tópicos de conteúdo, carga horária, métodos e técnicas de ensino e avaliação de objetivos preestabelecidos, o que causava pouca ou nenhuma mudança significativa na formação até então vigente.

Vale chamar atenção, também, para o fato de que a segunda tentativa de reestruturação curricular do IP/UnB, em 1992/93, coincide com um importante momento da história da Psicologia no país, que se trata do Encontro Nacional com Gestores de

Cursos de Psicologia, em Serra Negra, realizado em 1992. Nesse encontro, foi publicada a “Carta de Serra Negra”, com os sete princípios norteadores da formação do psicólogo (conforme já citado neste documento), a qual acarretou uma grande mobilização das IES brasileiras em relação à reformulação de seus currículos. Esse fato comprova a consonância do IP/UnB com os movimentos promovidos em nível nacional.

A terceira CRC foi criada em junho de 2001, pelo ATO IPD 005/2001, frente à necessidade posta pela eminência da aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia.

Essa comissão foi composta por membros do Colegiado de Graduação, incluindo um estudante e professores convidados. Tal comissão tinha como objetivo elaborar o currículo do curso de graduação em Psicologia e, como metas: apresentar um documento com proposta de reestruturação curricular; incentivar discussões intradepartamentos e debates interdepartamentais; sistematizar a proposta no sentido de promover a consistência interna do novo currículo e apresentar ao IP para apreciação e implementação.

Os documentos que fazem parte da presente análise foram produzidos a partir do ATO IPD 005/2001, tendo em vista o fato de que foi a partir dele que se iniciaram as discussões consoantes com os pressupostos apresentados nas propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia (DCNs). Além disso, os documentos produzidos a partir do referido ATO subsidiaram a elaboração dos pareceres e a construção da proposta preliminar do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia do IP/UnB, apresentado em 2007.

O trabalho da terceira CRC iniciou com a discussão da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCNs) apresentada ao CNE em 1999. Essa discussão inicial gerou dúvidas que incluíam questões como: princípios gerais da proposta, definição de competências e habilidades (bacharel, professor

de Psicologia e psicólogo), estrutura do curso (núcleo comum, eixos estruturantes, perfis e ênfases), operacionalização dos estágios (básico e específico) e duração do curso.

Apesar de o presente estudo não dispor de todos os documentos elaborados por essa CRC, percebe-se, no material analisado, a preocupação em entender os novos termos e conceitos postos pelas DCNs. Tais documentos apresentam discussões subsidiadas por aporte teórico-conceitual e legal sobre a maioria dos temas tratados nas DCNs, ora ampliando a discussão, ora sintetizando-a. Tais discussões demonstram, também, a inquietação dos membros da CRC no sentido de compreender a reestruturação curricular em sintonia com o próprio processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O movimento de reestruturação curricular do IP/UnB não parou após 2002. Entretanto, foi somente em 2005, após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Psicologia, que o Instituto de Psicologia organizou um trabalho sistematizado para a retomada do processo.

O novo processo foi organizado sob o procedimento de formação de um Grupo de Trabalho de Reestruturação Curricular (GTRC), que iniciou suas ações em maio de 2005. Em 2006, os procedimentos operacionais foram redimensionados e o trabalho passou a ser realizado, num primeiro momento, por Comissões Específicas e, num segundo momento, por Comissões de Sistematização das Propostas de Reestruturação Curricular para o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação. Os documentos apresentados na Tabela 1, seção “Instrumento”, página 73, referem-se aos três últimos momentos. Tais documentos serão apresentados brevemente na seção que se segue.

6.2 Descrição dos documentos utilizados para análise do processo de reestruturação curricular

O primeiro documento apresentado na Tabela 1, *Diretrizes Curriculares: questões levantadas pela comissão de reestruturação curricular* (2001), lista alguns questionamentos da CRC em relação às DCNs. As dúvidas elencadas nesse documento referem-se aos eixos estruturantes no contexto do núcleo comum; à mudança de nomenclatura de “Licenciatura” para “Professor de Psicologia”, à definição de ênfases curriculares, atividades acadêmicas, estágio básico e específico.

Observa-se, nesse momento, uma preocupação da CRC em tentar compreender a estrutura das DCNs, a organização e o significado de cada termo e dos novos conceitos dessa proposta, sendo que grande parte dos questionamentos realizados pela CRC, apresentados nesse 1º documento, é bastante significativa para o delineamento de uma proposta de trabalho.

O segundo documento, *Considerações e Sugestões - reestruturação do curso de Psicologia* (2001), apresenta uma discussão teórico-conceitual referente à licenciatura e à formação do psicólogo escolar. Em relação à licenciatura, o documento discorre sobre as novas perspectivas vislumbradas a partir da análise das áreas de atuação educacional, advindas após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que se refere aos temas transversais.

O documento conduz, também, a uma reflexão que demonstra a possibilidade de um campo de atuação para além da licenciatura no ensino médio, alargando a possibilidade para a inserção do psicólogo na educação básica e no ensino a distância. A esse respeito, o documento postula que “uma outra possibilidade de expansão do campo de atuação do licenciado configura-se atualmente pela demanda crescente pela modalidade de Educação a Distância” (p. 1). Esse documento trata, ainda, do perfil do licenciado em Psicologia, o

qual deverá dominar conhecimentos relativos à psicologia, à educação e, também, à pesquisa.

Em relação à Psicologia Escolar, o documento lista habilidades e competências, apresenta sugestões para atuação e temas que são referências para a organização curricular de formação dessa área, retratando compreensão e sintonia com as discussões atuais e de grande relevância na formação e atuação do psicólogo.

As competências e habilidades apontadas nesse documento também vêm sendo discutidas nos principais encontros e congressos nacionais relacionados à Psicologia Escolar, e pelos principais estudiosos da área em nível nacional (Almeida, 2001; Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2006; Guzzo, 1996; Kupfer, 1997; Marinho-Araujo e Almeida, 2003, 2005b; Marinho-Araujo 2007; Martínez, 2003; Maluf, 2003; Senna, 2003). Como resultado de uma formação consistente, espera-se uma atuação coerente com o contexto e as demandas postas pelo mesmo, o que também é discutido por esses autores.

Em relação à atuação, e em consonância com a literatura, o documento sugere: intervir de forma institucional, desencadeando ações preventivas de promoção de saúde no contexto escolar, por meio de mapeamento institucional, trabalho com professores e com alunos; participar no planejamento e avaliação do ensino; promover a capacitação continuada de professores em serviço, no que compete ao conhecimento psicológico articulado ao contexto escolar; orientar pais e professores na solução de problemas individuais de ajustamento social, emocional e acadêmico; desenvolver pesquisas no contexto escolar; dentre outras atividades.

O terceiro documento da Tabela 1, *Idéias sobre as Transformações Oriundas da LDB (2001)*, traz uma reflexão de base legal referente à formação de professores para o ensino fundamental, localizando a discussão no contexto do Distrito Federal. Nesse sentido, o documento descreve:

A partir da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em dezembro de 1996 (Lei nº 9394/96), ocorreu uma movimentação no cenário nacional, e especificamente no Distrito Federal (...) De acordo com o previsto na LDB, em seus artigos 61, 62 e 63, a formação de professores do ensino fundamental, deverá ocorrer preferencialmente em nível superior, com indicadores de aperfeiçoamento, qualificação e capacitação continuada na busca de melhoria da qualidade do ensino básico. (p. 1).

Com as exigências da LDB para um perfil mais qualificado para o profissional de educação, o documento revela as demandas recebidas pelas Instituições de Ensino Superior em relação a cursos de especialização (*lato* e *strictu sensu*). Tais demandas são apresentadas de forma a responderem às transformações institucionais, no cenário político-educacional, às dificuldades cotidianas da prática pedagógica da sala de aula e à construção de um perfil profissional sustentado em competências técnicas, pessoais, éticas e políticas. O documento reitera o cenário favorável para inserção do professor de Psicologia no ensino a distância, tema discutido também no segundo documento.

O quarto documento, *Contribuições dos Departamentos* (2001), lista as competências e habilidades propostas para o egresso em Psicologia, diferenciando aquelas que devem ser desenvolvidas no núcleo comum, no bacharelado, na licenciatura e na formação de psicólogo.

Para a elaboração desse documento, a comissão tomou como base, além das Diretrizes Curriculares proposta em 1999, o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia (2000). Nesse documento, percebe-se, como pode ser visto no anexo 04, página 160, um progresso em relação à descrição das habilidades e competências definidas no Projeto Pedagógico (2000) vigente no IP até a presente data, no que diz respeito ao

detalhamento das mesmas e à proximidade com a proposta de Diretrizes Curriculares de 1999.

O quinto documento, *Pontos para Reflexão sobre as Ênfases* (2002), aponta um desdobramento da discussão apresentada no segundo documento em relação à licenciatura, descrevendo orientações para as futuras áreas de atuação do professor de Psicologia, as quais deveriam ser contempladas na organização das disciplinas e do estágio.

O sexto documento apresentado na Tabela 1, *Considerações sobre a Licenciatura em Psicologia* (2002), refere-se também à formação do professor e se propõe a demonstrar um eixo de formação profissional com ênfase e fundamentação para o ensino em Psicologia.

Esse documento integra, numa versão única, a discussão dos documentos 2, 3 e 5: *Considerações e Sugestões - Reestruturação do Curso de Psicologia* (2001), *Idéias sobre as Transformações Oriundas da LDB* (2001) e *Pontos para Reflexão sobre as Ênfases* (2002) e, portanto, amplia a discussão sobre a possibilidade de atuação do licenciado em Psicologia no ensino a distância, descrevendo algumas atividades que poderiam ser desenvolvidas nesse campo de atuação pelo psicólogo. Além disso, o documento traz uma inovação quando sugere que a “formação profissional seja responsabilidade de várias áreas da Psicologia, em articulação naquilo que for necessário ao perfil do licenciado” (p. 9). Continua recomendando que “a formação pedagógica seja complementada por meio de articulação interdepartamental com a Faculdade de Educação, considerando as mudanças que são atualmente discutidas na UnB, com relação às licenciaturas e ao curso de Pedagogia” (p. 9).

O sétimo documento, *Histórico* (2002), relata a história da terceira CRC, descrevendo suas preocupações e trabalhos realizados até então, tanto em nível de IP/UnB quanto em nível nacional.

Quanto à participação dessa CRC em nível nacional, o documento revela três importantes atuações, tendo sido a primeira em 2001, a partir da aprovação do parecer da conselheira Silke Weber (CNE/CES n.º. 1314/2001) e do encaminhamento do mesmo para homologação pelo Ministro da Educação.

Em relação a esse fato, a CRC elaborou um documento em que apresentava sua indignação em relação ao artigo que caracterizava o psicólogo como “profissional de saúde”, o qual foi encaminhado ao Presidente do CNE, pela direção do IP (OE.IPD.003/2001). Essa atitude da CRC se coadunou com as ações desenvolvidas por outros cursos e entidades de Psicologia em relação ao Parecer CNE/CES n.º. 1314/2001, a exemplo do CFP, ABEP, CONEP e ANPEPP.

O segundo momento citado pelo documento, em relação à participação da CRC, foi em 2002, onde foram enviados representantes para as reuniões realizadas nos dias 17 e 18 de janeiro, com o objetivo de conhecer e discutir as críticas e propostas encaminhadas pelo Fórum de Entidades. De acordo com o documento, apesar da intensa participação dos representantes do IP/UnB, o documento final dessa reunião não refletia as concepções do ensino de Psicologia tão amplamente discutidas pelas universidades ao longo de cinco anos.

Em fevereiro de 2002, o IP enviou uma carta ao Ministro da Educação (OE.IPD.001/2002), na qual reiterava seu apoio às Diretrizes Curriculares propostas pela Comissão de Especialistas, e novamente sugeria algumas mudanças no texto do Projeto de Resolução do CNE, tendo em vista a preservação da consistência interna, da clareza e objetividade do documento, configurando-se o terceiro momento de participação nas discussões, em nível nacional, descrito no documento Histórico (2002).

Esse documento discorre, ainda, que, na ausência de uma definição sobre as Diretrizes Curriculares que os impedia de avançar na proposta de uma estrutura para o

curso de Psicologia do IP/UnB, a CRC passou a fazer um levantamento dos principais problemas do currículo. Esse levantamento revelou dificuldades relacionadas à articulação entre as diversas disciplinas; aos critérios de avaliação; à realização de estágios; à relação professor-aluno; à didática dos professores; dentre outros. O documento segue resumindo o trabalho da comissão que, de certa forma, já foi contemplado na discussão realizada até o momento.

O oitavo e o nono documentos são denominados de *Reforma Curricular – Copiã*, ambos elaborados em 2002, o primeiro em abril e o segundo em junho do referido ano. Tais documentos serão apresentados como *Copiã 1* (2002a) e *Copiã 2* (2002b), respectivamente.

O *Copiã 1* (2002a) discorre sobre os problemas apresentados no curso de Psicologia em relação às Disciplinas Instrumentais; às Disciplinas Afins; ao Fluxo; às Ementas/Programas, dentre outros. Diante da lista de problemas elencados, o documento sugere possíveis soluções que poderiam ser adotadas.

Além dos problemas do curso e sugestões de soluções, o documento apresenta questões sobre a Proposta de Reestruturação do Curso e divide tarefas entre os membros da CRC. Percebe-se, pela divisão das tarefas, uma tentativa de sistematizar o processo de reestruturação curricular, algo até então não identificado nos documentos mostrados anteriormente.

O *Copiã 2* (2002b) apresenta alguns desdobramentos decorrentes das tarefas definidas no *Copiã 1* (2002a), como: compreensão da CRC sobre estrutura curricular e os três perfis de formação; núcleo comum; eixos estruturantes; e competências e habilidades referentes aos perfis.

O documento lista as competências e habilidades do núcleo comum, do perfil de bacharel, de licenciatura e de psicólogo; anuncia, ainda, a necessidade de se incluir “ênfases curriculares de aprofundamento” (p. 3).

Os documentos *Copião 1* (2002a) e *Copião 2* (2002b) foram os dois últimos documentos elaborados no período 2001/2002. Embora, nesse período, a CRC não tenha apresentado nenhuma proposta concreta de reestruturação curricular para o curso de Psicologia (até porque a proposta de Diretrizes Curriculares ainda não havia sido aprovada), ao longo das discussões sobre a reestruturação, fica claro que houve um empenho da mesma na medida em que questionou, debateu e pesquisou sobre o tema.

No entanto, vale ressaltar que muitas questões ainda ficaram em aberto nas discussões dessa CRC, como, por exemplo, a definição das ênfases curriculares do curso ou, ainda, a compreensão superficial sobre competências e habilidades.

Tais questões não foram abandonadas durante os anos seguintes, porém, foram retomadas oficialmente para a discussão apenas em 2005 com a criação de um Grupo de Trabalho de Reestruturação Curricular - GTRC. Os documentos elaborados por esse GTRC serão apresentados a seguir.

O documento *1ª Reuniões do GT de Reestruturação Curricular* (2005) trata, como o próprio nome já sugere, do relatório da primeira reunião do GTRC, realizada no dia 07 de maio de 2005.

Nessa reunião, foi apresentada, pela Coordenadora do Curso de Psicologia, a proposta de trabalho, a partir da criação de um Grupo de Trabalho de Reestruturação Curricular (GTRC), coadunando-se com a proposta de um dos membros, que previa dois eixos de discussão: a) teórico-conceitual; e b) operacional (desenho curricular).

Percebe-se que essa nova comissão já iniciou seus trabalhos com propostas delineadas, as quais consideravam a necessidade desde um aprofundamento teórico-conceitual, sobre o que ainda não se tinha compreensão, até um direcionamento operacional sobre proposição curricular.

O décimo primeiro documento, *Princípios Gerais da Formação em Psicologia* (2005), postula que o GTRC foi criado com o objetivo de sugerir e promover um currículo coeso e baseado na concepção de desempenhos profissionais. Nesse sentido, o documento lista os princípios gerais do curso de graduação, as competências a serem desenvolvidas no núcleo comum e em cada perfil (psicólogo, bacharel e licenciado em Psicologia).

Percebe-se, a partir da descrição de habilidades e competências para cada perfil de formação, que o GTRC ainda estava desenvolvendo seus estudos orientados pela proposta das DCNs apresentada em 1999, pois a proposta aprovada pela Resolução CNE/CES nº 8/ 2004 não apresenta essa diferenciação de perfis, sinalizando para um perfil único de formação de psicólogo.

Em relação aos princípios, o documento postula que a formação deve se pautar: no compromisso com uma sólida formação científica; compromisso com a diversidade de perspectivas teóricas, metodológicas e profissionais para compreensão do fenômeno psicológico; conhecimento amplo e articulado das diversas teorias, metodologias e práticas da Psicologia; integração entre o conhecimento psicológico e disciplinas afins; integração entre a ciência psicológica e a atuação profissional em psicologia - profissão do psicólogo; postura investigativa na atuação profissional de modo a promover o avanço da Psicologia; atuação profissional fundamentada na ética, no exercício da cidadania e no respeito aos direitos humanos; compromisso com a qualidade de vida dos cidadãos e com a realidade cultural, social, econômica e política do país; ampliação dos compromissos com os impactos sociais dos serviços prestados à sociedade; construção de uma identidade

profissional alicerçada em consonância com os princípios do processo de formação e capacitação contínua (Princípios Gerais da Formação em Psicologia, 2005, p. 1).

Esses dois documentos apresentados, em decorrência dos trabalhos desenvolvidos pelo GTRC, referem-se ao material disponibilizado, a exemplo da produção desse grupo em 2005, sendo que, a partir de 2006, os trabalhos foram retomados com uma nova configuração, formando-se Comissões Específicas, envolvendo professores dos diferentes departamentos do Instituto de Psicologia para estudar e elaborar pareceres sobre os temas abordados nas DCNs, relevantes à elaboração do Projeto Pedagógico. Foi formada, ainda, uma Comissão de Sistematização das Propostas de Reestruturação Curricular, que seria responsável pela organização desses pareceres e elaboração do Projeto Pedagógico.

A partir dessa nova dinâmica, foram produzidos oito pareceres técnicos, os quais encontram-se citados no documento preliminar do Projeto Pedagógico do IP/UnB, denominados: Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado; Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Bacharel; Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades; Parecer Técnico - Diagnóstico e Propostas para a Licenciatura em Psicologia; Parecer Técnico - Diagnóstico e Proposta sobre o Perfil do Egresso; Parecer Técnico - Diagnóstico e Propostas para a Extensão; Parecer Técnico - Diagnóstico e Propostas para o Projeto Pedagógico do curso de Psicologia do Instituto de Psicologia; Parecer Técnico - Diagnóstico e Propostas sobre as Ênfases Curriculares e; Parecer Técnico - Diagnóstico e Propostas para a Pesquisa.

Dentre esses pareceres, tivemos acesso a três: *Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado* (2006); *Diagnóstico e Propostas para a Licenciatura em Psicologia* (2006) e *Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades* (2006). Tais pareceres foram disponibilizados por um membro da Comissão de Sistematização das Propostas de Reestruturação Curricular.

O primeiro parecer, *Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado (2006)* - 12º documento da Tabela 1 - apresenta os problemas que vêm ocorrendo na área do estágio oferecido pelo IP/UnB, tais como: desvirtuamento da proposta do Estágio Bacharel; utilização inadequada da disciplina Pesquisa para continuidade de estágios; falta de programas de estágio; dificuldade de controle da demanda versus a matrícula nos estágios; diferentes exigências de critérios para ingresso em determinados estágios e variabilidade de sistemas de avaliação adotados pelos supervisores de estágio.

Vale ressaltar que a literatura, ao criticar a formação em Psicologia, sempre aponta para a necessidade de um maior investimento nos estágios que são oferecidos durante o curso, o que foi acatado durante todas as discussões para elaboração das Diretrizes. Um dos itens do Parecer nº 776/97, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece orientações gerais para a elaboração das Diretrizes Curriculares, já postulava a necessidade de “fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão” (p. 1).

A Resolução CNE/CES nº 8/2004, em seu art. 21, define que as IES devem assegurar o contato do estudante com situações, contextos e instituições, de forma que permita que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais.

Diante dos problemas apontados, o *Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado (2006)* sugere algumas orientações a serem seguidas de imediato e outras que deveriam ser levadas em consideração durante a elaboração do Projeto Pedagógico.

Dentre as que devem ser seguidas de imediato, destacam-se: a criação de uma Coordenação de Estágios do Curso de Psicologia; sistematização do Estágio

Supervisionado como disciplina (número máximo de alunos, obrigatoriedade de entrega de programa prévio, previsão de vagas antes da matrícula, critérios de seleção, disciplinas básicas como pré-requisitos, formas de avaliação); e reconhecimento e valorização da atividade de Estágio como disciplina pelo docente do IP.

O segundo parecer, *Diagnóstico e Propostas para a Licenciatura em Psicologia* (2006), relata que sua elaboração foi pautada em análise documental, levantamento de informações junto aos coordenadores de curso, acerca do processo de reforma curricular das demais licenciaturas das áreas humanas e sociais da UnB, e síntese das informações e formulação de proposições apresentadas nos documentos elaborados pela CRC, que trabalhou em 2001/2002.

O documento apresenta um histórico da discussão sobre a temática da licenciatura na UnB, retomando os documentos que foram elaborados em 2001/02, especialmente no que diz respeito à LDB, e avança com a discussão em relação às posições do CFP e das DCNs, acerca do tema. Em relação ao atual cenário, a comissão analisa o enfraquecimento do significado da licenciatura em Psicologia, como habilitação propiciadora de oportunidades válidas de trabalho. Para finalizar, esse documento traz a proposta de que a licenciatura em Psicologia seja preservada no novo Desenho Curricular da Psicologia, como Perfil de Formação.

O *Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades* (2006) propõe dois eixos de reflexões relativos às habilidades e competências, quais sejam: um eixo teórico-conceitual, que traz uma discussão sobre o tema na tentativa de contribuir para a definição do perfil profissional desejado; e um eixo operacional, que sugere competências e habilidades que orientem o desenho curricular no núcleo comum e nas possíveis ênfases.

Fica explícito, nesse documento, o aprofundamento teórico-conceitual e a compreensão sobre esse tema, que em 2001/02 ainda aparecia de forma obscura e confusa,

onde, por falta de maiores subsídios, a CRC da época optou por considerar habilidade e competência como sinônimos.

De acordo com o *Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades* (2006), “a definição de competência é complexa e possui múltiplas dimensões, ancorada em diferentes matrizes teórico-conceituais que orientam sua definição e os conseqüentes desdobramentos” (p. 4). Nesse sentido, os autores contemporâneos têm buscado uma ampliação conceitual que entende competência como “um complexo processo auxiliar no enfrentamento de uma realidade mutável e histórica, que exige escolhas e decisões” (p. 4). Dessa forma, a competência deve ser entendida como “recurso e ferramenta que habilitam o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas, conscientes e transformadoras” (p. 4).

Apesar de não se ter analisado todos os pareceres, os três, acima apresentados, demonstram uma verticalização sobre cada tema estudado. Denota-se que as Comissões Específicas, que se debruçaram aos temas, pautaram-se em pesquisas da realidade da própria instituição, nos documentos legais, em especial as próprias DCNs e/ou na literatura atual sobre o assunto. Mesmo assim, chama atenção o fato de que esses mesmos documentos deixam temas em aberto para serem tratados pelo Colegiado, pelos departamentos ou pela Comissão de Sistematização.

6.3 Apresentação e Discussão das categorias de análise

Esta seção apresenta os dados decorrentes da análise dos documentos referentes ao processo de Reestruturação Curricular do Curso de Psicologia da UnB. O processo de análise dos documentos levou à elaboração de 5 categorias (Perfil, Ênfases Curriculares, Competências e Habilidades, Estágio e Formação do Psicólogo Escolar).

Durante o processo de análise, observamos que determinados documentos não contemplam, em seu conteúdo, algumas das categorias criadas e, por essa razão, no contexto de cada categoria, só serão analisados os documentos que apresentaram contribuições à categoria em discussão.

6.3.1 Definição e discussão da categoria 1

A Categoria Perfil é composta por elementos que demonstram o percurso de discussão das Comissões de Reestruturação Curricular a respeito dos perfis de formação - licenciatura em Psicologia e psicólogo. Demonstra, ainda, como os perfis foram definidos e caracterizados ao longo do processo de elaboração do PPCGP.

A Tabela 2 apresenta os documentos, os temas e trechos correspondentes a cada categoria.

Na construção da categoria Perfil, foram encontrados os temas: Licenciatura em Psicologia; Formação do Psicólogo; Perfil Pesquisador na Licenciatura em Psicologia; Objetivo do Curso de Psicologia – Perfil Egresso; Perfis de Formação do Curso de Psicologia no IP/UnB.

Tabela 2
Categoria 1: Perfil

Documento	Temas	Trechos /Transcrições
1 - Diretrizes Curriculares - Questões Levantadas pela Comissão de Reestruturação Curricular da UnB	Licenciatura em Psicologia	- Qual a justificativa da mudança de licenciado para professor. - Como articular o professor de Psicologia com os licenciados em outras áreas?
2 - Considerações e Sugestões - Reestruturação do Curso de Psicologia	Licenciado em Psicologia	O licenciado deve caracterizar-se por ser um profissional da educação , com formação em Psicologia, e não apenas como um profissional que está na escola .
	Formação do Psicólogo	Para a formação do perfil profissional do Psicólogo, sugere-se ... a reflexão sobre as seguintes competências: atitudes de compromisso com a democratização do ensino; habilidades para o diálogo e participação coletiva ...
5 - Pontos para Reflexão sobre as Ênfases	Licenciatura em Psicologia	Formação orientada para futuras áreas de atuação do professor de Psicologia, com enfoque multidisciplinar previsto na organização das disciplinas e do estágio
	Licenciatura em Psicologia	Buscaria-se ... habilitar o psicólogo para atuar como professor em vários níveis de ensino da formação básica (fundamental, médio ou profissional). ... para cumprir as exigências desse novo perfil, a licenciatura terá que se comprometer com uma formação que integre os diversos campos do conhecimento psicológico, naquilo que mais se aproxime à multi ou interdisciplinaridade curricular.
6 - Considerações sobre a Licenciatura em Psicologia	Perfil Pesquisador na Licenciatura em Psicologia	A ênfase à construção de um perfil pesquisador deve ser uma das características mais importantes a ser construída neste perfil.
8 - Reforma Curricular – Copião 1	Licenciatura em Psicologia	- Por que a mudança de licenciatura para professor de Psicologia? - Normas da licenciatura incluem o que as DCNs estabelecem como atividades do professor de Psicologia?
9 - Reforma Curricular – Copião 2	Objetivo do Curso de Psicologia – Perfil Egresso	O objetivo central do curso de Psicologia da UnB é oferecer uma sólida formação científica que permita ao egresso fazer observação crítica da realidade humana pautada na reflexão e na ética.

Documento	Temas	Trechos /Transcrições
10 - 1ª Reuniões do GT de Reestruturação Curricular (Relatório)	Licenciatura em Psicologia Formação Psicólogo	Abrangência da atuação: educação básica (Diretrizes art. 13º; legislação para todas as licenciaturas), ensino médio, educação a distância. Contemplar perfil pesquisador (bacharelado).
13 - Diagnóstico e Propostas para a Licenciatura em Psicologia	Licenciatura em Psicologia	Tradicionalmente a licenciatura em Psicologia caracterizou-se como a habilitação da área voltada à formação do professor de ensino médio, encarregado do ensino de psicologia em cursos das áreas de saúde, administração e educação. No que se refere particularmente à Psicologia, a especificidade da licenciatura como “perfil de entrada” está em conflito com a posição do Conselho Federal de Psicologia, para o qual o eixo da formação na área é a habilitação psicólogo, enquanto as demais habilitações (bacharelado e licenciatura) são concebidas como complementares e secundárias à primeira.
14 - Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades	Formação Psicólogo	A especificidade e sutileza próprias da formação em Psicologia exigem a construção de um perfil profissional atuante e participativo, oportunizada por uma dimensão formativa ampliada, configurada pela mobilização de saberes, da ciência e da experiência, em processos de construção e reconstrução de competências que são necessárias para o exercício de sua prática profissional.
15 - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília (PCCGP)	Perfis de Formação do Curso de Psicologia no IP/UnB	O curso de graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia deverá formar o psicólogo e o licenciado em Psicologia. Os currículos da formação desses dois perfis são independentes, mas há algumas competências e habilidades em comum, o que proporciona algumas disciplinas em comum.

O termo “perfis de formação” foi utilizado durante o processo de reestruturação curricular para designar as três dimensões historicamente utilizadas pelos cursos de graduação em Psicologia, por assim dizer, o perfil de licenciatura em Psicologia, o perfil de bacharel em Psicologia e o perfil psicólogo.

Retomando o processo de construção das DCNs, constata-se que a discussão acerca da pertinência ou não da divisão do curso de Psicologia em tais perfis circundou

todos os debates que decorreram durante a elaboração e a definição da versão final desse documento.

Os estudiosos, as IES, e as entidades envolvidas nesse processo de elaboração ficaram divididos em dois grandes grupos: o primeiro, que defendia a aprovação das DCNs com os três perfis de formação e saída obrigatória apenas para a formação de psicólogo; e o segundo grupo que defendia a formação em um perfil único.

Um dos argumentos apresentado por Bastos (2002), em defesa da formação em três perfis, discorre sobre a complexidade das competências que diferenciam os três profissionais. De acordo com o autor, a formação em um único perfil não permitiria contemplar uma formação adequada para atuar como psicólogo, pesquisador e professor. Bastos (2002) afirma que a formação simultânea e obrigatória de um perfil único no espaço temporal, em que o curso de Psicologia historicamente se consolidou, não aconteceria sem incorrer em uma supersimplificação e empobrecimento de cada um desses perfis, “com claras conseqüências para a qualidade dos serviços prestados à população pelo aluno recém-graduado” (p. 39).

Por outro lado, o segundo grupo discordava da permanência do modelo definido no currículo mínimo, há anos criticado. De acordo com Bock (2002), a divisão do curso em três perfis afasta da formação o profissional pesquisador. Para a autora, o desenvolvimento da pesquisa passaria a ser tarefa e responsabilidade de algumas Instituições de Ensino Superior, havendo uma consolidação e permissão oficial para que os cursos de natureza privada não incentivassem a pesquisa, como condição necessária para uma boa formação em Psicologia.

À margem desse debate ficou o perfil de licenciatura, pois não se verifica na literatura uma preocupação explícita com a formação do professor em Psicologia nesse período de discussão.

É no bojo dessa dualidade que os primeiros documentos do processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Psicologia da UnB começaram a ser elaborados, e durante todo o percurso de discussão tal temática é encontrada.

Paradoxalmente à dualidade descrita acima, a maior preocupação das comissões localizou-se na temática da licenciatura.

Dos 14 documentos analisados, identifica-se algum tipo de referência à formação do licenciado em 13. Em virtude dessa recorrência, pode-se dizer que as discussões sobre o perfil focaram-se, principalmente, na licenciatura em Psicologia, pois os documentos analisados fazem diferentes indicações à preocupação com esse perfil, como a definição de habilidades e competências a serem desenvolvidas no percurso de formação.

Essa preocupação denota o desejo das comissões de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Psicologia do IP/UnB de revitalizar a formação de professores em Psicologia, tendo em vista o fato de que nos últimos anos houve um crescente desinteresse por parte dos estudantes de Psicologia pela área de licenciatura, devido, especialmente, ao restrito campo de atuação profissional (Feitosa, 2002).

Essa autora relata que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta possibilidades formais de reverter esse quadro, a partir do exercício de atividade de ensino em Psicologia. Para ela, a legislação sobre os diferentes níveis da educação prescreve o desenvolvimento de habilidades e competências que recomendam atividades de ensino específicas para as quais o professor de Psicologia é necessário (Feitosa, 2002).

Os documentos elaborados pelas comissões de reestruturação curricular do IP/UnB retomam os mecanismos postos a partir da LDB e da proposta de DCNs apresentada em 1999, vislumbrando possibilidades reais de atuação tanto no ensino básico como na formação profissionalizante e ensino a distância, como descreve o sexto

documento da Tabela 2, *Considerações sobre a Licenciatura em Psicologia* (2002), ao situar as perspectivas de mudanças para esse perfil de formação, “nas diferentes modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino especial)”(p. 3).

As comissões ainda se preocuparam em discutir as habilidades e competências necessárias a essa formação em licenciatura, assim como os conhecimentos e atividades que deveriam circundar a mesma.

A exemplo dos documentos elaborados entre 2001 e 2006, o PPCGP (2007) também recorre à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, às Normas Complementares expedidas pelo Conselho Nacional de Educação e às Diretrizes Curriculares Nacionais, para definir o perfil do egresso licenciado em Psicologia.

De acordo com o PPCGP (2007), a estrutura curricular do perfil do licenciado em Psicologia deve ser constituída pelo núcleo comum e a formação profissional, sendo que o núcleo comum caracteriza-se, “pela base homogênea em licenciatura em Psicologia no país e visa fornecer capacitação básica para tratar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento a ser ministrado, que permite ao estudante lidar com a teoria e a prática” (PPCGP, 2007, p. 20).

Ressalta-se que as DCNs em nenhum momento tratam de uma base homogênea para a formação do licenciado em Psicologia. A base homogênea para a formação no país referendada nas Diretrizes é estabelecida pelo núcleo comum da formação em Psicologia, o qual capacitará o egresso em Psicologia, enquanto campo de conhecimento e atuação. Tendo em vista a previsão das DCNs voltada para a formação de um perfil único, acredita-se que, já no núcleo comum, o Projeto Pedagógico deve prever mecanismos para desenvolver habilidades e competências para o ensino de Psicologia.

As habilidades definidas para o perfil do licenciado no PPCGP (2007) são basicamente as mesmas previstas para o perfil de psicólogo, diferenciando apenas no acréscimo de três habilidades - manejar técnicas educacionais para o ensino de Psicologia; ser capaz de solucionar problemas em vez de encaminhá-lo; ser hábil em perceber e escutar os diferentes discursos existentes na instituição escolar, criando um espaço de interlocução que promova a conscientização - e a supressão de outras três: conhecer e selecionar instrumentos de avaliação e intervenção psicológica conforme o contexto de atuação; avaliar a ética dos discursos sobre Psicologia, das práticas psicológicas e repercussão desses na sociedade; e atuar ativamente na formação de uma cultura de inclusão nas áreas de atuação da Psicologia.

Vale ressaltar que não há evidências de que as sugestões atualizadas no documento 13, Tabela 2, *Diagnóstico e Propostas para a Licenciatura em Psicologia* (2006), foram aproveitadas na elaboração do PPCGP (2007), que reproduz tópicos de documentos datados de 2002, sem a contextualização necessária do tempo e lugar de que se tratava o tema, pois, quando esse documento foi elaborado, os argumentos amparavam-se em diferentes contextos e reflexões da época.

Retornando às Diretrizes Curriculares Nacionais, no que diz respeito aos perfis de formação, a Resolução CNE/CES 008/2004 é clara e taxativa, em seu artigo 3º, que a formação de psicólogo deve se dar em um único perfil, que dará condição ao discente para desenvolver competências e habilidades para pesquisar e ensinar. “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” (p. 1).

O documento não abre a possibilidade do egresso optar pela formação em licenciatura como postula o PPCGP (2007): “O estudante ingressará no curso no perfil de

psicólogo e poderá solicitar a dupla formação no perfil licenciado em Psicologia, e poderá cursar simultaneamente os dois perfis, a partir da confirmação da dupla formação” (p. 14).

Essa divisão é errônea e equivocada, o que pode ser constatado no documento *Diagnóstico e propostas para a Licenciatura em Psicologia* (2006), que revela: “No que se refere particularmente à Psicologia, a especificidade da licenciatura como ‘perfil de entrada’ está em conflito com a posição do Conselho Federal de Psicologia, para o qual o eixo da formação na área é a habilitação psicólogo, enquanto as demais habilitações (bacharelado e licenciatura) são concebidas como complementares e secundárias à primeira” (p. 2).

Do ponto de vista das DCNs, “a formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país” (Resolução CNE/CES nº 8/2004, art. 13º).

Assim, a partir das evidências postas pelas DCNs, pode-se afirmar que a formação do psicólogo, no que se refere ao perfil esperado, não pode ser organizada da mesma forma que na vigência do currículo mínimo, onde cada IES decidia quais as habilitações iriam oferecer aos seus graduandos, dentre os perfis de licenciatura em Psicologia, bacharel e formação de psicólogo.

As IES terão que se preocupar em construir um currículo coeso e direcionado para um único perfil, que promova uma formação voltada para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia. Deve se preocupar em promover uma formação sólida e consistente, que desenvolva habilidades e competências para que o egresso seja capaz de exercer as atividades de psicólogo, de pesquisador e de professor, tendo como base a ciência psicológica e seus avanços.

De acordo com Bock (2002), as IES devem se preocupar em formar profissionais inquietos, que saibam fazer perguntas à realidade e inovar seus instrumentos de saber e de fazer enquanto profissional e pesquisador.

De acordo com Gondim (2002), a ênfase numa formação generalista e a ampliação das possibilidades de experiência prática durante o curso superior são necessárias para atender a exigência de um perfil multiprofissional, bem como proporcionar a maturidade pessoal e a identidade profissional necessárias para agir em situação de imprevisibilidade.

A instituição das DCNs atende a essa nova realidade, no que se refere às proposições para formação de psicólogo. Tais Diretrizes orientam a construção de um perfil profissional competente e comprometido com as necessidades atuais da sociedade, porém, cabe a cada instituição organizar sua proposta pedagógica para atender essa realidade e viabilizar esse novo cenário.

Marinho-Araujo (2007) acredita que a constituição do perfil profissional do psicólogo configura-se como uma questão complexa, relacionada e influenciada por muitos aspectos, entre os quais a história pessoal e o reconhecimento social da profissão. Para a autora,

A formação inicial da graduação em Psicologia deve comprometer-se com a preparação para esse perfil, fortalecendo o pertencimento a uma categoria profissional específica, com objetivos, história e características próprias. Essa formação deve favorecer, de forma complementar e interdependente, uma articulação entre o campo específico de atuação da Psicologia e o domínio dos saberes, dos conhecimentos e das competências que caracterizam as possibilidades da intervenção profissional (p .19).

Os documentos elaborados no processo de reestruturação curricular mostram uma preocupação com todas essas características; além disso refletem uma atenção especial à pesquisa, como relatado no documento *Reforma Curricular – Cópia 2* (2002b): “O objetivo central do curso de Psicologia da UnB é oferecer uma sólida formação científica que permita ao egresso fazer observação crítica da realidade humana pautada na reflexão e na ética”. Entretanto, tal perspectiva não aparece de forma organizada e sistematizada no seu Projeto Pedagógico (2007), o que denota uma falta de coerência e aproximação com a realidade da instituição.

Na complementação dessas reflexões, seguem os debates acerca da Categoria 2- Ênfases Curriculares.

6.3.2 Definição e discussão da categoria 2

A Categoria Ênfases Curriculares é composta por elementos que evidenciam a complexidade no tocante à definição das ênfases curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia do IP/UnB, como prevê as DCNs.

Na construção dessa categoria, foram encontrados os temas: Questionamento sobre as ênfases; Ênfases na licenciatura; Dificuldade sobre a definição de ênfases curriculares; Ênfases na formação do psicólogo; A presença das competências nas ênfases curriculares; e Opção por não definir ênfases para o Curso de Psicologia do IP/UnB.

A Tabela 3 apresenta os documentos, os temas e trechos correspondentes à tal categoria.

Tabela 3
Categoria 2: Ênfases Curriculares

Documento	Temas	Trechos
1 - Diretrizes Curriculares - Questões Levantadas pela Comissão de Reestruturação Curricular	Questionamentos sobre as Ênfases	A definição de ênfases curriculares ultrapassa as três áreas clássicas de atuação do psicólogo (clínica, escola e trabalho)? O curso deve incluir, necessariamente, mais de uma ênfase curricular? Qual o mínimo de diversidade exigido?
5 – Pontos para Reflexão sobre as Ênfases	Ênfases na Licenciatura	Formação orientada para futuras áreas de atuação do professor de Psicologia, com enfoque multidisciplinar previsto na organização das disciplinas e do estágio. As ênfases seriam entendidas como “enfoques privilegiados”, tanto nas disciplinas como no estágio.
6 - Considerações sobre a Licenciatura em Psicologia	Ênfases na Licenciatura	Ênfases de acordo com a futura área de atuação do professor de Psicologia, definida anteriormente, pela formação. Assim, poderíamos ter ênfases na licenciatura para a atuação em: educação a distância, educação infantil, ensino de jovens e adultos, ensino médio, formação de professores leigos (a distância, presencial ou em nível médio - nos institutos superiores).
7 - Histórico	Questionamentos sobre as Ênfases	Em um primeiro momento, o trabalho da CRC consistiu em discutir a Proposta de Diretrizes Curriculares. Essa discussão incluiu diversas questões, tais como: ...estrutura do curso (núcleo comum, eixos estruturantes, perfis e ênfases)...
9 - Reforma Curricular – Copião 2	Dificuldade sobre a Definição de Ênfases Curriculares	A Comissão de RC/IP encontrou dificuldades em definir ênfases curriculares e a leitura do documento não nos ajudou a esclarecer o termo... A Comissão de RC/IP não apresenta uma definição fechada de ênfases curriculares e abre esse debate para os departamentos.
10 - 1ª Reuniões do GT de Reestruturação Curricular (Relatório)	Dificuldade sobre a Definição de Ênfases curriculares Ênfases na Formação do Psicólogo	Uma discussão sobre o conceito de ênfases e, a partir da diversidade do corpo docente do IP, o GTRC deverá responder a questão: que ênfases o curso de Psicologia da UnB quer consolidar? ... definidas a partir de contextos de atuação multidisciplinar. Ex.: Pesquisa; prevenção e promoção da saúde; gestão; ações em contextos multidisciplinares (instituição escolar, empresarial, hospitalar, etc.), compromisso social.
12 - Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado	Considerações sobre as Ênfases Curriculares	- Curso deve ter de 4 a 12 ênfases (1 a 3 por Departamento). - As ênfases curriculares devem se referir a grandes áreas (campos) de estágios.

Documento	Temas	Trechos
14 - Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades	A Presença das Competências nas Ênfases Curriculares	... a categorização sugerida acima pode servir como suporte à indicação de competências, tanto para o núcleo comum (artigos 6 e 7) quanto para as ênfases, que, segundo o artigo 12, parágrafo 2, devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências que darão suporte às habilidades e conhecimentos que as definem.
15 - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia – IP/UnB (PPCGP)	Opção por não Definir Ênfases para o Curso de Psicologia do IP/UnB	A concepção de ênfases seria de difícil aplicação e iria ao sentido contrário ao que consideramos um dos maiores recursos desse Instituto: sua diversidade ... Assim sendo, decidiu-se por não nomear as ênfases

Em relação à *Categoria 2 – Ênfases Curriculares*, constata-se que 8 dos 14 documentos utilizados nesse estudo fazem referências às ênfases curriculares na definição do desenho curricular do curso de Psicologia da UnB.

As menções a esse assunto, presentes nos documentos, referem-se a questionamentos do que viriam a ser as ênfases curriculares e como as mesmas seriam aplicadas na proposta do curso. Nesse sentido, observam-se referências a momentos em que, durante o processo de discussão, não se tinha clareza sobre o que seriam as ênfases curriculares no contexto da estrutura curricular do curso e a sua aplicabilidade, e outros momentos nos quais tais ênfases tornaram-se mais compreensíveis.

Ênfase curricular não é um tema encontrado na literatura, bem como não é claramente definido nas DCNs, daí decorre a dificuldade para compreender sua real dimensão na definição da estrutura curricular de um curso.

Sobre essa questão, o documento 9, apresentado na Tabela 3, descreve que “A Comissão de RC/IP não apresenta uma definição fechada de ênfases curriculares e abre esse debate para os departamentos” (*Reforma Curricular – Copião 2, 2002b*), acrescentando, ainda, que a definição apresentada nas DCNs também não contribui para

esclarecer o conceito de ênfases curriculares: “A Comissão de RC/IP encontrou dificuldades em definir ênfases curriculares e a leitura do documento não nos ajudou a esclarecer o termo” (*Reforma Curricular – Copião 2, 2002b*).

O Parecer CNE/CES 062/2004 estabelece que as ênfases curriculares referem-se a “um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (p. 3), além de que “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” (p. 3).

Chama atenção a recorrência nas quais os documentos postergam a decisão de sugerir as ênfases curriculares do curso, chegando a delegar a responsabilidade de definição das ênfases à Comissão de Sistematização, com a seguinte justificativa: “A comissão sugeriu que não se indicasse qualquer definição sobre as ênfases, neste momento, entendendo que estas devem ser amplas, transversais, não referidas necessariamente a departamentos e ter harmonia com o currículo como um todo, incluindo o núcleo comum” (Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado, 2006, p. 2).

Sendo que as próprias DCNs definem alguns exemplos de possíveis ênfases curriculares, como: a) Psicologia e processos de investigação científica; b) Psicologia e processos educativos; c) Psicologia e processos de gestão; d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde; e) Psicologia e processos clínicos e; f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica.

A proposta do PPCGP (2007), a exemplo de todos os documentos anteriores, optou por não nomear ênfases curriculares para o curso de graduação em Psicologia,

entendendo que seria difícil a definição de tais ênfases frente à diversidade oferecida pelo IP e às oportunidades de aprofundamento nas áreas de interesse dos estudantes. Nesse sentido, o PPCGP (2007) afirma:

Um exame dos temas e problemas da Psicologia abordados pelos diversos laboratórios e linhas de pesquisa e a comparação das disciplinas oferecidas na graduação são suficientes para informar sobre a abrangência e a diversidade dessa formação. Essa diversidade também se expressa no grande número de disciplinas optativas que o estudante tem a sua disposição, contrário ao que é comum em muitas instituições de ensino de Psicologia. Para além do núcleo comum, o estudante é encorajado, desde o início, a buscar estabelecer contato com essa diversidade, sem limitações, e a fazer escolhas considerando seu interesse (p. 17).

Analisando essa proposta do PPCGP (2007), à luz das DCNs, percebe-se sua incoerência e inconsistência, tendo em vista que as DCNs, em seu art. 10, dispõem que a formação em Psicologia deve se diferenciar em ênfases curriculares exatamente devido à “diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional” (Resolução CNE/CES nº 8/2004, artigo 10); e, em seu art. 11, postula que “o curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura” (Resolução CNE/CES nº 8/2004, artigo 11). As DCNs orientam, ainda, que as IES devem oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno.

Percebe-se que as DCNs anunciam claramente a necessidade de cada curso delinear suas ênfases como espaço de aprofundamento de estudos e complemento da formação. Assim, apesar da justificativa bem fundamentada do IP/UnB, em relação a sua

opção de organização e funcionamento, a mesma não se coaduna com os pressupostos da Resolução CNE/CES nº 8/2004.

Vale enfatizar que a dificuldade em se definir as ênfases curriculares do curso de graduação em Psicologia do IP/UnB vem sendo sinalizada desde 2002, expressa no documento 9, *Copião 2 (2002b)*. Esse documento relembra as discussões realizadas nos fóruns de debates, onde ora a definição de ênfase era tomada como a diferenciação das áreas do saber psicológico, ora como diferentes campos de atuação. Esse documento assume essa indefinição e anuncia a abertura do debate sobre o tema nos departamentos.

De acordo com Bastos (2002), não existem receitas para se definir uma ênfase curricular, exatamente por ela consistir em espaços de flexibilidade que a instituição possui para construir seu currículo, configurando um ponto de liberdade não só desejável, como legalmente instituído.

Esses espaços devem ser considerados, segundo Bastos (2002), como potencializadores da criatividade e da diversidade, onde cada instituição pode inovar seu currículo, com a clareza de que seu projeto pedagógico ou projeto acadêmico deve refletir mais do que um amontoado de disciplinas que contemplam interesses particulares de docentes, mas uma organização de disciplinas e atividades que promova o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e competências que oportunize a concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Assim, Bastos (2002) postula que cada IES deve definir suas ênfases curriculares de acordo com a sua vocação e com as demandas sociais emergentes do contexto em que está inserida, com a ressalva de que em hipótese alguma tais ênfases sejam identificadas como um aprofundamento ou especialização em práticas profissionais, consolidadas ou emergente.

Um outro ponto que deve ser olhado de uma forma especial no PPCGP (2007), no que diz respeito a esse item em discussão, dá-se no momento em que se convida o estudante à responsabilidade compartilhada de definir as ênfases ao longo do processo de construção de seu currículo.

O estudante deve, sim, participar do direcionamento do seu percurso de formação. Entretanto, as IES devem ter clareza de que o graduando não tem competência para lidar com toda a gama dos complexos fenômenos que definem os diversos contextos de inserção do psicólogo, o que dificulta uma escolha consciente e intencional se não for bem orientada através de mecanismos institucionais, previstos no Projeto Pedagógico.

Assim, além da obrigatoriedade de se definir claramente as ênfases curriculares no Projeto Pedagógico, as IES devem “prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas” (Resolução CNE/CES nº 8, artigo 10, parágrafo 4º).

É importante ressaltar que, caso essa proposta de Projeto Pedagógico (2007) seja implementada, o IP/UnB deve definir uma rede maior de apoio aos estudantes, tendo em vista o que já acontece no atual modelo no que diz respeito às dificuldades encontradas pelo estudante para definir seu percurso de formação por desconhecer o que é oferecido durante todo o curso.

Sabe-se, por vivência e convivência com discentes do IP/UnB, que é comum o estudante, ainda no início do curso, identificar-se com sua primeira experiência positiva de estágio ou pesquisa e traçar sua formação circunscrita na mesma área, sem conhecer e/ou experimentar todas as possibilidades, como pressupõe o PPCGP (2007). Assim, faz-se necessário a organização de recursos que promova o contato real dos estudantes com as diversas áreas, temas e problemas da Psicologia, para que sua escolha possa ser feita de maneira coerente com suas competências e habilidades técnicas e pessoais.

Segue a discussão sobre competências e habilidades.

6.3.3 Definição e discussão da categoria 3

A Categoria Competências e Habilidades é composta por elementos que evidenciam as discussões e questionamentos em torno da temática competências e habilidades, bem como a definição das mesmas nos diferentes perfis de formação no curso de Psicologia.

Na construção dessa categoria, foram encontrados os temas: Competências e habilidades do núcleo comum; Competências e habilidades do bacharel; Competências e habilidades do licenciado; Competências e habilidades do psicólogo; Competências e habilidades do egresso; Fundamentação conceitual sobre competências e habilidades; Ementas e programas das disciplinas em relação às competências e habilidades; Definição/diferenciação dos termos competência e habilidade; Aprendizagem por competências; Competências nos estágios; Abordagem por competência como estratégia à formação do psicólogo; Complexidade da definição do termo competência; Concepção de competência.

A Tabela 4 apresenta os documentos, os temas e trechos correspondentes à tal categoria.

Tabela 4
Categoria 3: Competências e Habilidades

Documento	Temas	Trechos
	Competências e Habilidades do Núcleo Comum	O núcleo comum de formação em Psicologia estabelece as seguintes competências e habilidades básicas: 1) analisar...
	Competências e Habilidades do Bacharel	São competências e habilidades do bacharel: 1) descrever diferentes metodologias de investigação em Psicologia; 2) avaliar...
4 - Contribuições dos Departamentos	Competências e Habilidades do Licenciado	São competências e habilidades do licenciado: 1) atuar nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e nas modalidades de educação especial ... 2) divulgar...
	Competências e Habilidades do Psicólogo	São competências e habilidades do psicólogo: 1) selecionar, adaptar e laborar instrumentos e técnicas de descrição, análise e intervenção psicológica ... 2) realizar...
6 - Considerações sobre a Licenciatura em Psicologia	Competências e Habilidades do Psicólogo	Para a formação do perfil profissional do psicólogo, sugere-se (além das já elencadas) a reflexão sobre as seguintes competências: - atitudes de compromisso com a democratização do ensino, - habilidades para o diálogo e participação coletiva,
	Competências e habilidades do licenciado	- Habilidades de análise, reelaboração e síntese do conhecimento psicológico quando aplicado à instituição escolar. - Competências para elaboração de estratégias interdisciplinares ...
	Competências e Habilidades do Egresso	Nesse período, a CRC definiu um conjunto de competências e habilidades para o egresso do curso de graduação em Psicologia, as quais devem ser desenvolvidas em dois momentos do curso: núcleo comum e perfis profissionais.
7 - Histórico	Competências e Habilidades do Núcleo Comum	O núcleo comum de formação estabelece as seguintes competências e habilidades básicas: 1) analisar criticamente os pressupostos epistemológicos e filosóficos que fundamentam as teorias psicológicas...

Documento	Temas	Trechos
7 - Histórico	Competências e Habilidades do Bacharel	Os perfis profissionais estabelecem as seguintes competências e habilidades para o: a) Bacharel - avaliar a inter-relação entre abordagens teóricas e alternativas metodológicas...
	Competências e Habilidades do licenciado	Os perfis profissionais estabelecem as seguintes competências e habilidades para o: b) Professor de Psicologia - atuar nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e nas modalidades de educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos em diferentes contextos e instituições ...
	Competências e Habilidades do Psicólogo	Os perfis profissionais estabelecem as seguintes competências e habilidades para o: c) Psicólogo - selecionar, adaptar e elaborar instrumentos e técnicas de descrição, análise e intervenção psicológica em diferentes contextos de atuação profissional ...
	Fundamentação Conceitual sobre Competências e Habilidades	-Decisão de tratar competências e habilidades conjuntamente (nas DC esses termos estão separados), dada a dificuldade de estabelecer uma diferenciação clara entre os termos. Trabalhar mais com competência (mais amplo) do que com habilidade.
8 - Reforma Curricular – Copião 1	Ementas e Programas das Disciplinas em Relação às Competências e Habilidades	- Ementa deve contemplar as competências e habilidades almejadas. - Programa de disciplinas: incluir habilidades que o aluno deverá apresentar ao final da disciplina, estabelecer objetivos instrucionais e estratégias didáticas. - Avaliação atualmente está pautada em conteúdo (deveria ser baseada em competências e habilidades).
	Definição/Diferenciação dos Termos Competência e Habilidade	Os três perfis e o núcleo comum são definidos em termos de competências e habilidades. A Comissão do IP (CRC/IP) encontrou dificuldades em definir esses dois termos. Nosso nível de dificuldade foi reforçado porque no documento lida esses termos (competência e habilidade) não definidos claramente. Não conseguimos detectar a diferença entre eles ... Dessa forma, as definições das competências e habilidades do núcleo comum e de cada perfil profissional foram descritas em categorias comportamentais que ilustram a utilização do conhecimento psicológico em diferentes contextos de atuação.
9 - Reforma Curricular – Copião 2		

Documento	Temas	Trechos
9 - Reforma Curricular – Copião 2	Competências e Habilidades do Núcleo Comum	As competências e habilidades do núcleo comum foram definidas como se segue: - analisar criticamente os pressupostos epistemológicos e filosóficos que fundamentam as teorias psicológicas...
10 - 1ª Reuniões do GT de Reestruturação Curricular (Relatório)	Competências e Habilidades do Bacharel	As competências e habilidades do perfil do bacharel foram definidas como se segue: - avaliar a inter-relação entre abordagens teóricas e alternativas metodológicas...
	Competências e Habilidades do Licenciado	As competências e habilidades do perfil do licenciado foram definidas como se segue: - atuar nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e nas modalidades de educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos em diferentes contextos e instituições...
	Competências e Habilidades do Psicólogo	As competências e habilidades do perfil psicólogo foram definidas como se segue: - selecionar, adaptar e elaborar instrumentos e técnicas de descrição, análise e intervenção psicológica em diferentes contextos de atuação profissional ...
11 - Princípios Gerais da Formação em Psicologia	Competências e Habilidades do Licenciado	Os perfis profissionais estabelecem as seguintes competências: b) Professor de Psicologia 1) atuar nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e médio e nas modalidades de educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos em diferentes contextos e instituições...
	Competências e Habilidades do Psicólogo	Os perfis profissionais estabelecem as seguintes competências: c) Psicólogo 1) selecionar, adaptar e elaborar instrumentos e técnicas de descrição, análise e intervenção psicológica em diferentes contextos de atuação profissional ...
12 - Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado	Competências nos Estágios	No que tange aos estágios básicos, é preciso: - constituir-se de atividades (competências) planejadas de acordo com as habilidades esperadas (Art. 9 das Diretrizes: gerais: letras a, b e g; básicas: c, d, e e f);...
13 - Diagnóstico e Propostas para a Licenciatura em Psicologia	Competências Do Perfil Licenciatura	Competências alinhadas com o perfil licenciatura - Art. 8, as competências reportam-se a desenhos 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...

Documento	Temas	Trechos
14- Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades	Abordagem por Competência como Estratégia à Formação do Psicólogo	Na construção das trajetórias de formação profissional, a abordagem por competência surge como estratégia privilegiada e útil tanto ao desenvolvimento pessoal do psicólogo quanto aos papéis e às funções que ele poderá desempenhar nos contextos de atuação e intervenção.
	Complexidade da Definição do Termo Competência	A definição de competência é complexa e possui múltiplas dimensões, ancorada em diferentes matrizes teórico-conceituais que orientam sua definição e os conseqüentes desdobramentos.
	Concepção de Competência	A concepção de competência, assim revisitada, aproxima-se de uma perspectiva mais ampliada, na medida em que busca a construção e a mobilização não só de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, em uma dimensão técnica especializada, mas também de afetos, práxis e atributos de comunicação e de inter-relações, na dimensão histórico-cultural.
15 - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia – IP/UnB (PPCGP)	Competências e Habilidades do Psicólogo	São Competências do Psicólogo: 1) Agir de forma ética, seguindo os preceitos do Código de Ética da profissão de psicólogo ...
	Competências e Habilidades do Licenciado	São habilidades do licenciado em Psicologia (que apóiam as competências desse perfil) ... 2) Analisar variáveis contextuais sobre as quais o licenciado em Psicologia atua ...

Em relação à Categoria 3 – Competências e Habilidades, pode-se observar uma recorrência significativa nos documentos analisados, pois, dos 14 documentos, somente 4 não fazem referência a esse assunto.

Essa temática também é amplamente encontrada na literatura, tendo em vista a necessidade de adequação imposta pelas demandas contemporâneas à educação. Tais demandas começaram a surgir a partir das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da década de 70, como recomposição da crise capitalista. De acordo com Ramos (2001), a utilização da noção de competência no contexto educacional vislumbrou a capacidade de se promover o encontro entre o trabalho e a formação.

Segundo Ramos (2003), o processo de formação, a partir do desenvolvimento de competência, deve privilegiar uma formação sólida, “que contemple a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e sócio-históricos que organizam a produção e as relações sociais modernas, visando à formação de cidadãos tecnicamente competentes” (Ramos, 2003, p. 8).

Essa tendência denota uma grande transformação na organização do Projeto Pedagógico dos diferentes níveis de formação, pois, como salienta Ramos (2001), no plano do trabalho, deve-se verificar o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência; e no plano pedagógico, deve-se organizar e legitimar a passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas.

Seguindo essa tendência, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas em 2004, consolidando as orientações para a organização do Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação em Psicologia, a partir de desenvolvimento de competências e não mais a partir de um currículo mínimo.

A análise dos documentos elaborados no processo de reestruturação curricular da IP/UnB demonstra que havia, por parte dos profissionais, uma importante preocupação em compreender e definir o que se entende por competência no contexto educacional, e como traduzir tal compreensão no Projeto Pedagógico do IP/UnB.

Em alguns documentos elaborados no período de 2001 a 2002 há referência ao fato de que a comissão teria encontrado dificuldades em definir e diferenciar os termos competência e habilidade, uma vez que são semelhantes e se aproximam em termos conceituais. Essa dificuldade é ilustrada no nono documento, no seguinte trecho: “Nosso nível de dificuldade foi reforçado porque, no documento lido, esses termos (competência e

habilidade) não são definidos claramente. Não conseguimos detectar a diferença entre eles” (*Reforma Curricular – Copião 2, 2002b*, p. 1).

Em virtude de tal dificuldade, a Comissão de Reestruturação Curricular da UnB chegou a fazer opção por entender os dois termos como sinônimos: “Então, assumimos a definição do dicionário, tomando-os como sinônimos” (*Reforma Curricular – Copião, 2002*, p. 1).

A partir da promulgação das DCNs em 2004, os profissionais envolvidos no processo de Reestruturação Curricular do Curso de Psicologia da UnB se detiveram a estudar o tema na tentativa de melhor compreender o significado dos termos competência e habilidade para uma transposição adequada ao Projeto Pedagógico. Nesse sentido, alguns documentos trazem indicações relacionadas à aprendizagem por competências, como estratégia favorável à formação em Psicologia, além de discussões sobre a fundamentação teórico-conceitual referente aos termos.

É importante destacar que o estudo sobre estes termos extrapolou visivelmente o que estava proposto nas regulamentações das DCNs de 2004. A Resolução CNE/CES 008/2004 estabelece, apenas, que “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” (p. 2). A partir da análise dos documentos, percebe-se que a noção de competência dos profissionais envolvidos na Reestruturação Curricular do Curso de Psicologia da UnB supera essa definição.

Nota-se, em vários trechos do documento 14, *Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades* (2006), elaborado após a promulgação das DCNs em 2004, que a discussão sobre o tema coaduna-se com concepções contemporâneas, conforme

propõe autores como: Araujo (2003); Burnier (2001); Kuenzer (2002; Marinho-Araujo (2005); Perrenoud (1999); Ramos (2001); Ramos (2003); Tardif (2002); Wittorski (1998).

Tais autores apontam para uma definição complexa e com múltiplas dimensões, de forma que a competência situa-se além dos conhecimentos e não se refere apenas à capacidade de resolver um problema. A competência se forma a partir da construção de um conjunto de disposições que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento (Perrenoud, 1999).

Para Ramos (2001), competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou seja, as ações e operações que o ser humano utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que se deseja conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao saber fazer de um plano mais imediato. De acordo com a autora, “por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências” (p. 5).

Ramos (2001) chama a atenção para o fato de que as capacidades de ordem psicológica são mais intensamente solicitadas do que as de ordem técnica na formação que privilegia o desenvolvimento de competências. De acordo com a autora, Le Boterf (1999, citado em Ramos, 2001) sintetizou as qualidades de ações competentes em 5 menções: saber agir e reagir com pertinência; saber combinar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; e saber se engajar.

Coadunando-se e avançando essa idéia, o *Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades* (2006) introduz, assim como as discussões contemporâneas, a importância da interação interpessoal no desenvolvimento de competências, afirmando que:

A concepção de competência, assim revisitada, aproxima-se de uma perspectiva mais ampliada, na medida em que busca a construção e a mobilização não só de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, em uma dimensão técnica especializada, mas também de afetos, práxis e atributos de comunicação e de inter-relações, na dimensão histórico-cultural (p. 6).

Pelo exemplo, percebe-se que os profissionais envolvidos com o processo de reestruturação curricular da UnB avançaram na discussão de um importante conceito adotado nas DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, oferecidos no Brasil.

Em virtude dessa discussão mais aprofundada, seria possível estabelecer, com mais propriedade e segurança, quais competências e habilidades seriam desejadas e esperadas dos estudantes egressos do curso de Psicologia do IP/UnB.

No entanto, o PPCGP (2007), apesar de atender às DCNs de 2004, surpreende ao definir as competências e habilidades baseadas na análise “do *Relatório da Comissão de Reestruturação Curricular/IP*, de agosto/2002, e do Projeto *Pedagógico para o Curso de Psicologia/IP*, de novembro/2000” (p. 17). Tais documentos são justamente aqueles elaborados no período em que não se tinha clareza da definição e diferenciação teórico-conceitual entre competências e habilidades, a exemplo do que descreve o documento *Copião 2* (2002b).

O PPCGP (2007) não cita o documento 14, *Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades* elaborado em 2006, que ampliou a discussão e ofereceu subsídios para compreender os avanços em relação a essa temática, o que daria maior sustentabilidade ao que o documento lista como habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o curso.

Levando-se em consideração os documentos que inspiraram a construção do PPCGP (2007), questiona-se se houve realmente compreensão teórico-conceitual por parte de todos os docentes envolvidos na sistematização do PPCGP, no que diz respeito à definição de competência e habilidade, ou, para além disso, se houve compreensão de como organizar os recursos para desenvolver tais competências e habilidades.

Uma outra questão relevante na análise dessa categoria refere-se ao fato de que as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação são listadas em metade dos documentos, de acordo com os perfis de formação em Psicologia (licenciatura, bacharelado e psicólogo). Dos 10 documentos que contemplam a discussão sobre competências e habilidades na formação em Psicologia, 5 se preocupavam em diferenciar quais seriam as competências específicas do núcleo comum.

Esse aspecto é recorrente, tanto nos documentos que precedem a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2004, como também naqueles que se seguem à promulgação das DCNs. A título de exemplificação, pode-se recorrer aos documentos 4 – *Contribuições dos Departamentos* (2001) e 11 – *Princípios Gerais da Formação em Psicologia* (2005) apresentados na Tabela 6.

Nos documentos elaborados após a promulgação das DCNs (2004), observa-se incongruência nas definições das habilidades e competências nos 3 diferentes perfis de formação, tendo em vista que esse documento, como já sinalizado anteriormente, define a formação em um perfil único, enquanto as CRCs e os GTRCs continuaram trabalhando com os perfis de psicólogo, bacharel e licenciado.

Um outro ponto, que enseja indagações, refere-se à definição de competências e habilidades a serem desenvolvida no núcleo comum, tendo em vista que as mesmas têm por objetivo garantir uma identidade aos cursos de Psicologia no país, representando uma base homogênea para a formação e para a capacitação do profissional, habilitando o

gresso a lidar com conteúdos da Psicologia enquanto campo de atuação e de conhecimento (Resolução CNE/CES 008/2004). Ou seja, tais habilidades e competências já estão pre-definidas pelas próprias DCNs de 2004, devendo promover a formação básica e direcioná-la para a pesquisa, o ensino ou a formação de psicólogo. Tais habilidade e competências devem ser adaptadas em cada instituição de acordo com sua opção de ênfases curriculares.

Marinho-Araujo (2007) sinaliza que o desenvolvimento de competências deve ser pensado sob o “foco de práticas pedagógicas integrativas” (p. 32) entre os conteúdos trabalhados desde o início do curso, perpassando os diversos momentos: núcleo comum, ênfases e estágios. Lembra, ainda, que a formação em pesquisa deve transcorrer toda a trajetória da formação, encorajando o desenvolvimento de habilidades para a produção de conhecimentos e redirecionando o foco para um perfil criador, inovador, produtor e transformador da sua profissão.

Assim, as IES devem preocupar-se com a promoção de uma construção intelectual elevada e uma identidade sólida do profissional-pesquisador em Psicologia. De acordo com Ramos (2003), essa identidade orgânica deve ser construída “a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto epistemológico” (p. 12).

Para a autora, esse trabalho materializa, no processo de formação, o entrelaçamento entre ciência, economia e cultura, formando um movimento cíclico permanente de inovação do mundo material e social.

Burnier (2001) salienta que a implantação de um Projeto Pedagógico baseado em desenvolvimento de competências exige uma reorganização da instituição de ensino, especialmente no que diz respeito à formação continuada de seus docentes, no sentido de ampliar seu campo de experiências culturais, propiciando tempos e espaços para o

planejamento e a avaliação coletiva, para o desenvolvimento de atividades integradas, para o compartilhamento de experiências e para a pesquisa acadêmica e de campo.

Sabe-se que a universidade é o lugar privilegiado para realização de um trabalho de acordo com esse “modelo”. No entanto, no caso da UnB, é necessária uma mudança significativa na estrutura do currículo, organização do curso e do corpo docente, com o intuito de se romper os limites da formação fragmentada e reconstruir as relações dentro das áreas de conhecimentos específicos com outras áreas de saber correlatas.

Apesar dessa realidade parecer utópica, o ensino superior encontra-se em vantagens, tendo em vista que os saberes, durante a formação, são necessariamente integrados e a solução dos problemas vinculada a uma visão mais global dos processos formativos. Essa realidade tem sido discutida especialmente no que se refere ao estágio, próxima categoria a ser construída.

6.3.4 Definição e discussão da categoria 4

A Categoria Estágio é composta por elementos que evidenciam os problemas relacionados aos estágios supervisionados oferecidos no Curso de Graduação em Psicologia do IP/UnB e as sugestões e recomendações para solucionar e/ou modificar tais problemas.

Na construção dessa categoria foram encontrados os temas: Estágio básico; Estágios específicos; Problemas e recomendações para o estágio; Problemas do curso em relação à oferta de estágio nos departamentos; Propostas para o estágio básico; Estágio básico e específico; Qualidade do estágio realizado no CAEP; Estágio na formação do psicólogo; Problemas em relação aos estágios; Recomendações imediatas no que se refere ao estágio supervisionado; Recomendações para a reforma no que se refere ao estágio básico; Recomendações para a reforma no que se refere ao estágio específico;

Recomendações para a reforma quanto ao estágio licenciatura e bacharel; Estágio – competências; e Organização dos estágios.

A Tabela 5 apresenta os documentos, os temas e trechos correspondentes à tal categoria.

Tabela 5
Categoria 4: Estágio

Documento	Temas	Trechos
1 - Diretrizes Curriculares - Questões Levantadas pela Comissão de Reestruturação Curricular	Estágio Básico	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca informação sobre esse estágio. - A comissão entendeu que os objetivos desse estágio seriam (a) garantir as competências e habilidades básicas de cada perfil ... - O estágio básico deve ser diferenciado da parte prática de disciplinas?
	Estágios Específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 39: “Os estágios ... e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora”. - Art. 48: “A instituição poderá reconhecer atividades realizadas ... em outras entidades ...” - Parece haver uma contradição. Afinal, o estágio específico deve ou não ser supervisionado pelo corpo docente?
	Problemas e Recomendações para o Estágio	<ul style="list-style-type: none"> - Distanciamento entre teoria e prática - Promover uma maior proximidade entre conteúdos teóricos e a prática. O estágio básico poderá fazer essa ponte já no início do curso.
8 - Reforma Curricular – Copião	Problemas do Curso em Relação à Oferta de Estágio nos Departamentos	PED <ul style="list-style-type: none"> - Oferta na área de saúde é maior do que na área escolar. - Não temos formado profissionais para exercer o papel de psicólogo escolar (essa área é muito carente em BSB). PPB <ul style="list-style-type: none"> - Apenas três professores oferecem estágio - Por que alguns professores oferecem estágio e outros não?
	Propostas para o Estágio Básico	Estágio Básico <ul style="list-style-type: none"> - Ensinar as habilidades básicas dos estágios profissionalizantes (ex: técnicas de entrevista e tipos de diagnósticos em contextos diferentes)...

Documento	Temas	Trechos
9 - Reforma Curricular – Copião	Estágio Básico e Específico	- Os estágios supervisionados obrigatórios estão previstos em dois níveis: básico e específico.
10 - 1ª Reuniões do GT de Reestruturação Curricular (Relatório)	Qualidade do Estágio Realizado no CAEP	Uma questão importante refere-se ao Serviço de Psicologia, o atual serviço, o CAEP não atende às exigências das DC-Psi e, quanto a essa questão, o GTRC deverá levantar todos os aspectos necessários para definir as finalidades do serviço de psicologia, que deve ser mais amplo do que o CAEP, atualmente, tem estrutura para fazer.
	Estágio na Formação do Psicólogo	Articulado às ênfases e não às áreas; diversificado, interdisciplinar, processual.
	Problemas em Relação aos Estágios	... a grande gama de problemas que vem ocorrendo na área de estágio, tais como: (1) o desvirtuamento da proposta do estágio bacharel; (2) a utilização inadequada da disciplina <i>Pesquisa</i> para continuidade de estágios ...
	Recomendações Imediatas no que se Refere ao Estágio Supervisionado	a) Criação imediata da Coordenação de Estágios do Curso de Psicologia... b) Sistematização do Estágio Supervisionado como disciplina... c) Reconhecimento e valorização da atividade de Estágio como disciplina para o docente do IP...
12 - Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado	Recomendações para a Reforma no que se Refere ao Estágio Básico	No que tange aos estágios básicos é preciso: - enfatizar que estes devem atender demandas sociais amplas, identificadas pelo IP, pela UnB, ou... - deve ser estruturado em torno de situações problemas/atividades práticas...
	Recomendações para a Reforma no que se Refere ao Estágio Específico	Quanto aos estágios específicos, é preciso discutir seus requisitos básicos: momento no fluxo, número de créditos mínimos, competências e habilidades, ênfases.
	Recomendações para a Reforma quanto ao Estágio Licenciatura e Bacharel	Quanto aos estágios licenciatura e bacharel, deve-se aguardar a posição do IP sobre cada um desses temas, através de suas comissões específicas.
	Estágio - Competências	Entendendo que as competências deverão permear a orientação para todo o percurso de formação (incluindo os estágios)...
14 - Parecer Técnico sobre Competências e Habilidades		
15 - Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia – IP/UnB (PPCGP)	Organização dos Estágios	As disciplinas de Estágio Supervisionado (básico e específico) devem se estruturadas em torno de situações problema ou atividades práticas, as quais podem ser desenvolvidas em diferentes contextos

O estágio, como parte integrante do currículo de um curso de graduação, tem sido apontado como etapa fundamental para o aprimoramento da futura atuação profissional. No curso de Psicologia, essa etapa foi instituída oficialmente a partir da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977 e regulamentada pelo Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982.

De acordo com Câmara (2004), desde que o curso de Psicologia foi aprovado no Brasil, a importância do estágio tem permeado as discussões por parte daqueles que se interessam pela temática da formação acadêmica. O estágio curricular representa a situação prática de melhor definição de todo o curso e é condição indispensável para a aquisição do diploma de formação do psicólogo.

Dentre as questões recorrentemente apontadas na literatura, como problemas relacionados ao estágio, encontram-se: falta de articulação entre a teoria e prática; tempo insuficiente para realização significativa da prática de estágio; baixa qualidade, tanto do contexto em que é oferecido o estágio quanto dos supervisores; privilégio a determinadas áreas em detrimento de outras; descontextualização da prática oferecida com as demandas socioculturais, etc. (Araujo, 2003; Câmara, 2004; Duran, 1992; Guzzo, 1996; Senna, 2003 e 2006).

Questões semelhantes foram apresentadas nos documentos analisados nessa pesquisa, como o *Copião 1* (2002a) e *Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado* (2006). De acordo com o primeiro documento, os estágios oferecidos no curso de Psicologia da UnB apresentam problemas de distanciamento entre a teoria e a prática; número de vagas insuficiente para atender aos estudantes; desequilíbrio nas supervisões em termos de qualidade, no que diz respeito às atividades exigidas e à avaliação; incompatibilidade entre o interesse do aluno e a oferta da instituição; além da desmotivação dos estudantes.

É interessante notar que o documento *Copião 1* (2002a), além de listar os problemas, lista também possíveis soluções para reorganização da proposta de estágio, tais como: promoção de uma maior proximidade entre conteúdos teóricos e a prática, através do estágio básico desde o início do curso; motivar o aluno ao longo do curso; integração dos conteúdos; intensificação das relações professor-professor, professor-aluno e aluno-aluno; intervenção da Reitoria no estabelecimento de convênios com empresas; implantação da coordenação geral de estágio; dentre outros.

Na análise dos documentos, não é possível comprovar se houve tentativa para implementar tais sugestões, mas é possível afirmar que pouca coisa mudou até 2006, pois o *Parecer Técnico sobre Diagnóstico e Propostas para o Estágio Supervisionado* (2006) aponta problemas semelhantes, como: falta de entrega, por parte dos docentes, dos seus programas de estágio aos estagiários e respectivos departamentos, o que pode apontar a falta de um planejamento para o mesmo; dificuldade de controle da demanda versus a matrícula nos estágios, o que mostra, de certa forma, ingerência, falta de organização curricular e de integração entre os departamentos; diferentes exigências de critérios para ingresso em determinados estágios e variabilidade de sistemas de avaliação adotados pelos supervisores de estágio, o que demonstra a falta de um projeto consistente e orientador para a prática pedagógica.

É essa realidade que “força” os egressos do curso de Psicologia a buscar uma formação profissional complementar, fora da universidade. Nesse sentido, os alunos sentem-se despreparados para enfrentar as contingências do mercado de trabalho e buscam a pós-graduação não apenas por reconhecerem a necessidade permanente de qualificação, mas, principalmente, devido ao despreparo profissional.

Esse fato há muito vem sendo discutido e sua legitimidade vem sendo apontada não só pela literatura, mas também pela legislação, a exemplo do Parecer CNE 776/97, que

apresenta as orientações para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Esse Parecer, dentre outras orientações, aponta para a necessidade de “encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada” e “fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão” (p. 1).

De acordo com esse documento, a valorização da formação prática do aluno através de estágios supervisionados, possibilita que erros ou equívocos sejam elucidados ainda durante o período da formação, o que produzirá efeitos nas atividades futuras do egresso em Psicologia. Os estágios permitem, ainda, aos iniciantes adquirirem as habilidades e competências do ofício na companhia de práticos experientes, além de possibilitar a automatização dos esquemas de análise e de ação necessários para atuação em uma determinada área (Paquay & Wagner, 2001).

A partir da análise dos documentos que se referem aos estágios, percebeu-se que os profissionais envolvidos no processo de reestruturação curricular não apresentaram dúvidas sobre o estágio, indicando haver consonância com o que propõem as DCNs. Segundo o Parecer 062/2004, “os estágios visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais” (p. 4).

Esse contato organizado de forma sistemática, com o suporte, orientação e supervisão dos professores, fará com que o estudante estabeleça relações entre suas idéias, fatos e fenômenos para enfrentar situações concretas que demandam problematizações, elaborações conceituais e solução de problemas.

As DCNs prevêm, ainda, que os estágios devem se estruturar em dois níveis: básico e específico, sendo que cada um deve ter sua carga horária própria. A distinção entre os dois se dá pelo fato de que “o estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento integrado das competências e habilidades previstas no núcleo comum”, enquanto “os estágios específicos incluirão o desenvolvimento integrado das competências e habilidades que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso” (Parecer 062/2004, p. 4).

Dos documentos analisados, um deles ainda faz referência ao Serviço de Psicologia oferecido pelo curso. Segundo o Parecer 062/2004, o curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia, com vistas a dar respostas efetivas às exigências para a formação do psicólogo e, nesse sentido, os profissionais da comissão de reestruturação apontaram que “uma questão importante refere-se ao Serviço de Psicologia, o atual serviço, o CAEP, não atende às exigências das DC-Psi” (Copião 1, 2002^a).

Tendo em vista que o CAEP é uma unidade privilegiada para os avanços da organização de atividades e no estabelecimento da interlocução teoria e prática, urge a revitalização desse setor. Em virtude da proposta contida no parecer 062/2004 e do estado do serviço oferecido pela instituição, o GTRC indicou a necessidade de “levantar todos os aspectos necessários para definir as finalidades do Serviço de Psicologia, que devem ser mais amplos do que o CAEP, atualmente, tem estrutura para fazer” (*1ª Reuniões do GT de Reestruturação Curricular, 2005*).

Vale salientar que o documento *Copião 1 (2002a)* apresenta um dado relevante em relação ao estágio supervisionado. Tal documento afirma que a oferta de estágio na área de saúde é maior do que na área escolar; e continua relatando: “Não temos formado profissionais para exercer o papel de psicólogo escolar (essa área é muito carente em BSB)”(p. 4).

Esse é um dado preocupante, haja vista o corpo docente do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília, onde em grande parte é formado por doutores, conhecidos nacional e internacionalmente por suas produções significativas e empenho para divulgação e formação de psicólogos escolares.

Em relação à organização e ao desenvolvimento dos estágios, o PPCGP (2007) orienta claramente como esses serão desenvolvidos no IP/UnB, como citado abaixo:

As disciplinas de Estágio Supervisionado (básico e específico) devem ser estruturadas em torno de situações problema ou atividades práticas, as quais podem ser desenvolvidas em diferentes contextos tais como hospital, tribunal, escola, comunidades específicas e outras organizações públicas e privadas. Essas disciplinas devem ser planejadas com um número máximo de estudantes por professor para garantir o trabalho de supervisão tutorial eficiente (p. 33)

Entretanto, mesmo que a organização do estágio tenha sido realizada à luz das DCNs, ainda se apresenta de uma forma tradicional, com o estágio supervisionado básico no início do curso e o estágio supervisionado específico no final do curso.

Os estágios, na forma como foram definidos nas DCNs, não determinam um rol de pré-requisitos conforme o entendimento do documento do IP/UnB: “Ter cumprido os pré-requisitos gerais como as disciplinas: Psicologia: Curso e profissão e Ética Profissional e os pré-requisitos especificados em cada disciplina de estágio” (PPCGP, 2007, p. 34).

Na concepção de Marinho-Araujo (2007) e em consonância com as DCNs, os estágios deveriam se articular às ênfases definidas pela IES de forma processual, desde o início do curso, a partir de atividades com níveis diversificados de aprofundamento, de forma a se considerarem como espaços privilegiados de formação assistida, com o foco em

contextos de atuação e intervenção, e não como momentos estanques, previstos para serem ofertados apenas após o cumprimento de determinadas grades curriculares (p. 41).

Ainda de acordo com Marinho-Araujo (2007), algumas “atividades do estágio poderiam ser compartilhadas por professores de diversas áreas psicológicas, por meio de orientações comuns a projetos e ações interventivas, visando à ressignificação das aprendizagens no próprio contexto de atuação” (p. 41). Tais articulações foram apresentadas em mais de um documento⁹ durante o processo de reestruturação curricular; entretanto, não parecem ter sido levadas a termo na elaboração do PPCGP (2007).

Marinho-Araujo (2007) sugere um desenho curricular onde, tanto o estágio no núcleo comum quanto os estágios específicos, tenham o objetivo de investir em processos de formação profissional que possam responder às demandas e às exigências da realidade, de forma coerente e reflexiva.

A partir de uma nova organização curricular, espera-se que o egresso do curso de Psicologia possa desenvolver habilidade para agir de forma competente em situações imprevistas, mobilizando conhecimentos, informações e hábitos, e aplicando-os com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente ou em uma equipe de trabalho.

Só assim, a sociedade terá chances reais de receber profissionais-egressos competentes e comprometidos com suas causas, prontos para responder as suas necessidades e aptos a atender suas atuais demandas.

⁹ *Considerações sobre a Licenciatura em Psicologia* (2002). Diante dos desafios para fazer frente às demandas delineadas na atuação e no perfil profissional, sugere-se que a formação profissional seja responsabilidade de várias áreas da Psicologia, em articulação naquilo que for necessário ao perfil do licenciado. Sugere-se, ainda, que a formação pedagógica seja complementada por meio de articulação interdepartamental com a Faculdade de Educação...

Copião 1 (2002^a): integração de disciplinas dos diversos depts do IP (módulos), discussão com os depts que oferecem disciplinas afins ...

6.3.5 Definição e discussão da categoria 5

A Categoria Psicologia Escolar é composta por elementos que evidenciam a discussão sobre a formação do psicólogo escolar durante o processo de reestruturação curricular.

Na construção dessa categoria foram encontrados os temas: Formação; Habilidades e competências; Temas referenciais para a organização curricular; Atuação. A Tabela 6 apresenta os documentos, os temas e trechos correspondentes à tal categoria.

Tabela 6
Categoria 5: Psicologia Escolar

Documento	Temas	Trechos
2 – Considerações e Sugestões – Reestruturação do Curso de Psicologia	Formação	A formação acadêmica, tanto inicial quanto continuada, deveria direcionar-se a capacitar o psicólogo que atua na escola para as especificidades que esta atuação exige.
	Habilidades e Competências	Habilidades de análise, reelaboração e síntese do conhecimento psicológico quando aplicado à instituição escolar ...
	Temas Referenciais para Organização Curricular	Relação Psicologia, Educação e Sociedade . Desenvolvimento humano no contexto sócio-histórico ...
	Atuação	Intervir de forma institucional, desencadeando ações preventivas de promoção de saúde no contexto escolar, por meio de mapeamento institucional, trabalho com professores e trabalho com alunos.

Percebe-se, a partir da análise dos documentos, que em apenas um momento do processo de reestruturação curricular houve uma preocupação específica com a formação do psicólogo escolar.

O documento 2, apresentado na Tabela 6, *Considerações e Sugestões – Reestruturação do curso de Psicologia* (2001), é o único que traz uma discussão teórica

sobre a formação, a atuação, o perfil e a identidade do psicólogo escolar. Mesmo assim, a discussão teórica não faz parte do corpo do documento e sim do anexo, à guisa de informações complementares para a discussão da formação do perfil em licenciatura.

Essa realidade não extingue as inúmeras possibilidades para a formação que subsidia uma futura atuação no contexto escolar, desde que sejam definidas ações intencionais para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuação nessa realidade. Ou seja, a formação que irá favorecer o desenvolvimento de competências e habilidade para atuação no contexto escolar deverá ser prevista na definição do desenho currículo. Por assim dizer, na definição dos núcleos temáticos, eixos estruturantes, núcleo comum, ênfases curriculares e estágios. Como sinaliza o trecho,

O primeiro movimento deveria acontecer nas instituições formadoras, redirecionando seus cursos para atender a uma demanda real, que surgisse da possibilidade de atuação da psicologia em um contexto onde a especificidade da ciência psicológica pudesse gerar desenvolvimento e mudança (Considerações e Sugestões – Reestruturação do Curso de Psicologia, 2001, p. 7)

Para Marinho-Araujo (2007), considerando as peculiaridades da formação do psicólogo escolar, o foco no desenvolvimento de competências na graduação deve visar à preparação mais segura, sistematizada e fundamentada do psicólogo para atuar nos complexos contextos educativos.

Com base nas DCNs (2004) e em seu trabalho realizado em 2003, Marinho-Araujo (2007) propõe uma categorização dos saberes, conhecimentos e habilidades, como base de competências a serem desenvolvidas, acompanhadas das definições, dos recursos e comportamentos esperados durante a formação do psicólogo para atuar no contexto escolar, como apresentado no quadro abaixo.

Competências	Diretrizes	Proposta de Ampliação
Técnicas	Artigo 4º, item a; Artigo 8º, itens a,b,c,d,e,f,g, k,l,m,o; Art 9º	Domínio de teorias, conceitos e metodologias da Psicologia. Capacidade de análise, aplicação, reelaboração e síntese do conhecimento psicológico em contextos educativos. Conhecimentos sobre planejamento, execução e avaliação de práticas psicopedagógicas. Clareza da relação entre as concepções teóricas sobre o conhecimento psicológico e o trabalho a ser adotado. Habilidade e postura de escuta, referendadas por aportes teóricos da ciência psicológica.
Pessoais	Artigo 4º, itens b,e,f; Artigo 8º, itens n,o	Disponibilidade para rever conhecimentos, crenças e pontos de vista, a partir de novas orientações ou atualizações. Habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais. Habilidade para elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional. Capacidade de autonomia frente a situações de conflito ou decisões.
Interpessoais	Artigo 4º, itens c,d,e; Artigo 8º, itens b,h,i,	Disponibilidade para socializar saberes, promover a circulação de informações, estimular a participação coletiva e o diálogo em equipes. Facilidade para coordenação de estudos, tarefas e trabalhos coletivos. Sensibilidade para integrar, nos processos relacionais, saberes e conhecimentos, ouvindo o outro, respeitando diferentes pontos de vista. Facilidade para buscar alternativas de resolução de problemas. Sensibilidade para integrar saberes e conhecimentos na relação com o outro.
Éticas	Artigo 4º, item c.	Sensibilidade para considerar a singularidade de cada situação diante de decisões e avaliações. Habilidade para o questionamento e a interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas. Sensibilidade e habilidade para trabalhar com o pluralismo e a diversidade. Compromisso político-social com a transformação da realidade social. Disponibilidade para revisão de critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações.

Categorização de competências na formação do psicólogo escolar (Marinho-Araujo, 2007, p. 31).

De acordo com a autora, as competências deverão permear a orientação de todo o percurso de formação, incluindo os estágios. Assim, a categorização sugerida acima “pode servir como suporte à indicação de competências, tanto para o núcleo comum (artigos 6º e 7º) quanto para as ênfases, que, segundo o artigo 12, parágrafo 2º, devem ser

acompanhadas pelo detalhamento das competências que darão suporte às habilidades e conhecimentos que as definem” (Marinho-Araujo, 2007, p. 32).

Na perspectiva da formação do psicólogo escolar, Marinho-Araujo (2007) discorre que os eixos estruturantes (a) Fundamentos Epistemológicos e Históricos; (b) Fundamentos Teórico-Methodológicos e (d) Fenômenos e Processos Psicológicos, podem ser operacionalizados por meio do núcleo temático Fundamentação Conceitual, Teórica e Metodológica em Psicologia Escolar, no qual seria oportunizado o aprofundamento das concepções epistemológicas, conceituais, teóricas e metodológicas que sustentam a articulação Psicologia-Educação, verticalizando-se questões atuais na pesquisa psicológica, como: a influência das relações socioafetivas na gênese do desenvolvimento psicológico humano, o desenvolvimento dos processos psicológicos complexos, a partir da interferência histórico-cultural nas relações intersubjetivas; as teorias contemporâneas sobre desenvolvimento e aprendizagem humanos. Também esse núcleo temático orientaria reflexões sobre a história da Psicologia Escolar, especialmente no que se refere aos percursos de formação e atuação da área.

No que diz respeito aos eixos estruturantes (c) Procedimentos para a Investigação Científica e a Prática Profissional e (f) Práticas Profissionais contariam, na formação em Psicologia Escolar, com a especificidade do núcleo temático Formação Ética-Profissional, por meio do qual se evidenciariam o compromisso do psicólogo e a conscientização acerca do seu papel nas transformações sociais. Os conhecimentos, competências e habilidades ligados a esse núcleo deverão proporcionar uma compreensão crítica da interdependência entre Psicologia e Educação, bem como aproximações a novas formas de atuação e intervenção psicológica adequada à diversidade dos contextos educativos.

Um terceiro núcleo temático, citado pela autora, contempla a Contextualização das Tendências Sociopolíticas, em consonância com o eixo estruturante (e) Interfaces com

Campos Afins do Conhecimento. Nesse núcleo, além da interface básica e fundamental entre as áreas da Psicologia e da Educação, podem ser desenvolvidas articulações entre as transformações sociais produzidas por áreas afins do conhecimento psicológico e seus desdobramentos educacionais, evidenciando-se os aspectos legais, sociais, políticos, históricos, antropológicos que influenciam a realidade educacional brasileira.

Vala ressaltar, como aponta Marinho-Araujo (2007), que as DCNs se mostram adequadas às orientações contemporâneas de formação para esse profissional, especialmente quando sugerem que o futuro psicólogo deverá ser preparado para analisar o campo e o contexto de atuação profissional e seus desafios, em uma dimensão institucional e coletiva, identificando a dinâmica das interações entre os agentes sociais, bem como suas necessidades psicológicas.

Dentre as possibilidades de ênfases, definidas pelas próprias Diretrizes, Marinho-Araujo (2007) especifica os itens (b), (c), (d) e (f), do parágrafo 1º do art. 12, os quais apontam possibilidades de ênfases que poderão ser úteis ao perfil profissional do psicólogo escolar. Além dessas possibilidades, a autora apresenta outras sugestões que podem orientar, na escolha das ênfases, a especificidade da formação em Psicologia Escolar, como: desenvolvimento psicológico humano; pesquisa e intervenção em promoção da saúde; processo de gestão e compromisso sociopolítico.

De acordo com Marinho-Araujo (2007), no caso da formação do perfil do psicólogo escolar, a articulação entre conhecimentos teórico-conceituais e as possibilidades de inserção em práticas, favorecida pelas ênfases, pode ocorrer a partir de temas orientadores das ações acadêmicas, como: relação instituição-comunidade; relações interpessoais nos contextos profissionais; desenvolvimento e aprendizagens em contextos educativos diversos; desenvolvimento adulto; relação família-escola; pesquisa e intervenção; trabalho coletivo e relacional; atuação institucional multidisciplinar;

desenvolvimento de competências na formação continuada; contextualização das tendências sociopolíticas; responsabilidade social; processo de gestão e compromisso sociopolítico.

Os estágios em Psicologia Escolar, de acordo com a autora, devem estar articulados às ênfases de forma processual desde o início do curso, a partir de atividades com níveis diversificados de aprofundamento, o que podem consolidar-se como espaços privilegiados de formação assistida, com o foco em contextos de atuação e intervenção.

Algumas atividades do estágio podem ser compartilhadas por professores de diversas áreas psicológicas, por meio de orientações comuns a projetos e ações interventivas, visando à ressignificação das aprendizagens no próprio contexto de atuação.

Assim, um estágio em instituições educativas pode ser supervisionado, de forma integrada, por professores ligados às áreas da Psicologia Escolar, da Psicologia Organizacional, da Psicologia Social e Comunitária, da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicologia Clínica, entre outras.

Percebe-se que um desenho curricular organizado com esses itens possibilitará um maior investimento nos processos de formação profissional contextualizada com as demandas e as exigências da realidade social atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inúmeras discussões travadas durante a elaboração das Diretrizes Curriculares possibilitaram a participação dos profissionais e instituições das diferentes regiões do país, além da negociação dos diversos itens que compõem essa proposta.

Mesmo assim, muitos dos termos utilizados nas DCNs geram dúvidas devido a sua subjetividade e a abrangência de abordagens teórico-conceituais referentes a eles. Além disso, encontram-se dificuldades para transpor as orientações postas pelas Diretrizes em um Projeto Pedagógico consistente e coerente com a realidade de cada instituição, haja vista os debates que vêm acontecendo em nível nacional, promovidos por entidades de classe como a ABEP e a SBP¹⁰, assim como no interior das diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil, a exemplo da Universidade de Brasília.

O presente estudo teve como objetivos: investigar como o processo de reestruturação curricular do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília foi organizado; analisar se o delineamento do novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília atende as Diretrizes Curriculares Nacionais e investigar se a formação em Psicologia Escolar é contemplada na nova proposta pedagógica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

O desenvolvimento desse estudo não pretendeu ser conclusivo a respeito do Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília, até porque tal processo ainda encontra-se em aberto e as discussões a respeito do Projeto Pedagógico continuam em pauta.

As contradições, inconsistências e incoerências que circundam tal Projeto Pedagógico demonstram que o assunto ainda carece de um exame aprofundando dos

¹⁰ www.abepsi.org.br

avanços sinalizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, tornando-se necessário a verticalização dos temas discutidos e estudos já realizados nas comissões e grupos de trabalhos desde 2001.

Dessa forma, o presente estudo trata de uma aproximação da temática, por ora ainda muito árida, com muitas arestas e pouco consenso, mas que aos poucos poderá ser mais aprofundada, na medida em que novas investigações forem fornecendo mais informações sobre a questão e os atores desse contexto se apropriem e se permitam fazer parte desse novo momento histórico.

As opções epistemológicas, teórico-conceituais e metodológicas, que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, tomaram como base a epistemologia qualitativa, a qual postula que o acesso aos fenômenos investigados devem acontecer de forma implícita e indireta. A exploração dos objetivos se realizou mediante uma construção interpretativa acerca do contexto pesquisado e os dados foram construídos a partir da análise documental.

A análise dos documentos elaborados, durante o processo de reestruturação curricular em sua ordem cronológica, configurou-se como um recurso indispensável para compreender a história do Curso de Graduação em Psicologia do IP/UnB e sua interface com os debates nacionais acerca da formação do psicólogo. Evidenciou-se a aproximação e consonância com os principais momentos históricos de tentativas de mudanças, haja vista as tentativas de reestruturação curricular nas décadas de 80 e 90, bem como em 2001, com a possibilidade de aprovação das DCNs.

Vale registrar que duas professoras do IP/UnB participaram diretamente de dois momentos históricos importantes - a professora Mariza Monteiro Borges, que participou da primeira Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia (CEEP) indicada pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC/SESu), em 1995; e a professora Maria Ângela Guimarães Feitosa, que também participou da Comissão de

Especialistas indicada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998.

A definição das categorias de análise foi realizada a partir dos temas abordados nas DCNs, que provocaram maiores discussões entre os membros das comissões formadas no percurso de reestruturação curricular do IP/UnB.

Cabe, nesse momento, confrontar a produção construída ao longo desse trabalho com os objetivos orientadores do mesmo, a fim de verificar o que foi alcançado ou não.

É importante ressaltar que todo o processo de reestruturação curricular acontece com o intuito de vislumbrar inovações pedagógicas, as quais estarão descritas em um documento denominado Projeto Pedagógico. De acordo com Veiga (2004), o Projeto Pedagógico

É uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico (...) assim, o Projeto Pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-lo para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal (p. 16).

Para Veiga (2004), o Projeto Pedagógico deverá fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais; decidir sobre os focos do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos), analisar as condições reais de trabalho e os recursos humanos e físicos que dispõe a instituição.

No caso do curso de Psicologia, a construção do Projeto Pedagógico deve ser orientada pelas DCNs de 2004, que definem, de uma forma sistematizada, todas as diretrizes específicas para a formação do psicólogo.

A partir da análise documental, pode-se afirmar que durante o processo de reestruturação curricular, analisado nesse trabalho por meio dos documentos produzidos, houve uma grande preocupação com o perfil de licenciatura, o qual é definido erroneamente no PPCGP (2007), como perfil de formação optativo, podendo o estudante solicitá-lo ou não como segunda habilitação.

As DCNs definem um perfil único de formação de psicólogo. Durante a formação, o egresso deverá desenvolver competências e habilidades para a pesquisa e para o ensino em Psicologia, cabendo à instituição buscar soluções inovadoras e criativas para enriquecer a formação do licenciado em Psicologia, e, aos professores, a responsabilidade de incentivar o estudante a se engajar e desbravar novas áreas de atuação e pesquisa que exigem as habilidades e competências desenvolvidas durante a formação.

O PPCGP (2007) não define as ênfases curriculares do curso de graduação em psicologia do IP/UnB, o que compromete outros delineamentos do Projeto Pedagógico, como, por exemplo, a definição de habilidades e competências a serem contempladas, referentes a tais ênfases, e os estágios curriculares.

A opção do IP/UnB de se eximir da responsabilidade de definir suas ênfases curriculares pode refletir o risco da cristalização e reprodução de modelos pedagógicos tradicionais, criando-se uma barreira à transposição da dicotomia habitual entre a teoria e a prática. Essa decisão incorre, ainda, no risco de que o modelo de formação escolhido, sem ênfases curriculares, camufle especializações clássicas e abordagens únicas no ensino e na pesquisa em Psicologia.

O Projeto Pedagógico (2007) anuncia, ainda, a responsabilidade compartilhada com os estudantes para definir as ênfases de sua formação ao longo do curso. Esse modelo de formação já acontece atualmente e, de acordo com os estudantes, não funciona a contento. Cabe à instituição, caso permaneça esse modelo, disponibilizar atendimento especializado para acompanhamento e orientação dos estudantes, para que suas decisões possam ser tomadas de forma consciente, a partir de uma reflexão crítica do perfil esperado, do contexto sócio-econômico-cultural e do mercado de trabalho.

O PPCGP (2007) organizou o currículo em disciplinas obrigatórias e optativas, sem nenhum avanço em relação à estrutura curricular em vigor. Assim, segue o que é previsto para todos os cursos da UnB, organizado em Módulo Integrante (constituído pelas áreas integrantes e conexas) e Módulo Livre (constituído pelos conteúdos de áreas de conhecimento e campos de atuação que despertem o interesse dos estudantes) e mantém o currículo organizado por disciplinas obrigatórias e optativas.

Essa organização não promove a integração das disciplinas, permanecendo o tradicional problema da fragmentação do conhecimento trabalhado em cada disciplina. E, mais uma vez, deixando a responsabilidade centrada no estudante, no que diz respeito ao seu percurso de formação.

As DCNs (2004) trouxeram uma oportunidade privilegiada de integração dos conhecimentos, saberes e práticas a serem desenvolvidos durante a formação do psicólogo, através da organização das disciplinas a partir de eixos temáticos, o que facilitará o entrelaçamento e a continuidade do trabalho em uma linha condutora de integração e significado.

A organização dos estágios é apresentada, no PPCGP (2007), de uma forma ainda tradicional, mesmo organizado à luz das DCNs: Estágio Supervisionado Básico (no início do curso) e Estágio Supervisionado Específico (no final do curso) .

No desenho curricular proposto pelas DCNs, o estágio no núcleo comum e nas ênfases curriculares deve ter como objetivos o investimento em processos de formação profissional que respondam às demandas e às exigências da realidade; desenvolvimento da capacidade de questionar a prática, as rotinas de trabalho, o exercício profissional e a dimensão pessoal da formação, de forma assistida, reflexiva e acompanhada.

Para Marinho-Araujo (2007),

Entender os eixos estruturantes, enquanto conjunto de disciplinas, o núcleo comum correspondendo a uma grade curricular que vai do 1º ao 5º ou 6º semestres, as ênfases que começam no 7º semestre e, sob terminologias amplas, camuflam especialidades, o estágio ocorrendo, de forma estanque e desvinculado da formação geral, apenas nos últimos semestres – configuram-se como “vícios” antigos que, temerariamente, podem estar se repetindo institucionalmente sob a égide de uma pseudo-implantação das Diretrizes Curriculares (p. 47).

A construção dos dados evidenciou focos de discussão e algumas produções sobre as possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à Psicologia e aos processos educativos. Essas discussões, entretanto, não foram retomadas na elaboração do PPCGP (2007).

Não há evidências claras no PPCGP de que a formação para atuação no contexto escolar está sendo contemplada intencionalmente. Todavia, algumas competências e habilidades, elencadas tanto no perfil psicólogo quanto no perfil licenciado em Psicologia, são relevantes para a pesquisa e atuação nessa área.

Alguns documentos elaborados entre 2001 e 2002 pelos docentes do IP/UnB foram retomados para a construção do PPCGP (2007), sem a atualização dos avanços

apresentados nas DCNs instituídas em 2004. Além disso, apesar dos pareceres elaborados pelas Comissões Específicas, formadas em 2006, serem citados nas referências do PPCGP (2007), não há indícios de que todos tenham sido utilizados para elaboração do mesmo.

Um olhar cuidadoso para o documento preliminar do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia demonstra que o mesmo ainda carece de aperfeiçoamento e maior articulação com as DCNs, especialmente no que diz respeito à organização curricular, definição de suas ênfases curriculares e estágios.

Veiga (2004) chama atenção para o fato de que o Projeto Pedagógico é a configuração da singularidade e particularidade da instituição educativa. Na ótica da inovação, o Projeto Pedagógico deverá conduzir uma ruptura com práticas anteriores, desenvolvendo-se em terreno de conflitos, o que significa, segundo a autora, atravessar um período de instabilidade e busca de uma nova estabilidade.

Percebe-se a necessidade de maiores inovações nessa proposta de Projeto Pedagógico. Para tanto, é necessário sair do lugar cômodo do conhecido e arriscar inovações. Talvez, abrir um pouco mais o leque de participantes desse processo de reestruturação curricular, pois se sabe da participação dos estudantes, mas até que ponto é dado voz aos mesmos?

Sabe-se, também, que qualquer professor pode participar das discussões promovidas no processo de reestruturação curricular, mas até que ponto os mesmos reconhecem a importância e a profundidade que se tem uma reforma curricular? Ou, ainda, se tem conhecimento, até que ponto cada professor também quer sair do seu lugar cômodo?

É importante frisar que em um Projeto Pedagógico inovador deve configurar a singularidade e a particularidade da instituição. De acordo com Veiga (2004), o Projeto

Pedagógico deve ser algo que se lança para a frente, que avança, que rompe, que antecipa o futuro. E é na perspectiva de que mudanças reais possam ocorrer, a partir de uma revisita à proposta do PPCGP (2007) e aos documentos elaborados no processo de reestruturação curricular, que esse trabalho finaliza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26, 222-245.
- Alberti, S. (1999). Histórico da Psicologia no Brasil. Em A. M. Jacó-Vilela & H. de B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-psyché: História da Psicologia no Brasil* (pp.237-246.). Rio de Janeiro: UERJ/NAPE.
- Almeida, S. F. C. de (2001). O Psicólogo Escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teorias(s) na atuação profissional. Em Z. ^a P. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educação, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras* (pp. 43-55). Campinas: Editora Alínea.
- ANPEPP (2001). Carta da ANPEPP ao Ministro. Documento contrário à versão do CNE das Diretrizes Curriculares. Acesso em setembro de 2006: <http://www.abepsi.org.br/facul/index.htm>
- Antunes, M. A. M. (1999). *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco/EDUC.
- Anuário Estatístico (2005). Anuário estatístico. Secretaria de Planejamento. Universidade de Brasília, Brasília.
- Araujo, C. M. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, A. V. B. (2002). Perfis de Formação e Ênfases Curriculares: o que são e por que surgiram? *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 14, 31-57.

- Bastos, A. V. B. & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Belloni, J. A.; Borges, M.M. e Sobral, D.T. (1995). Avaliação Institucional da Universidade de Brasília. In. *Avaliação Institucional: Teoria e Experiência*. Ogn.:Balzan, J.D. & Sobrinho, J.D. São Paulo: Editora Cortez.
- Bock, A. M. B. (2000). As aventuras do barão de Münchhausen na Psicologia: um estudo sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos. Em *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 11-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bock, A. M. B. (2002). Diretrizes Curriculares: que direção queremos para a formação? *Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 14*, 31-57.
- Bock, A. M. B., Furtado, A. & Teixeira, M. de L. T. (1999). *Psicologias. Uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Editora Saraiva.
- Borges, M. M.; Bastos, A. V. B. & Khouri, Y. ^a (1995). *A Formação em Psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Relatório não publicado da Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Brasília: MEC/SESu.
- Branco, A. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14*, 251-258.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies, 9*, 35-64.

Brasil. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 776/97, aprovado em 03 de dezembro de 1997, dispõe sobre orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Brasil. Fundação Universidade de Brasília. Aprovado em 2006. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/FUB.

Brasil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2004). Parecer CNE/CES 0062/2004, aprovado em 19 de fevereiro de 2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Brasil. Ministério da Educação – Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Superior (2004). Parecer CNE/CES nº 329/2004 Brasília, MEC.

Brasil. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior (2004). *Resolução CNE/CES 008/2004*, aprovada em 07 de maio de 2004, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada em D.U.^a em 23/12/1996. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legbras/>

Buettner, G. E. B. P. Von (2000). *Diretrizes Curriculares em Psicologia: Discursos de Resistência*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Burnier. S. (2001). Pedagogia das Competências: Conteúdos e Métodos. *Boletim Técnico do SENAC*. Publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, nº 03. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>)

- Câmara, R. A. de M. (2004). *Concepções e Práticas da Psicologia Escolar: Um olhar através do estágio supervisionado*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte
- Campos, H. R. e Jucá, M. R. B. L. (2003). O Psicólogo na Escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas: Editora Alínea.
- Carvalho, T. A. de (2007). *Atuação Em Psicologia Escolar: o desenvolvimento de competências para mediação da orientação profissional de adolescentes em São Luís-MA*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- CEEP (1995). *A Formação em Psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos*. Relatório não publicado da Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. Brasília: MEC/SESu.
- CFP, ABEP e CONEP (2001). Carta Aberta à População do CFP, ABEP e CONEP, Contrária as Diretrizes Curriculares. Acesso em setembro de 2006. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/facul/index.htm>
- Cisneros-Puebla, C. A., Faux, R. & Mey, G. (2004). Qualitative Researchers – Stories Told, Stories Shared: The Storied Nature of Qualitative Research. An Introduction to the Special Issue: FQS Interviews [35 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 5(3).
- Conselho Federal de Psicologia (1988) Quem é o psicólogo brasileiro. São Paulo: EDICON.
- Conselho Federal de Psicologia (1992) Psicólogo brasileiro: a construção de novos espaços. Campinas, São Paulo: Átomo.

- Conselho Federal de Psicologia (1994) Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e Educação: Nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas: Editora Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2006). Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1996). Habilidades envolvidas na atuação do Psicólogo – Educacional. Em S. M. W. (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 139-155). Campinas: Editora Alínea.
- Denzin, N. K. & Lincon, Y. S (1994). Handbook of qualitative research, london, New Deli: Sage, Thousand Oaks, CA.
- Duran, A. P. (1994). Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. Em *Conselho Federal de Psicologia, Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 273-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Feitosa, M. A. G. (2002). O Ensino Superior na Educação Escolar Básica. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 14 (1)*, 87-108.
- Gomes, V. L. T. (1999). A Formação do Psicólogo Escolar e os Impasses Entre a Teoria e a Prática. Em: Raquel Souza Loubo Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Editora Alínea.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thonson Learning.
- Günter Mey (2000). Qualitative Research and the Analysis of Processes: considerations towards a “Qualitative Developmental Psychology”. *Forum: qualitative social research*. 1(2), 1-18.
- Guzzo, R. S. L. & Wechsler S. M. (1993) O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas. In: R. S. L. Guzzo; L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp.39-46). Campinas, São Paulo: Átomo.
- Guzzo, R. S. L. (1996). Formando Psicólogos Escolares no Brasil, Dificuldades e Perspectivas. Em S. M. W. (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 76-89). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (1999). Novo Paradigma para Formação e Atuação do Psicólogo Escolar no Cenário Educacional Brasileiro. Em: R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje* (pp. 131-144). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a Liberdade, Psicologia da Liberdade e Psicologia Escolar: Uma práxis para a liberdade. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 169-178). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. Mitjans Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Instituto de Psicologia (2000). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília: Instituto de Psicologia/Universidade de Brasília.

- Jacó-vilela, A. M. (2002). Idas e Vindas do Curso de Psicologia no Brasil. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 14*, 31-57.
- Kuenzer, A. Z. (2002), Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. *Boletim Técnico do SENAC*. Publicação quadrimestral eletrônica. Volume 28, nº 02. www.senac.com.br
- Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à Psicologia escolar. Em: Adriana Marcondes Machado; Marilene Proença Rabello de Souza (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto, 9* (48). Brasília: INEP.
- Lüdeke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Madureira, A. F. do A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP, 9*, 63-75.
- Maluf, M. R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. Em *Conselho Federal de Psicologia, Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 157-200). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. R. (1996). A formação profissional do psicólogo brasileiro. *Interações – estudos e pesquisas em Psicologia, 1* (1), 31-45.
- Maluf, M. R. (2003). Psicologia Escolar: Novos olhares e o desafio das práticas. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 135-146). Campinas: Editora Alínea.
- Maluf, M. R. (2005). O psicólogo escolar e a alfabetização. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social*. (pp. 67-92). Campinas, São Paulo: Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2005a). Psicologia Escolar: recriando identidade, desenvolvendo competências. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social*. (pp. 243-259). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2005b). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. São Paulo: Editora Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A Psicologia Escolar nas Diretrizes Curriculares: espaço de crítica, desafios instalados. (No prelo).
- Martínez. A. M. (2003). A Psicologia na construção da Proposta Pedagógica da escola: área de atuação e desafio para a formação. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 105-123).Campinas: Editora Alínea.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira*. São Paulo: EPU.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Reaserch. (online Journal). 1(2).
- Meira, M. E. M. (2000). *Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais*. Em E. de R. Tanamachi; M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: casa do Psicólogo.
- Mendes, A. M. (2003). *Abordagem Psicodinâmica da relação prazer-sofrimento e saúde no trabalho: entrevistas e técnica categorial como fonte de dados e análise*. Manuscrito não publicado, Brasília: Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.
- Neves, M. M. B. da J. (2001). *A Atuação da Psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Neves, M. M. B. da J; Almeida, S. F. C; Batista, B de P; e Chaperman, M. C. L (2002).
Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicação
nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia, ciência e
profissão*, 22(2)
- Paquay, L. & Wagner, M. C. (1998). Competências Profissionais Privilegiadas nos
estágios e na vídeoformação. Em: Léopold Paquay, Philippe Perrenoud, Marguerite
Altet, Évelyne Charlier (Orgs.). Formando professores profissionais: Quais
estratégias? Quais competências? Porto Alegre, Artmed Editora.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia - uma introdução à Psicologia Escolar*. São
Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1997). Prefácio. Em A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.).
Psicologia escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: casa do psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercício de Indignação: escritos de Educação e Psicologia*. São
Paulo: Casa do Psicólogo.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora
ArtMed.
- Pfromm Neto (1996). *As origens e o desenvolvimento da Psicologia escolar*. Em S. M.
Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 21-38).
Campinas: Alínea.
- Pimentel, A. (2001). O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa
histográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 14.
- Proposta de reestruturação curricular da arquitetura acadêmica da Universidade (2007).
Apresentado em 26 de março de 2007. Texto preliminar elaborado pela
Administração Superior da UnB a fim de subsidiar debates na comunidade
universitária. UnB-Brasília.

- Ramos, M. N. (2001). A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. *Boletim Técnico do SENAC*. Publicação quadrimestral eletrônica. Volume 27, nº 03. Disponível em: www.senac.com.br
- Ramos, M. N. (2003). O “Novo” Ensino Médio à luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura. *Boletim Técnico do SENAC*. Publicação quadrimestral eletrônica. Volume 29, nº 02. Disponível em: www.senac.com.br
- Rocha Jr., A. (1999). *Das discussões em torno da formação em Psicologia às Diretrizes Curriculares. Psicologia: Teoria e Prática*, 1(2), 3-8.
- Senna, S.R.C.M. & Almeida, S. R. C de (2005). Formação e Atuação do Psicólogo Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: Panorama atual e perspectivas futuras. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social*. (pp. 199-230). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Senna, S.R.C.M. (2003). *Formação e Atuação do Psicólogo Escolar no Distrito Federal: Panorama Atual e perspectivas Futuras*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Souza, S. J. (2004). *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papyrus
- Tanamachi, E. R & Meira, E. M. M. (2003). Atuação do Psicólogo como expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. Em A. M. Machado, E. R. Tanamachi, V. R. Goldini, W. M. J. Aguiar. *Psicologia Escolar: Práticas Críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tittoni, J. & Jacques, M. da G. C. (1998). Pesquisa. Em *Psicologia Social Contemporânea* (pp.73-85). Petrópolis: Vozes.

- Veiga, I. P. A. (2004). Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Papirus.
- Witter, G. P.; Bastos, A. V. B.; Bomfim, E. de M. e Guedes, M. do C. (1992). Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: Conselho Federal de Psicologia, Psicólogo Brasileiro – construção de novos espaços (pp. 161-177). Campinas: Átomo.
- Yamamoto, O. H.; Siqueira, G. da S. & Oliveira, S. C. da C. (1997). *A Psicologia no Rio Grande do Norte: Caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional. Estudos de Psicologia*, 2 (1), 42-67.
- Zanelli, J. C. (1994). Movimentos Emergentes na prática dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho: implicações para a formação. Em *Conselho Federal de Psicologia, Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 81-156). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ANEXO

Anexo 1



CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Brasília, 31 de agosto de 2006.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa
Faculdade de Medicina
Universidade de Brasília

Encaminho projeto de pesquisa intitulado “*Estudo Sobre a Reestruturação Curricular do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos*” sob minha responsabilidade, para análise e parecer deste Comitê de Ética.

Declaro estar ciente de que todo o protocolo de pesquisa se encontra de acordo com a Resolução CNS 196/96.

No aguardo de manifestações, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Denilva de Lima Barbosa



DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE

Declaro que a pesquisa intitulada “*Estudo Sobre a Reestruturação Curricular do Curso de Psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos*”, sob minha responsabilidade, apenas terá início à coleta de dados após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – FM, estando ainda condicionado o seu início à aprovação pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, caso se trate de projeto de Área Temática Especial, Grupo I.

Brasília, 31 de agosto de 2006.

Maria Denilva de Lima Barbosa

Anexo 3

Documentos Analisados

Documentos elaborados no processo de reestruturação curricular – Períodos 2001/2002, 2005/2006 e 2007

DOCUMENTOS	DATA
1. Diretrizes Curriculares - questões levantadas pela comissão de reestruturação curricular	2001
2. Considerações e Sugestões - Reestruturação do Curso de Psicologia	2001
3. Idéias sobre as transformações oriundas da LDB – Lei 9394/96	2001
4. Contribuições dos departamentos	2001
5. Pontos para reflexão sobre as ênfases	2002
6. Considerações sobre a licenciatura em Psicologia	2002
7. Histórico	2002
8. Reforma Curricular – Copião 1	2002a
9. Reforma Curricular – Copião 2	2002b
10. 1ª Reuniões do GT de reestruturação curricular (Relatório)	2005
11. Princípios gerais da formação em Psicologia	2005
12. Parecer Técnico sobre diagnóstico e propostas para o estágio supervisionado	2006
13. Diagnóstico e propostas para a licenciatura em Psicologia	2006
14. Parecer Técnico sobre competências e habilidades	2006
15. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília	2007

ANEXO 16

Quadro comparativo entre as Habilidades e Competências propostas no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação do IP (2000); Diretrizes Curriculares Nacionais (1999) e; Contribuições dos departamentos (2001).

	Projeto Pedagógico do Curso de Graduação do IP (2000)	Diretrizes Curriculares Nacionais (1999)	Contribuições dos departamentos (2001)
Competências e Habilidades da formação básica ¹¹	<ul style="list-style-type: none"> - assumir uma postura investigativa e crítica; - análise e articulação entre teoria psicológicas e seus pressupostos epistemológicos e filosóficos, produção do conhecimento e exercício profissional, teorias psicológicas e suas interfaces com outras áreas do saber, e práticas psicológicas e suas dimensões sociais e políticas; - compreender sua atividade profissional como um capo permanente de pesquisa e produção do conhecimento, única forma de dar ao graduando a flexibilidade, criatividade e eficácia, requeridas tanto pela própria natureza dos saberes psicológicos, como pelas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e intervir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo; - 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; - Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados (observação, entrevistas, inventários, questionários, testes e escalas) em Psicologia, tendo em vista a pertinência e os problemas quanto ao uso, construção e validação; - Avaliar problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em 	<ul style="list-style-type: none"> - analisar e articular teorias psicológicas e seus pressupostos epistemológicos e filosóficos; - escolher e utilizar procedimentos metodológicos de forma coerente com o enfoque teórico adotado e o problema em questão; - relacionar o conhecimento psicológico com áreas afins do saber; - identificar, diagnosticar e intervir nos fenômenos psicológicos assumindo uma postura investigativa, crítica e ética; - integrar o exercício profissional e produção de conhecimento; - atuar em equipes profissionais e multiprofissionais, como membro ou coordenador, compartilhando tarefas e objetivos comuns; - gerar conhecimento e tecnologias de modo a promover a psicologia como ciência e profissão; - redigir documentos técnicos e profissionais e textos de comunicação científica referentes a sua atuação específica;

¹¹ O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação do IP (2000), traz esse grupo de competências e habilidades como sendo do perfil do profissional em Psicologia; as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999), trazem como competências e habilidades da formação básica e; o documento Contribuições dos departamentos (2001), traz como competências do núcleo comum.

	<p>dos saberes psicológicos, como pelas características do mercado de trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o sentido e a função de suas atividades no contexto das práticas sociais, de suas demandas emergentes e de seus compromissos éticos e políticos com a comunidade como um todo. 	<p>diferentes contextos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional; - Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças de formação e de valores dos seus membros; - Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; - Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional; - Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação. 	<ul style="list-style-type: none"> - realizar comunicações orais de natureza diversas nos diferentes contextos da sua atuação profissional; avaliar criticamente as práticas psicológicas e suas repercussões na sociedade.
<p>Competências e Habilidades do Bacharel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer a diversidade de metodologias de investigação em Psicologia; - compreender a inter-relação entre abordagens teóricas e alternativas metodológicas; - definir problemas de pesquisa e planejar procedimentos específicos de investigação; - coletar e analisar dados de acordo com a teoria e a metodologia utilizadas; - divulgar, de forma escrita ou oral, os resultados da investigação; - contribuir para o aprimoramento de teorias, metodologias e tecnologias; - adotar uma postura profissional fundamentada na ética da investigação científica com organismos humanos e também com organismos não humanos; 	<p>Analisar a Psicologia como campo de conhecimento, e os seus desafios teóricos e metodológicos contemporâneos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formular questões de investigação científica em Psicologia; - Problematizar o conhecimento científico disponível em um domínio da Psicologia, como fonte para avaliar e delimitar questões significativas de investigação; - Planejar estratégias para encaminhamento das questões de investigação coerentes com pressupostos teóricos e epistemológicos; - Definir e utilizar procedimentos e instrumentos para a coleta de informações; - Elaborar e utilizar procedimentos apropriados de investigação para análise e 	<ul style="list-style-type: none"> - descrever diferentes metodologias de investigação em Psicologia; - avaliar a inter-relação entre abordagens teóricas e alternativas metodológicas; - definir problemas de pesquisa e planejar procedimentos específicos de investigação; - coletar e analisar dados de acordo com a teoria e a metodologia utilizadas; - avaliar e articular os resultados da investigação com o conhecimento teórico e metodológico pertinente; - contribuir para o aprimoramento de teorias, métodos e técnicas; adotar uma postura profissional fundamentada na ética da investigação científica.

		<p>tratamento de dados de diferentes naturezas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidar decisões relativas ao processo de investigação em projetos de pesquisa, articulando elementos conceituais, metodológicos e recursos necessários; - Redigir relatório de pesquisa dentro de normas academicamente reconhecidas; - Apresentar trabalhos e discutir idéias em público. 	
<p>Competências e Habilidades do Licenciado¹²</p>	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer as várias teorias psicológicas que tratam de questões relativas à atuação do professor; - realizar observações em sala de aula e analisar criticamente os dados obtidos, elegendo problemas a serem estudados; - pesquisar na literatura e discutir com as pessoas envolvidas no processo educacional, visando elaborar projeto de ensino voltado para situações específicas; - ministrar aula de psicologia, seja para alunos do Ensino Médio, seja para professores de grupos específicos, avaliando criticamente a sua atuação; - rever e aprimorar suas práticas a partir da avaliação dos seus alunos; - elaborar relatório de estágio e redigir, caso necessário, texto de divulgação de suas práticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis e modalidades, identificando os seus desafios contemporâneos; - Analisar a unidade do sistema educacional em que atua, nas suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica de interação entre os seus agentes sociais; - Ajustar sua atividade de ensino à diversidade de contextos institucionais em que ocorrem as práticas educativas, às finalidades da educação e à população-alvo; - Planejar as condições de ensino, considerando as características e necessidades dos aprendizes; - Utilizar recursos de ensino apropriados aos contextos, população-alvo e finalidades da educação; - Acompanhar e avaliar o processo de ensino que desenvolve. 	<ul style="list-style-type: none"> - atuar nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e nas modalidades de educação especial, educação profissional e educação de jovens e adultos em diferentes contextos e instituições; - divulgar a contribuição do conhecimento psicológico para a abordagem de temas de relevância social em diferentes contextos e instituições; - ministrar aulas de psicologia e temas afins nos diferentes níveis da educação básica e nas diversas modalidades de ensino em diferentes contextos e instituições; - planejar materiais, metodologias e tecnologias educacionais presenciais e a distância, adequando-os à diversidade de contextos e instituições, à população-alvo e às finalidades dos diferentes níveis e modalidades do processo educacional; - aplicar recursos de ensino considerando os contextos e instituições, população-alvo e finalidade dos diferentes níveis e modalidades do processo educacional; - acompanhar e avaliar sua atuação no processo de ensino e de aprendizagem sob

¹² Nas Diretrizes curriculares este item apresenta-se como habilidade e competências desenvolvidas na formação do professor em psicologia

			sua responsabilidade; - apoiar as atividades de planejamento, execução e avaliação em conhecimentos relativos aos fundamentos da educação e práticas de atuação pedagógica; - basear sua atuação nas normas éticas da prática de ensino.
Competências e Habilidades do Psicólogo	<ul style="list-style-type: none"> - selecionar criteriosamente, usar com criatividade, adaptar e elaborar instrumentos e técnicas de descrição, análise e intervenção em diferentes contextos profissionais; - dar as teorias a flexibilidade e à prática o rigor necessários para uma ação responsável e eficaz, quando da articulação de conceitos e teorias às experiências práticas; - associar o exercício profissional à produção do conhecimento; - realizar observação, análise e interpretação das relações entre fenômeno e contextos, em termos dos processos psíquicos e comportamentais presentes; - assumir posturas adequadas do ponto de vista ético diante da atividade de seus clientes, colegas e de si mesmo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o campo de atuação do Psicólogo e seus desafios contemporâneos; - Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais; - Atuar profissionalmente, em diferentes contextos, na promoção da saúde, do desenvolvimento e da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; - Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de intervenção, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara; - Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações; - Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; - Intervir em processos grupais em diferentes contextos; - Elaborar laudos, relatórios e outras comunicações profissionais; - Apresentar trabalhos e discutir idéias em público. 	<ul style="list-style-type: none"> - selecionar, adaptar e laborar instrumentos e técnicas de descrição, análise e intervenção psicológica em diferentes contextos de atuação profissional; - realizar observação, análise e interpretação de processos psicológicos dos indivíduos, grupos e organizações; - identificar e utilizar estratégias de atuação profissional coerentes com abordagens teóricas e metodológicas cientificamente reconhecidas; - realizar intervenções psicológicas, de caráter preventivo ou terapêutico, de acordo com as características do contexto e do problema; - atuar em diferente contextos promovendo a saúde e a qualidade de vida de indivíduos, grupos e organizações; - avaliar constantemente suas práticas e o contexto de atuação profissional em função dos objetivos propostos e desafios contemporâneos; - agir de acordo com a ética da profissão.